

74В
С53

Е. И. Снопкова

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА:
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ОСНОВЫ
И ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ**

Могилев 2017

Электронный архив библиотеки МГУ имени Р.Д. Кулешова

74/В
С 53

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ РЕСПУБЛИКИ БЕЛАРУСЬ

**УЧРЕЖДЕНИЕ ОБРАЗОВАНИЯ
«МОГИЛЕВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ
имени А. А. КУЛЕШОВА»**

Е. И. Снопкова

**МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА:
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ОСНОВЫ
И ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ**

МОНОГРАФИЯ



**Могилев
МГУ имени А. А. Кулешова
2017**



УДК 37.01
ББК 74.0
С53

*Печатается по решению редакционно-издательского совета
МГУ имени А. А. Кулешова*

Рецензенты:

доктор педагогических наук, профессор,
проректор по научной работе БГПУ имени М. Танка
А. В. Торхова;

доктор социологических наук, профессор,
главный научный сотрудник института философии НАН Беларуси
А. И. Левко

Снопкова, Е. И.

С53 Методологическая культура педагога: междисциплинарные основы и теоретическое содержание : монография / Е. И. Снопкова. – Могилев : МГУ имени А. А. Кулешова, 2017. – 188 с. : ил.

ISBN 978-985-568-293-7

Монография посвящена актуальной проблеме исследования теоретических основ развития методологической культуры педагога в системе непрерывного образования. В тексте приводятся результаты дескриптивно-аналитической работы автора, выражающиеся в анализе подходов к определению сущности методологической культуры педагога, реконструировании ее морфологической онтологии в проблемном поле педагогических исследований, а также концепты теоретического моделирования, раскрывающие характеристики методологической культуры педагога как синтетического междисциплинарного феномена и теоретического конструкта.

Адресована научным и практическим работникам системы образования, преподавателям и студентам педагогических специальностей учреждений среднего специального и высшего образования, слушателям системы повышения квалификации.

**УДК 37.01
ББК 74.0**

ISBN 978-985-568-293-7

© Снопкова Е. И., 2017
© МГУ имени А. А. Кулешова, 2017

ВВЕДЕНИЕ

Положение о том, что методологическая культура (МК) выступает важнейшим компонентом профессионально-педагогической культуры и непременной составляющей педагогического образования является аксиомой для современного этапа развития педагогической теории и практики (Е. В. Бережнова, Е. В. Бондаревская, В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова, В. В. Краевский, Н. А. Масюкова, Б. В. Пальчевский, В. А. Сластенин, И. И. Цыркун и др.). Однако существует явное противоречие между осознанием значимости методологической культуры в структуре профессионально-педагогической культуры и не разработанностью, как онтологических представлений, так и механизмов развития методологической культуры педагога в современной системе непрерывного образования. По мнению В. А. Сластенина, формирование методологической культуры педагога является одним из основополагающих вызовов педагогическому образованию XXI века. В. И. Загвязинский и А. Ф. Закирова употребляют термин «культ методологических знаний и культуры», подчеркивая общекультурную и мировоззренческую ценность такого стратегического направления работы с исследователями в области образования, не сулящего сиюминутной отдачи, как развитие методологической культуры педагогов-исследователей [49].

Актуальность проблемы развития методологической культуры педагога связана с вопросами эффективности и продуктивности исследовательской практики в сфере образования, необходимости обеспечения связи образовательного процесса с научными исследованиями и инновационной педагогической практикой, преодолением разрыва между научным мышлением и применением научных знаний, внедрением технологически воплощенных прикладных результатов научно-исследовательской, инновационной и проектной деятельности в сферу образования и др. Повышение уровня методологической культуры педагога выступает одним из резервов, способным актуализировать возможности образования, науки и педагогической практики для обеспечения высокого качества образования [113].

Проблема развития методологической культуры педагога в системе непрерывного образования комплексирована в себе три важнейшие взаимосвязанные проблемные области: низкий уровень методологической культуры педагогов-практиков приводит к невостребованности научного знания и культурных норм педагогической деятельности, что актуализирует теоретические и методические вопросы методологизации процесса повышения квалификации педагогических кадров; развитие методологической культуры будущих педагогов в системе профессионального педагогического образования требует научного и методического сопровождения, соответствующего особенностям современной социокультурной ситуации; проблемы освоения методологии педагогики как практики интеллектуальной деятельности, определяющей рост научного по-

тенциала и конкретных знаний, в процессе подготовки кадров высшей научной квалификации.

Методологическая культура выступает гарантом осуществления процесса анализа и осознания опыта различных деятельности (педагогической, учебной, самообразовательной, исследовательской и др.), воспроизводя триаду: опыт-знания-рефлексия, обеспечивая их непрерывное развитие. Важно подчеркнуть, что теоретическое содержание методологической культуры педагога позволяет связать культуру педагогического мышления, культуру педагогической деятельности и культуру рефлексии в плоскости онтологических представлений и в сфере практических действий. Названные модальности обеспечивают развитие и саморазвитие всех субъектов непрерывного образования как стратегическую целевую ориентацию, а повышение уровня методологической культуры как условие и механизм личностно-профессионального становления.

Настоящее исследование направлено на интеграцию результатов изучения методологической культуры в философских, методологических и педагогических работах и разработку синтетической модели методологической культуры педагога как теоретического конструкта, задающего основания для разработки концептуальных и методических основ ее развития, а также конструирования системы ресурсного обеспечения и диагностического сопровождения мониторинга данного процесса. При этом решались следующие задачи:

1. Изучение состояния проблемы исследования методологической культуры педагога в теории и практике непрерывного образования.

2. Конструирование системно-структурной онтологии методологической культуры педагога на основе конфигурирования результатов педагогических исследований.

3. Разработка гносеологических императивов изучения методологической культуры как целостной структурной единицы научного знания.

4. Выявление философско-гносеологической сущности методологической культуры на основе семантического синтеза содержания понятий «методология» и «методологическая культура».

5. Разработка критериально-типологизирующей модели методологической культуры как основы профессионально-педагогической культуры.

6. Конструирование компетентностного профиля методологической культуры педагога.

7. Концептуализация процесса развития методологической культуры педагога в системе непрерывного образования.

Достижение поставленной цели осуществлялось на основе комплекса подходов, каждый из которых позволял решать определенные исследовательские задачи разного уровня обобщения и направленности.

На основе культурологического подхода была определена тема исследования, он позволил сформулировать объект и предмет изучения, осмыслить проблему и возможные пути ее решения в ходе научного поиска в контексте ос-

новой категории исследования – культуры. В качестве теоретической модели, актуализирующей механизмы методологического мышления и деятельности, мы используем разработанный И. И. Цыркуном культурно-праксиологический концепт инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы.

Междисциплинарный подход обусловил необходимость синтеза теоретических представлений о методологической культуре, полученных в разных предметных проекциях современного научного знания. Использование междисциплинарного подхода позволило направить фокус исследовательского внимания на методологическую работу как особую сферу деятельности и мыследеятельности и уточнить те процессы, которые конституируют методологическую культуру в целом, и методологическую культуру педагога в частности. Принципы междисциплинарного подхода, такие, как множественность онтологических представлений объекта изучения, синтез знаний, полипарадигмальность обусловили выбор и разработку исследовательских методов и процедур, позволивших разработать конструктивную модель методологической культуры как критериально-типологизирующий конструкт, задающий ее теоретические основы.

Системный подход позволил реализовать идею рассмотрения методологической культуры педагога одновременно в разных категориальных плоскостях, представить ее онтологические характеристики в контексте процессов, обеспечивающих проявление и развитие методологической культуры; «организованностей материала» (термин Г. П. Щедровицкого), под которыми мы понимаем методологические способности педагога; функциональной структуры и морфологического состава, аккумулирующего содержания процессуального, функционального и материального представлений данного феномена.

