

Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение  
«Гимназия»

Психолого-педагогическая программа  
«Формирование методологической культуры учителя в профессиональной  
деятельности»

Автор: Семькина Наталья Александровна  
педагог-психолог МБОУ «Гимназия»  
г.Черногорска

Контактная информация:  
Семькина Наталья Александровна,  
электронный адрес: SE3Mi5Ki4N2@yandex.ru  
контактный телефон: 89232130830,  
почтовый адрес: 655150, Россия, Хакасия, г. Черногорск, п.Пригорск, д.1,  
кв.60

## Оглавление

1. Психолого-педагогическая программа.....	3
2. Аннотация психолого-педагогической программы .....	21
3. Апробация программы.....	23
<u>ПРИЛОЖЕНИЕ А</u> .....	43
<u>ПРИЛОЖЕНИЕ Б</u> .....	56
<u>ПРИЛОЖЕНИЕ В</u> .....	61
<u>ПРИЛОЖЕНИЕ Г</u> .....	70
<u>ПРИЛОЖЕНИЕ Д</u> .....	72
<u>ПРИЛОЖЕНИЕ Е</u> .....	74
<u>ПРИЛОЖЕНИЕ Ж</u> .....	77
<u>ПРИЛОЖЕНИЕ З</u> .....	80
<u>ПРИЛОЖЕНИЕ И</u> .....	83
<u>ПРИЛОЖЕНИЕ К</u> .....	86
<u>ПРИЛОЖЕНИЕ Л</u> .....	89
6.Материалы, иллюстрирующие реализацию указанной программы в образовательной организации .....	92

**Образовательная (просветительская) психолого-педагогическая программа**  
**«Формирование методологической культуры учителя**  
**в профессиональной деятельности»**

Семыкина Н.А., педагог-психолог  
МБОУ «Гимназия» г.Черногорск, Республика Хакасия

**Пояснительная записка**

Радикальные преобразования в нашем обществе, обусловленные становлением рыночной экономики и переходом к демократическому обществу, не могли не затронуть педагогическую науку и практику. Результатом этих преобразований стали введение Федерального закона № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» и Федеральных государственных образовательных стандартов (ФГОС). Необходимость в принятии нового основополагающего нормативного правового акта, регулирующего сферу образования, появилась уже давно. В пояснительной записке к проекту федерального закона № 121965-6 «Об образовании в Российской Федерации» отмечалось, что в последние годы возник явный разрыв между потребностями образовательной практики и ее законодательным обеспечением, обусловленный динамичным развитием и процессами модернизации системы образования. В этой ситуации важно определить те проблемы, которые сопутствуют данному процессу, и одновременно проясняют возможные направления оптимизации процесса освоения нового в образовательном процессе.

Сегодня сложилась парадоксальная ситуация, когда проблемы образовательной практики вызваны не сопротивлением старой системы, а стремлением форсировать нововведения. Исследователи отмечают несоответствие образовательных процессов внутри учебных заведений декларируемым целям, порой происходит тиражирование заимствованных образцов. Если принять во внимание и другие негативные явления, которые отмечаются в системе образования (нехватка педагогических кадров, и как следствие их перегруженность, потеря интереса к учебе со стороны учащихся и т.д.), то можно считать сегодняшнее положение в образовании кризисным.

Розин выделяет три основные тенденции изменений в сфере образования. Во-первых, мировую тенденцию смены основной парадигмы образования (кризис классической модели, разработка новых фундаментальных идей в философии и социологии образования, в гуманитарной науке, создание экспериментальных и

альтернативных школ). Во-вторых, в движении нашей школы и образования в направлении интеграции в мировую культуру (демократизация школы, гуманитаризация образования). Третья тенденция состоит в восстановлении традиций русской школы и образования. В условиях девальвации образования, его не востребоваемости, отсутствии необходимого финансирования и антигуманного отношения к учителю эти тенденции и проявляются в форме кризиса образования [1].

Кризисное состояние системы образования, помимо перечисленного, обусловлено и отсутствием механизма саморазвития, неготовности ее к интенсификации инновационных процессов. В прежние годы в инновационных поисках главную роль играли субъективные факторы: чувство ответственности учителя, его стремление к самосовершенствованию, интерес к исследованию и т.д. Основная же масса учительства не нуждалась в овладении навыками педагогического исследования, педагогического творчества. Сегодня положение изменилось и одной из основных особенностей нынешнего состояния общества является объективная потребность в творчестве. Модернизация содержания современного образования, быстрый рост научных знаний, развитие способов познания повышают требования, предъявляемые к профессионально-личностным качествам преподавателей-практиков и их деятельности. Ведущим в современном образовании является переход от информационно-когнитивной к личностной парадигме. Личностная парадигма предполагает ориентацию образования на развитие качеств личности, которые позволяют педагогу продуктивно действовать в постоянно меняющейся среде, находить выход в сложных ситуациях, дающих возможность осуществлять оптимальный выбор в профессиональных ситуациях. Образование призвано обеспечить готовность при усвоении знаний искать их смысл, развивать способность к изменению технологии собственной деятельности, самосовершенствованию в течение жизни, решению социальных и профессиональных задач с высоким уровнем неопределенности. Наше учительство оказалось неготовым к новому социальному вызову. Основная причина этого кроется в низком уровне методологической культуры педагогических кадров. В свою очередь, низкий уровень методологической культуры обусловлен причинами:

- социальными (отсутствие условий для овладения учителем методологической культурой из-за невнимания со стороны органов управления образованием к этому компоненту подготовки будущих педагогов, невозможности самостоятельного приобретения необходимых знаний и навыков в следствие перегруженности учителя),
- субъективными, психологическими (нежелание и неспособность),
- теоретико-познавательными (неразработанность концепции методологической культуры

и механизмов ее формирования).

Указанные причины усугубляются тем, что они проявляются на фоне глобального кризиса образования, связанного с кризисом научной рациональности, утратой единой картины мира, с поиском новых онтологических оснований педагогической деятельности. Формированию методологической культуры учителя в профессиональной деятельности принадлежит особая роль, поскольку методологическая культура учителя – это особая форма методологического педагогического сознания, управляющего мышлением педагога и проявляющегося в методологических умениях целеполагания, определения ведущих принципов, отбора и перестройки содержания, моделирования и конструирования условий и средств, формирующих и развивающих личностные структуры учащихся.

Основными задачами Федерального закона № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» являются создание правовых условий для обновления и развития системы образования в соответствии с современными запросами человека, общества и государства, потребностями развития инновационной экономики; расширение образовательных возможностей граждан; обеспечение стабильности и преемственности в развитии системы образования и ее законодательных основ. Необходимое условие реализации этих задач – освоение самими педагогами новых целевых ориентаций образовательного процесса, развитие и преобразование профессиональной компетентности педагогических работников. Помочь педагогам отойти от старых методов обучения и продвинуться на новый уровень, призван профессиональным стандартом «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)», утвержденный Приказом Минтруда от 18.10.2013 г.

Вышеперечисленные новые нормативно-правовые акты ориентированы на высокий уровень методологической культуры педагога. Так, среди требований ФГОСов, предъявляемых к работникам образования, – готовность к переменам, мобильность, способность к нестандартным трудовым действиям, ответственность и самостоятельность в принятии решений. Профессиональный стандарт педагога определяет модель-образ педагога с высоким уровнем методологической культуры, способного не только организовывать собственную профессиональную деятельность, но и самостоятельно создавать необходимые условия для этой деятельности. Профессиональная деятельность учителя – это педагогическое и психологическое проектирование образовательных процессов, обеспечивающих становление личности ребенка. Особенности образовательного процесса, в свою очередь, зависят от уровня методологической

культуры педагога, которая является результатом диалектического развития личностного потенциала, позиции, системы ценностей, формирования методологических знаний, творческого опыта деятельности преподавателя.

### **Научные, методологические и методические основания программы**

Методологическая культура учителя и проблема ее формирования изучаются философией, психологией, педагогикой. В философии вопросы методологической культуры личности рассматриваются во взаимосвязи с ее мировоззренческим, социально-аксиологическим, логико-гносеологическим потенциалом (М.М. Бахтин, М.С. Каган, В. Франкл). Современные исследователи считают, что методологическая культура – это философская культура мышления, значимость которой заключается в обеспечении мировоззренческого фундамента личности и собственного философского самопознания (И.С. Ладенко, В.С. Лукашов и др.)

В психологической науке значимость методологической культуры учителя определяется необходимостью знания закономерностей психологического развития школьника, мотивов его поступка с целью определения целесообразного метода воздействия (К.А. Абульханова, А.В. Брушлинский, А.Г. Ковалев и др.)

В педагогике методологическая культура учителя рассматривается как предпосылка формирования его профессионализма (В.В. Краевский); высший показатель профессиональной готовности (В.А. Слостенин, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов); целостное многоуровневое образование, включающее в себя педагогическую философию, методологическую рефлексию, самосознание педагога (А.Н. Ходусов).

Условия ее формирования раскрывают совокупность приемов, средств, способствующих освоению методологического знания, развитию методологического мышления, активизации методологической деятельности учителя, составляющих внутреннюю структуру его методологической культуры (Е.В. Бережнова, Н.Б. Крылова, В.А. Слостенин и др.).

Появление у образовательных организаций в последние годы исследовательско-поисковой функции, обусловило усиление внимания исследователей к проблеме формирования методологической культуры, которая представляет собой особую форму методологического педагогического сознания, управляющего мышлением педагога и проявляющегося в методологических умениях целеполагания, определения ведущих принципов, отбора и перестройки содержания, моделирования и конструирования условий и средств, формирующих и развивающих личностные структуры учащихся. Специфика функционирования методологической культуры обусловлена тем, что в

процессе методологического поиска формируется субъектность, соавторство, сотворение учебного материала и педагогических явлений, что является неотъемлемым условием последующего формирования учителем субъектности и востребования деятельности, личностных структур его учеников [24].

Все это делает чрезвычайно актуальным внедрение программы «Формирование методологической культуры учителя в профессиональной деятельности» в общеобразовательные школы, как главное условие совершенствования профессиональных и личностных качеств педагога, а также влияния методологической культуры на характер педагогического труда, нравственно-этические и мотивационно-волевые особенности личности преподавателя.

Методологическую основу программы составили личностно деятельностный, аксиологический, культурологический подходы (Е.В. Андриенко, М.М. Бахтин, В.С. Библер, М.С. Каган, М.К. Мамардашвили, В.А. Сластенин и др.).

Теоретическая основа программы представлена:

- положением С.В. Кульневича о методологической культуре учителя как особой формы методологического педагогического сознания;
- положением М.В. Кларина о содержании методологической культуры учителя как творческой, инновационной деятельности педагога;
- положением А.Н. Ходусова о структуре методологической культуры учителя и ее компонентах, который представляет методологическую культуру в совокупности когнитивного; аксиологического, деятельностного и личностного компонентов;
- положением Л.М. Кустова о методологической культуре, которая рассматривается как часть (ядро) профессиональной культуры педагога, включающей и другие виды культуры: умственного труда, общения, речи и т.д.

Для достижения поставленной цели и решения выдвинутых задач применялся комплекс методов исследования:

- теоретические: анализ философской, психологической, педагогической литературы по проблеме исследования, обобщение педагогического опыта, программной документации, методических пособий;
- эмпирические: тест Дж. Гилфорда и М. Салливана (модификация Е.С. Михайловой), для изучения когнитивного компонента методологической культуры, предполагающий диагностику интеллектуальных и творческих

способностей; диагностика уровня эмпатических способностей В.В. Бойко для изучения коммуникативного компонента; методика измерения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) для исследования рефлексивно-ценностного компонента методологической культуры.

–интерпретационно-описательные: количественный и качественный анализ результатов исследования с использованием методов математической статистики.

### **Описание участников программы**

Опытно-экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «Гимназия», г. Черногорск (экспериментальная группа составила 45 человек; контрольная группа составила 45 человек). В исследовании приняли участие учителя-предметники, учителя начальных классов.

Общая выборка составила 90 человек в возрасте от 28 до 52 лет. Из них 36 педагогов (49%) имеют высшую квалификационную категорию, 29 (38%) и 9 (10%) педагогов первой и второй категории соответственно, 6 педагогов (3%) являются молодыми специалистами. Все педагоги один раз в 5 лет проходят курсы повышения квалификации, ежегодно посещают тематические курсы по различным педагогическим технологиям и альтернативным программам и учебникам.

При отборе респондентов использовались следующие принципы:

1. Содержательный критерий (критерий операциональной валидности) – подбор экспериментальной группы определялся предметом и гипотезой исследования.
2. Критерий эквивалентности испытуемых (критерий внутренней валидности) – результаты, полученные при исследовании экспериментальной выборки должны распространяться на каждую из ее членов.
3. Критерий репрезентативности (критерий внешней валидности) – группа лиц, участвовавших в эксперименте, должна представлять всю часть популяции, по отношению к которой применяются данные, полученные в эксперименте.

### **Структура и содержание программы**

**Цель программы «Формирование методологической культуры учителя»** – совершенствование у учителей знаний в области личностно ориентированного подхода в обучении и основ методологической культуры как основного фактора становления личности специалиста, а также формирование навыков у учителей в данной области профессиональной деятельности.



В задачи программы входила выработка у учителей навыков самостоятельного анализа сложных и разнообразных явлений общей и профессиональной деятельности. При этом акцент ставился на самообразовательную активность, имеющую исключительное значение для повышения методологической культуры учителя. В связи с этим не только познавательный процесс, но и сама профессиональная деятельность наполнилась новым содержанием и стала более сложной.

Степень успешности обучения по данной программе оценивается по критериям, вытекающим из цели, и, кроме того, может быть признано успешным, если учитель будет **знать:**

- взаимозависимость понятий и категорий, которыми оперирует проблематика курса;
- систему знаний в области методологической культуры учителя и основ личностно ориентированного подхода в обучении;
- межпредметные связи (педагогика, психологии, философии, физиологии и др.);

а также если учитель будет **владеть:**

- профессиональными навыками в области методологической культуры, необходимыми для их профессиональной деятельности и личностного самосовершенствования.

Программа состоит из: пояснительной записки, тематического плана и содержания программы, включающего лекционный курс, семинарские, практические занятия и тренинг.

Продолжительность реализации программы 12 недель. Программа рассчитана на цикл из 24 занятий. Частота занятий 2 раза в неделю, частота каждого занятия – от 60 до 90 минут.

Изучение курса предполагает два уровня: **теоретический и практический.**

На первом уровне учителя знакомятся с методологическими аспектами изучаемой проблематики, на втором – с прикладными, практическими аспектами организации методологической культуры учителя.

Формирование практических навыков учителей в области методологической культуры при личностно ориентированном подходе осуществлялось на семинарских, практических занятиях и тренингах, включенных в программу «Формирование методологической культуры учителя».

Педагогический процесс реализации программы проходил в определенных организационных формах (индивидуальных, групповых, фронтальных), с привлечением самых разнообразных средств образования – учебных и методических текстов, наглядных пособий, технических видеосредств.

Реализация названных этапов основывалась на следующих принципах:

- принцип активности участников, который предусматривал вовлечение учителей в ходе занятий в различные действия: выполнение устных и письменных упражнений и заданий, обсуждение поставленных педагогом вопросов о методологической культуре учителя;
- принцип исследовательской позиции, который создавал такие ситуации, когда учителям необходимо было самим осуществить постановку проблемы и найти ее решение, самостоятельно сформулировать понятия, имеющие отношение к методологической культуре педагогов определить их признаки, критерии сформированности и т.д.;
- принцип партнерского (субъект-субъектного) общения, который предполагал признание ценности мнения и опыта другого человека, а также принятия решения с максимально возможным учетом интересов участников общения [21; 8].

Названные принципы рассматривались как базовая основа деятельности по актуализации знаний о методологической культуре педагогов, включающей в себя обучающую и реализующую составляющие в их единстве и взаимосвязи.

В процессе актуализации знаний о методологической культуре шло включение учителей в различные виды деятельности: поисковую (исследовательскую), творческую, рефлексивную и др.

Процесс обучения по программе сопровождался и завершался различными формами контроля.

Ведущей организационной формой и методом обучения является лекция, это с нее начинается первое знакомство учителя с предметом.

При использовании того или иного типа лекций шла опора на принцип целесообразности, обеспечивающий целостность в построении программы. При подготовке и чтении лекции выполнялись следующие требования: учебный материал носил научный и информативный характер, соответствовал современному научному уровню, был изложен доказательно и информативно, форма изложения эмоциональна, активизировала познавательные процессы учителей; имелись четкая структура и логика раскрытия последовательно излагаемых вопросов; велась методическая разработка – выведение главных мыслей и положений, подчеркивание выводов; учебный материал излагался доступным и ясным языком, разъяснялись вновь вводимые термины и

категории; использовались, по возможности, аудиовизуальные, наглядные дидактические материалы.

Реализация программы предусматривала проведение следующих видов лекций:

1) Вводная – она знакомила учителей с целью и назначением курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин. Во вводной лекции происходило связывание теоретического материала с практикой профессиональной деятельности специалистов, раскрытие общей методики работы над курсом, ознакомление учителей с обязательным списком литературы, ознакомление с формой контроля.

Подобное введение помогло учителям получить общее представление о предмете, ориентировало их на систематическую работу над конспектами и литературой.

2) В рамках обзорной лекции систематизировались знания учителей, рассматривались особо трудные вопросы.

3) Также была проведена лекция-визуализация. Психолого-педагогические исследования показывают, что наглядность не только способствует более успешному восприятию и запоминанию учебного материала, но и позволяет проникнуть глубже в существо познавательных явлений. Это происходит за счет работы обоих полушарий, а не одного левого, логического, привычно работающего при освоении теоретических знаний. Правое полушарие, отвечающее за образно-эмоциональное восприятие предъявленной информации, начинает активно работать именно при ее визуализации. Подготовка к такой лекции состояла в перекодировании ее части содержания в визуальную форму для предъявления педагогическому коллективу через схемы и средства ТСО, видеозапись.

Для углубленного изучения материала курса программой были предусмотрены практические занятия. Именно практические занятия играют важную роль в выработке у учителей профессиональных навыков, применения полученных знаний в их профессиональной деятельности.

В ходе изучения материал излагался по принципу от простого к сложному (от изучения сущности общей культуры, до знания актуальных проблем методологической культуры педагогов).

Таким образом, использование различных видов лекций способствовало активизации мыслительной деятельности учителей, выявлению исходных представлений и знаний о методологической культуре учителя, ее роли и значимости в профессиональной деятельности, привлечению внимания к личности учителя.

Поскольку при реализации программы было важно актуализировать знания педагогического коллектива о методологической культуре учителя и ее ценностях,

вырабатывая у них ценностное отношение, стимулируя стремление к систематическому совершенствованию знаний о методологической культуре, то программа была построена таким образом, чтобы она включала в себя углубленную работу учителей на семинарских и практических занятиях. Практические занятия призваны углублять, расширять, детализировать знания, полученные на лекции в обобщенной форме, и содействовать в выработке навыков профессиональной деятельности.

В рамках этих занятий преследовалась цель актуализировать знания учителей о методологической культуре и ее ценностях путем углубления и закрепления у них знаний, полученных на лекциях и в ходе самостоятельной работы; проверки эффективности и результативности самостоятельной работы над учебным материалом; привития навыков поиска, обобщения и изложения учебного материала; выработки умений формулировать, обосновывать и излагать собственные суждения, отстаивать взгляды, осуществлять контроль содержательности, глубины и систематичности самостоятельной подготовки. Действительно, на семинарских и практических занятиях учителя обсуждали лекционный материал, занимались поиском дополнительных источников информации, учились сопоставлять различные мнения, выделяли проблемы, находили пути их решения, формулировали и обосновывали собственные суждения по обсуждаемым вопросам.

Темы семинарских и практических занятий были заявлены разные. Для создания интеллектуального напряжения организовывалась работа в мини-группах, участники которых выполняли различные ролевые действия: формулировали проблему, обосновывали способы ее решения, задавали вопросы на ее уточнение, высказывали замечания. Эксперты оценивали работу каждой группы.