На основаниях **деятельностного подхода** осуществлялось теоретическое осмысление тех способов мышления и деятельности, а также их нормативных содержаний, которые выступают основаниями развития методологических способностей в структуре методологической культуры педагога, уточнение и конкретизация выявленных способов мыследеятельности в составе компетентностного профиля МК.

На основаниях использования комплекса вышеуказанных подходов в монографии:

1. Осуществлен ретроспективный анализ исследований, посвященных изучению методологической культуры педагога в системе педагогического научного знания.

2. Реконструирована системно-структурная онтология методологической культуры как отражение педагогического контекста ее изучения.

3. Разработаны когнитивные и логико-эпистемологические нормы изучения методологической культуры.

4. Выявлено философско-гносеологическое содержание категории «методологическая культура».

5. Разработана критериально-типологизирующая модель методологической культуры педагога.

6. Сконструирован компетентностный профиль методологической культуры педагога.

7. Осуществлена концептуализация процесса развития методологической культуры педагога в системе непрерывного образования.

Текст монографии отражает результаты аналитической работы автора в изучении научно-теоретических основ развития методологической культуры педагога в системе непрерывного образования, а также продукты моделирования и концептуализации как теоретические основы исследования. Монография состоит из двух глав и приложений. В первой главе представлены результаты генетического анализа исследований, посвященных методологической культуре педагога, которые комплексизируют подходы к изучению данного феномена в педагогической науке. Проведенный анализ позволил реконструировать системно-структурную морфологию методологической культуры педагога, отражающую педагогический фокус осмысления ее сущности. Первая глава также содержит характеристику гносеологических регулятивов научного поиска, разработанных на основе эпистемологического и когнитивно-структурного подходов в науке, в качестве которых выступают соответственно логико-эпистемологические и когнитивно-структурные детерминанты, задающие стратегию и инструментарий решения дескриптивно-эвристических задач исследования. Вторая глава отражает результаты теоретического моделирования методологической культуры педагога как объекта исследования, в ней представлены онтологические характеристики исследуемого феномена, выявленные и обоснованные автором монографии, а также концептуальные основания развития методологической культуры педагога в системе непрерывного образования.

Опираясь на акмеологический контекст понимания культуры как меры совершенствования человека, обеспечивающей высокий уровень развития той или иной деятельности, разработан компетентностный профиль методологической культуры, который позволяет внешне проявить ее актуальный уровень и служит основой для разработки диагностической методики и системы диагностического инструментария.

INTRODUCTION

The statement that methodological culture is considered to be the major component of professional-pedagogical culture and an indispensable component of pedagogical education is an axiom for the current stage of development of educational theory and practice (E. V. Berezhnova, E. V. Bondarevskaya, V. I. Zagvyazinsky, A. F. Zakirova, V. V. Kraevsky, N. A. Masyukova, B. V. Palchevsky, V. A. Slastenin, I. Tsyrukun). However, there is a certain contradiction between recognition of the importance of the methodological culture as part of professional and pedagogical culture and its poor elaboration as ontological concepts and mechanisms for the development of the methodological culture of a teacher in the modern system of continuous education [49]. According to V. A. Slastenin, the formation of the methodological culture of a teacher is one of the fundamental challenges of the pedagogical education of the 21st century. V. I. Zagvyazinsky and A. F. Zakirova use the term “cult of methodological knowledge and culture”, emphasizing both cultural and ideological values of this strategic direction in the work with researchers in the field of education, which does not promise immediate effect [49].

Topicality of the development of the methodological culture of a teacher is related to the issues of effectiveness and efficiency of research practice in the field of education, need for connection of the educational process with scientific research and innovative pedagogical practice, bridging the gap between scientific thinking and application of scientific knowledge, implementation of the results of scientific, innovative and project activities in the sphere of education, etc. The raise of the methodological culture of a teacher is one of the reserves that can actualize the opportunities of education, science and pedagogical practice to ensure high quality of education [113].

The issue of the development of the methodological culture of a teacher in the system of continuous education combines three important interrelated problematic areas: the low level of the methodological culture of practical teachers leads to the lack of demand for scientific knowledge and cultural requirements of the pedagogical activity, which actualizes the necessity of methodological improvement of the pedagogical staff; the development of the methodological culture of future teachers in the system of professional pedagogical education requires scientific and methodological support, corresponding to the peculiarities of the current social and cultural situation; mastering the methodology of pedagogy as the practice of intellectual activity determines the growth of scientific potential and specific knowledge in the process of training the personnel of higher scientific qualification.

The methodological culture is the guaranty of the process of analysis and awareness of the experience of various activities (pedagogical, educational, self-educational, research, etc.), reproducing the triad: experience–knowledge–reflection and ensuring their continuous development. It is important to emphasize that the theoretical content of the methodological culture of a teacher enables to connect the

culture of pedagogical thinking, the culture of pedagogical activity and the culture of reflection in the plane of ontological concepts and in the sphere of practical actions. These modalities ensure the development and self-development of all participants of continuous education as a strategic target orientation and an increase in the level of methodological culture as the condition and mechanism of self-development.

The present study is aimed at integrating the results of studying the methodological culture in philosophical, methodological and pedagogical works and developing a synthetic model of a teacher's methodological culture as a theoretical construction that builds the platform for the development of conceptual and methodological bases for its development and provides resource and diagnostic support for monitoring this process. The following tasks have been solved:

1. Studying the level of research of the methodological culture of a teacher in theory and practice of continuous education.

2. Construction of the systematic and structural ontology of a teacher's methodological culture on the basis of configuring of the results of pedagogical research.

3. Development of epistemological imperatives of studying methodological culture as an integral structural unit of scientific knowledge.

4. Revealing the philosophical and gnoseological essence of the methodological culture on the basis of semantic synthesis of the content of such concepts as "methodology" and "methodological culture".

5. Development of a criterial-typological model of methodological culture as the basis of professional-pedagogical culture.

6. Constructing a competence profile of a teacher's methodological culture.

7. Conceptualization of the development of the methodological culture of a teacher in the system of continuous education.

Achievement of the aim has been carried out on the basis of a set of approaches, each of which has enabled to solve certain research tasks of different levels of generalization and orientation.

On the basis of the culturological approach, the theme of the study was determined, which enabled to formulate the object and subject of the study, to comprehend the problem and possible solutions to it in the course of scientific research in the context of the main category of the research – culture. As a theoretical model that actualizes the mechanisms of methodological thinking and activity, we use the cultural and praxeological concept of innovative training of specialists in the humanitarian sphere developed by I.I. Tsyrukun.

The interdisciplinary approach necessitated the synthesis of theoretical ideas about the methodological culture represented in different subject projections of modern scientific knowledge. The use of the interdisciplinary approach enabled to direct the focus of our attention to methodological work as a special field of activity and thinking and to clarify those processes that constitute the methodological culture in general and methodological culture of a teacher in particular. The principles of the

interdisciplinary approach, such as the multiplicity of the ontological representations of the object of the study, the synthesis of knowledge, the polyparadigmality led to the selection and development of research methods and procedures that allowed us to develop a constructive model of the methodological culture as a criterial-typological construction determining its theoretical foundations.

The system approach enabled to realize the idea of the methodological culture consideration simultaneously in different categorical planes, to present its ontological characteristics in the context of manifestation and development of the methodological culture; "organization of the material" (the term of G.P. Shchedrovitsky), by which we mean the methodological abilities of a teacher; functional structure and morphological composition, accumulating the content of procedural, functional and material representations of the given phenomenon.

The activity approach provided theoretical interpretation of means of thinking and activity, as well as their normative content, which were the basis for the development of methodological abilities in the structure of the methodological culture of a teacher, qualification and specification of the determined ways of thinking activity in the structure of the competence profile of the MC.

On the grounds of the above mentioned complex of approaches in the monograph:

1. A retrospective analysis of the research related to the study of the methodological culture of a teacher in the system of pedagogical scientific knowledge has been carried out.

2. The systematic and structural ontology of the methodological culture as a reflection of the pedagogical context of its study has been reconstructed.

3. Cognitive and logical-epistemological norms for studying the methodological culture have been developed.

4. The philosophical and epistemological content of the category "methodological culture" has been revealed.

5. A criterial-typological model of a teacher's methodological culture has been developed.

6. A competence profile of a teacher's methodological culture has been constructed.

7. Conceptualization of the development of the methodological culture of a teacher in the system of continuous education has been realized.

The text of the monograph reflects the results of the author's analytical work in the study of the scientific and theoretical bases for the development of the methodological culture of a teacher in the system of continuous education, as well as modeling products as the theoretical bases of the study. The monograph consists of two chapters and annexes. The first chapter presents the results of a genetic analysis of studies related to the methodological culture of a teacher, which combine approaches to studying this phenomenon in pedagogical science. The analysis enabled

to reconstruct the systematic structural morphology of a teacher's methodological culture as a reflection of the pedagogical focus of understanding its essence. The first chapter also contains a description of the epistemological regulative principles of scientific research, developed on the basis of epistemological and cognitive-structural approaches in science, which are respectively the logical epistemological and cognitive-structural determinants that form the strategy and tools for solving descriptive-heuristic research problems. The second chapter reflects the results of the theoretical modeling the methodological culture of a teacher as an object of research, it presents the ontological characteristics of the phenomenon revealed and grounded by the author of the monograph, as well as the conceptual grounds for the development of the methodological culture of a teacher in the system of continuous education.

Based on the acmeological context of understanding culture as a measure of human perfection, which provides a high level of development of a particular activity, a competent profile of methodological culture has been developed that enables to externally display its current level and serves as the basis for developing the diagnostic methodology and diagnostic tool system.

ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ, ЛОГИЧЕСКИЕ И КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

1.1 Состояние проблемы исследования методологической культуры педагога в теории и практике непрерывного образования

Проблема определения статуса методологической культуры в структуре современной профессиональной культуры педагога, а также ее содержания и механизмов формирования в системе непрерывного образования относится к актуальным и нерешенным вопросам педагогической науки. Методологическая культура педагога как объект или предмет педагогических исследований стала привлекать внимание ученых в 90-е годы XX века. В этот период на страницах журнала «Педагогика» стали разворачиваться дискуссии и публиковаться статьи, а также материалы круглых столов, посвященных методологии педагогики и методологической культуре, как педагогов-практиков, так и исследователей в сфере образования и педагогики [108; 88; 15; 71; 67; 48; 24]. В этот же период все чаще стал употребляться и термин «методологическая культура педагога». Генезис исследований, посвященных методологической культуре педагога позволил нам выделить следующие направления изучения данного феномена:

- исследование методологической культуры личности, которая рассматривается во взаимосвязи с профессиональной культурой (Е. В. Бондаревская, О. С. Гребенюк, И. Ф. Исаев, М. И. Рожков, В. А. Сластенин и др.); мировоззренческой культурой (В. С. Лукашов); естественнонаучной и гуманитарной культурами (Е. Ю. Иванова);
- изучение методологической культуры исследователя в области педагогической науки (Е. В. Бережнова, Н. М. Борытко, В. В. Краевский, Н. А. Масюкова, Б. В. Пальчевский, В. А. Сластенин, Н. А. Соловцова, И. И. Цыркун и др.);
- научное осмысление методологической культуры преподавателя/педагога/учителя (В. И. Андреев, Е. В. Бережнова, Е. Ф. Бойко, Л. Ю. Бо-

ликова, Е. Н. Васякина, Э. Г. Гельфман, М. В. Дубова, С. А. Загвоздина, П. Г. Кабанов, С. Я. Казанцев, Л. А. Казанцева, Р. В. Киселева, М. В. Корепанова, В. В. Краевский, С. В. Кульневич, Р. А. Куренкова, В. А. Мосолов, Ю. К. Пенская, Ю. В. Сенько, В. А. Сластенин, В. В. Смирнова, В. Э. Тамарин, О. В. Тупилко, А. Н. Ходусов, О. М. Шкуропатова и др.);

– исследование методологической культуры студента (Е. Ю. Иванова, С. Я. Казанцев и др.);

– анализ методологической культуры студента-будущего педагога/преподавателя (С. К. Багадирова, М. В. Дубова, М. В. Корепанова, С. В. Кульневич, Е. Л. Прасолова и др.);

– изучение методологической культуры учащегося (С. В. Бубликов, Ю. И. Глаголева, С. П. Молеваник и др.).

С целью аргументированности научной актуальности проблемы исследования методологической культуры педагога, покажем степень научного интереса к данной проблеме на примере защищенных диссертаций (таблица 1.1).

Таблица 1.1

Количественные характеристики генезиса диссертационных исследований, посвященных методологической культуре педагога

Критерий	Количественные показатели									
Научная специальность	13.00.00 – педагогические науки					09.00.01		22.00.06		
	13.00.01	13.00.02	13.00.08							
	6	1	4			1	1			
Ученая степень	Доктор наук					Кандидат наук				
	5					8				
Субъект методологической культуры	Личность			Педагог			Студент/учащийся		Будущий педагог	
	1			6			2		3	
Отражение в теме/ структурном элементе	Тема					Параграф				
	8					5				
Распределение по годам	1997	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2006	2007	
	2	1	1	1	2	3	1	1	1	
Всего работ	13									

За десятилетний период с 1997 г. по 2007 г. нами выявлено 13 диссертационных работ, посвященных изучению методологической культуры как объекта/предмета исследования (или их составного компонента), из которых 11 квалифицированы как педагогические (13.00.01 – 6 работ; 13.00.02 (физика) – 1 работа; 13.00.08 – 4 работы), 1 диссертационное

исследование выполнено по специальности 09.00.01 – онтология и теория познания, 1 научная работа – по специальности 22.00.06 – социология духовной жизни. Из 13 защищенных диссертаций – 4 работы были представлены на соискание ученой степени доктора педагогических наук, 1 – доктора философских наук, 1 – кандидата философских наук, 7 – кандидата педагогических наук. В этих работах в качестве субъекта-носителя методологической культуры выступает педагог/учитель в 6 научных исследованиях, будущий учитель – в 3 работах, студент/учащийся – 2 работы; 1 работа посвящена методологической культуре личности; в 1 диссертационном исследовании методологическая культура изучается безотносительно субъекта во взаимосвязи естественнонаучной и гуманитарной культур (рисунок 1.1). Отражение понятия «методологическая культура» как теоретически выделенной единицы исследования в теме присутствует в 8 работах (из них в одной диссертации изучается методологическая компетентность будущего преподавателя), в 4 работах вышеуказанное понятие отражается в названии отдельных структурных элементов. Перечень, выполненных диссертационных исследований, посвященных изучению методологической культуры педагога, представлен в Приложении 1 (таблица 1).



Рис. 1.1. Распределение диссертационных работ по субъекту методологической культуры

Инспекционный анализ диссертационных исследований, посвященных методологической культуре, позволил выявить следующие обобщенные проблемы, которые определены авторами для их разработки и решения:

- 1) Каково философское содержание методологической культуры учителя (П. Г. Кабанов)?
- 2) Какова роль методологической культуры педагога в системе связи педагогической науки и практики (Е. В. Бережнова)?

3) Какова совокупность ведущих тенденций, принципов, психолого-педагогических условий формирования методологической культуры учителя (А. Н. Ходусов)?