Практические занятия проводились через 2-3 лекции и логически продолжали работу, начатую на лекции. Большое значение на практических занятиях уделялось индивидуальному, личностному подходу к учителям. Обучаемые получили возможность раскрыть свой личностный потенциал, раскрыть и проявить свои способности.

В качестве основного вида проведения практических занятий был выбран семинар. Главная цель семинарских занятий – обеспечить учителям возможность овладеть навыками и умениями использовать теоретические знания применительно к особенностям изучаемой проблемы.

Семинарские занятия проводились в следующих формах:

- а) развернутая беседа по заранее известному плану;
- б) небольшие доклады педагогов с последующим обсуждением на семинаре;

в) заключительный семинар с использованием активных методов обучения (мозговой штурм, проблемно-деловая игра) (**ПРИЛОЖЕНИЕ А**).

Организация семинарских занятий проводилась по принципу «круглого стола». На таком семинаре осуществляется сотрудничество и взаимопомощь, каждый учитель имеет право на личностную активность, заинтересован в достижении общей цели семинаров, в условиях совместной работы занимает активную позицию.

В программу курса «Формирование методологической культуры учителя» включен тренинг «Личностного роста» (**ПРИЛОЖЕНИЕ Б**), направленный на достижение внутренней уверенности в себе; самораскрытия; формирование навыков саморегуляции. Данные направления очень важны в профессиональной деятельности педагога.

Технология обучения по программе предполагает организацию, управление и контроль процесса обучения. Контроль процесса обучения выполнял три основные взаимосвязанные функции: диагностическую, обучающую и воспитывающую.

Проводились следующие виды педагогического контроля:

- а) текущий контроль в форме успешного опроса, рефератов на семинарских занятиях;
- б) тематический контроль как оценка результатов определенной темы программы, проводился в форме письменных контрольных работ;
- в) рубежный контроль проводится с целью проверки учебных достижений каждого учителя перед тем, как перейти к следующей части учебного материала, изучение которого невозможно без усвоения предыдущей части. Данный вид контроля проводился в форме коллоквиума;
- г) итоговый контроль как итог изучения пройденного курса проводился в форме тестирования, которое позволило определить уровень знаний, умений и навыков учителей в области методологической культуры.

В реализации программы были использованы современные педагогические технологии.

### **Критерии ограничения и противопоказания на участие в освоении программы**

К участию в освоении программы допускаются все педагогические работники образовательного учреждения.

### **Способы, обеспечивающие гарантию прав участника программы**

Гарантия прав участников программы обеспечивается «Правилами работы группы», которые вырабатываются на практических занятиях.

### **Сферы ответственности участников программы и тренера (педагога-психолога)**

Участники несут ответственность за:

- соблюдение правил групповой работы;
- свое поведение.

Ответственность за происходящее возлагается на педагога-психолога в пределах своей компетенции.

### **Ресурсы, которые необходимы для эффективной реализации программы**

1. Специалисты, реализующие программу, должны иметь опыт тренинговой работы.
2. Уметь оценивать навыки группового взаимодействия, направлять ход обсуждения.
3. Проводить занятия на высоком эмоциональном подъеме.
4. Наблюдать за стилем поведения участников группы.

### **Требования к материально-технической оснащенности занятий**

Размер помещения должен позволять поставить стулья в круг и проводить подвижные игры, то есть допускать быструю перестановку мебели, содержать рабочую зону, и чистую зону (для обсуждения). Стулья должны передвигаться свободно, и их должно быть достаточное количество.

В помещении должны отсутствовать препятствия, отгораживающие участников друг от друга (столы, лишние стулья).

Необходимо учитывать освещенность, возможность проветривания помещения до начала занятий, во время перерывов, так как работа в шумном, мало освещенном и душном помещении значительно снижают внимание и повышают утомляемость.

### **Технические средства**

Комплекс специализированного диагностического и коррекционного оборудования. Музыкальный центр для проведения упражнений, музыкального сопровождения. Копировальный аппарат для размножения раздаточных материалов, диагностических методик, и материалов, нарабатываемых в ходе тренинговых занятий.

### **Значимость и ожидаемые результаты реализации программы**

**Теоретическая значимость** данной программы заключается в том, что результаты анализа позволяют уточнить структуру методологической культуры учителя, выявить научно обоснованные особенности профессиональной деятельности учителя, что

обогащает педагогическую теорию и способствует дальнейшему развитию аксиологической направленности отечественного образования.

**Практическая значимость** программы обусловлена тем, что полученные результаты исследования могут быть использованы в практической деятельности при разработке методических материалов по формированию методологической культуры педагогических кадров.

Методологическая культуры учителя в профессиональной деятельности будет сформирована, если будет реализована программа формирования методологической культуры учителя в профессиональной деятельности в единстве и взаимосвязи ее компонентов (когнитивного, коммуникативного и рефлексивно-оценочного).

#### **Система организации контроля за реализацией программы**

Контроль за реализацией программы осуществляет педагог-психолог по данным наблюдений в ходе занятий, а также срезовой и итоговой диагностики.

#### **Критерии оценки достижения планируемых результатов**

Качественные и количественные критерии оценки контроля за реализацией программы нашли свое отражение в контрольном эксперименте.

#### **Надежность и достоверность данных**

Надежность и достоверность данных, полученных в ходе работы, обеспечивается применением методик, адекватных цели и объекту исследования, методологического аппарата психолого-педагогического исследования, количественным анализом эмпирического материала, репрезентативностью данных.

### **ТЕМАТИЧЕСКИЙ ПЛАН**

№ п/п	Наименование раздела, темы	Количество часов		
		Лекции	Практ.	Всего
1	Понятие о личности в отечественной и зарубежной психолого-педагогической мысли	2	-	2
2	Психолого-педагогический аспект личностно-ориентированного подхода в современном образовательном процессе	2	2	4
3	Особенности личностной и базовой культуры личности в практике профессиональной	2	-	2

	подготовки специалиста			
4	Методологическая культура, как основной фактор становления личности педагога	2	2	4
5	Основы формирования методологической культуры педагога, ее структурные компоненты	2	4	6
6	Основные этапы формирования методологической культуры педагога	2	4	6
	<b>ИТОГО</b>	<b>12</b>	<b>12</b>	<b>24</b>

## СОДЕРЖАНИЕ ПРОГРАММЫ

### Лекционный курс

#### **Введение**

Предмет и задачи курса. Место курса в системе профессиональной подготовки специалистов психолого-педагогического образования.

Межпредметные связи проблематики курса. Актуальные проблемы вопроса формирования методологической культуры будущих педагогов с учетом их личностных особенностей.

#### **1. Понятие о личности в отечественной и зарубежной психолого-педагогической мысли.**

Основные теории личности в отечественной и зарубежной психолого-педагогической мысли.

Соотношение объектов понятий: личность; индивид; человек; индивидуальность. Структура личности. Направленность личности. Развитие личности.

#### **2. Психолого-педагогический аспект личностно – ориентированного подхода в современном образовательном процессе.**

Понятие личностного подхода в психологии. Современные исследования личностного подхода в процессе обучения и воспитания.

Личностно – ориентированный подход, как основа гуманистического образования.

#### **3. Особенности личностной и базовой культуры личности, в практике профессиональной подготовки специалистов.**



Понятие культуры в сфере человеческой жизнедеятельности. Компоненты базовой культуры личности. Особенности личностной культуры специалиста.

#### **4. Методологическая культура, как основной фактор становления личности педагога.**

Понятие методологической особенности, методологической культуры специалиста в современных педагогических исследованиях.

#### **5. Основы формирования методологической культуры педагога, ее структуры, компоненты.**

Основные факторы формирования методологической культуры педагога. Содержание структурных компонентов методологической культуры специалиста.

#### **6. Основные этапы формирования методологической культуры педагога.**

Необходимые критерии формирования методологической культуры специалиста. Содержание основных средств формирования методологической культуры педагога. Этапы формирования методологической культуры педагога.

### **Семинарские занятия**

**Тема №1.** «Психолого-педагогический аспект личностно-ориентированного подхода в современном образовательном процессе».

ПЛАН:

1. Понятие о личности в отечественной и зарубежной психолого-педагогической мысли; основные теории.
2. Принципы личностного подхода с точки зрения педагогики и психологии.
3. Особенности личностно – ориентированного подхода в практике подготовки будущих специалистов.
4. Личностно – ориентированный подход, как основа гуманистического образования.

*Задания для самостоятельной работы.*

1. На основании материала лекции составить опорную схему по данной теме и вопросам № 1,2,3.
2. Подготовить доклады на темы: «Основные теории личности в отечественной и зарубежной психолого-педагогической мысли». «Характерные особенности личностно-ориентированного подхода в практике подготовки будущих специалистов»
3. Составить модель личностно-ориентированного подхода в образовании

**Тема №2.** «Методологическая культура, как основной фактор становления личности педагога.

1. Понятие методологической культуры.
2. Основные факторы формирования методологической культуры педагога.
3. Критерии формирования методологической культуры специалиста.
4. Этапы формирования методологической культуры педагога.

*Задания для самостоятельной работы.*

1. Изучить и тезисно законспектировать статью «Личностно – ориентированные основы методологической культуры учителя» //С.В.Кульневич Личностно – ориентированная педагогика: выпуск 1. – Воронеж, 1997
2. Составить модель методологической культуры педагога.

#### **Перечень учебных и методических материалов, необходимых для реализации программы**

1. Асмолов, А. Г. Стратегия социокультурной модернизации образования: на пути к преодолению кризиса идентичности и построению гражданского общества [Текст] / А.Г. Асмолов // Вопросы образования. – 2008. – № 1. – С. 65–86.
2. Асмолов, А.Г. Системно-деятельностный подход к разработке стандартов нового поколения [Текст] / А.Г. Асмолов // Педагогика. – 2009. – № 4. – С. 18–22.
3. Бахтин, М. М. Собрание сочинений [Текст] / М. М. Бахтин. – М.: Русские словари, 1997. – Т. 5. – 517 с.
4. Бережнова, Е.В. Прикладное исследование в педагогике [Текст]: монография / Е.В. Бережнова. – М.-Волгоград: Перемена, 2003. – 164 с.
5. Берн, Э. Игры, в которые играют люди: Психология человеческих взаимоотношений. Люди, которые играют в игры: Психология человеческой судьбы [Текст] / Э. Берн. – М.: Эксмо, 2008. – 397 с.
6. Вилюнас, В.К. Психология эмоциональных явлений [Текст] / В.К. Вилюнас. – М.: Просвещение, 2006. – 142 с.
7. Возрастная и педагогическая психология [Текст]: учебное пособие / Под ред. А.В. Петровского. – М.:Аст-Астрель, 2007. – 288 с.
8. Выготский, Л.С. Собрание сочинений [Текст] / Л.С. Выготский. – В 6 т. – М.: Просвещение, 1982. – Т. 6. – 487 с.
9. Гозман, Л.Я. Психология эмоциональных отношений [Текст] / Л.Я. Гозман. – М.:Эксмо, 2007. – 174с.
10. Гоноблин, Ф.Н. О некоторых психических качествах личности учителя [Текст] / Ф.Н. Гоноблин // Вопросы психологии. – 2005. – № 1. – С. 100 – 111.

11. Диагностика уровня эмпатических способностей В.В.Бойко [Текст] / Практическая психодиагностика. Методики и тесты : учебное пособие. / Ред. и сост. Райгородский Д.Я. – Самара, 2001. – С. 486-490.
12. Забродин, Ю.М. и др. Проблемы психологии труда и профессии [Текст] / Ю.М. Забродин, В.Г. Зазыкин, О.И. Зотова и др. // Психологический журнал. – 2001. – №2. – С. 4-7.
13. Занюк С. Психология мотивации [Текст] / С. Занюк. – К.: Эльга-Н.; Ника-Центр, 2002. – 352 с.
14. Каган, М.С. Мир общения: Проблема межсубъектных отношений [Текст] / М.С. Каган. – М.: Политиздат, 1998. – 319 с.
15. Карпов, А.В. Рефлексивность как психическое свойство и методика ее диагностики [Текст] / А.В. Карпов // Психологический журнал. – 2003. – №5. – С. 45-57.
16. Кириллов, В.К. Методологическая культура учителя, ее формирование в учебном процессе педвуза [Текст] / В.К. Кириллов // Новые исследования в педагогических науках. – М., 1991. – Вып. I. – С. 29-34.
17. Киселева, Р.В. Методологическая культура как условие совершенствования профессиональной деятельности и личностных качеств преподавателя [Текст] / Р.В. Киселева // Человек и образование. – 2012. – №2. – С. 63-68.
18. Кондратьева, С. В. Понимание учителем личности учащегося [Текст] / С.В. Кондратьева // Вопросы психологии – 2006. – № 5. – С. 143 – 148.
19. Краевский, В.В., Полонский В.М. Методология для педагога: теория и практика [Текст] / В.В. Краевский, В.М. Полонский. – Волгоград: Перемена, 2001. – 248 с.
20. Краевский, В.В. Качество педагогики и методологическая культура педагога [Текст] / В.В. Краевский // Магистр. – 1991. – №1. – С. 4-16.
21. Крутецкий, В.А. Психология обучения и воспитания школьников [Текст] / В.А. Крутецкий. – М.: Академия, 2006. – 303 с.
22. Кузьмина, Н.В. Профессионализм личности педагога и мастера производственного обучения [Текст] / Н.В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
23. Кузьмина, Н.В. Психологическая структура деятельности учителя [Текст] / Н.В. Кузьмина, Н.В. Кухарев. – Гомель, 2003. – 237 с.
24. Кульневич, С.В. Личностная ориентация методологической культуры учителя [Текст] / С.В. Кульневич // Педагогика – 1997. – № 5. – С. 12-19.
25. Митина, Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пос. для студ. высш. пед. учеб. заведений [Текст] / Л.М. Митина. – М.: Академия, 2004. –

320 с.

26. Михайлова, (Алешина) Е.С. Тест Гилфорда диагностика социального интеллекта: методическое руководство [Текст] / Е.С. Михайлова (Алешина). – СПб.: ИМАТОН, 2006. – 56 с.
27. Национальная доктрина образования в Российской Федерации // Центр образовательного законодательства [Электронный ресурс]. URL: <http://www.lexed.ru/> (дата обращения 06.11.2013).
28. Национальная образовательная инициатива «Наша новая школа» // Министерство образования и науки России [Электронный ресурс]. URL: <http://минобрнауки.рф/документы/1450> (дата обращения 09.11.2013).
29. Петровский, А.В. О совершенствовании психологического образования учителя [Текст] / А.В. Петровский. – Вопросы психологии – 2008. – № 3. – С. 3 – 8.
30. Приказ Минтруда России от 18.10.2013 N 544н "Об утверждении профессионального стандарта "Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)" (Зарегистрировано в Минюсте России 06.12.2013 №30550) [Текст] // Российская газета. – 18 декабря 2013 – № 285. – С. 1.
31. Слостенин, В.А. Методологическая культура исследователя [Текст] / В.А. Слостенин // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 4. – С. 4-11.
32. Феденко, Л.Н. Федеральные государственные образовательные стандарты общего образования: особенности и порядок введения [Текст] / Л.Н. Феденко // Управление образованием. – 2011. – № 5. – С. 20–25.
33. Федеральная целевая программа развития образования на 2011–2015 гг. [Электронный ресурс]. URL: <http://www.fcpro.ru> (дата обращения 11.11.2013).
34. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования [Текст] / Министерство образования и науки РФ. – М.: Просвещение, 2012. – 48 с.
35. Федеральный закон № 273-ФЗ от 29.12.2012 «Об образовании в Российской Федерации» (с изм. и доп. вступ. в силу 01.01.2014) [Электронный ресурс] // СПС «КонсультантПлюс». – URL: <http://base.consultant.ru/cons> (дата обращения 04.11.2013).

**Аннотация**  
**психолого-педагогической программы**  
**«Формирование методологической культуры учителя**  
**в профессиональной деятельности**

Образовательная (просветительская) психолого-педагогическая программа «Формирование методологической культуры учителя в профессиональной деятельности» посвящена проблеме совершенствования у учителей знаний в области личностно-ориентированного подхода в обучении и основ методологической культуры педагога, как основного фактора становления личности специалиста, а также формирование навыков у учителей в данной области профессиональной подготовки.

Главное внимание уделяется проблеме формирования методологической культуры учителя во взаимосвязи ее когнитивного, коммуникативного, исследовательского, рефлексивного компонентов. Единство и взаимосвязь компонентов методологической культуры учителя характеризуют его интеллектуальную, мотивационную, духовно-нравственную, деятельно-практическую сферы и являются показателем осознания значимости педагогических ценностей как основания своей философской позиции, сформированности профессиональной готовности.

Программа рассчитана на 24 часа, содержит лекционный курс, семинарские, практические занятия и тренинг.

Реализация программы предусматривает проведение следующих видов лекций: вводной, которая знакомит педагогический коллектив с целью и назначением курса, его ролью и местом в системе учебных дисциплин; обзорной лекция, где систематизируются знания учителей, рассматриваются особо трудные вопросы; проведение лекции-визуализации. Использование различных видов лекций способствует активизации мыслительной деятельности учителей, выявлению исходных представлений и знаний о методологической культуре учителя, ее роли и значимости в профессиональной деятельности, привлечению внимания к личности учителя.

В рамках практических и семинарских занятий преследовалась цель актуализировать знания учителей о методологической культуре и ее ценностях путем углубления и закрепления у них знаний, полученных на лекциях и в ходе самостоятельной работы; проверки эффективности и результативности самостоятельной работы над учебным материалом; привития навыков поиска, обобщения и изложения учебного материала; выработки умений формулировать, обосновывать и излагать собственные

суждения, отстаивать взгляды, осуществлять контроль содержательности, глубины и систематичности самостоятельной подготовки.

Упражнения «Тренинга личностного роста» построены в игровой форме и предусматривают как интенсивное личностное, так и групповое включение участников в тренинговый процесс. Особенностью предложенного практикума является интересное сочетание тренингов общения, аутотренинга, что вносит в занятие элементы самоанализа, самораскрытия.

Таким образом, реализация программы «Формирование методологической культуры учителя в профессиональной деятельности» позволяет выявить организационно-педагогические условия ориентации на творческий характер профессиональной деятельности педагога; включить методологические знания в учебный процесс, ориентированный на субъект - субъектные отношения; сформировать мотивацию и умения использовать педагогическую науку для совершенствования практической деятельности; использовать современные педагогические технологии, способствующие повышению качества образования.

## **Апробация программы**

Опытно - экспериментальная работа по формированию методологической культуры учителя в профессиональной деятельности в МБОУ «Гимназия» шла в 2012-2013 уч.г. в г.Черногорске, Республика Хакасия.

Апробация программы проходила в три этапа:

1. Констатирующий эксперимент;
2. Формирующий эксперимент;
3. Контрольный эксперимент.

### **Констатирующий эксперимент**

**Целью** опытно-экспериментальной работы является определение сформированности методологической культуры учителя в профессиональной деятельности по когнитивному, коммуникативному и рефлексивно-ценностному компонентам.

Для достижения цели исследования были использованы следующие методики:

- для изучения когнитивного компонента был использован тест Дж. Гилфорда и М. Салливана (модификация Е.С. Михайловой), предполагающий диагностику интеллектуальных и творческих способностей (**ПРИЛОЖЕНИЕ В**);
- для изучения коммуникативного компонента была использована диагностика уровня эмпатических способностей В.В. Бойко (**ПРИЛОЖЕНИЕ Г**);
- для исследования рефлексивно-ценностного компонента была использована методика измерения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) (**ПРИЛОЖЕНИЕ Д**).

В результате изучения сформированности методологической культуры учителя в профессиональной деятельности по когнитивному компоненту на констатирующем этапе были получены следующие результаты, представленные в Таблице 1.

Таблица 1

**Результаты сформированности когнитивного компонента методологической культуры учителя в профессиональной деятельности (по методике Дж. Гилфорда и М. Салливана в модификация Е.С. Михайловой) на констатирующем этапе ОЭР**

Уровни интеллекта	социального	Группы испытуемых			
		Экспериментальная группа		Контрольная группа	
		кол-во	%	кол-во	%
Низкий интеллект	социальный	0	0	0	0
Социальный интеллект ниже среднего (среднеслабый)	интеллект	4	9	2	4,5
Средний интеллект (средневыборочная норма)	социальный	27	60	28	62,5
Социальный интеллект выше среднего (среднесильный)	интеллект	14	31	15	33
Высокий интеллект	социальный	0	0	0	0

В результате исследования уровня сформированности когнитивного компонента методологической культуры учителей были получены следующие результаты. Как видно из таблицы 1, в экспериментальной группе не было выявлено учителей с низким и высоким социальным интеллектом.