4) Каковы сущность и структура методологической культуры педагога (Е. В. Бережнова, Ю. И. Глаголева, С. Я. Казанцев, А. Н. Ходусов)?

5) Каковы организационно-педагогические условия совершенствования методологической культуры учителя (Е. Ф. Бойко, О. В. Тупилко)?

6) Каковы технологические аспекты формирования/развития методологической культуры учителя (Е. В. Бережнова, А. Н. Ходусов, О. М. Шкуропатова)?

7) Каковы содержание и технологии развития методологической культуры будущего учителя (С. К. Багадирова, М. В. Дубова, Е. Л. Прасолова)?

8) Какова связь методологической культуры учащихся с педагогической и методологической культурами учителя (Ю. И. Глаголева)?

Результаты инспективы диссертационных исследований свидетельствуют о неопределенности научного описания методологической культуры, об актуальности проблемы диалектики объективных и субъективных факторов и отношений ее развития в системе непрерывного педагогического образования, необходимости изучения и комплексирования механизмов, средств и технологий формирования/развития МК у педагогов, будущих педагогов и исследователей в сфере образования в современной социокультурной ситуации, что и обусловило выбор проблемы нашего исследования.

Качественный анализ диссертационных работ осуществлялся в контексте ретроспективного анализа всех выявленных нами исследований, посвященных методологической культуре педагога (Приложение 1, таблица 2). Ретроспективный анализ показал, что в педагогических исследованиях методологическая культура рассматривается как:

– философско-методологическая культура (П. Г. Кабанов, В. А. Мосолов);

– характеристика личности учителя/интегративное личностное образование (М. В. Дубова, С. Я. Казанцев, Р. В. Киселева, М. В. Корепанова, О. В. Тупилко, А. Н. Ходусов, О. М. Шкуропатова);

– культура современного научно-педагогического мышления (В. И. Андреев и Л. А. Казанцева, Э. Г. Гельфман и Ю. К. Пенская, В. В. Краевский и Е. В. Бережнова, Е. Л. Прасолова, В. А. Сластенин и В. Э. Тамарин);

– позиция и способ осуществления педагогической деятельности (Л. Ю. Боликова и Е. Н. Васякина, Е. Ю. Иванова, Ю. В. Сенько);

– высший уровень и/или основа профессионализма, характеристика профессиональной компетентности (С. К. Багадирова, Е. Ф. Бойко, С. А. Загвоздина, В. В. Смирнова).

В 90-х XX века в связи с активной разработкой в педагогике культурологического подхода появился ряд работ, посвященных профессиональной педагогической культуре и ее отдельным аспектам и составляющим (А. В. Барабанщиков, В. Л. Бенин, Е. В. Бондаревская, Б. С. Гершунский, Н. Д. Никандров, В. А. Сластенин, Г. И. Чижаква и др.) (Приложение 1, таблица 3). Как отмечает И. Ф. Исаев, понятия «педагогическая культура» и «профессионально-педагогическая культура» длительное время в педагогике рассматривались в категориях обыденного сознания как совокупность норм, правил поведения, проявление педагогического такта, педагогического мастерства, педагогической грамотности или образованности и не претендовали на строгое научное объяснение [54]. Е. В. Бондаревская также указывает на тот факт, что «понятие «педагогическая культура» еще не имеет должного научного осмысления и не вошло в категориальный аппарат педагогики и других гуманитарных наук» [26]. Б. С. Гершунский с понятием педагогической культуры соотносит высшее проявление человеческой образованности и профессиональной компетентности [32].

Важным этапом осмысления методологической культуры в контексте профессионально-педагогической культуры (ППК) является концепция Е. В. Бондаревской, которая рассматривает ППК как динамическую систему педагогических ценностей, способов деятельности и профессионального поведения, компонентами этой системы, подлежащими оценке выступают, как инвариантные характеристики (педагогическая позиция, психолого-педагогическая компетентность, культура поведения), так и вариативные характеристики (специальные знания и педагогические технологии, опыт творческой деятельности) [26]. Высший уровень педагогической культуры в аспекте профессиональной деятельности проявляется в том, что «учитель бережно сохраняет и воспроизводит культурные образцы практической деятельности, сам творит их, создает авторские педагогические «произведения» – дидактические и воспитательные системы, методики, технологии [26, с. 41], что напрямую связано с внешними проявлениями методологической культуры педагога. По мнению Е. В. Бондаревской, разработка содержа-

ния методологической культуры и способов овладения ею педагогами «должна осуществляться во взаимосвязи с такой интегральной характеристикой личности и деятельности учителя, как педагогическая культура, быть ее частью» [24, с. 104], причем методологическая культура выступает основой педагогической культуры учителя.

В последнее десятилетие появляется ряд работ, раскрывающих отдельные стороны педагогической культуры личности преподавателя: методической, нравственно-эстетической, психологической, когнитивной, коммуникативной, физической, духовной, технологической и др., в которых педагогическая культура рассматривается как часть общей культуры, проявляющаяся в определенных слагаемых. Когда понятие профессионально-педагогической культуры стало операционализироваться, ряд исследователей начали включать в его онтологические характеристики такой компонент или составляющую, как методологическая культура, наделяя ее разным статусом в структуре ППК (С. К. Багадирова, О. С. Гребенюк, А. И. Загrevская, И. Ф. Исаев, М. И. Рожков, Е. Б. Спасская, Т. Г. Юсупова и др.). Возникла задача определения максимально точного содержания и роли методологической культуры как определенной части профессиональной культуры. Методологическая культура в структуре ППК понимается авторами как: один из конкретных видов педагогической культуры (О. С. Гребенюк, И. Ф. Исаев, О. Г. Паладич, М. И. Рожков); основа педагогической культуры (Е. В. Бондаревская); центральный компонент профессиональной культуры (С. К. Багадирова); теоретико-методологическая составляющая общей профессиональной культуры (Е. Б. Спасская); профессиональный компонент ПК (Т. Г. Юсупова) и др.

И. Ф. Исаев в своей модели ППК выделяет такие ее структурные компоненты, как аксиологический, технологический и личностно-творческий, которые специфически преломляются в функциональных компонентах: гносеологическом, гуманистическом, коммуникативном, образовательном, воспитательном, нормативном и информационном. Функциональные компоненты, по его мнению, отражают процессуальный аспект профессионально-педагогической культуры и определяют цели и содержание конкретных видов педагогической культуры. В своем перечислении таких видов педагогической культуры автор называет и методологическую культуру, обуславливая ее гносеологическим функциональным компонентом ППК [55]. Методологическая культура, как и каждый взятый в отдельности вид профессионально-педагогической

культуры «обладает своими структурными компонентами, заданными общей структурой педагогической культуры» [98, с. 123]. О. Г. Паладиц также представляет функциональные компоненты ППК как результат теоретического анализа и называет методологическую культуру, повторяя идею И. Ф. Исаева об ее обусловленности гносеологическим компонентом [96]. О. С. Гребенюк и М. И. Рожков в составе педагогической культуры также включают методологическую культуру, рассматривая ее «как часть более широкого, объемного и целостного явления, именуемого педагогической культурой» [35].

Е. Б. Спасская в качестве важнейшего фактора развития профессиональной культуры учителя и методологической культуры как одного из ее компонентов определяет опытно-экспериментальную работу школы, ориентированную на развитие теоретико-методологической составляющей общей профессиональной культуры. Методологическая культура учителя понимается автором как теоретико-методологическая составляющая общей профессиональной культуры, показателями развития которой выступают осознание ведущих идей концепции опытно-экспериментальной работы школы, овладение способами целеполагания, проектирования, трансляции педагогического опыта, оценки и самооценки уровня развития профессиональной педагогической культуры [116].