Самую многочисленную группу составили учителя, обладающие средним уровнем социального интеллекта – 27 человек (60 %). Социальный интеллект выше среднего был выявлен у 14 учителей (31%). У 4 учителей (9%) данной группы социальный интеллект соответствует уровню ниже среднего.

В контрольной группе были получены следующие результаты. Также как и в экспериментальной группе не было выявлено учителей с низким и высоким уровнем социального интеллекта.

Также как и в экспериментальной группе, большее количество учителей – 28 человек (62,5%) продемонстрировали средний уровень социального интеллекта. Количество учителей с уровнем социального интеллекта выше среднего составил 15 человек (33%). Также как и в экспериментальной группе в контрольной группе были выявлены учителя с уровнем социального интеллекта ниже среднего – 2 человека (4,5%)



Таким образом, сравнительный анализ показал, что на начало опытно-экспериментальной работы по когнитивному компоненту методологической культуры преобладающим уровнем у учителей обеих групп является средний уровень.

Эти педагоги могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации. Средний уровень может в определенной степени компенсироваться другими психологическими характеристиками (например, развитой эмпатией, некоторыми чертами характера, стилем общения, коммуникативными навыками), а также может быть скорректирован в ходе активного социально-психологического обучения.

Педагоги, продемонстрировавший уровень социального интеллекта выше среднего, могут извлечь максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует их успешной социальной адаптации, им свойственны контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и сердечность, тенденция к психологической близости в общении. Люди с уровнем коммуникативной компетентности «выше среднего» обычно легко уживаются в коллективе, способствуют поддержанию оптимального психологического климата, проявляют больше интереса, смекалки и изобретательности в работе.

Анализируя результаты по методике, необходимо отметить, что средние показатели обеих групп, в том числе и композитная оценка, лежат в интервале ниже среднего – средние, что весьма странно, поскольку высокоразвитый социальный интеллект является необходимым условием для успешной реализации профессиональной деятельности. В тоже время результаты учителей экспериментальной группы несколько выше, что обеспечивает им лучшую социальную адаптацию, «гладкость в отношениях с людьми». Кроме того, они лучше понимают язык невербального общения, более успешно прогнозируют реакции людей в заданных обстоятельствах, т.е. способны проявлять сочувствие и принимать правильные решения.

Проведем статистическую обработку полученных результатов исследования при помощи U критерия Манна-Уитни, и проверим, существуют ли различия по когнитивному компоненту коммуникативной компетентности педагогов контрольной и экспериментальных групп **(ПРИЛОЖЕНИЕ Е)**.

Проверим гипотезу о принадлежности сравниваемых выборок к одной и той же генеральной совокупности с помощью непараметрического U-критерия Манна-Уитни. Для проверки выдвинутой гипотезы проведем анализ двух групп независимых наблюдений с использованием параметрического критерия – t-критерия Стьюдента, когда

сравнение выборок ведется по средним значениям ( $X$  и  $Y$ ). В нашем случае есть две независимых группы с равным количеством испытуемых, поэтому будем использовать так называемый двухвыборочный  $t$ -критерий, который применяют для проверки гипотезы о равенстве генеральных средних двух независимых, несвязанных выборок.

Сравниваем полученное в эксперименте значение  $t$  с табличным значением с учетом степеней свободы, равных по формуле числу испытуемых минус два (43).

Табличное значение  $t_{крит}$  равняется 1,99 при допущении возможности риска сделать ошибочное суждение в пяти случаях из ста (уровень значимости =5 % или 0,05).

Полученное в эксперименте эмпирическое значение  $t$  меньше табличного (1,99 > 0,6), то есть основания утверждать, что не существует значимых различий в сформированности когнитивного компонента методологической культуры у педагогов экспериментальной и контрольной групп.

Результаты исследования сформированности коммуникативного компонента методологической культуры учителей в профессиональной деятельности контрольной и экспериментальной групп отображены в Таблице 2.

Таблица 2

**Результаты сформированности коммуникативного компонента методологической культуры учителя в профессиональной деятельности (по методике диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко) на констатирующем этапе ОЭР**

Уровни	Группы испытуемых			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	кол-во	%	кол-во	%
Очень высокий	10	22	8	18
Высокий	13	25	12	27
Средний	14	32	15	33
Низкий	8	18	10	22

Результаты, представленные в Таблице 2, позволяют сделать следующие выводы об уровне сформированности коммуникативного компонента методологической культуры учителя в профессиональной деятельности.

В экспериментальной группе преобладающим оказался средний уровень – он был выявлен у 14 учителей (32%). Чуть меньшее количество учителей продемонстрировало высокий уровень – 13 человек (25%), еще у 10 чел. (22%) уровень сформированности коммуникативного компонента был определен как очень высокий. Самой немногочисленной оказалась группа учителей с низким уровнем сформированности коммуникативного компонента – 8 человек (18%).

В контрольной группе были получены следующие результаты: количество учителей со средним уровнем также оказалось наибольшим – 15 человек (33%); высокий уровень был выявлен у 12 учителей (27%). Количество учителей с очень низким уровнем составило 8 человек (18%), а с низким 10 человек (22%).

Таким образом, сравнительный анализ показывает, что по уровню сформированности коммуникативного компонента методологической культуры у учителей в профессиональной деятельности как контрольной, так и экспериментальной групп преобладающим является заниженный уровень.

Качественный и количественный анализ результатов исследования по данной методике в контрольной группе показал следующее. У испытуемых с очень высоким уровнем развития эмпатийности болезненно развито сопереживание. В общении, как барометр, тонко реагируют на настроение собеседника, еще не успевшего сказать ни слова. Им трудно от того, что окружающие используют их в качестве громоотвода, обрушивая на них эмоциональное состояние. Плохо чувствуют себя в присутствии «тяжелых» людей. Нередко они испытывают комплекс вины, опасаясь причинить людям хлопоты; не только словом, но даже взглядом боятся задеть их. В то же время сами очень ранимы. Могут страдать при виде покалеченного животного. Их впечатлительность порой долго не дает заснуть. Будучи в расстроенных чувствах, они нуждаются в эмоциональной поддержке со стороны. При таком отношении к жизни они близки к невротическим срывам.

Учителя с высоким уровнем эмпатийности, то есть они чувствительны к нуждам и проблемам окружающих, великодушны, склонны многое им прощать. С неподдельным интересом относятся к людям. Им нравится «читать» их лица и «заглядывать» в их будущее, они эмоционально отзывчивы, общительны, быстро устанавливает контакты с окружающими и находят общий язык. Окружающие ценят их душевность. Они стараются не допускать конфликты и находят компромиссные решения. Хорошо переносят критику в свой адрес. В оценке событий больше доверяют своим чувствам и

интуиции, чем аналитическим выводам. Предпочитают работать с людьми, нежели в одиночку. Постоянно нуждаются в социальном одобрении своих действий.

Учителям со средним уровнем эмпатийности чужды эмоциональные проявления, но в большинстве своем они находятся под самоконтролем. В общении внимательны, стараются понять больше, чем сказано словами, но при излишнем влиянии чувств собеседника теряют терпение. Предпочитают деликатно не высказывать свою точку зрения, не будучи уверенным, что она будет принята. Затрудняются прогнозировать развитие отношений между людьми, поэтому, случается, что их поступки оказываются для них неожиданными. У них нет раскованности чувств, и это мешает полноценному восприятию людей.

Учителя с низким уровнем эмпатийности испытывают затруднения в установлении контактов с людьми, неуютно чувствуют себя в большой компании. Эмоциональные проявления в поступках окружающих подчас кажутся им непонятными и лишены смысла. Отдают предпочтение уединенным занятиям конкретным делом, а не работе с людьми. Вероятно, у них мало друзей, а из тех, кто есть, ценят больше за деловые качества и ясный ум, чем за чуткость и отзывчивость.

Проведем статистическую обработку полученных результатов исследования с использованием параметрического критерия – t-критерия Стьюдента, и проверим, существуют ли различия по коммуникативному компоненту методологической культуры учителей контрольной и экспериментальной групп (**ПРИЛОЖЕНИЕ Ж**).

Табличное значение  $t_{крит}$  равняется 1,99 при уровне значимости 0,05. Полученное в эксперименте эмпирическое значение  $t$  меньше табличного ( $1,99 > 0,6$ ), то есть основания утверждать, что не существует значимых различий в сформированности коммуникативного компонента методологической культуры у педагогов экспериментальной и контрольной групп.

Далее мы провели опрос учителей, чтобы узнать меру их рефлексивности с использованием методики измерения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) и полученные результаты оформили в Таблицу 3.

Таблица 3

**Результаты сформированности рефлексивно-ценностного компонента методологической культуры учителя в профессиональной деятельности (по методике измерения уровня рефлексивности А.В. Карпова, В.В. Пономарева) на констатирующем этапе ОЭР**

Уровни	Группы испытуемых			
	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	кол-во	%	кол-во	%
Высокий	0	0	0	0
Средний	29	64	31	69
Низкий	16	36	14	31

Результаты исследования уровня сформированности рефлексивно-ценностного компонента позволяют сделать следующие выводы.

В экспериментальной группе большинство учителей обладает средним уровнем рефлексивно-ценностного компонента методологической культуры – 29 чел. (64%), в то время как низкий уровень рефлексии был выявлен у 16 чел. (36%). Учителей с высоким уровнем рефлексии в данной группе выявлено не было.

В контрольной группе были получены схожие результаты: самой многочисленной также оказалась группа учителей со средним уровнем – 31 человек (69%); у 14 учителей (31%) полученный уровень соответствует низкому. В контрольной группе также не было выявлено учителей с высоким уровнем сформированности рефлексивно-ценностного компонента методологической культуры в профессиональной деятельности.

Из таблицы 3 видно, что большая часть учителей в контрольной и экспериментальной группах обладают средним уровнем сформированности рефлексивно-ценностного компонента методологической культуры. Эти учителя в большой степени склонны обращаться к анализу своей деятельности и поступков других людей, выявлять причины и следствия своих действий как в прошлом, так в настоящем и будущем. Им свойственно обдумывать свою деятельность в мельчайших деталях, тщательно планировать ее и прогнозировать все возможные последствия. Вероятно также, что таким людям легче понять другого, поставить себя на его место, предсказать его поведения, понять, что думают о них самих.

Вместе с тем нами были выявлены и учителя с низким уровнем рефлексии, что свидетельствует о возможных трудностях в общении с другими людьми из-за невозможности всегда точно понять другого, предсказать его реакцию. Эти люди в меньшей степени задумываются о происходящем, об его причинах.

Если рассмотреть отдельно по группам рефлексии, то получаются следующие результаты. В контрольной группе, мы наблюдаем направленность на рассмотрение своей

будущей деятельности – 40, она немного выше, чем в контрольной группе. На втором месте для учителей экспериментальной группы остается рефлексия настоящей деятельности, в то время как у учителей контрольной группы – ретроспективная рефлексия.

Проведем статистическую обработку полученных результатов исследования с использованием параметрического критерия – t-критерия Стьюдента и проверим существуют ли различия по рефлексивно-ценностному компоненту методологической культуры учителей контрольной и экспериментальной групп (**ПРИЛОЖЕНИЕ 3**).

Табличное значение  $t_{крит}$  равняется 1,99 при уровне значимости 0,05. Полученное в эксперименте эмпирическое значение  $t$  меньше табличного ( $1,99 > 0,2$ ), то есть основания утверждать, что не существует значимых различий в сформированности рефлексивно-ценностного компонента методологической культуры у учителей экспериментальной и контрольной групп.

Обобщим полученные результаты исследования и оформим их в таблицу 4.

Таблица 4

**Сводные результаты исследования компонентов методологической культуры учителя в профессиональной деятельности на констатирующем этапе ОЭР**

Компоненты	Группы			
	Доминирующие уровни		Не выявленные уровни	
	ЭГ	КГ	ЭГ	КГ
Когнитивный	средний	средний	высокий, низкий	высокий, низкий
Коммуникативный	средний	средний	-	-
Рефлексивно-оценочный	средний	средний	высокий	высокий

Таким образом, на начало формирующего эксперимента в экспериментальной группе учителей все три компонента методологической культуры соответствуют среднему уровню сформированности. Аналогичные результаты получены и в контрольной группе. Результаты проведенного исследования показывают необходимость работы по формированию методологической культуры учителя в профессиональной деятельности, в особенности ее коммуникативного и рефлексивно-ценностного компонентов.

**Формирующий эксперимент**

С целью повышения уровней сформированности методологической культуры учителя в профессиональной деятельности, был проведен формирующий эксперимент. Во время эксперимента и была разработана и апробирована программа «Формирование методологической культуры учителя» в экспериментальной группе.

### **Контрольный эксперимент**

По окончании опытно-экспериментальной работы был осуществлен контрольный эксперимент. Как и на констатирующем этапе, для нас представлялось важным определить показатели сформированности методологической культуры учителей по когнитивному, коммуникативному, рефлексивно-оценочному компонентам в экспериментальной и контрольной группах. Для этого мы использовали те же методики, что и на констатирующем этапе ОЭР.

Для исследования уровня сформированности когнитивного компонента по методике Дж. Гилфорда и М. Салливена были получены результаты, которые представлены в таблице 5

Таблица 5

**Динамика сформированности когнитивного компонента методологической культуры учителя в профессиональной деятельности (по методике Дж. Гилфорда и М. Салливена в модификация Е.С. Михайловой) после формирующего эксперимента**

Уровни социального интеллекта	Группы испытуемых							
	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Начало ОЭР		Окончание ОЭР		Начало ОЭР		Окончание ОЭР	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Низкий социальный интеллект	0	0	0	0	0	0	0	0
Социальный интеллект ниже среднего	4	9	2	4,5	2	4,5	2	4,5

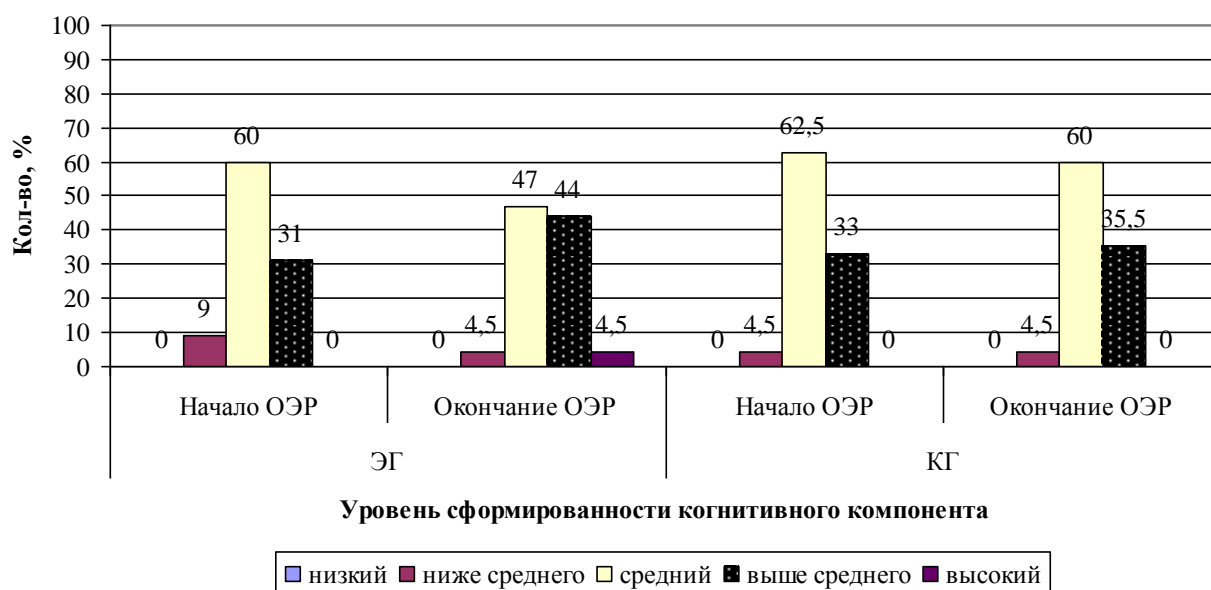
(среднеслабый)								
Средний социальный интеллект (средневыборочная норма)	27	60	21	47	28	62,5	27	60
Социальный интеллект выше среднего (среднесильный)	14	31	20	44	15	33	16	35,5
Высокий социальный интеллект	0	0	2	4,5	0	0	0	0

Как видно из данных таблицы 5, на начало опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе не было выявлено ни одного учителя, чей уровень сформированности когнитивного компонента соответствовал бы высокому уровню, то после ее окончания было выявлено двое учителей (4,5%) с высоким уровнем; количество учителей с уровнем выше среднего увеличилось от 14 человек (31%) до 20 человек (44%), в то же время количество учителей со средним уровнем сократилось с 27 человек (60%) до 21 человека (47%), количество учителей с уровнем ниже среднего сократилось с четырех (9%) человек до двух (4,5%), что демонстрирует положительную динамику изменения уровней сформированности методологической культуры учителя в профессиональной деятельности по когнитивному компоненту.

В контрольной группе по окончании опытно-экспериментальной работы, так же, как и на начало, преобладал средний уровень сформированности когнитивного компонента методологической культуры – 27 человек (60%). Количество учителей с уровнем выше среднего выросло незначительно и составило 16 человек (35,5%). Количество учителей с уровнем сформированности когнитивного компонента методологической культуры осталось прежним – 2 человека (4,5%). Учителей с высоким уровнем сформированности когнитивного компонента в контрольной группе выявлено не было. Таким образом, значимых изменений в контрольной группе не обнаружено по когнитивному компоненту.

Результаты наглядно представлены на Рисунке 1.





**Рисунок 1. Динамика сформированности когнитивного компонента методологической культуры учителей в профессиональной деятельности на контрольном этапе ОЭР**

Таким образом, как показывают данные таблицы и рисунка, если на начало опытно-экспериментальной работы среди учителей экспериментальной группы преобладал уровень сформированности методологической культуры учителя по когнитивному компоненту – ниже среднего (27 человек из 45), то к окончанию эксперимента было зафиксировано примерно одинаковое количество учителей с уровнем рассматриваемого показателя «среднего» и «выше среднего» – соответственно 21 и 20 человек. Это позволяет сделать вывод о значимости выделения и реализации обучающей составляющей на всех этапах опытно-экспериментальной работы и подтверждает эффективность тех форм организации профессионально-педагогической деятельности, которые использовались на этапах реализации программы формирования методологической культуры учителя, а также в процессе осуществления самостоятельного методологического поиска (лекции, консультации индивидуальные и групповые, совместное обучение, семинары и т.п.), реализации программы методической работы (педагогическая мастерская, мастер-класс и т.п.)

Действительно, в процессе формирования методологической культуры учителя в профессиональной деятельности посредством внедрения программы мы испытывали различного рода трудности, для разрешения которых необходимы были дополнительные знания. В процессе опытно-экспериментальной работы значение обучающей составляющей повышалось, т.к. задачи, решаемые учителями, усложнялись, возрастало

стремление к расширению объема знаний. Наличие позитивной динамики по названному компоненту является показателем того, что у учителей возрос не только уровень методологических знаний, но и умений по переработке информации, появилось авторство понимания учебного материала и педагогических явлений.

Таким образом, полученные результаты свидетельствуют о существенном и закономерном увеличении количества учителей в экспериментальной группе с высоким и средним уровнями сформированности когнитивного компонента методологической культуры учителя в профессиональной деятельности как следствие прохождения ими программы «Формирование методологической культуры учителя». Наличие позитивной динамики по названному компоненту в экспериментальной группе является показателем того, что у учителей вырос не только уровень знаний о методологической культуре педагогов, но и умения по переработке информации, появилось осознание изучаемого материала, что подтверждается данными, полученными по окончании опытно-экспериментальной работы.