Т. Г. Юсупова определяет профессиональную культуру педагога как интегральную личностную характеристику с выраженной социопрогностической направленностью и высоким потенциалом творчества, создающую возможность транслировать культурный опыт и способствовать его усвоению учащимися, которая «включает в себя совокупность профессиональных и социальных компонентов: методологическую культуру, профессиональную компетентность, широкое мировоззрение, гуманистический характер педагогической деятельности и творчество» [154, с. 10]. Автор декларирует положение о том, что методологические навыки являются основой педагогической культуры, однако не проясняет связь между понятиями «методологическая культура» и «методологические навыки», а также не операционализирует последние.

В ряде современных исследований профессионально-педагогической культуры методологическая культура не выделяется как особый компонент в ее составе, однако при модельной репрезентации ее составляющих называются онтологические характеристики, свойственные методологической культуре (Ю. В. Киселева, О. А. Козырева, Н. В. Попова, В. М. Ушакова и др.) [101; 63; 124].

Интенсивные исследования методологической культуры учителя и учащихся осуществляются в рамках методики преподавания физики (С. В. Бубликов, Е. Ю. Иванова, А. С. Кондратьев, М. С. Красин, С. П. Молеваник, Ю. А. Сауров и др.). Например, Е. Ю. Ивановой уточнено понятие «методологическая культура» во взаимосвязи с понятиями «естественнонаучная и гуманитарная культуры», последние характеризуют содержательную сторону «образованности», а методологическая культура определяет ее процессуальную сторону и способствует реализации идеи гуманизации образования [51].

Методологическая культура учащихся рассматривается исследователями в тесной взаимосвязи с методологической культурой учителя, отмечается взаимное влияние методологизации деятельности учителя и учащихся (С. В. Бубликов, Ю. И. Глаголева, Е. Ю. Иванова, С. П. Молеваник, Ю. А. Сауров и др.). Ю. И. Глаголева выделяет методологическую культуру учителя в качестве основополагающего педагогического условия становления методологической культуры учащихся и в рамках ценностного подхода к культуре связывает ее с пониманием, определяя как характеристику субъекта деятельности, «при которой он осознает себя: свои ценности, цели и смыслы и на этой основе способен вырабатывать программы действий, основанные на различных принципах, способах и средствах построения теоретической и практической деятельности» [33, с. 35]. Опираясь на вышеприведенное определение понятия, автор в структуре методологической культуры учителя, также как и в структуре методологической культуры учащихся выделяет «ценностный, организационный и практико-ориентированный компоненты» [33, с. 68].

Е. Ю. Иванова отмечает, «что методологическая культура преподавателя определяет его возможности и способности в осуществлении образовательной стратегии развития, а также технологий обучения, соответствующих этой стратегии» [51, с. 66], управленческую деятельность по формированию умений студента (ученика) мотивировать свою деятельность, позволяет выбирать образовательные альтернативы, выстраивать свою деятельность и деятельность обучающихся, осуществлять рефлексивную деятельность [51].

Закономерности формирования и развития методологической культуры учащихся рассматриваются исследователями как в метапредметном, так и дисциплинарном контекстах. Ю. А. Сауров при описании сущности методологической культуры субъектов образования (методи-

сты, учителя, школьники) выделяет то общее, что характерно для МК всех субъектов: усвоение (воспроизводство) норм и их реализация на практике; нормы выражаются в знаниях и умениях, прежде всего умениях соответствующей деятельности (проектирования, управления, учения, преподавания, планирования и др.), умениях осуществлять познавательную деятельность, деятельность с деятельностью, образцами культуры, творческой деятельности [106]. Метапредметный контекст развития методологической культуры учащихся на уровне общего среднего образования прослеживается в работах Ю. И. Глаголевой и др.

Под научным руководством С. В. Бубликова выполняется ряд исследований в области развития методологической культуры учащихся в процессе обучения физике на уровне общего среднего образования (И. А. Баширова, А. Е. Бойкова, М. С. Красин, М. А. Михайленко, С. П. Молеваник и др.), в качестве средств развития методологической культуры учащихся выступают формирование толерантного мышления, решение экспериментальных задач, применение графических методов, физические оценки и т. д. [87; 27; 28; 29].

Одним из контекстов изучения методологической культуры педагога выступает понимание методологической культуры как культуры мышления. Многие авторы определяют педагогическое мышление как практическое, так как в качестве структурной единицы мыслительной деятельности учителя выделяют педагогическую задачу (Ю. Н. Кулюткин, Л. М. Митина, В. А. Сластенин, Л. Ф. Спирин, М. Л. Фрумин и др.). А. А. Орлов характеризует процесс профессионального мышления учителя как процедуру поиска и формулирования педагогической задачи, наряду с логическими и процессуально-операционными аспектами мышления автор актуализирует аксиологические стороны профессионального мышления учителя. «Педагогическое мышление – это специфическая умственная и практическая деятельность учителя, обеспечивающая эффективное использование им этических установок, научных знаний, педагогической технологии, личностных качеств в учебно-воспитательной работе» [94].

А. К. Маркова относит педагогическое мышление к категории личностных психических качеств учителя [80]. Л. М. Митина в контексте психологии труда и профессионального развития учителя выделяет три взаимосвязанные области многомерного пространства труда учителя: личность, педагогическая деятельность и педагогическое общение. В своей концептуальной схеме труда учителя Л. М. Митина также относит

педагогическое мышление, наряду с педагогическим целеполаганием, педагогической рефлексией, педагогическим тактом и педагогической направленностью, к личностным качествам учителя. Педагогическое мышление «представлено свойствами, определяющими практически-действенное и теоретико-практическое мышление учителя», его развитие понимается как овладение системой средств и способов решения педагогических задач [86, с. 54].

В работах, где исследуется методологическая культура как культура мышления, наряду с традиционными понятиями «педагогическое мышление» и «педагогическое сознание», вводится относительно новое понятие «современный стиль педагогического мышления» (Е. Ф. Бойко, Н. М. Зверева, А. А. Касьян, Ю. В. Сенько, В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин и др.).

В. А. Сластенин и В. Э. Тамарин рассматривают методологическую культуру как личностное новообразование, формирующееся и проявляющееся в деятельности и задающее новый стиль научно-педагогического мышления. Авторы поднимают проблему соотношения и управляемого развития таких компонентов педагогического мышления, как эмпатийных, рефлексивных и прогностических, вводят историкотипологическое измерение профессионального мышления учителя [108]. Стиль мышления – это способ, определяющий содержание и логику мышления системно, нормативно и конкретно-исторически [108]. «Представляя способ функционирования научной картины педагогической действительности и профессионального мировоззрения, стиль мышления, с одной стороны, опосредован ими как системообразующими факторами, а с другой – он сам их опосредует [108, с. 86]. Если «понятия «педагогическое сознание» и «педагогическое мышление» ориентированы на раскрытие специфики данного вида профессионального сознания (мышления)... и отражают те инвариантные характеристики мышления учителя, которые обусловлены своеобразием педагогических задач», то в понятии «стиль мышления» фиксируется смена парадигм профессионального сознания [109, с. 19]. «Особая сложность здесь состоит в необходимости выйти за пределы собственно педагогических (в том числе «школьных») явлений, взять их в контексте противоречий развития общественных отношений и динамики культуры как целостной системы [109, с. 20]. В этом контексте В. А. Сластенин определяет методологическую культуру учителя как ядро педагогического сознания, важнейшим проявлением которых (и педагогического сознания, и

методологической культуры) выступают характеристики современного стиля педагогического (научно-педагогического) мышления.

Н. М. Зверева и А. А. Касьян рассматривают признаки научно-педагогического мышления как компоненты содержания педагогического образования в высшей школе, операционализация особенностей стиля педагогического мышления основана на проявлении характеристик общенаучного мышления и по мнению авторов, может служить основой для «разработки специальной системы методов и приемов обучения» [50, с. 12].