Для определения уровня сформированности коммуникативного компонента методологической культуры учителей в профессиональной деятельности на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы была использована методика диагностики уровня эмпатических способностей (В.В. Бойко).

Результаты исследования после проведения формирующего этапа ОЭР у учителей экспериментальной группы показали, что количество учителей с очень высоким уровнем изменилось незначительно – увеличилось с 10 человек (22%) до 11 человек (24,5%). Наибольшие изменения произошли в группе учителей с высоким и средним уровнями сформированности коммуникативного компонента. Так, количество учителей с высоким уровнем также увеличилось с 13 человек (28%) до 20 человек (44%). В то же время количество учителей со средним уровнем сократилось с 14 человек (32%) до 12 человек (27%), а количество учителей с низким уровнем – с 8 человек (18%) до 2 человек (4,5%). Это может быть связано, на наш взгляд, с особенностями характера, нервной системы, социально-психологических характеристик учителей.

В контрольной группе существенных изменений не выявлено: количество учителей с очень высоким уровнем осталось прежним – 8 человек (18%); количество учителей с высоким уровнем выросло до 15 человек (33%); соответственно сократилось количество человек со средним и низким уровнями сформированности коммуникативного компонента методологической культуры – 13 человек (28%) и 9 (21%) человек, соответственно.

Результаты исследования сформированности коммуникативного компонента методологической культуры учителя в профессиональной деятельности на контрольном этапе опытно-экспериментальной работы мы оформили в таблицу 6.

Таблица 6

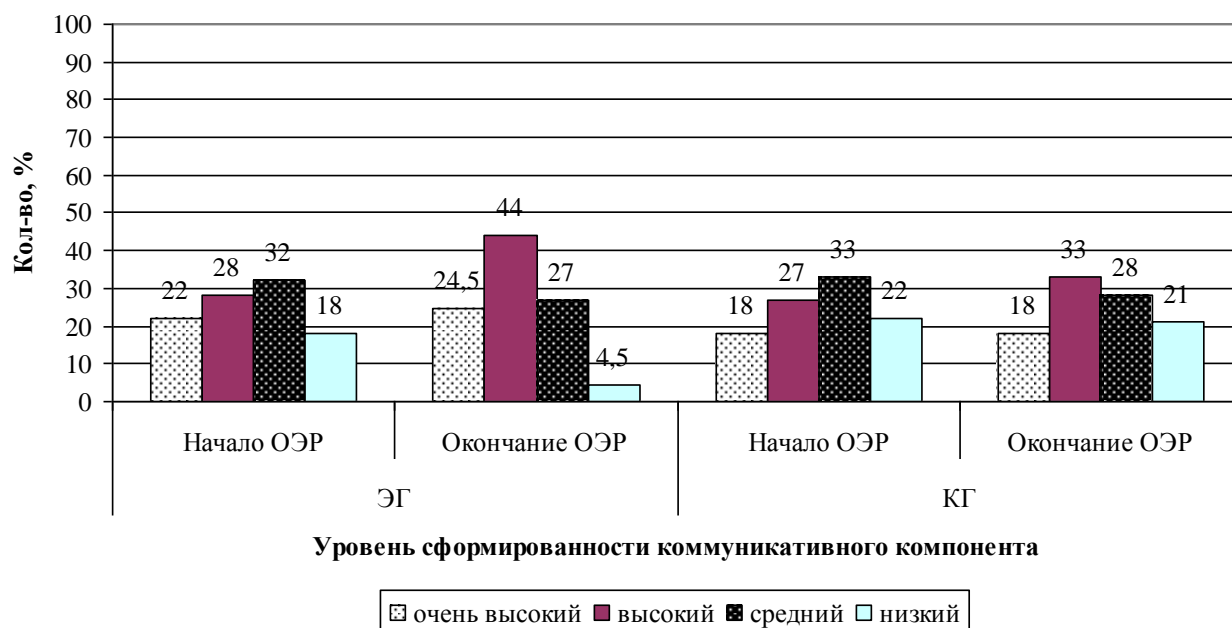
**Динамика сформированности коммуникативного компонента методологической культуры учителя в профессиональной деятельности (по методике диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко) после формирующего эксперимента**

Уровни социального интеллекта	Группы испытуемых							
	Экспериментальная группа				Контрольная группа			
	Начало ОЭР		Окончание ОЭР		Начало ОЭР		Окончание ОЭР	
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%
Очень высокий	10	22	11	24,5	8	18	8	18
Высокий	13	28	20	44	12	27	15	33
Средний	14	32	12	27	15	33	13	28
Низкий	8	18	2	4,5	10	22	9	21

Как видно из таблицы 6, после формирующего этапа эксперимента у учителей экспериментальной группы преобладает высокий и средний уровни сформированности коммуникативного компонента, что подтверждает положительную динамику формирования методологической культуры учителей посредством реализации программы «Методологическая культура учителя».

Результаты в контрольной группе по-прежнему демонстрируют высокий и средний уровень сформированности коммуникативного компонента методологической культуры учителей. Особых динамических изменений не обнаружено.

Результаты наглядно представлены на Рисунке 2.



**Рисунок 2. Динамика сформированности коммуникативного компонента методологической культуры учителя в профессиональной деятельности на контрольном этапе**

Качественный анализ результатов исследования позволяет сделать вывод об изменении характера взаимоотношений учителей в коллективе, которые могут быть охарактеризованы как более доброжелательные и в то же время более требовательные. Это объясняется тем, что в процессе опытно-экспериментальной работы учителя осваивали различные социальные роли, изменялся характер соподчиненности друг другу. К примеру, руководитель творческой мастерской мог быть членом исследовательской группы, членом годичной команды и т.п.

Результатом повышения уровня сформированности когнитивного и коммуникативного компонентов, на наш взгляд, также является усиление интереса учителей к исследовательской деятельности. Исследовательская деятельность оказалась наиболее сложной для освоения. В качестве основных трудностей, выявленных в ходе проведения опытно-экспериментальной работы можно выделить трудности, связанные с выявлением и формулировкой проблемы, цели исследования, понимания ее актуальности. Для учителей оказалось значительной трудностью формулирование гипотетических предположений, определение тактических целей, направленных на получение конкретных результатов. В ходе проведения эксперимента учителями-предметниками были проведены исследования, результаты которых оформлялись и помещались на специальном стенде. По результатам отдельных исследований были написаны статьи, которые затем были

опубликованы в сборнике «Формирование ключевых компетенций обучающихся через разнообразные виды деятельности» (Абакан, 2012). Повышение интереса учителей к исследовательской деятельности активизировало учебную работу, тогда как проблемы воспитания отошли на второй план. Положительным результатом можно считать повышения качества успеваемости школьников. Если в 2011-2012 учебном году оно составляло 38%, то в 2012-2013 учебном году оно возросло в целом на 11%. Наибольший прирост показателей успеваемости произошел в 9 классах, где старшеклассники включились в совместную с учителями исследовательскую деятельность. Были проведены школьные научно-практические конференции, учащиеся 9-11 классов стали призерами городской олимпиады школьников по математике, химии, физике, биологии. Данные исследований школьной психологической службы говорят о повышении интереса старшеклассников к учению. Изменился характер мотивов учения. В качестве ведущих старшеклассники указали желание больше знать, углубить знания по предмету, продолжить обучение в вузе по интересующему профилю, стать компетентным в предметной области и др.

В качестве положительного результата внедрения программы можно также рассматривать инициативу учителей на итоговом педсовете школы, где было принято решение о создании в школе банка инноваций.

После проведения формирующего эксперимента мы также исследовали уровень сформированности рефлексивно-ценностного компонента с использованием методики измерения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева), в результате чего были получены данные, оформленные в таблицу 7.

Таблица 7

**Динамика сформированности рефлексивно-ценностного компонента учителя в профессиональной деятельности по методике измерения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) после формирующего эксперимента**

Уровни социального интеллекта	Группы испытуемых								
	Экспериментальная группа				Контрольная группа				
	Начало ОЭР		Окончание ОЭР		Начало ОЭР		Окончание ОЭР		
	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	Абс.	%	

Высокий	0	0	6	14	0	0	0	0
Средний	29	64	31	68	31	69	36	80
Низкий	16	36	8	18	14	31	9	20

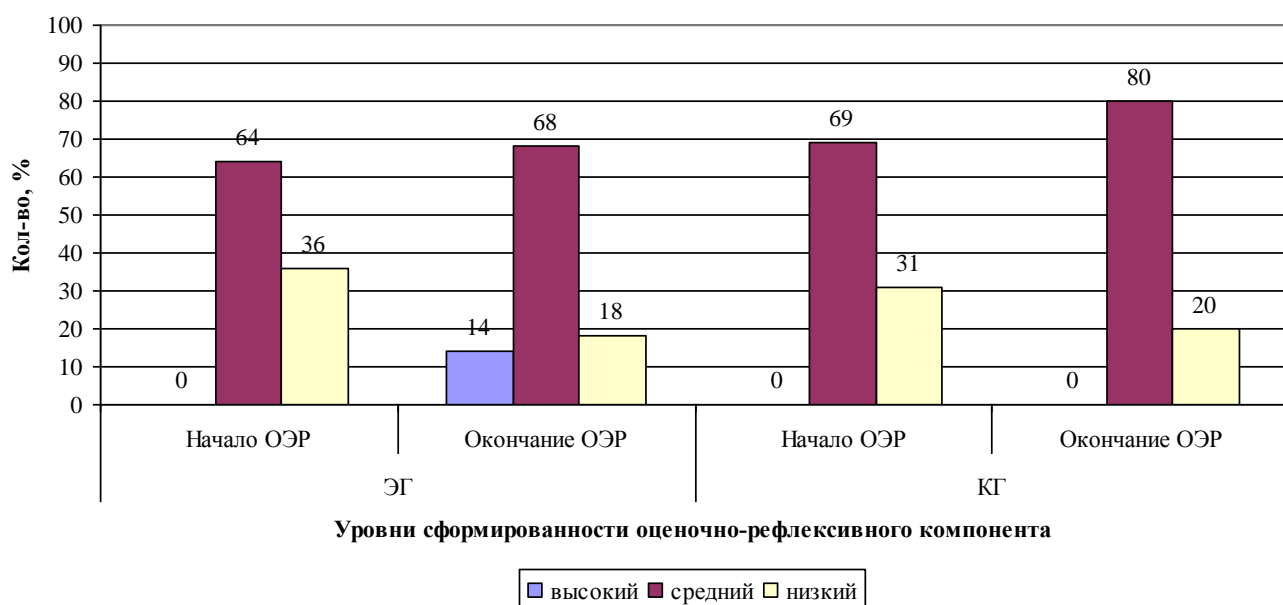
По рефлексивному компоненту зафиксирована положительная динамика сформированности методологической культуры у учителей в экспериментальной группе. Если на начало опытно-экспериментальной работы в экспериментальной группе не было выявлено ни одного учителя, чей уровень сформированности рефлексивно-ценностного компонента соответствовал бы высокому, то по окончании опытно-экспериментальной работы уже было 6 учителей (14%), чей уровень исследуемого показателя соответствовал высокому. В группе учителей со средним уровнем были выявлены незначительные изменения – число учителей со средним увеличилось с 29 человек (64%) до 31 человека (68%). В группе учителей с низким уровнем сформированности рефлексивно-оценочного компонента также произошли значительные изменения: если на начало опытно-экспериментальной работы было выявлено 16 учителей (36%) с низким уровнем сформированности рефлексивно-ценностного компонента, то по окончании опытно-экспериментальной работы количество учителей с низким уровнем сократилось до 8 человек (18%).

В контрольной группе существенных изменений после проведения формирующего эксперименты выявлено не было. Так, количество учителей со средним уровнем увеличилось до 36 человек (80%), а количество учителей с низким уровнем сократилось до 9 человек (20%). Учителей с высоким уровнем выявлено не было. Значимой динамики не обнаружено.

Полученные результаты демонстрируют преобладание среднего уровня сформированности рефлексивного компонента методологической культуры у учителей как экспериментальной, так и контрольной групп. Однако наблюдается положительная динамика в увеличении количества учителей с высоким и средним уровнями, соответственно, уменьшение количества учителей с низким уровнем сформированности рефлексивно-ценностного компонента методологической культуры в экспериментальной группе. Результаты наглядно демонстрируют положительную тенденцию учителей к осуществлению анализа собственной профессиональной деятельности на основе освоенных ценностей методологической культуры учителя.

Данные сформированности рефлексивно-ценностного компонента методологической культуры учителя также говорят об изменении у них типа

эмоционального отношения к гуманистическим ценностям профессиональной деятельности. Значительно уменьшилось число учителей, активно отрицающих и пассивно отрицающих гуманистические профессионально-педагогические ценности. В ходе проведения опытно-экспериментальной работы зафиксировано увеличение числа учителей, актуализирующих ценности профессии в конкретной педагогической деятельности, общении со школьниками, коллегами. Уменьшилось число учителей пассивных, занимающих нейтральное отношение к ценностям профессионально-педагогической деятельности. Полученные данные являются свидетельством значимости выделения в компонентах методологической культуры учителя ценностной составляющей, изучение которой, на наш взгляд, представляет особый интерес. Результаты наглядно представлены на Рисунке 3.



**Рисунок 3. Динамика сформированности рефлексивно-оценочного компонента методологической культуры учителя в профессиональной деятельности на контрольном этапе**

Обобщенные данные сформированности методологической культуры учителей по каждому из названных компонентов свидетельствуют о наличии положительной динамики сформированности методологической культуры учителей в профессиональной деятельности по вышеназванным компонентам. В целом же можно сделать вывод о положительной динамике сформированности методологической культуры учителя в профессиональной деятельности посредством реализации программы «Методологическая культура учителя» в совокупности ее компонентов.

По окончании опытно-экспериментальной работы было проведено вычисление U-критерия Манна-Уитни (**ПРИЛОЖЕНИЯ И, К, Л**). Полученные данные, при уровне значимости 0,05%, показывают наличие различий между показателями каждого из исследуемых компонентов в контрольной и экспериментальной группах, что подтверждает эффективность разработанной нами программы «Формирование методологической культуры учителя в профессиональной деятельности».



## Выводы

Реализация в процессе опытно-экспериментальной работы организационно-педагогических условий формирования методологической культуры учителя доказала их эффективность в плане решения поставленных задач и достижения цели программы «Формирование методологической культуры учителя в профессиональной деятельности». Формирование методологической культуры учителя в профессиональной деятельности будет максимально эффективным, если программа формирования методологической культуры учителя в профессиональной деятельности будет основана на единстве и взаимосвязи когнитивного, коммуникативного и рефлексивно-оценочного компонентов методологической культуры, а также если будут реализованы основополагающие условия: ориентация на творческий характер профессиональной деятельности; включение методологических знаний в учебный процесс, ориентированный на субъект - субъектные отношения; формирование мотивации и умения использовать педагогическую науку для совершенствования практической деятельности; использование современных педагогических технологий, способствующих повышению качества образования.

Данные итоговой диагностики, приведенные и проанализированные в работе, показывают наличие позитивной динамики сформированности методологической культуры учителя, подтверждают эффективность выявленных и реализованных в процессе опытно-экспериментальной работы организационно-педагогических условий.

В настоящее время современная общеобразовательная школа нуждается в творческих специалистах. Методологическая культура учителя является необходимым условием его профессиональной деятельности.

Проблема формирования методологической культуры учителя рассматривается во взаимосвязи ее когнитивного, коммуникативного, исследовательского, рефлексивного компонентов. *Когнитивный компонент* представляет собой знаниевую часть методической культуры и отражает осведомленность преподавателей в современных достижениях психологии и педагогики. *Аксиологический* или *ценностный компонент* отражает мир ценностей, социально и лично значимой системы научно-исследовательской проблематики. *Деятельностный* или *поведенческий компонент* характеризуется развернутыми умениями на практике осуществлять педагогическую деятельность с учетом освоенного содержания и приобретенного опыта преподавательской деятельности. *Личностный компонент* определяет возможности педагогов обогащать и совершенствовать конкретную систему педагогической

деятельности с учетом специфики педагогической ситуации и собственного индивидуального творческого потенциала. Личностный компонент способствует развитию самопознания и рефлексии.

Единство и взаимосвязь компонентов методологической культуры учителя характеризуют его интеллектуальную, мотивационную, духовно-нравственную, деятельно-практическую сферы и являются показателем осознания значимости педагогических ценностей как основания своей философской позиции, сформированности профессиональной готовности.

Сама сущность методологической культуры учителя не позволяет изучать ее вне контекста профессиональной деятельности, в которой методологическая культура учителя может, как формироваться, так и быть практически действенной.

Результаты констатирующего эксперимента свидетельствуют о недостаточной сформированности когнитивного, коммуникативного и рефлексивно-ценностного компонентов методологической культуры учителя. Это подтверждает правомерность выдвинутых гипотетических предположений о необходимости и разработке организационно-педагогических условий формирования методологической культуры учителя в профессиональной деятельности. Для этого была разработана и внедрена в практику школы программа «Формирование методологической культуры учителя», основанная на единстве и взаимосвязи когнитивного, коммуникативного и рефлексивно-оценочного компонентов методологической культуры. В качестве необходимых в работе также были выявлены организационно-педагогические условия ориентации на творческий характер профессиональной деятельности; включение методологических знаний в учебный процесс, ориентированный на субъект - субъектные отношения; формирование мотивации и умения использовать педагогическую науку для совершенствования практической деятельности; использование современных педагогических технологий, способствующих повышению качества образования. Решение возникающих в процессе реализации программы методической работы трудностей способствовало обнаружению скрытых противоречий, развитию у учителей методологического мышления, стремления к поиску творческих подходов к решению педагогических задач. Данные итоговой диагностики, приведенные и проанализированные в работе, показывают наличие позитивной динамики сформированности методологической культуры учителя.

**Семинарское занятие по теме «Методологическая культура педагога как фактор его профессионального развития»**

*Наступает время практико-ориентированной методологии. Методология обретает статус способа получения, присвоения, производства и применения нового смысла педагогических знаний...*

*С. В. Кульневич*

**Цели:**

- выявить представления педагогов о понятии «педагог – профессионал».
- на основе представлений, выявленных у педагогов, составить обобщенный качественный «портрет» современного педагога-профессионала и сравнить его с «портретом», который предлагает инновационная педагогика.

**Задачи:**

выяснить мнение коллектива:

- соответствуют ли квалификации педагога и его реальная деятельность требованиям времени?
- осознает ли педагог необходимость введения тех или иных инноваций?
- вводит ли педагог в свою деятельность необходимые новации или работает традиционно?

**Блок 1. «Методологическая культура педагога, как фактор его профессионального развития» (мини-лекция)**

*Методологическая культура педагога* – это особая форма деятельности педагогического сознания, живая, т.е. пережитая, переосмысленная, выбранная, простроенная самим педагогом методология личностно-профессионального самоизменения.

Специфика методологической культуры обусловлена тем, что в процессе методологического поиска формируется субъективность, авторство понимания учебного

материала и педагогических явлений, что является неперенным условием последующего формирования педагогом субъективности, востребованности личностных структур его учеников. Развитая методологическая культура педагога определяет возможность порождения им новых идей в конкретных проблемных ситуациях, т.е. обеспечивает эвристичность педагогического мышления.

Рассматривая методологическую культуру как одну из составляющих современной компетентности педагога, выделяют следующие формы повышения ее уровня:

– коллективная форма, включающая в себя объединения педагогов по работе над методической темой, над проблемами, возникающими в профессиональной деятельности, над внедрением инновационных методов и приемов работы;

– индивидуальная форма, используемая для самосовершенствования в теоретических и практических вопросах профессиональной деятельности.

Современные исследователи определяют методологическую культуру педагога как особый склад мышления, основанного на знании методологических норм и умений их применять в процессе разрешения конкретных педагогических ситуаций. Эта культура рассматривается как обязательный компонент профессионального мастерства педагога.

Её суть определяется тем, что в современных условиях педагог должен:

- уметь самостоятельно выстраивать образовательный процесс;
- ставить цель, выделять необходимые для ее достижения принципы;
- определять адекватные целям и принципам педагогические задачи;
- выстраивать гипотезу их решения;
- применять необходимые для решения задачи и проверки гипотезы методы.