В исследованиях Ю. В. Сенько гуманитарно ориентированная авторская позиция преподавателя рассматривается в качестве компонента методологической культуры, прослеживается связь между развитием предметно-научного и собственно педагогического мышления. Одним из условий становления авторской позиции будущего учителя выступает организация педагогического процесса на основе принципов стиля нового педагогического мышления, важнейшими характеристиками которого выступают предрасположенность к диалогу, другодоминантность, коммуникативная компетентность, метафоричность, понимание и рефлексия [107]. «В статике» авторская позиция рассматривается как интегративная характеристика методологической культуры преподавателя, включающая совокупность отношений к себе как субъекту профессиональной деятельности и студенту как субъекту его собственной жизнедеятельности» [107, с. 59]. Авторская позиция как база методологической культуры, акцентирует в структуре методологической культуры регулятивно-ценностную структуру профессиональной деятельности. Таким образом, по мнению Ю. В. Сенько, вершинной «составляющей методологической культуры будущего педагога выступает стиль его профессионального мышления» [107, с. 61]. Представитель научной школы Ю. В. Сенько, Е. Ф. Бойко в своем диссертационном исследовании характеризует методологическую культуру как компонент профессионально-педагогической культуры, раскрывая в качестве системообразующего компонента МК – стиль нового педагогического мышления, определяя его характеристики, вслед за Ю. В. Сенько, такие, как другодоминантность, диалогичность, понимание, рефлексия и метафоричность. По мнению автора, структурная модель методологической культуры учителя включает стиль нового педагогического мышления, методологические знания и умения, понимание роли научного знания и осознанную ценность саморазвития [20].

В таблице приведены различные авторские подходы к определению понятия «методологическая культура педагога» (табл. 1.2). В процессе аналитики нам было важно выделить структурный подход дефиниции вышеуказанного понятия с целью выявления компонентного состава исследуемого феномена.

Таблица 1.2

Дефиниции понятия «методологическая культура педагога»

Автор(ы)	Определение	Источник
Контекст философско-методологической культуры		
П. Г. Кабанов	«Методологическая культура педагога представлена как сложная многоуровневая структура, включающая педагогические, общенаучные и философские знания, особые умения и навыки, заключающиеся в способности определять, создавать универсальные, стратегические формы деятельности» [с. 13].	Кабанов, П. Г. Методологическая культура педагога как предмет философского анализа: Дис. ... канд. фил. наук: 09.00.01. – Томск, 1997. – 192 с.
В. А. Мосолов	Учитель как олицетворение методологических знаний, «опредмеченных в разумной и всемерно оправданной преобразовательной, научно-экспериментальной педагогической деятельности» [с. 68]. «Высокая методологическая культура учителя – это способность объяснять, глубоко понимать, применять не только диалектику науки, но и диалектику педагогической действительности» [с. 69].	Мосолов, В. А. Формировать методологическую культуру учителя// Советская педагогика. – 1990. – №3. – С. 67–69.
Характеристика личности учителя (личностное образование)		
М. В. Дубова	«Под методологической культурой педагога понимается многоаспектное личностное образование, включающее в себя умения осмысливать профессиональные творческие задачи, осуществлять их методологический анализ, исследовать выявленные противоречия, разрабатывать пути их решения посредством методологических знаний (о знании, познании, развитии знаний, о деятельности) и осуществлять методологическую рефлексию собственной педагогической деятельности» [с. 8].	Дубова, М. В. Дидактический аспект развития методологической культуры студентов – будущих учителей: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Самара, 2004. – 192 с.

Автор(ы)	Определение	Источник
С. Я. Казанцев	«Методологическая культура – это целостная, интегральная характеристика личности, обладающей фундаментальным общенаучным, методологическим знанием, системой ценностных ориентаций на творческое саморазвитие в учебно-исследовательской творческой деятельности, научным стилем мышления» [с. 175].	Казанцев, С. Я. Дидактические основы и закономерности фундаментализации обучения студентов в современной высшей школе: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01. – Казань, 2000. – 295 с.
Р. В. Киселева	Приводит определение А. Н. Ходусова «Под методологической культурой преподавателя мы понимаем целостное, многоуровневое и многокомпонентное личностное образование, включающее в себя педагогическую философию (т. е. убеждения), мыследеятельность в режиме методологической рефлексии (понимание), внутренний план сознания (самопознание) и характеристики практико ориентированной деятельности» [с. 150].	Киселева, Р. В. Модель формирования методологической культуры преподавателя лица / Р. В. Киселева // Человек и образование. – 2014. – № 1 (38). – С. 150–155.
М. В. Корепанова	Методологическая культура выступает в качестве основополагающей характеристики личности учителя. «Она реализуется как динамическая система педагогических ценностей, творческих способов педагогической деятельности и личных достижений педагога в создании образцов педагогической практики» [с. 25].	Корепанова, М. В. Методологическая культура как основа профессиональной деятельности будущего педагога / М. В. Корепанова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 11. – С. 23–26.
О. В. Тупилко	«Методологическая культура учителя является личностным образованием, основанием выбора стратегии профессиональной деятельности, проявляющемся в понимании учителем ее аксиологической функции, критическом отношении к педагогическим явлениям, установке на преобразование учебно-воспитательного процесса в соответствии с ценностными ориентирами его развития, рефлексии по поводу предпосылок, процесса, результата собственной профессиональной деятельности» [с. 139–140].	Тупилко, О. В. Формирование методологической культуры учителя в профессиональной деятельности: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования, Красноярск, 2006. – 185 с.

Автор(ы)	Определение	Источник
А. Н. Ходусов	Методологическая культура «целостное, многоуровневое и многокомпонентное образование, включающее в себя педагогическую философию учителя (убеждения), мыследеятельность в режиме методологической рефлексии (понимание) как внутренний план сознания (самосознания) и детерминированное свойствами интегральной индивидуальности [с. 20].	Ходусов, А. Н. Формирование методологической культуры учителя: Дис. ... докт. пед. наук:13.00.08 – теория и методика профессионального образования, Москва, 1997. – 423 с.
О. М. Шкуропатова	Приводит определение А. Н. Ходусова: «методологическая культура – целостное, многоуровневое и многокомпонентное образование, включающее в себя педагогическую философию учителя (убеждение), мыследеятельность в режиме методологической рефлексии (понимание) как внутренний план сознания (самосознания) и детерминированное свойствами интегральной индивидуальности [с. 12].	Шкуропатова, О. М. Развитие методологической культуры учителя в практике современной общеобразовательной школы: Дис. ... канд. пед. наук:13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, Ставрополь, 2003. – 240 с.
Культура мышления		
В. И. Андреев, Л. А. Казанцева	Как особый склад педагогического мышления. «Методологическая культура учителя – это интегральная характеристика степени его овладения современными методологическими знаниями, исследовательскими умениями и способностями по применению научных принципов, методов и средств педагогического исследования» [с. 24].	Андреев, В. И. Развитие методологической культуры педагога в процессе профессиональной подготовки в классическом университете / В. И. Андреев, Л. А. Казанцева // Интеграция образования. – 1998. – № 3–4. – С. 20–25.
Е. Ф. Бойко	«...методологическая культура учителя – компонент профессиональной педагогической культуры, задающий ориентиры для построения и анализа деятельности, соответствующей ценностным образцам современного образования» [с. 27–28]. Системообразующий компонент методологической культуры – стиль нового педагогического мышления.	Бойко, Е. Ф. Совершенствование методологической культуры учителя в системе повышения квалификации: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования, Новокузнецк, 2003. – 159 с.