По мнению В. В. Краевского, для педагога обладать методологической культурой значит знать методологию педагогики и уметь применять это знание в процессе решения педагогических ситуаций.

Основными составными частями культуры этого вида являются:

- проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса;
- осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач;
- методическая рефлексия.

Эти составляющие обеспечивают высокий уровень профессиональной деятельности педагога, характеризуют его как творческую личность

Действительно, для научно обоснованной творческой деятельности педагога, когда ежедневно и даже ежечасно в его работе происходят субъективно новые «открытия», важными становятся средства и методы рефлексии, анализа и самоанализа, оценки и самооценки педагогических явлений и событий, ценностно-смыслового самоопределения в образовательной деятельности. Методология практической деятельности дает возможность педагогу посмотреть на свою работу взглядом наблюдателя (эксперта) и задаться вопросом: «А почему я делаю это так?», для ответа на этот вопрос необходимо знать нормы, основные положения организации педагогической деятельности.

Высшим уровнем профессиональной готовности педагога является наличие у него методологической культуры, основными признаками которой выступают:

- понимание процедур, «закрепленных» за категориями философии и за основными понятиями, образующими концептуальный каркас педагогической науки;
- осознание различных понятий образования как ступеней восхождения от абстрактного к конкретному;
- установка на преобразование педагогической теории в метод познавательной деятельности;
- направленность мышления педагога на генезис педагогических форм и их «целостнообразующие» свойства;
- потребность воспроизводить практику образования в понятийно-терминологической системе педагогики;
- стремление выявить единство и преемственность педагогического знания в его историческом развитии;
- критическое отношение к «самоочевидным» положениям, к аргументам, лежащим в плоскости обыденного педагогического сознания;
- рефлексия по поводу предпосылок, процесса и результатов собственной познавательной деятельности, а также движения мысли других участников педагогического процесса;
- доказательное опровержение антинаучных позиций в области человекознания;
- понимание мировоззренческих, гуманистических функций педагогики.

### **Овладение методологической культурой**

При всем многообразии подходов, существующих в педагогической литературе по этому вопросу, можно выделить то общее, что объединяет авторов – это развитие способности грамотно размышлять над процессом и результатом своей деятельности путем постановки и решения познавательных и практических задач. Конечно же, развитие

способности культурно мыслить происходит на основе усвоения теоретических и методологических знаний в конкретной области, а в педагогике область познания – это человек и процесс его воспитания. Можно сказать с уверенностью, что этот путь познания бесконечен, так как неповторим и уникален сам человек, и нельзя найти универсального «рецепта» его воспитания, избежав при этом ошибок, вся история человечества является тому подтверждением. Но если воспитатель осознает всю важность и ответственность своего труда, вкладывает личностный смысл в свою деятельность, находится в поиске нужного решения в бесконечном множестве вариантов – это свидетельствует, что он на правильном пути.

Начать работу в этом направлении нужно с «вхождения в проблему», с изучения основ педагогики. Какие же знания дают педагогу базовые представления о том, как он должен выстраивать собственную практическую деятельность?

Прежде всего, это знания закономерностей и принципов педагогической деятельности. Подобно явлениям физического мира и социальным процессам, педагогические процессы тоже подчинены законам. В педагогике их принято называть закономерностями. Закономерности – это объективно существующие, повторяющиеся, устойчивые, существенные связи между явлениями, отдельными сторонами педагогического процесса. Наука подчеркивает вероятностно-статистический характер педагогических законов: они проявляются не в каждом отдельном случае, а на значительном количестве примеров. Поскольку на педагогический процесс влияет много факторов, прежде всего люди, то он протекает не всегда по указанному пути. В этом сложность всех социальных процессов, они зависят от субъективного фактора. Тем не менее, знание закономерностей означает понимание того, как устроено воспитание и как действовать в разных ситуациях.

Во-вторых, это знания современных подходов и концепций воспитания. Под концепцией, если обратиться к философскому энциклопедическому словарю, понимается система взглядов на что-нибудь, основная идея, ведущий замысел, руководящая идея. Концепции определяют основные ориентиры для построения и регулирования педагогического процесса, объединяют участников педагогической деятельности общими идеями.

### **Выводы.**

В современной педагогике параллельно сосуществуют и развиваются два направления: методология научно-педагогической деятельности (методология педагогики как науки) и методология практической педагогической деятельности.

С одной стороны, методология направлена на осознание собственной теоретической и практической деятельности, на формирование умения анализировать и конструировать процесс собственного мышления, то есть учиться мыслить правильно и эффективно для продуктивной осознанной практической деятельности. С другой стороны, в применении методологии нуждается продуктивная деятельность, направленная на получение объективно нового или субъективно нового результата.

Овладение методологической культурой происходит на основе усвоения теоретических и методологических знаний (современные подходы и концепции воспитания, закономерности педагогической деятельности и др.), а также путем постановки и решения познавательных и практических задач.

Таким образом, методологическая культура педагога есть творческая самореализация его личности в процессе проектирования педагогической деятельности и собственного профессионального уровня. Реализуя в педагогической деятельности свой методологический багаж, педагог раскрывает перед учащимися картину мира, собственную систему ценностей, что в наибольшей степени способствует обогащению чувственной сферы школьников, их знаний и норм освоения культуры, развитию личностной культуры детей.

В связи с этим, следует выделить ряд актуальных для развития системы методической работы проблем:

1. Проблема профессиональной активности педагогов.
2. Проблема мотивации педагогов на разработку нового содержания образования и применения эффективных образовательных технологий, соответствующих уровню гимназического образования.
3. Проблема методологической и информационной культуры педагогов, недостаточной для повышения результативности образовательного процесса и к работе в инновационном режиме.

**Результат:**

Более качественная работа педагогов, их участие в различных мероприятиях ОО, методических объединениях и методических советах, в педагогических конкурсах.

**Проблемное поле:**

1. Не все педагоги активно принимают участие в работе методсоветов и методобъединений.
2. Недостаточно обобщен опыт передовых педагогов;
3. Слабое участие педагогов в работе Интернет-сообществ, методических журналов.

Возможные пути преодоления недостатков:

1. Активнее привлекать педагогов к подготовке заседаний методсоветов и методобъединений и педагогических советов, участию в конкурсах.
2. Администрации найти пути стимулирования педагогов в подготовке и проведении открытых мероприятия, публикации своего опыта на страницах методических журналов.

### **Блок 2. Проблемно-деловая игра «Педагог-профессионал – какой он?»**

**Цель:** в ходе коллективного обсуждения выявить представление педагогов о понятии «педагог-профессионал».

**Коллектив** педагогов делится на группы. Ведущий семинара сообщает тему занятия, цели, задачи, объясняет порядок работы.

Каждому участнику семинара раздается таблица № 1.

Учитель должен знать	Учитель должен уметь	Качества личности учителя	Учитель-профессионал не имеет права	Особое мнение о современном учителе

### **Варианты работы в группах:**

**Вариант 1.** Первоначально каждому педагогу предлагается заполнить таблицу 1 самостоятельно, а затем обсудить полученные результаты в группе. Итогом работы должна стать таблица, заполненная от имени всей группы.

**Вариант 2.** Таблица 1 сразу заполняется всей группой. Итогом работы должна стать таблица, заполненная от имени всей группы.

**Вариант 3.** Коллектив разбивается на подгруппы, каждая из которых работает с каким-нибудь одним столбцом таблицы. Затем проводится коллегиальное обсуждение результатов работы подгрупп, в ходе которого заполняется общая таблица.

Итоги работы каждой группы фиксируются на листах большого формата, что необходимо для организации последующего обсуждения. Плакаты (результаты работы групп) вывешиваются на доске.

Ведущий организует работу следующим образом. Представитель группы, пользуясь своим плакатом, обосновывает позицию группы. Объясняя, почему то или иное качество, свойство, знание должно быть присуще педагогу-профессионалу. Остальные участники семинара могут задать вопросы, выступать в качестве оппонентов. В свободной



таблице (табл. 1) фиксируются позиции, которые одобрены большинством педагогов. Те предложения групп, которые были отвергнуты большинством, так же фиксируются для вторичного анализа.

В ходе заслушивания всех групп выявляется картина отношения педагогического коллектива к поставленной проблеме: «Мы думаем, что современный педагог-профессионал должен быть таким...».

**Ведущий** дает слово докладчику, который коротко сообщает участникам семинара требования к профессионализму педагога, сформулированные в нормативных документах по аттестации педагогов, и некоторые подходы к обсуждаемому вопросу, разработанные педагогической наукой.

### *«Портрет педагога»*

*(на основании требований к профессиональному труду педагога, представленных в нормативных документах)*

<b>Должностные обязанности учителя</b>	<b>Учитель должен знать</b>
1. Осуществляет обучение и воспитание обучающихся с учётом специфики преподаваемого предмета.	1. Конституцию РФ. 2. Законы РФ.
2. Способствует социализации, формированию общей культуры личности, осознанному выбору и освоению профессиональных образовательных программ.	3. Решения Правительства РФ и органов образования по вопросам образования. 4. Конвенцию о правах ребёнка.
3. Использует разнообразные приёмы, методы и средства обучения.	5. Основы общетеоретических дисциплин в объёме, необходимом для решения педагогических, научно-методических и организационно-управленческих задач.
4. Обеспечивает уровень подготовки обучающихся, соответствующих требованиям государственного образовательного стандарта.	6. Педагогику. 7. Психологию.
5. В специальных образовательных учреждениях осуществляет работу по обучению и воспитанию обучающихся, направленную <b>на максимальную их</b>	8. Возрастную физиологию и школьную гигиену.

<b>коррекцию.</b>	
6. Соблюдает права и свободы обучающихся.	9. Методику преподавания предмета и воспитательной работы.
7. Систематически повышает свою профессиональную квалификацию.	10. Программы и учебники
8. Участвует в деятельности методических объединений и других формах методической работы.	11. Требования к оснащению и оборудованию учебных кабинетов
9. Осуществляет связь с родителями.	12. Средства обучения и их дидактические возможности.
10. Выполняет правила и нормы охраны труда, техники безопасности и противопожарной защиты.	13. Основные направления и перспективы развития образования и педагогической науки. 14. Основы права.
11. Обеспечивает охрану жизни и здоровья учащихся в период образовательного процесса.	15. Основы научной организации труда. 16. Правила и нормы охраны труда, техники безопасности.

### **«Портрет педагога»**

*(находящегося на этапе вхождения в инновационную или экспериментальную деятельность)*

<b>Учитель должен знать</b>	<b>Учитель должен уметь разрабатывать</b>	<b>Учитель должен уметь правильно действовать на практике</b>
1. Проблемы, которые могут быть решены с помощью новой технологии. 2. Результаты, которые могут быть получены после применения новой технологии на практике. 3. Сущность новой технологии, теоретическое	1. Модифицированный вариант учебной программы: – развивающей направленности; – социализирующей направленности; – для модульного курса; – для метода проектов;	1. Применять различные приемы методы работы, характерные для данной методики. 2. Проводить уроки различных типов. 3. Анализировать проведенные уроки и выявлять их достоинства и

<p>обоснование получения новых результатов.</p> <p>4. Методы и приёмы, которые используются педагогом в новой технологии.</p> <p>5. Методы работы обучающихся.</p> <p>6. Методы обучения учащихся при работе в новой технологии.</p> <p>7. Этапы усвоения новой технологии педагогом и обучающимися</p>	<p>– для других технологий.</p> <p>2. КТП.</p> <p>3. Поурочное планирование.</p> <p>4. Раздаточный материал для самостоятельной работы учащихся.</p> <p>5. Задания для групповой работы учащихся.</p> <p>6. Дифференцированные самостоятельные задания для учащихся.</p> <p>7. Тесты для текущего и итогового контроля.</p> <p>8. Показатели для словесной оценки учебной деятельности учащихся и т.д.</p>	<p>недостатки.</p> <p>4. Обучать школьников новым приемам учебной деятельности.</p> <p>5. Оценивать результативность использования новой технологии, хотя бы посредством простейших методов диагностики</p>
---	--	---

**«Портрет педагога»,**

*(составленный в ходе опроса педагогов)*

<b>Учитель должен знать</b>	<b>Учитель должен уметь</b>	<b>Качества личности учителя</b>
<p>1. Содержание своего предмета.</p> <p>2. Методику преподавания.</p> <p>3. Способы самодиагностики.</p> <p>4. Возрастную психологию.</p> <p>5. Приемы мотивации учебной деятельности учащихся.</p> <p>6. Способы, методы и приемы индивидуального и дифференцируемого</p>	<p>1. Доступно излагать материал.</p> <p>2. Объективно оценивать знания учащихся.</p> <p>3. Обучать практическим знаниям и навыкам.</p> <p>4. Критически оценивать свое воздействие на учеников.</p> <p>5. Ладить с учениками и их родителями.</p> <p>6. Грамотно и четко излагать</p>	<p>1. Ум.</p> <p>2. Благородство.</p> <p>3. Культура.</p> <p>4. Знания.</p> <p>5. Профессионализм.</p> <p>6. Любовь к детям.</p> <p>7. Дисциплинированность.</p> <p>8. Склонность к творчеству.</p> <p>9. Коммуникабельность.</p> <p>10. Активность.</p> <p>11. Организаторские способности.</p>

обучения.	свои мысли и требования.	12. Интеллигентность.
7. Новые педагогические концепции и технологии.	7. Приучать учеников к владению понятийным аппаратом предмета.	13. Чувство юмора.
8. Современные направления развития образования	8. Управлять своими эмоциями.	14. Умение слушать.
	9. Организовать самообразование учеников	15. Способность к анализу.
		16. Трудлюбие и упорство.
		17. Тактичность.
		18. Справедливость.
		19. Порядочность

### **Блок 3. Мозговой штурм «Конверт мнений»**

**Цель работы:** выявить, насколько «коллективный портрет» педагога-профессионала соответствует портрету «нормативному» и «научному».

**Выводы,** полученные на этом этапе работы, могут быть такими:

- а) для успешной деятельности необходимо переосмыслить представление о себе как о современном профессионале;
- б) следует четко знать квалификационные требования, которые предъявляются к педагогу;
- в) наши знания о самих себе – достаточно поверхностны, что может быть помехой в определении уровня истинной квалификации педагога.

Участники семинара разбиваются на две группы. 1 группа – «генераторы идей», 2 группа – «аналитики».

Ведущий дает группам новое задание: сравнить результаты работы групп, полученные в результате «мозгового штурма», с аттестационными требованиями и предложенными научными подходами.

Члены 1 группы в течение 5-7 минут должны предложить как можно больше вариантов решения обсуждаемой проблемы. При этом они не имеют права обсуждать эти варианты. В группе выбирается один человек, который не участвуя в «генерации» только фиксирует все возникающие идеи.

Члены 2 группы получают от 1 группы списки вариантов, и, не добавляя нового, рассматривают каждое предложение, выбирая наиболее разумное и подходящее. Выбранные предложения группируются и объявляются.

**ЗАПРЕЩЕНО** критиковать любые мнения и предложения.

#### **Группа 1**

Что важнее по Вашему мнению, в образовательной деятельности:

- Решение педагогических задач;
- Профессиональная результативность педагога;
- ЗУН воспитанников и возможность их использования в дальнейшей практической деятельности.

### **Группа 2**

Можно ли сказать, что существует связь между уровнем профессиональной квалификации педагога и индивидуальными достижениями его воспитанников? Что надо учитывать в первую очередь при аттестации педагогических работников:

- Результативность его деятельности;
- Эффективность этой деятельности;
- Профессиональную компетентность педагога?

### **Группа 3**

Выразите своё отношение к педагогическим технологиям. Какая (какие) из них, на ваш взгляд, должна применяться в образовании?

Что даёт применение педагогических технологий ученику и учителю?

Какие препятствия вы видите на пути практического применения педагогических технологий?

### **Группа 4**

Во имя чего и как сегодня учить и воспитывать? Какие ценности должны быть положены в основу деятельности учителя?

### **Группа 5**

«Сметая каноны, прогнозы, параграфы, или...как мы решаем проблемы обновления содержания образования.

### **Группа 6**

Что значит быть современным учителем (или...какой учитель нужен сегодня школе)?

#### **Профессиональные заповеди учителя**

Представьте себе, что Вам надо написать профессиональные «заповеди» учителя, которые бы стали путеводной нитью его деятельности. Мы предлагаем Вам некоторые формулировки. Оцените их с точки зрения правильности мысли и слога (формы и содержания). Вы ставите свой ответ (да, нет) в каждой строчке.

	Это правиль но и	Это правиль но, но	Трудно сказать что-	Это скорее не	Это и по форме
--	------------------------	--------------------------	---------------------------	---------------------	----------------------

	достаточно хорошо выражено	формулировка не слишком хороша	либо определенное и по поводу данной заповеди и по поводу того, как она выражена	правильно хотя выражено более или менее хорошо	и по содержанию неверно
<p>1. Мы гордимся своей профессией – профессия нас возвышает.</p> <p>2. Всякое дело – в интересах учащихся и ничего – во вред.</p> <p>3. Будь бдителен и «не складывай оружия».</p> <p>4. Правильность педагогического диагноза – залог правильности действия.</p> <p>5. Наказание пусть не превышает вины, одобрение – успеха.</p> <p>6. Рассердитесь...но на себя!</p> <p>7. Ошибся – извинись, но ошибайся и извиняйся реже.</p> <p>8. Будь вместе с учениками, рядом с ними и впереди и впереди них.</p> <p>9. Если ты не воспитаешь себя, ты плохой учитель, но если ты воспитаешь только себя, ты вообще не учитель.</p> <p>10. Говоря «не могу», не умалчивай «не хочу».</p> <p>11. Винить легче, чем разделять вину.</p>					

12. Не приписывай успех себе, а вину учащимся.					
13. Не торопись с решением, но и не медли.					
14. Проживи одну свою и тысячу жизней своих учеников – и ты проживёшь вечность.					
15. Плох тот учитель, от разговора с которым ученику не становится легче.					
16. Внешний вид учителя – это зеркало его воспитания и отношения к окружающим его людям.					

На заключительном этапе происходит выработка проекта коллективного решения участников семинара.

## ТРЕНИНГ «ЛИЧНОСТНОГО РОСТА»

### Пояснительная записка

В последнее время растет интерес к вопросам человеческого поведения, познания внутреннего «Я», Человеку всегда было интересно. Что о нем думают другие, как избавиться от внутренних барьеров, преодолеть барьеры общения, как успешно добиться поставленной цели. Каждому человеку хочется быть услышанным и понятым. Такие задачи ставит перед собой «Тренинг личностного роста».

Достижение внутренней уверенности и гармонии с самим собой и окружающим миром – главная цель данного практикума.

Упражнения «Тренинга личностного роста» построены в игровой форме и предусматривают как интенсивное личностное, так и групповое включение участников в тренинговый процесс. Особенностью предложенного практикума является интересное сочетание тренингов общения, аутотренинга, что вносит в занятие элементы самоанализа, самораскрытия. В то же время это позволяет регулировать желаемый уровень межличностной дистанции, что очень важно для участников, имеющих интенсивные контакты вне тренинга, (учащихся или работающих в одной группе).

Организация занятий.

1. Группа участников должна составлять 12-16 человек. Можно расширить группу до 20 человек, но большое количество участников снижает эффективность.
2. Необходимое условие каждого упражнения – обговаривание участниками своих ощущений, чувств после занятия,
3. Изредка участникам следует напоминать, что каждый работает на себя, для себя. Из каждого момента, даже самого неблагоприятного, необходимо извлекать пользу.

### ЗАНЯТИЕ 1

**Цель:** создать благоприятные условия для работы тренинговой группы, ознакомить участников с основными принципами тренинга, начать освоение стиля общения.

Правила группы.

1. Доверительный стиль общения.  
Ведущий может предложить единую форму общения на «ты», психологически уравнивающую всех членов группы и ведущего.
2. Общение по принципу «здесь и теперь»



Для многих участников характерно стремление уйти в область общих соображений, обсуждений событий, случившихся с другими людьми и т.п. Это срабатывает «механизм психологической защиты». Но основная идея тренинга в том, чтобы каждый член группы смог бы увидеть себя во время своих разнообразных проявлений, лучше узнать себя и свои личностные особенности. Поэтому мы говорим о том, что волнует участников именно сейчас.

3. Персонификация высказываний.

4. Искренность в общении. Говорим только то, что чувствуем, только правду или молчим.

5. Конфиденциальность всего происходящего в группе.

6. Недопустимость непосредственных оценок человека.

#### *Упражнение 1.*

Все участники садятся в круг. Дается 1-2 минуты подумать, каким тренинговым именем каждый будет представлять себя. Он в праве взять любое: настоящее, игровое, имя знакомого, политического деятеля и т.п. При этом необходимо дать себе небольшую характеристику (чем любит заниматься, планы на будущее, отличительные черты характера), чтобы все запомнили выступающего. Представляются все участники по очереди, рассказывая о себе.

После упражнения участники могут задавать уточняющие вопросы выступавшим.  
Примечание: каждое упражнение ведущий начинает с себя.

#### *Упражнение 2.*

Все участники садятся в круг. Один, пусть это будет ведущий, говорит о каждом присутствующем то, что он успел заметить характерного (черты характера, сравнение участника с явлением природы и т.п.). Следующий участник делает то же самое. Упражнение заканчивается тогда, когда выскажется каждый участник. После проведения упражнения все отвечают на вопросы.

1. Что вы чувствовали, когда говорили об участниках?

2. Что вы чувствовали, когда говорили о вас?

3. Кто был точнее в своих высказываниях?

## **ЗАНЯТИЕ 2**

**Цель:** продолжать освоение тренингового стиля общения и самораскрытия.

#### *Упражнение 1. Слепой и поводырь*

Участники разбиваются на пары. Один из партнеров – «поводырь». Он становится за спиной «слепого», который закрывает глаза. «Поводырь» всех пар, прижимаясь к «слепому», берут их руки в свои. Они начинают водить своих «слепых» по комнате (3-4

мин). По команде ведущего пары останавливаются, «слепые» не открывают глаза, «поводырь», подводя слепых друг к другу, знакомит их. «Слепые» ощупывают руками лицо, тело другого «слепого». Все происходит молча. «Слепой», тщательно изучив другого «слепого», высказывает предположение, кто это может быть.

После этого пары меняются ролями. По окончании проведения упражнения участники отвечают на следующие вопросы.

1. Что вы чувствовали, когда выполняли это упражнение?
2. Приятно ли было ощущать руками другого человека?
3. Удалось ли что-нибудь узнать нового при таком способе знакомств?

#### *Упражнение 2. Ваши качества*

На трех листах бумаги напишите три качества, которые вы больше всего цените в людях. Затем все листы складываются в шапку, и 1 человек достает один листок и выбирает в группе того, у кого, по его мнению это качество ярче всего выражено, и отдает ему листок. Затем тот, кто получил листок с написанным на нем качеством, достает следующий листок.

В конце игры каждый участник зачитывает набор качеств, полученные во время игры.

### **ЗАНЯТИЕ 3**

**Цель:** способствовать дальнейшему сплочению группы и углублению процессов самораскрытия.

#### *Упражнение 1. Интервью*

Каждый из участников подготовил по одному вопросу для других членов группы. И каждый готов дать интервью. Основное правило интервью – отвечать как можно полнее и откровеннее. Тем самым участники попытаются еще раз лучше разобраться в себе, ведь вопросы будут касаться особенностей характера интервьюируемого, его взглядов.

Установка участникам, садящимся в круг, дается следующая: «Вы очень интересный человек, у окружающих к вам много вопросов».

Ведущий следит за тем, чтобы интервью с одним участником не затягивалось слишком долго (не более 5 мин.) и чтобы все участвовали в беседе. При этом интервьюируемый вправе не отвечать на вопрос, который, на его взгляд, не относится к нему.

После проведения упражнения участники отвечают на вопросы.

1. Чей вопрос был самым интересным?
2. Как себя чувствовал участник в кругу?

3. На чей вопрос было сложнее ответить, почему?

*Упражнение 2. Моя индивидуальность*

Все становятся в круг, и ведущий рассказывает правила игры, которая состоит из 5 шагов.

1. Один из участников делает шаг к центру круга.
2. Называет свое имя или псевдоним.
3. Демонстрирует какие-то движения и жесты, выражающие что угодно
4. Назвав и показав себя, участник делает шаг назад.
5. Все игроки, по возможности, точно повторяют названное имя, стараясь имитировать интонацию и показанное движение.

После этого всю процедуру повторяет следующий игрок и так до полного круга. После упражнения участники отвечают на вопросы.

1. Чье движение запомнилось?
2. Правильно ли группа поняла вас, повторяя движение?
3. Что вы своим движением хотели показать, что оно выражает?

#### **ЗАНЯТИЕ 4**

**Цель:** закрепить тренинговый стиль общения и приступить к отработке навыков саморегуляции.

*Упражнение 1. Ода о себе*

Ведущий зачитывает оду, после которой каждый участник высказывает мнение по поводу услышанного. Ведущий просит участников высказать свои мысли в конкретной форме, не оскорбив и не задев чувства другого человека. Можно принять следующее правило: высказываться в адрес услышанного так, как бы вы хотели, чтобы высказывались в ваш адрес.

*Упражнение 2. Угадай*

Один из участников выходит за дверь, остальные задумывают человека, присутствующего в кругу. Вышедший за дверь должен угадать, кого загадала группа, путем задавания вопросов типа:

на какое животное похож этот человек?

на какой цветок похож?

на какой звук (мелодию)?

если бы этот человек был собакой, то какой породы?

на героя какого литературного произведения он похож?

если бы это человек был машиной, то какой марки?

Угадать нужно с 3-х попыток. После проведения упражнения каждый из загаданных участников отвечает на вопросы:

согласны ли вы были с таким сравнениями?

кто наиболее точно отразил личность загадываемого?

## **ЗАНЯТИЕ 5**

**Цель:** отработка навыков саморегуляции (состояние расслабленности и тепла).

### *Упражнение 1. Интроскоп*

Сейчас вам предстоит ощутить свое тело. Постарайтесь почувствовать в нем определенные ощущения и хорош запомнить их, так, чтобы после упражнения вы смогли бы рассказать о них.

Расположитесь поудобнее, закройте глаза. Изучите свое состояние.

В условиях расслабленности определите, какая рука теплее: левая или правая? (Пауза 10 сек.) Какая нога теплее? (Пауза 8 сек.) Запомнили? Теперь определите, какая часть тела наиболее холодная? (Пауза 10 сек.). Какая часть лица у вас наиболее теплая? (Пауза 8 сек.) Определите, какая часть тела наиболее расслабленная? (Пауза 8 сек) Какая часть тела вас больше всего беспокоит, например, она не поддается управлению или вызывает какие-то неприятные, нежелательные ощущения? (Пауза 8 сек). Теперь определите, какая часть тела у вас наиболее мягкая, где мышцы как бы расплавлены? (Пауза 8 сек). А теперь внимание! Попытайтесь вспомнить свои ощущения. Отметьте про себя, какое состояние вы ощущали: теплое или холодное, напряженное или расслабленное, твердое или мягкое, приятное или неприятное, тяжелое или невесомое. Возьмите лист бумаги и ручку. Нарисуйте человека во весь рост. На своем рисунке отметьте кружочком те места, которые вы ощущали. Затем листы передаются ведущему, который анализирует рисунки и отмечает самого удачливого путешественника и знатока своего тела. Это могут быть несколько участников, могут быть даже все.

**Материалы к тесту «Социальный интеллект» Гилфорда**

**Краткое описание субтестов**

*Субтест № 1. «Истории с завершением»*

В субтесте используются сцены с персонажем комиксов Барни и его близкими (женой, сыном, друзьями). Каждая история основывается на первой картинке, изображающей действия персонажей в определенной ситуации. Испытуемый должен найти среди трех других картинок ту, которая показывает, что должно произойти после ситуации, изображенной на первой картинке, учитывая чувства и намерения действующих лиц.

Субтест измеряет фактор познания результатов поведения, то есть способность предвидеть последствия поведения персонажей в определенной ситуации, предсказать то, что произойдет в дальнейшем.

*Субтест № 2. «Группы экспрессии»*

Стимульный материал субтеста составляют картинки, изображающие невербальную экспрессию: мимику, позы, жесты. Три картинки, расположенные слева, всегда выражают одинаковые чувства, мысли, состояния человека. Испытуемый должен среди четырех картинок, расположенных справа, найти ту, которая выражает такие же мысли, чувства, состояния человека, что и картинки слева.

Субтест измеряет фактор познания классов поведения, а именно способность к логическому обобщению, выделению общих существенных признаков в различных невербальных реакциях человека.

*Субтест № 3. «Вербальная экспрессия»*

В каждом задании субтеста предьявляется фраза, которую один человек говорит другому в определенной ситуации. Испытуемый должен среди других трех заданных ситуаций общения найти ту, в которой данная фраза приобретет другое значение, будет произнесена с другим намерением.

Субтест измеряет фактор познания преобразований поведения, то есть способность понимать изменение значения сходных вербальных реакций человека в зависимости от контекста вызвавшей их ситуации.

*Субтест № 4. «Истории с дополнением»*

В данном субтесте появляются персонажи комикса «Фердинанд», включенные в семейные, деловые и дружеские контакты. Каждая история состоит из четырех картинок, причем одна из них всегда пропущена. Испытуемый должен понять логику развития,

сюжет истории и среди четырех других картинок, предлагаемых для ответа, найти пропущенную.

Субтест измеряет фактор познания систем поведения, а именно способность понимать логику развития ситуаций взаимодействия и значение поведения людей в этих ситуациях.

### **Процедура проведения**

#### *Правила тестирования*

- Раздавать тестовые тетради только в момент проведения данного субтеста.
- Убеждаться каждый раз, что обследуемые правильно поняли инструкцию к субтестам.
- Добиваться от обследуемых усвоения описанных в инструкциях сведений о Барни и Фердинанде – действующих лицах первого и последнего субтестов.
- Ориентировать испытуемых на выбор ответов, отражающих наиболее типичное поведение персонажей в данной ситуации, исключая оригинальные и юмористические трактовки.
- Предупреждать обследуемых, что в случае исправлений необходимо четко вычеркивать в бланке неправильные ответы.
- В целом не поощрять ответы наугад, следует указать обследуемым, что лучше все же давать ответы, даже если они не совсем уверены в их правильности.
- При возникновении вопросов по ходу тестирования необходимо адресовать обследуемых к письменной инструкции, не допуская обсуждения вслух.
- Точно измерять время и следить за тем, чтобы обследуемые не начинали работать раньше времени.

Перед началом тестирования обследуемым выдаются бланки ответов, на которых они фиксируют некоторые сведения о себе. После этого они получают тестовые тетради с первым субтестом и начинают знакомиться с инструкцией по ходу ее зачитывания экспериментатором. В процессе чтения инструкции экспериментатор делает паузу после знакомства с примером, чтобы убедиться, что обследуемые правильно его поняли. По окончании инструкции отводится время для ответов на вопросы. После этого экспериментатор дает команду «Переверните страницу. Начали» и включает секундомер. За минуту до окончания работы над субтестом обследуемых предупреждают об этом. По истечении времени работы дается команда «Стоп. Отложите ваши ручки», обследуемые отдыхают в течение нескольких минут и переходят к выполнению следующего субтеста.

### **Обработка результатов**

Для обработки результатов используются бланк ответов, ключ к обработке и нормативные таблицы для определения стандартных значений.

Бланки ответов обрабатываются с помощью специальных ключей. Результаты подсчитываются по каждому субтесту в отдельности и по всему тесту в целом. Результаты по отдельным субтестам отражают уровень развития одной (или нескольких) способностей фактора познания поведения. Результат по тесту в целом называется композитной оценкой и отражает общий уровень развития социального интеллекта.

Суммы «сырых баллов» за каждый субтест, подсчитанные с помощью «ключей», записываются в первую строку Итоговой таблицы на Бланке ответов. За каждый правильный ответ обследуемому начисляется один балл. «Сырые баллы» переводятся в стандартные с помощью нормативных таблиц и записываются во вторую строку Итоговой таблицы.

Композитная оценка представляет собой сумму «сырых баллов» по каждому субтесту. Полученная сумма тоже переводится в стандартное значение.

Перевод «сырых» оценок в стандартную шкалу дает возможность сравнивать степень выраженности отдельных способностей к познанию поведения (социального поведения) у данного обследуемого (интраиндивидуальная диагностика с построением профиля социального интеллекта), а также сравнивать уровень развития способностей к познанию поведения у разных людей (интериндивидуальная дифференциальная диагностика).

### **Ключ**

При совпадении ответа с ключом испытуемый получает 1 балл по соответствующей шкале. При несовпадении – 0 баллов.

№	Субтест 1	Субтест 2	Субтест 3	Субтест 4
1	2	1	3	4
2	2	4	3	3
3	2	3	3	3
4	3	3	1	2
5	1	2	1	1
6	3	1	2	1
7	3	2	2	4

8	3	2	1	1
9	3	1	2	1
10	3	4	3	2
11	3	1	1	1
12	1	1	2	2
13	1	2		2
14	2	4		1
15		4		

Нормативные таблицы для определения стандартных значений (для возрастной группы 18-55 лет)

Стандартные значения	Субтесты				Композитная оценка
	1	2	3	4	
1	0 – 2	0 – 2	0 – 2	0 – 1	0 – 12
2	3 – 5	3 – 5	3 – 5	2 – 4	13 – 26
3	6 – 9	6 – 9	6 – 9	5 – 8	27 – 37
4	10 – 12	10 – 12	10 – 11	9 – 11	38 – 46
5	13 – 14	13 – 15	12	12 – 14	47 – 55

При интерпретации результатов необходимо помнить, что успешность выполнения теста положительно коррелирует со скоростью мышления, образовательным уровнем обследуемого и не зависит от его пола.

### **Интерпретация отдельных субтестов**

После завершения процедуры обработки результатов получают стандартные баллы по каждому субтесту, отражающие уровень развития соответствующих способностей к познанию поведения. При этом общий смысл стандартных баллов можно определить следующим образом:

- 1 балл – низкие способности к познанию поведения;
- 2 балла – способности к познанию поведения ниже среднего (среднеслабые);
- 3 балла – средние способности к познанию поведения (средневыборочная норма);



4 балла – способности к познанию поведения выше среднего (среднесильные);

5 баллов – высокие способности к познанию поведения.

При получении стандартной оценки 1 балл по какому-либо субтесту необходимо прежде всего проверить, правильно ли обследуемый понял инструкцию.

### **Субтест № 1 – «Истории с завершением»**

Лица с **высокими** оценками по субтесту умеют предвидеть последствия поведения. Они способны предвосхищать дальнейшие поступки людей на основе анализа реальных ситуаций общения (семейного, делового, дружеского), предсказывать события, основываясь на понимании чувств, мыслей, намерений участников коммуникации. Их прогнозы могут оказаться ошибочными, если они будут иметь дело с людьми, ведущими самым неожиданным, нетипичным образом. Такие люди умеют четко выстраивать стратегию собственного поведения для достижения поставленной цели. Успешное выполнение субтеста предполагает умение ориентироваться в невербальных реакциях участников взаимодействия и знание нормо-ролевых моделей и правил, регулирующих поведение людей.

Лица с **низкими** оценками по субтесту плохо понимают связь между поведением и его последствиями. Такие люди могут часто совершать ошибки (в том числе и противоправные действия), попадать в конфликтные, а возможно, и в опасные ситуации потому, что неверно представляют себе результаты своих действий или поступков других. Они плохо ориентируются в общепринятых нормах и правилах поведения.

Успешность выполнения данного субтеста положительно коррелируют со следующими психологическими особенностями:

- способностью полно и точно описывать личность незнакомого человека по фотографии;
- способностью к расшифровке невербальных сообщений;
- дифференцированностью Я-концепции, насыщенностью Я-образа пониманием интеллектуальных, волевых характеристик, а также описанием особенностей духовной организации личности.

### **Субтест № 2 – «Группы экспрессии»**

Лица с **высокими** оценками по субтесту способны правильно оценивать состояния, чувства, намерения людей по их невербальным проявлениям, мимике, позам, жестам. Такие люди, скорее всего, придают большое значение невербальному общению, обращают много внимания на невербальные реакции участников коммуникации. Чувствительность к невербальной экспрессии существенно усиливает способность понимать других.

Способность читать невербальные сигналы другого человека, осознавать их и сравнивать с вербальными, по мнению А. Пиза, лежит в основе «шестого чувства» – интуиции. В психологии широко известны исследования, доказывающие большое значение невербальных средств общения. Так, Р. Бедсвилл обнаружил, что в беседе словесное общение занимает менее 35%, а более 65% информации передается невербально.

Лица с **низкими** оценками по субтесту плохо владеют языком телодвижений, взглядов и жестов, который раньше осваивается в онтогенезе и вызывает больше доверия, чем вербальный язык). В общении такие люди в большей степени ориентируются на вербальное содержание сообщений. И они могут ошибаться в понимании смысла слов собеседника потому, что не учитывают (или неправильно учитывают) сопровождающие их невербальные реакции.

Успешность выполнения субтеста положительно коррелирует:

- с точностью, полнотой, нестереотипностью и пластичностью при описании личности незнакомого человека по фотографии;
- с чувствительностью к эмоциональным состояниям других в ситуациях делового общения;
- с разнообразием экспрессивного репертуара в общении;
- с открытостью и проявлением дружелюбия в общении;
- с эмоциональной стабильностью;
- с сенситивностью к обратной связи в общении, восприимчивостью к критике, совестливостью;
- с высокой самооценкой и степенью принятия себя;
- с насыщенностью Я-образа описанием волевых характеристик личности, активности, стеничности;
- с глубиной рефлексии;
- с точностью понимания того, каким образом собственное эмоциональное состояние человека воспринимается его партнерами по общению, что является показателем конгруэнтности коммуникативного поведения, предпосылкой успешной самопрезентации;
- с эмпатией, с невербальной чувствительностью.

### **Субтест № 3 – «Вербальная экспрессия»**

Лица с **высокими** оценками по субтесту обладают высокой чувствительностью к характеру и оттенкам человеческих взаимоотношений, что помогает им быстро и правильно понимать то, что люди говорят друг другу (речевую экспрессию) в контексте

определенной ситуации, конкретных взаимоотношений. Такие люди способны находить соответствующий тон общения с разными собеседниками в разных ситуациях и имеют большой репертуар ролевого поведения (то есть они проявляют ролевую пластичность).

Лица с **низкими** оценками по субтесту плохо распознают различные смыслы, которые могут принимать одни и те же вербальные сообщения в зависимости от характера взаимоотношений людей и контекста ситуации общения. Такие люди часто «говорят невпопад» и ошибаются в интерпретации слов собеседника.

Успешность выполнения субтеста также положительно коррелирует с точностью описания личности незнакомого человека по фотографии, насыщенностью Я-образа описанием духовных ценностей и шкалой эмпатии.

#### **Субтест № 4 – «Истории с дополнением»**

Лица с **высокими** оценками по субтесту способны распознавать структуру межличностных ситуаций в динамике. Они умеют анализировать сложные ситуации взаимодействия людей, понимают логику их развития, чувствуют изменение смысла ситуации при включении в коммуникацию различных участников. Путем логических умозаключений они могут достраивать неизвестные, недостающие звенья в цепи этих взаимодействий, предсказывать, как человек поведет себя в дальнейшем, отыскивать причины определенного поведения. Например, субтест позволяет прогнозировать успешность построения следователем целостной картины преступления на основе неполных данных. Успешное выполнение субтеста предполагает способность адекватно отражать цели, намерения, потребности участников коммуникации, предсказывать последствия их поведения. Кроме этого, требуется умение ориентироваться в невербальных реакциях человека, а также нормах и правилах, регулирующих поведение в обществе.

Лица с **низкими** оценками по субтесту испытывают трудности в анализе ситуаций межличностного взаимодействия и, как следствие, плохо адаптируются к разного рода взаимоотношениям между людьми (семейным, деловым, дружеским и другим).

Субтест является наиболее комплексным и информативным по общему факторному весу в структуре социального интеллекта.