Автор(ы)	Определение	Источник
Н. М. Борятко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова	Методологическая культура как культура мышления, «основанная на методологических знаниях, необходимой частью которой является рефлексия собственной исследовательской деятельности» [с. 83]. «МК учителя практика заключается в его стремлении и умении вести методологический поиск, направленный на отыскание личностных смыслов педагогических явлений, необходимых для развития ученика» [с. 82].	Борятко, Н. М. Методология и методы психолого-педагогических исследований: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав. / Н. М. Борятко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова; под ред. Н. М. Борятко. – М.: Изд. Центр «Академия», 2008. – 320 с.
Э. Г. Гельфман, Ю. К. Пенская	«Методологическая культура педагога рассматривается как культура мышления, что проявляется в способности сравнивать и сопоставлять различные точки зрения, выявлять собственную позицию, научно ее обосновывать, профессионально отстаивать и т. д.» [с. 34].	Гельфман, Э. Г. Развитие методологической культуры будущих учителей математики / Э. Г. Гельфман, Ю. К. Пенская // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 10(112). – С. 34–37.
С. В. Кульневич	«Методологическая культура учителя – это особая форма функционирования педагогического сознания, управляющего мышлением педагога и проявляющаяся в методологических умениях целеполагания, определения ведущих принципов, отбора и перестройки содержания, моделирования и конструирования условий и средств, формирующих и развивающих личностные структуры учащихся [с. 111].	Кульневич, С. В. Личностная ориентация методологической культуры учителя / С. В. Кульневич // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 108–115.
В. В. Краевский, Е. В. Бережнова	«... говоря о методологической культуре педагога, мы имеем в виду в первую очередь культуру мышления, специфическую для сферы образования. Она предполагает знание методологических норм и умение применять эти нормы в процессе решения проблемных педагогических задач. Ее основными компонентами являются: умение проектировать и конструировать учебно-воспитательный процесс; умение осознавать, формулировать и творчески решать задачи; умение осуществлять методическую рефлексию» [с. 123].	Краевский, В. В. Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Изд. Центр «Академия», 2006. – 400 с.

Автор(ы)	Определение	Источник
Е. Л. Прасолова	«Понятие «концептуальное мышление» вводится как характеристика методологической культуры будущего учителя. Под концептуальным мышлением мы понимаем особый способ осмысления феноменов образования, в котором находят отражение различные аксиологические вариации образования и модели познания действительности; а также системно-целостная, научно-обоснованная представленность историко-педагогического и междисциплинарного знания в образе своей будущей профессионально-педагогической деятельности» [331].	Прасолова, Е. Л. Теоретико-методологические основы информационного обеспечения профессиональной подготовки будущего учителя к вариативному образованию: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования, Калуга, 2001. – 423 с.
Ю. В. Сенько	Интегративная характеристика методологической культуры преподавателя высшей школы – авторская позиция, «включающая совокупность отношений к себе как субъекту профессиональной деятельности и студенту как субъекту его собственной жизнедеятельности» [с. 59].	Сенько, Ю. В. Авторская позиция преподавателя в его методологической культуре // Известия Алтайского государственного университета. – 2014. – Т. 1. – № 2(82). – С. 58–62.
В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин	Личностное новообразование, формируется и проявляется в деятельности как культура мышления, задает новый стиль научно-педагогического мышления	Сластенин, В. А. Методологическая культура учителя / В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 82–88.
Позиция и способ осуществления деятельности/педагогической деятельности		
Л. Ю. Боликова, Е. Н. Васякина	Методологическая культура педагога как определенная позиция «и способ в осуществлении профессиональной педагогической деятельности, направленной на познание и преобразование педагогической действительности» [с. 701].	Боликова, Л. Ю. Методологическая культура как объект и предмет исследований в педагогике / Л. Ю. Боликова, Е. Н. Васякина // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 698–704.

Автор(ы)	Определение	Источник
Ю. И. Глаголева	«Методологическая культура – это характеристика человека как субъекта деятельности, при которой он осознает себя: свои ценности, цели и смыслы и на этой основе способен вырабатывать программы действий, основанные на различных принципах, способах и средствах построения теоретической и практической деятельности» [с. 35]	Глаголева, Ю. И. Педагогические условия становления методологической культуры учащихся: Дис. ... канд. пед. наук:13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, Псков, 2002.
Е. Ю. Иванова	МК определяется системой знаний и способов деятельности, принципами, позволяющими выстраивать образовательный процесс в соответствии с выбранной стратегией обучения» [с. 52]. «Методологическая культура как компонент «образованности» определяет ее процессуальную сторону, исследует управленческую деятельность преподавателя по формированию умений студента (ученика) мотивировать свою деятельность. Методологическая культура преподавателя позволяет осуществить выбор образовательных альтернатив в обучении студентов; осознанно выстраивать свою деятельность и деятельность студентов; осуществлять рефлексивную способность осмыслить свои действия...» [с. 67].	Иванова, Е. Ю. Обучение основам физики студентов средних профессиональных учебных заведений гуманитарной направленности в условиях интеграции естественнонаучной и гуманитарной культур: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования. – Челябинск, 2007. – 231 с.
Нормы деятельности и их освоение		
Ю. А. Сауров	Методологическая культура школьников, учителей, методистов – некие нормы деятельности (отчасти одинаковые, отчасти разные), в том числе нормы-запреты, выступающие регуляторами при организации процессов обучения и управлении этими процессами, в конечном итоге в воспроизводстве деятельности, характерных для той или иной области образования.	Сауров, Ю. А. Программа формирования методологической культуры субъектов образования / Ю. А. Сауров // Образование и саморазвитие. – 2009. – № 1(11). – С. 3–11.

Автор(ы)	Определение	Источник
Компонент профессиональной культуры, характеристика профессиональной компетентности		
С. К. Багадирова	Центральным компонентом педагогической культуры выступает методологическая культура, в «ее состав входят различные знания, умения и навыки, позволяющие осмысливать, анализировать, обобщать материал, в ходе научно-исследовательской деятельности» [с. 128].	Багадирова, С. К. Методы и средства формирования методологической компетентности будущих преподавателей: Дис. ... канд. пед. наук:13.00.01 – общая педагогика, история педагогики и образования, Майкоп, 2002. – 198 с.
С. А. Загвоздина	«Методологическая культура учителя – это высший уровень профессионализма, современная характеристика профессиональной компетентности, основными компонентами которой являются методологические знания о принципах и способах организации теоретической и практической деятельности, исследовательские умения и навыки, направленные на обогащение инновационного эмпирического опыта, устойчиво-положительное личностное отношение к методологической культуре как новому объекту профессионального совершенствования, как новой профессиональной ценности» [с. 178–179].	Загвоздина, С. А. Методологическая культура учителя: систематизация понятий / С. А. Загвоздина // ВТГУ. – 2011. – № 342. – С. 177–179.
В. В. Смирнова	Методологическая компетентность – «составляющий компонент профессиональной компетентности, которая и может обеспечить творческую направленность педагогической деятельности учителя, предусматривающую объективную оценку своих возможностей и возможностей ученика, владение общей культурой интеллектуальной (исследовательской) деятельности, умение ориентироваться в происходящих интегративных процессах, тенденциях развития непрерывного образовательного пространства» [с. 101].	Смирнова, В. В. Методологическая компетентность педагога в контексте непрерывного образования // Человек и образование. – 2008. – № 4(17). – С. 100–103.