Успешность выполнения субтеста положительно коррелирует с точностью, полнотой, дифференцированностью и гибкостью описания незнакомого человека по фотографии, с дифференцированностью Я-концепции, глубиной рефлексии, с принятием себя, чувством собственного достоинства, с интересом к социальным проблемам, общественной активностью, с экзаменационной успешностью.

## Интерпретация композитной оценки социального интеллекта

Общий уровень развития социального интеллекта (интегрального фактора познания поведения) определяется на основе композитной оценки. Смысл композитной оценки, выраженной в стандартных баллах, можно определить следующим образом:

- 1 балл – низкий социальный интеллект;
- 2 балла – социальный интеллект ниже среднего (среднеслабый);
- 3 балла – средний социальный интеллект (средневыборочная норма);
- 4 балла – социальный интеллект выше среднего (среднесильный);
- 5 баллов – высокий социальный интеллект.

Социальный интеллект представляет собой систему интеллектуальных способностей, определяющих адекватность понимания поведения людей. По мнению авторов методики, способности, отражающиеся на уровне композитной оценки, «вероятно, перекрывают собой традиционные понятия социальной чувствительности, эмпатии, восприятия другого и то, что можно назвать социальной интуицией». Выполняя регулирующую функцию в межличностном общении, социальный интеллект обеспечивает социальную адаптацию личности, «гладкость в отношениях с людьми».

Лица с **высоким** социальным интеллектом способны извлечь максимум информации о поведении людей, понимать язык невербального общения, высказывать быстрые и точные суждения о людях, успешно прогнозировать их реакции в заданных обстоятельствах, проявлять дальновидность в отношениях с другими, что способствует их успешной социальной адаптации.

Лица с высоким социальным интеллектом, как правило, бывают успешными коммуникаторами. Им свойственны контактность, открытость, тактичность, доброжелательность и сердечность, тенденция к психологической близости в общении. Высокий социальный интеллект связан с интересом к социальным проблемам, наличием потребности воздействовать на других и часто сочетается с развитыми организаторскими способностями. Люди с развитым социальным интеллектом обычно имеют выраженный интерес к познанию себя и развитую способность к рефлексии.

Уровень развития социального интеллекта в большей степени определяет успешность адаптации при поступлении на работу, чем уровень развития общего интеллекта. Люди с высоким социальным интеллектом обычно легко уживаются в коллективе, способствуют поддержанию оптимального психологического климата, проявляют больше интереса, смекалки и изобретательности в работе.

Лица с **низким** социальным интеллектом могут испытывать трудности в понимании и прогнозировании поведения людей, что усложняет взаимоотношения и снижает возможности социальной адаптации.

Низкий уровень социального интеллекта может в определенной степени компенсироваться другими психологическими характеристиками (например, развитой эмпатией, некоторыми чертами характера, стилем общения, коммуникативными навыками), а также может быть скорректирован в ходе активного социально-психологического обучения.

**Стимульный материал к методике диагностики уровня эмпатических способностей  
В.В. Бойко**

**Тест**

1. У меня есть привычка внимательно изучать лица и поведение людей, чтобы понять их характер, наклонности, способности.
2. Если окружающие проявляют признаки нервозности, я обычно остаюсь спокойным.
3. Я больше верю доводам своего рассудка, чем интуиции.
4. Я считаю вполне уместным для себя интересоваться домашними проблемами сослуживцев.
5. Я могу легко войти в доверие к человеку, если потребуется.
6. Обычно я с первой же встречи угадываю “родственную душу” в новом человеке.
7. Я из любопытства обычно завожу разговор о жизни, работе, политике со случайными попутчиками в поезде, самолете.
8. Я теряю душевное равновесие, если окружающие чем-то угнетены.
9. Моя интуиция – более надежное средство понимания окружающих, чем знания или опыт.
10. Проявлять любопытство к внутреннему миру другой личности – бестактно.
11. Часто своими словами я обижаю близких мне людей, не замечая того.
12. Я легко могу представить себя каким-либо животным, ощутить его повадки и состояния.
13. Я редко рассуждаю о причинах поступков людей, которые имеют ко мне непосредственное отношение.
14. Я редко принимаю близко к сердцу проблемы своих друзей.
15. Обычно за несколько дней я чувствую: что-то должно случиться с близким мне человеком, и ожидания оправдываются.
16. В общении с деловыми партнерами обычно стараюсь избегать разговоров о личном.
17. Иногда близкие упрекают меня в черствости, невнимании к ним.
18. Мне легко удается копировать интонацию, мимику людей, подражая им.
19. Мой любопытный взгляд часто смущает новых партнеров.
20. Чужой смех обычно заражает меня.
21. Часто, действуя наугад, я тем не менее нахожу правильный подход к человеку.
22. Плакать от счастья глупо.
23. Я способен полностью слиться с любимым человеком, как бы растворившись в нем.

24. Мне редко встречались люди, которых я понимал бы без лишних слов.
25. Я невольно или из любопытства часто подслушиваю разговоры посторонних людей.
26. Я могу оставаться спокойным, даже если все вокруг меня волнуются.
27. Мне проще подсознательно почувствовать сущность человека, чем понять его, "разложив по полочкам".
28. Я спокойно отношусь к мелким неприятностям, которые случаются у кого-либо из членов семьи.
29. Мне было бы трудно задушевно, доверительно беседовать с настороженным, замкнутым человеком.
30. У меня творческая натура – поэтическая, художественная, артистичная.
31. Я без особого любопытства выслушиваю исповеди новых знакомых.
32. Я расстраиваюсь, если вижу плачущего человека.
33. Мое мышление больше отличается конкретностью, строгостью, последовательностью, чем интуицией.
34. Когда друзья начинают говорить о своих неприятностях, я предпочитаю перевести разговор на другую тему.
35. Если я вижу, что у кого-то из близких плохо на душе, то обычно воздерживаюсь от расспросов.
36. Мне трудно понять, почему пустяки могут так сильно огорчать людей.

**Стимульный материал к методике измерения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева)**

**Текст опросника**

1. Прочитав хорошую книгу, я всегда потом долго думаю о ней; хочется с кем-нибудь ее обсудить.
2. Прежде чем снять трубку телефона, чтобы позвонить по делу, я обычно мысленно планирую предстоящий разговор.
3. Совершив какой-то промах, я долго потом не могу отвлечься от мысли о нем.
4. Когда я размышляю над чем-то или беседую с другим человеком, мне бывает интересно вдруг вспомнить, что послужило началом цепочки мыслей.
5. Я часто ставлю себя на место другого человека.
6. Для меня важно в деталях представлять себе ход предстоящей работы.
7. Мне было бы трудно написать серьезное письмо, если бы я заранее не составил план.
8. Как правило, что-то задумав, я прокручиваю в голове свои замыслы, уточняя детали, рассматривая все варианты.
9. Я беспокоюсь о своем будущем.
10. Закончив разговор, я, бывает, продолжаю вести его мысленно, приводя все новые и новые аргументы в защиту своей точки зрения.
11. Если происходит конфликт, то, размышляя над тем, кто в нем виноват, я в первую очередь начинаю с себя.
12. Прежде чем принять решение, я всегда стараюсь все тщательно обдумать и взвесить.
13. Бывает, что, обдумывая разговор с другим человеком, я как бы мысленно веду с ним диалог.
14. Прежде чем сделать замечание другому человеку, я обязательно подумаю, какими словами это лучше сделать, чтобы его не обидеть.
15. Решая трудную задачу, я думаю над ней даже тогда, когда занимаюсь другими делами.
16. Когда меня неожиданно о чем-то спросят, я могу ответить первое, что пришло в голову.
17. Приступая к трудному заданию, я стараюсь не думать о предстоящих трудностях.
18. Главное для меня – представить конечную цель своей деятельности, а детали имеют второстепенное значение.
19. Бывает, что я не могу понять, почему кто-либо недоволен мною.



20. Я предпочитаю действовать, а не размышлять над причинами своих неудач.
21. Я довольно легко принимаю решение относительно дорогой покупки.
22. Думаю, что во множестве ситуаций надо действовать быстро, руководствуясь первой пришедшей в голову мыслью.
23. Порой я принимаю необдуманные решения.
24. У меня бывают конфликты от того, что я порой не могу предугадать, какого поведения ожидают от меня окружающие.
25. Я стараюсь не задумываться над тем, какие мысли и чувства вызывают в других людях мои слова и поступки.
26. Если я с кем-то ссорюсь, то в большинстве случаев не считаю себя виноватым.
27. Редко бывает так, что я жалею о сказанном.

*Бланк ответов*

1	4	7	10	13	16	19	22	25
2	5	8	11	14	17	20	23	26
3	6	9	12	15	18	21	24	27
<b>Общая сумма баллов:</b>								

## ПРИЛОЖЕНИЕ Е

### Результаты исследования сформированности когнитивного компонента методологической культуры учителя по тесту социального интеллекта Гилфорда

№ п/п	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Композитная оценка	Стандартное значение	Уровень	Композитная оценка	Стандартное значение	Уровень
1.	24	2	НС	32	3	С
2.	27	3	С	40	4	ВС
3.	38	4	ВС	34	3	С
4.	28	3	С	44	4	ВС
5.	30	3	С	18	2	НС
6.	40	4	ВС	30	3	С
7.	33	3	С	42	4	ВС
8.	44	4	ВС	44	4	ВС
9.	34	3	С	32	3	С
10.	16	2	НС	32	3	С
11.	30	3	С	36	3	С
12.	30	3	С	40	4	ВС
13.	34	3	С	33	3	С
14.	33	3	С	36	3	С
15.	33	3	С	42	4	ВС
16.	35	3	С	35	3	С
17.	36	3	С	15	2	НС
18.	33	3	С	38	4	ВС
19.	18	2	НС	33	3	С
20.	30	3	С	33	3	С
21.	31	3	С	40	4	ВС
22.	38	4	ВС	39	4	ВС
23.	35	3	С	30	3	С
24.	40	4	ВС	28	3	С
25.	36	3	С	41	4	ВС
26.	41	4	ВС	36	3	С
27.	41	4	ВС	35	3	С
28.	37	3	С	30	3	С
29.	36	3	С	44	4	ВС
30.	40	4	ВС	30	3	С
31.	42	4	ВС	45	4	ВС
32.	33	3	С	37	3	С
33.	20	2	НС	35	3	С
34.	30	3	С	30	3	С
35.	42	4	ВС	44	4	ВС
36.	31	3	С	33	3	С
37.	36	3	С	31	3	С
38.	48	4	ВС	40	4	ВС
39.	35	3	С	28	3	С
40.	33	3	С	30	3	С

41.	33	3	С	31	3	С
42.	40	4	ВС	38	4	ВС
43.	44	4	ВС	33	3	С
44.	43	4	ВС	30	3	С
45.	33	3	С	28	3	С

Н – низкий

НС – ниже среднего (среднеслабый)

С – средний

ВС – выше среднего (среднесильный)

В – высокий

## Шаг 2

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	2	3	-1.22	-0.29	1.4884	0.0841
2	3	4	-0.22	0.71	0.0484	0.5041
3	4	3	0.78	-0.29	0.6084	0.0841
4	3	4	-0.22	0.71	0.0484	0.5041
5	3	2	-0.22	-1.29	0.0484	1.6641
6	4	3	0.78	-0.29	0.6084	0.0841
7	3	4	-0.22	0.71	0.0484	0.5041
8	4	4	0.78	0.71	0.6084	0.5041
9	3	3	-0.22	-0.29	0.0484	0.0841
10	2	3	-1.22	-0.29	1.4884	0.0841
11	3	3	-0.22	-0.29	0.0484	0.0841
12	3	4	-0.22	0.71	0.0484	0.5041
13	3	3	-0.22	-0.29	0.0484	0.0841
14	3	3	-0.22	-0.29	0.0484	0.0841
15	3	4	-0.22	0.71	0.0484	0.5041
16	3	3	-0.22	-0.29	0.0484	0.0841
17	3	2	-0.22	-1.29	0.0484	1.6641
18	3	4	-0.22	0.71	0.0484	0.5041
19	2	3	-1.22	-0.29	1.4884	0.0841
20	3	3	-0.22	-0.29	0.0484	0.0841
21	3	4	-0.22	0.71	0.0484	0.5041
22	4	4	0.78	0.71	0.6084	0.5041
23	3	3	-0.22	-0.29	0.0484	0.0841
24	4	3	0.78	-0.29	0.6084	0.0841
25	3	4	-0.22	0.71	0.0484	0.5041
26	4	3	0.78	-0.29	0.6084	0.0841
27	4	3	0.78	-0.29	0.6084	0.0841
28	3	3	-0.22	-0.29	0.0484	0.0841
29	3	4	-0.22	0.71	0.0484	0.5041
30	4	3	0.78	-0.29	0.6084	0.0841
31	4	4	0.78	0.71	0.6084	0.5041
32	3	3	-0.22	-0.29	0.0484	0.0841
33	2	3	-1.22	-0.29	1.4884	0.0841
34	3	3	-0.22	-0.29	0.0484	0.0841

35	4	4	0.78	0.71	0.6084	0.5041
36	3	3	-0.22	-0.29	0.0484	0.0841
37	3	3	-0.22	-0.29	0.0484	0.0841
38	4	4	0.78	0.71	0.6084	0.5041
39	3	3	-0.22	-0.29	0.0484	0.0841
40	3	3	-0.22	-0.29	0.0484	0.0841
41	3	3	-0.22	-0.29	0.0484	0.0841
42	4	4	0.78	0.71	0.6084	0.5041
43	4	3	0.78	-0.29	0.6084	0.0841
44	4	3	0.78	-0.29	0.6084	0.0841
45	3	3	-0.22	-0.29	0.0484	0.0841
<b>Суммы:</b>	<b>145</b>	<b>148</b>	<b>0.1</b>	<b>-0.05</b>	<b>15.778</b>	<b>13.2445</b>
<b>Среднее:</b>	<b>3.22</b>	<b>3.29</b>				

Общее количество членов выборки:  $n_1=45, n_2=45$ .

Стандартное отклонение:  $m_x=3,22; m_y=3,29$

Статистика критерия:  $t_{эмп} = 0,6$

Сравниваем полученное в эксперименте значение  $t$  с табличным значением с учетом степеней свободы, равных по формуле числу испытуемых минус два (43).

Табличное значение  $t_{крит}$  равняется 1,99 при допущении возможности риска сделать ошибочное суждение в пяти случаях из ста (уровень значимости =5 % или 0,05).

Полученное в эксперименте эмпирическое значение  $t$  меньше табличного  $1,99 > 0,6$ , то есть основания считать, что не существует значимых различий в уровне сформированности коммуникативного компонента методологической культуры учителей на констатирующем этапе эксперимента.

**ПРИЛОЖЕНИЕ Ж**

**Результаты исследования сформированности коммуникативного компонента методологической культуры учителя по методике диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко**

№ п/п	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
1.	7	Н	22	ОВ
2.	9	Н	19	В
3.	25	ОВ	12	С
4.	19	В	8	Н
5.	18	В	18	В
6.	9	Н	22	ОВ
7.	14	С	9	Н
8.	20	В	16	С
9.	24	ОВ	24	ОВ
10.	24	ОВ	19	В
11.	16	С	18	В
12.	19	В	15	С
13.	8	Н	14	С
14.	19	В	9	Н
15.	13	С	16	В
16.	9	Н	8	Н
17.	18	В	16	С
18.	25	ОВ	19	В
19.	15	С	25	ОВ
20.	20	В	16	С
21.	22	ОВ	15	С
22.	14	С	16	С
23.	9	Н	24	ОВ
24.	18	В	19	В
25.	24	ОВ	9	Н
26.	15	С	14	С
27.	14	С	16	С
28.	17	В	9	Н
29.	24	ОВ	8	Н
30.	25	ОВ	18	В
31.	8	Н	18	В
32.	18	В	16	С
33.	24	ОВ	9	Н
34.	24	ОВ	15	С
35.	8	Н	24	ОВ
36.	15	С	18	В
37.	14	С	16	С
38.	19	В	14	С
39.	14	С	24	ОВ
40.	18	В	18	В
41.	14	С	9	Н
42.	18	В	22	ОВ

43.	15	С	20	В
44.	15	С	14	С
45.	13	С	9	Н

ОВ – очень высокий

В – высокий

С – средний

Н – низкий

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	7	22	-9.67	6.02	93.5089	36.2404
2	9	19	-7.67	3.02	58.8289	9.1204
3	25	12	8.33	-3.98	69.3889	15.8404
4	19	8	2.33	-7.98	5.4289	63.6804
5	18	18	1.33	2.02	1.7689	4.0804
6	9	22	-7.67	6.02	58.8289	36.2404
7	14	9	-2.67	-6.98	7.1289	48.7204
8	20	16	3.33	0.02	11.0889	0.0004
9	24	24	7.33	8.02	53.7289	64.3204
10	24	19	7.33	3.02	53.7289	9.1204
11	16	18	-0.67	2.02	0.4489	4.0804
12	19	15	2.33	-0.98	5.4289	0.9604
13	8	14	-8.67	-1.98	75.1689	3.9204
14	19	9	2.33	-6.98	5.4289	48.7204
15	13	16	-3.67	0.02	13.4689	0.0004
16	9	8	-7.67	-7.98	58.8289	63.6804
17	18	16	1.33	0.02	1.7689	0.0004
18	25	19	8.33	3.02	69.3889	9.1204
19	15	25	-1.67	9.02	2.7889	81.3604
20	20	16	3.33	0.02	11.0889	0.0004
21	22	15	5.33	-0.98	28.4089	0.9604
22	14	16	-2.67	0.02	7.1289	0.0004
23	9	24	-7.67	8.02	58.8289	64.3204
24	18	19	1.33	3.02	1.7689	9.1204
25	24	9	7.33	-6.98	53.7289	48.7204
26	15	14	-1.67	-1.98	2.7889	3.9204
27	14	16	-2.67	0.02	7.1289	0.0004
28	17	9	0.33	-6.98	0.1089	48.7204
29	24	8	7.33	-7.98	53.7289	63.6804
30	25	18	8.33	2.02	69.3889	4.0804
31	8	18	-8.67	2.02	75.1689	4.0804
32	18	16	1.33	0.02	1.7689	0.0004
33	24	9	7.33	-6.98	53.7289	48.7204
34	24	15	7.33	-0.98	53.7289	0.9604
35	8	24	-8.67	8.02	75.1689	64.3204
36	15	18	-1.67	2.02	2.7889	4.0804
37	14	16	-2.67	0.02	7.1289	0.0004
38	19	14	2.33	-1.98	5.4289	3.9204
39	14	24	-2.67	8.02	7.1289	64.3204

40	18	18	1.33	2.02	1.7689	4.0804
41	14	9	-2.67	-6.98	7.1289	48.7204
42	18	22	1.33	6.02	1.7689	36.2404
43	15	20	-1.67	4.02	2.7889	16.1604
44	15	14	-1.67	-1.98	2.7889	3.9204
45	13	9	-3.67	-6.98	13.4689	48.7204
<b>Суммы:</b>	<b>750</b>	<b>719</b>	<b>-0.15</b>	<b>-0.1</b>	<b>1252.0005</b>	<b>1090.978</b>
<b>Среднее:</b>	<b>16.67</b>	<b>15.98</b>				

Общее количество членов выборки:  $n_1=45, n_2=45$ .

Стандартное отклонение:  $m_x=16,67; m_y=15,98$

Статистика критерия:  $t_{эмп} = 0,6$

Сравниваем полученное в эксперименте значение  $t$  с табличным значением с учетом степеней свободы, равных по формуле числу испытуемых минус два (43).

Табличное значение  $t_{крит}$  равняется 1,99 при допущении возможности риска сделать ошибочное суждение в пяти случаях из ста (уровень значимости =5 % или 0,05).

Полученное в эксперименте эмпирическое значение  $t$  меньше табличного  $1,99 > 0,6$ , то есть основания считать, что не существует значимых различий в уровне сформированности коммуникативного компонента методологической культуры учителей на констатирующем этапе эксперимента.

**ПРИЛОЖЕНИЕ 3**

**Результаты исследования сформированности рефлексивно-эмоционального компонента методологической культуры учителя по методике измерения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева)**

№ п/п	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Баллы	Стены	Уровень	Баллы	Стены	Уровень
1.	144	7	С	107	3	Н
2.	108	3	Н	108	3	Н
3.	145	7	С	134	6	С
4.	107	3	Н	134	6	С
5.	102	2	Н	108	3	Н
6.	132	6	С	102	2	Н
7.	103	3	Н	136	6	С
8.	108	3	Н	128	5	С
9.	125	5	С	108	3	Н
10.	101	2	Н	126	5	С
11.	103	2	Н	130	5	С
12.	139	6	С	109	3	Н
13.	136	6	С	136	6	С
14.	101	2	Н	138	6	С
15.	131	6	С	139	6	С
16.	136	6	С	102	2	Н
17.	128	5	С	136	6	С
18.	147	7	С	147	7	С
19.	102	2	Н	106	3	Н
20.	131	6	С	147	7	С
21.	134	6	С	146	7	С
22.	110	3	Н	103	2	Н
23.	145	7	С	136	6	С
24.	145	7	С	145	7	С
25.	146	7	С	109	3	Н
26.	134	6	С	144	7	С
27.	110	3	Н	135	6	С
28.	134	6	С	110	3	Н
29.	134	5	С	142	7	С
30.	136	6	С	134	6	С
31.	137	6	С	103	2	Н
32.	103	2	Н	136	6	С
33.	147	7	С	104	2	Н
34.	110	3	Н	110	3	С
35.	134	6	С	104	2	Н
36.	135	6	С	143	7	С
37.	108	3	Н	136	6	С
38.	145	7	С	136	6	С
39.	106	3	Н	134	6	С
40.	145	7	С	139	5	С
41.	146	7	С	136	6	С
42.	134	6	С	127	5	С



43.	136	6	С	130	5	С
44.	110	3	Н	136	6	С
45.	128	5	С	128	5	С

В – высокий

С – средний

Н – низкий

№	Выборки		Отклонения от среднего		Квадраты отклонений	
	В.1	В.2	В.1	В.2	В.1	В.2
1	7	3	2.07	-1.87	4.2849	3.4969
2	3	3	-1.93	-1.87	3.7249	3.4969
3	7	6	2.07	1.13	4.2849	1.2769
4	3	6	-1.93	1.13	3.7249	1.2769
5	2	3	-2.93	-1.87	8.5849	3.4969
6	6	2	1.07	-2.87	1.1449	8.2369
7	3	6	-1.93	1.13	3.7249	1.2769
8	3	5	-1.93	0.13	3.7249	0.0169
9	5	3	0.07	-1.87	0.0049	3.4969
10	2	5	-2.93	0.13	8.5849	0.0169
11	2	5	-2.93	0.13	8.5849	0.0169
12	6	3	1.07	-1.87	1.1449	3.4969
13	6	6	1.07	1.13	1.1449	1.2769
14	2	6	-2.93	1.13	8.5849	1.2769
15	6	6	1.07	1.13	1.1449	1.2769
16	6	2	1.07	-2.87	1.1449	8.2369
17	5	6	0.07	1.13	0.0049	1.2769
18	7	7	2.07	2.13	4.2849	4.5369
19	2	3	-2.93	-1.87	8.5849	3.4969
20	6	7	1.07	2.13	1.1449	4.5369
21	6	7	1.07	2.13	1.1449	4.5369
22	3	2	-1.93	-2.87	3.7249	8.2369
23	7	6	2.07	1.13	4.2849	1.2769
24	7	7	2.07	2.13	4.2849	4.5369
25	7	3	2.07	-1.87	4.2849	3.4969
26	6	7	1.07	2.13	1.1449	4.5369
27	3	6	-1.93	1.13	3.7249	1.2769
28	6	3	1.07	-1.87	1.1449	3.4969
29	5	7	0.07	2.13	0.0049	4.5369
30	6	6	1.07	1.13	1.1449	1.2769
31	6	2	1.07	-2.87	1.1449	8.2369
32	2	6	-2.93	1.13	8.5849	1.2769
33	7	2	2.07	-2.87	4.2849	8.2369
34	3	3	-1.93	-1.87	3.7249	3.4969
35	6	2	1.07	-2.87	1.1449	8.2369
36	6	7	1.07	2.13	1.1449	4.5369
37	3	6	-1.93	1.13	3.7249	1.2769
38	7	6	2.07	1.13	4.2849	1.2769
39	3	6	-1.93	1.13	3.7249	1.2769

40	7	5	2.07	0.13	4.2849	0.0169
41	7	6	2.07	1.13	4.2849	1.2769
42	6	5	1.07	0.13	1.1449	0.0169
43	6	5	1.07	0.13	1.1449	0.0169
44	3	6	-1.93	1.13	3.7249	1.2769
45	5	5	0.07	0.13	0.0049	0.0169
<b>Суммы:</b>	<b>222</b>	<b>219</b>	<b>0.15</b>	<b>-0.15</b>	<b>148.8005</b>	<b>133.2005</b>
<b>Среднее:</b>	<b>4.93</b>	<b>4.87</b>				

Общее количество членов выборки:  $n_1=45, n_2=45$ .

Стандартное отклонение:  $m_x=4,93; m_y=4,87$

Статистика критерия:  $t_{эмп} = 0,2$

Сравниваем полученное в эксперименте значение  $t$  с табличным значением с учетом степеней свободы, равных по формуле числу испытуемых минус два (43).

Табличное значение  $t_{крит}$  равняется 1,99 при допущении возможности риска сделать ошибочное суждение в пяти случаях из ста (уровень значимости =5 % или 0,05).

Полученное в эксперименте эмпирическое значение  $t$  меньше табличного  $1,99 > 0,2$ , то есть основания считать, что не существует значимых различий в уровне сформированности эмоционально-оценочного компонента методологической культуры учителей на констатирующем этапе эксперимента.

**ПРИЛОЖЕНИЕ И**

**Результаты исследования сформированности когнитивного компонента  
методологической культуры учителя по тесту социального интеллекта Гилфорда  
после проведения формирующего эксперимента**

№ п/п	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Композитная оценка	Стандартное значение	Уровень	Композитная оценка	Стандартное значение	Уровень
46.	24	2	НС	32	3	С
47.	27	3	С	40	4	ВС
48.	38	4	ВС	34	3	С
49.	28	3	С	44	4	ВС
50.	30	3	С	18	2	НС
51.	40	4	ВС	30	3	С
52.	33	3	С	42	4	ВС
53.	44	4	ВС	44	4	ВС
54.	34	3	С	32	3	С
55.	30	3	С	32	3	С
56.	30	3	С	36	3	С
57.	30	3	С	40	4	ВС
58.	34	3	С	33	3	С
59.	40	4	ВС	36	3	С
60.	46	4	ВС	42	4	ВС
61.	35	3	С	35	3	С
62.	40	4	ВС	15	2	НС
63.	33	3	С	38	4	ВС
64.	18	2	НС	33	3	С
65.	30	3	С	33	3	С
66.	31	3	С	40	4	ВС
67.	38	4	ВС	39	4	ВС
68.	35	3	С	30	3	С
69.	40	4	ВС	28	3	С
70.	36	3	С	41	4	ВС
71.	41	4	ВС	36	3	С
72.	41	4	ВС	35	3	С
73.	37	3	С	30	3	С
74.	36	3	С	44	4	ВС
75.	40	4	ВС	30	3	С
76.	42	4	ВС	45	4	ВС
77.	33	3	С	37	3	С
78.	40	4	ВС	35	3	С
79.	30	3	С	30	3	С
80.	42	4	ВС	44	4	ВС
81.	31	3	С	33	3	С
82.	40	4	ВС	31	3	С
83.	48	4	ВС	40	4	ВС
84.	35	3	С	28	3	С
85.	33	3	С	30	3	С
86.	40	4	ВС	31	3	С

87.	40	4	BC	38	4	BC
88.	44	4	BC	33	3	C
89.	43	4	BC	30	3	C
90.	33	3	C	28	3	C

Н – низкий

НС – ниже среднего (среднеслабый)

C – средний

BC – выше среднего (среднесильный)

В – высокий

#### Расчет статистического критерия U-критерия Манна-Уитни

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	2	2.5	3	30
2	3	30	4	73
3	4	73	3	30
4	3	30	4	73
5	3	30	2	2.5
6	4	73	3	30
7	3	30	4	73
8	4	73	4	73
9	3	30	3	30
10	3	30	3	30
11	3	30	3	30
12	3	30	4	73
13	3	30	3	30
14	4	73	3	30
15	4	73	4	73
16	3	30	3	30
17	4	73	2	2.5
18	3	30	4	73
19	2	2.5	3	30
20	3	30	3	30
21	3	30	4	73
22	4	73	4	73
23	3	30	3	30
24	4	73	3	30
25	3	30	4	73
26	4	73	3	30
27	4	73	3	30
28	3	30	3	30
29	3	30	4	73
30	4	73	3	30
31	4	73	4	73
32	3	30	3	30
33	4	73	3	30
34	3	30	3	30
35	4	73	4	73
36	3	30	3	30
37	4	73	3	30

38	4	73	4	73
39	3	30	3	30
40	3	30	3	30
41	4	73	3	30
42	4	73	4	73
43	4	73	3	30
44	4	73	3	30
45	3	30	3	30
<b>Суммы:</b>		<b>2155</b>		<b>1940</b>

Расчетная сумма рангов: 4095

Отдельно для каждой выборки рассчитываем суммы рангов их вариант  $R_1$  и  $R_2$ . В нашем случае:  $R_1 = 2155$ ,  $R_2 = 1940$ .

Общая сумма рангов: = 4095, совпадает с расчетной. Это означает, что уровни проранжированы верно.

Статистика критерия:  $U_{Эмп} = 905$ .

Табличное значение  $U_{крит}$  равняется 808 при допущении возможности риска сделать ошибочное суждение в пяти случаях из ста (уровень значимости =5 % или 0,05) и  $U_{крит}$  равняется 723 при допущении возможности риска сделать ошибочное суждение в одном случаях из ста (уровень значимости =1 % или 0,01).

Полученное в эксперименте эмпирическое значение  $U_{Эмп} = 905$  находится в зоне значимости, то есть основания считать, что существуют значимые различия в уровне сформированности коммуникативного компонента методологической культуры учителей на контрольном этапе эксперимента.

## ПРИЛОЖЕНИЕ К

### Результаты исследования сформированности коммуникативного компонента методологической культуры учителя по методике диагностики уровня эмпатических способностей В.В. Бойко после проведения формирующего эксперимента

№ п/п	Экспериментальная группа		Контрольная группа	
	Баллы	Уровень	Баллы	Уровень
46.	18	С	22	ОВ
47.	15	С	19	В
48.	25	ОВ	12	С
49.	19	В	8	Н
50.	18	В	18	В
51.	19	С	22	ОВ
52.	19	В	9	Н
53.	20	В	16	С
54.	24	ОВ	24	ОВ
55.	24	ОВ	19	В
56.	19	В	18	В
57.	19	В	15	С
58.	8	Н	14	С
59.	19	В	9	Н
60.	25	ОВ	16	В
61.	9	Н	8	Н
62.	18	В	16	С
63.	25	ОВ	19	В
64.	15	С	25	ОВ
65.	20	В	16	С
66.	22	ОВ	15	С
67.	19	В	16	С
68.	15	С	24	ОВ
69.	18	В	19	В
70.	24	ОВ	9	Н
71.	19	В	14	С
72.	19	В	16	С
73.	17	В	9	Н
74.	24	ОВ	8	Н
75.	25	ОВ	18	В
76.	15	С	18	В
77.	18	В	16	С
78.	24	ОВ	9	Н
79.	24	ОВ	15	С
80.	15	С	24	ОВ
81.	15	С	18	В
82.	19	В	16	С
83.	19	В	14	С
84.	19	В	24	ОВ
85.	18	В	18	В
86.	14	С	9	Н
87.	18	В	22	ОВ

88.	19	В	20	В
89.	15	С	14	С
90.	13	С	9	Н

ОВ – очень высокий

В – высокий

С – средний

Н – низкий

### Расчет статистического критерия U-критерия Манна-Уитни

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	18	45	22	73.5
2	15	24.5	19	60
3	25	88	12	13
4	19	60	8	2.5
5	18	45	18	45
6	19	60	22	73.5
7	19	60	9	8.5
8	20	70	16	33.5
9	24	80.5	24	80.5
10	24	80.5	19	60
11	19	60	18	45
12	19	60	15	24.5
13	8	2.5	14	17
14	19	60	9	8.5
15	25	88	16	33.5
16	9	8.5	8	2.5
17	18	45	16	33.5
18	25	88	19	60
19	15	24.5	25	88
20	20	70	16	33.5
21	22	73.5	15	24.5
22	19	60	16	33.5
23	15	24.5	24	80.5
24	18	45	19	60
25	24	80.5	9	8.5
26	19	60	14	17
27	19	60	16	33.5
28	17	38	9	8.5
29	24	80.5	8	2.5
30	25	88	18	45
31	15	24.5	18	45
32	18	45	16	33.5
33	24	80.5	9	8.5
34	24	80.5	15	24.5
35	15	24.5	24	80.5
36	15	24.5	18	45
37	19	60	16	33.5
38	19	60	14	17
39	19	60	24	80.5

40	18	45	18	45
41	14	17	9	8.5
42	18	45	22	73.5
43	19	60	20	70
44	15	24.5	14	17
45	13	14	9	8.5
<b>Суммы:</b>		<b>2395</b>		<b>1700</b>

Расчетная сумма рангов: 4095

Отдельно для каждой выборки рассчитываем суммы рангов их вариант  $R_1$  и  $R_2$ . В нашем случае:  $R_1 = 2395$ ,  $R_2 = 1700$ .

Общая сумма рангов: = 4095, совпадает с расчетной. Это означает, что уровни проранжированы верно.

Статистика критерия:  $U_{Эмп} = 665$ .

Табличное значение  $U_{крит}$  равняется 808 при допущении возможности риска сделать ошибочное суждение в пяти случаях из ста (уровень значимости =5 % или 0,05) и  $U_{крит}$  равняется 723 при допущении возможности риска сделать ошибочное суждение в одном случаях из ста (уровень значимости =1 % или 0,01).

Полученное в эксперименте эмпирическое значение  $U_{Эмп} = 665$  находится в зоне значимости, то есть основания считать, что существуют значимые различия в уровне сформированности коммуникативного компонента методологической культуры учителей на контрольном этапе эксперимента.



## ПРИЛОЖЕНИЕ Л

### Результаты исследования сформированности рефлексивно-эмоционального компонента методологической культуры учителя по методике измерения уровня рефлексивности (А.В. Карпов, В.В. Пономарева) после проведения формирующего эксперимента

№ п/п	Экспериментальная группа			Контрольная группа		
	Баллы	Стены	Уровень	Баллы	Стены	Уровень
46.	144	7	С	107	3	Н
47.	108	3	Н	108	3	Н
48.	145	7	С	134	6	С
49.	107	3	Н	134	6	С
50.	145	7	С	108	3	Н
51.	161	9	В	102	2	Н
52.	103	3	Н	136	6	С
53.	108	3	Н	128	5	С
54.	125	5	С	108	3	Н
55.	101	2	Н	126	5	С
56.	145	7	С	130	5	С
57.	160	9	В	109	3	Н
58.	136	6	С	136	6	С
59.	101	2	Н	138	6	С
60.	131	6	С	139	6	С
61.	136	6	С	102	2	Н
62.	128	5	С	136	6	С
63.	164	10	В	147	7	С
64.	145	7	С	106	3	Н
65.	131	6	С	147	7	С
66.	134	6	С	146	7	С
67.	110	3	Н	103	2	Н
68.	145	7	С	136	6	С
69.	145	7	С	145	7	С
70.	146	7	С	109	3	Н
71.	160	9	В	144	7	С
72.	145	7	С	135	6	С
73.	134	6	С	110	3	Н
74.	134	5	С	142	7	С
75.	136	6	С	134	6	С
76.	137	6	С	103	2	Н
77.	145	7	С	136	6	С
78.	147	7	С	104	2	Н
79.	110	3	Н	110	3	С
80.	134	6	С	104	2	Н
81.	135	6	С	143	7	С
82.	145	7	С	136	6	С
83.	145	7	С	136	6	С
84.	145	7	С	134	6	С
85.	145	7	С	139	5	С
86.	146	7	С	136	6	С

87.	134	6	С	127	5	С
88.	136	6	С	130	5	С
89.	145	7	С	136	6	С
90.	128	5	С	128	5	С

В – высокий  
С – средний  
Н – низкий

#### Расчет статистического критерия U-критерия Манна-Уитни

№	Выборка 1	Ранг 1	Выборка 2	Ранг 2
1	7	74.5	3	16
2	3	16	3	16
3	7	74.5	6	48.5
4	3	16	6	48.5
5	7	74.5	3	16
6	9	88	2	4.5
7	3	16	6	48.5
8	3	16	5	29
9	5	29	3	16
10	2	4.5	5	29
11	7	74.5	5	29
12	9	88	3	16
13	6	48.5	6	48.5
14	2	4.5	6	48.5
15	6	48.5	6	48.5
16	6	48.5	2	4.5
17	5	29	6	48.5
18	10	90	7	74.5
19	7	74.5	3	16
20	6	48.5	7	74.5
21	6	48.5	7	74.5
22	3	16	2	4.5
23	7	74.5	6	48.5
24	7	74.5	7	74.5
25	7	74.5	3	16
26	9	88	7	74.5
27	7	74.5	6	48.5
28	6	48.5	3	16
29	5	29	7	74.5
30	6	48.5	6	48.5
31	6	48.5	2	4.5
32	7	74.5	6	48.5
33	7	74.5	2	4.5
34	3	16	3	16
35	6	48.5	2	4.5
36	6	48.5	7	74.5
37	7	74.5	6	48.5
38	7	74.5	6	48.5
39	7	74.5	6	48.5

40	7	74.5	5	29
41	7	74.5	6	48.5
42	6	48.5	5	29
43	6	48.5	5	29
44	7	74.5	6	48.5
45	5	29	5	29
<b>Суммы:</b>		<b>2423.5</b>		<b>1671.5</b>

Расчетная сумма рангов: 4095

Отдельно для каждой выборки рассчитываем суммы рангов их вариант  $R_1$  и  $R_2$ . В нашем случае:  $R_1 = 2423,5$ ;  $R_2 = 1671,5$ .

Общая сумма рангов: = 4095, совпадает с расчетной. Это означает, что уровни проранжированы верно.

Статистика критерия:  $U_{Эмп} = 636,5$ .

Табличное значение  $U_{крит}$  равняется 808 при допущении возможности риска сделать ошибочное суждение в пяти случаях из ста (уровень значимости =5 % или 0,05) и  $U_{крит}$  равняется 723 при допущении возможности риска сделать ошибочное суждение в одном случаях из ста (уровень значимости =1 % или 0,01).

Полученное в эксперименте эмпирическое значение  $U_{Эмп} = 636,5$  находится в зоне значимости, то есть основания считать, что существуют значимые различия в уровне сформированности рефлексивно-оценочного компонента методологической культуры учителей на контрольном этапе эксперимента.

## **Материалы, иллюстрирующие реализацию указанной программы в образовательной организации**

### **Публикации**

- Публикация в сборнике трудов международной заочной научно-практической конференции - «Актуальные проблемы педагогических и психологических наук»: материалы международной заочной научно-практической конференции. Часть II. (30 июля 2012г.), г. Новосибирск.
- Публикация в сборнике трудов «Развитие непрерывного образования: материалы IV Международной научно-практической конференции в рамках научно-образовательного форума «Человек, семья и общество: история и перспективы развития», посвященного 80-летию КГПУ им. В.П. Астафьева. (27-28 ноября 2012г.), г. Красноярск.
- Публикация в сборнике трудов «Развитие социально устойчивой инновационной среды непрерывного педагогического образования: сборник материалов II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием (23 ноября 2012г.), г.Абакан.
- Публикация в сборнике трудов международной заочной научно-практической конференции - «Личность, семья и общество: вопросы педагогики и психологии: материалы XXXV международной научно-практической конференции. Часть II (декабрь 2013г.), г.Новосибирск. Статья проиндексирована в системе РИНЦ.