Проведенный ретроспективный анализ генезиса исследований методологической культуры педагога/ будущего педагога как объекта и предмета педагогических исследований позволил сделать следующие выводы и обобщения:

1. При всем многообразии подходов к пониманию сущности методологической культуры педагога, можно выделить следующие контексты изучения данного феномена:

– **культура мышления** (Э. Г. Гельфман, П. Г. Кабанов, М. В. Корепанова, В. А. Мосолов, Ю. К. Пенская), **культура современного научно-педагогического мышления** (Е. В. Бережнова, Е. Ф. Бойко, Н. М. Борытко, В. В. Краевский, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова), **особая форма функционирования педагогического сознания** (С. В. Кульневич), **особый склад педагогического мышления** (В. И. Андреев, Л. А. Казанцева), **концептуальное мышление** (С. К. Багадирова, Е. Л. Прасолова, О. М. Шкуропатова);

– **характеристика личности учителя, личностное новообразование** (М. В. Дубова, С. Я. Казанцев, Р. В. Киселева, М. В. Корепанова, В. А. Слостенин, В. Э. Тамарин, О. В. Тупилко, А. Н. Ходусов, О. М. Шкуропатова);

– **нормы деятельности и их освоение** (Ю. А. Сауров), **позиция и способ осуществления педагогической деятельности** (Л. Ю. Боликова, Е. Н. Васякина, Е. Ю. Иванова), **авторская позиция** (Ю. В. Сенько), **культура субъекта деятельности** (Ю. И. Глаголева);

– **компонент профессиональной культуры** (Е. В. Бондаревская, О. С. Гребенюк, А. И. Заглевская, И. Ф. Исаев, М. И. Рожков, Е. Б. Спасская, Т. Г. Юсупова), **высший уровень, основа профессионализма, характеристика профессиональной компетентности** (С. К. Багадирова, С. А. Загвоздина, В. В. Смирнова) (рис. 1.2).

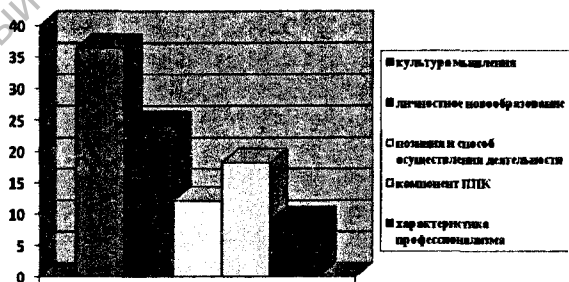


Рис. 1.2. Распределение исследований в % соотношении в выявленных контекстах изучения методологической культуры

2. Отдельные составляющие методологической культуры педагога в различных интерпретациях авторов занимают доминирующие позиции, что позволило выделить наиболее часто встречающиеся компоненты, проанализировать частоту их повторений и реконструировать морфологическую онтологию исследуемого феномена как системно-структурную онтологию, содержание которой будет операционализировано в параграфе 1.2 монографического исследования. Результатом структурного анализа дефиниций понятия «методологическая культура» стало выделение аксиологического, когнитивного, операционально-деятельностного и рефлексивного компонентов в ее структуре.

3. Ретроспективный анализ исследований позволил выделить исходные модели методологической культуры и их различные версии и конкретизации. В качестве базовых выступают теоретические модели методологической культуры педагога Е. В. Бережновой и В. В. Краевского, В. А. Сластенина и В. Э. Тамарина, С. В. Кульневича, А. Н. Ходусова. Например, модель методологической культуры педагога В. В. Краевского и Е. В. Бережновой интерпретируется и конкретизируется в исследованиях М. В. Дубовой; теоретическая модель А. Н. Ходусова воспроизводится в работах О. М. Шкуропатовой и Р. В. Киселевой.

4. Подавляющее большинство исследователей понимают методологическую культуру как **культуру педагогического мышления/сознания**. Однако в процессе аналитической работы нами были выявлены противоречия в осмыслении данного контекстного условия:

– педагогическое мышление рассматривается как практическое и определяется процессом осознания и решения педагогических задач (Ю. Н. Кулюткин, Л. М. Митина, В. А. Сластенин, А. А. Орлов, Л. Ф. Спирин, М. Л. Фрумин и др.), в связи с чем возникает противоречие, связанное с разграничением понятий «педагогическое мышление» и «педагогическая деятельность» при определении содержания методологической культуры, так как первоначально Н. В. Кузьмина таким образом характеризовала сущность педагогической деятельности [95];

– анализ подходов к пониманию сущности методологической культуры как культуры мышления позволил выделить относительно новое понятие «**современный стиль научно-педагогического мышления**» как ее характеристику (Е. Ф. Бойко, Н. М. Зверева, А. А. Касьян, Ю. В. Сенько, В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин и др.), однако в процессе анализа содержания понятий «методологическая культура» и «стиль педагогического мышления» нами выявлено противоречие в установ-

лении причинно-следственных связей между ними. В. А. Сластенин характеризует методологическую культуру как личностное новообразование, ядро педагогического сознания, которое задает новый стиль педагогического мышления, тогда операционализация понятия «методологическая культура» может осуществляться посредством характерных проявлений стиля нового педагогического мышления. Е. Ф. Бойко, например, рассматривает методологическую культуру как следствие сформированного стиля современного педагогического мышления;

– сохраняется исследовательская проблема связи педагогического мышления и деятельности в модельных характеристиках методологической культуры педагога.

5. Описание компонентов методологической культуры в разных контекстах осуществляется авторами достаточно произвольно, используется разная степень обобщения характеристик МК, не соблюдается субординация знаний, интеллектуальных умений, способов мышления и др., которые включаются в структуру МК.

6. Ряд исследователей ограничивают понимание методологической культуры контекстом общенаучной или исследовательской культуры: МК – механизм саморазвития педагога как исследователя и творческой личности (П. Г. Кабанов); С. К. Багадирова в качестве критерия сформированности методологической компетентности рассматривает систему исследовательских умений; О. В. Тупилко включает исследовательский компонент в структуру МК; Н. М. Борьтко – связь с исследовательской деятельностью и др.

Анализ эмпирических материалов позволил сформулировать задачи, результаты решения которых представлены в следующих параграфах монографии:

– Многоаспектный анализ и синтез современных теоретических представлений о сущности методологической культуры педагога и механизмах ее развития в системе непрерывного образования с целью выхода за пределы монодисциплинарности и дидактического подхода.

– Разработка гносеологических императивов изучения методологической культуры как норм междисциплинарного синтеза разных предметно-дисциплинарных проекций методологической культуры, выступающей объектом исследования в методологии, философии, педагогике и других отраслях социально-гуманитарного знания в целостной онтологической картине данного феномена.

– Моделирование гипотетической теоретической модели методологической культуры педагога, операционализация содержания МК как высшего уровня развития мыследеятельностных процессов, ее консти-

туирующих и конкретизация этого содержания в компетентностном профиле методологической культуры.

– Использование теоретической модели и компетентного профиля как целевого ориентира концептуализации процесса развития методологической культуры в системе непрерывного педагогического образования.

1.2. Системно-структурная онтология методологической культуры педагога: конфигурирование результатов педагогических исследований

Выявление и анализ различных подходов к определению понятия «методологическая культура педагога», а также системный ретроспективный анализ исследований в области методологической культуры позволили выделить ее развернутый компонентный состав с целью синтеза научных знаний о данном феномене как объекте педагогических исследований (Приложение 1, таблица 4), а также увидеть частоту повторений компонентов методологической культуры различными авторами (таблица 1.3).

Анализ исследований позволил выделить следующие обобщенные компоненты методологической культуры учителя/преподавателя, представленные в различных авторских моделях:

- ценности, убеждения, установки;
- знания;
- характеристики мышления/ стиля мышления;
- типы, способы деятельности, умения и навыки;
- методическая/методологическая рефлексия.

В таблице 1.4 представлена частота повторений тех или иных компонентов методологической культуры в педагогических исследованиях.

Таблица 1.4

Частота повторений компонентов методологической культуры в педагогических исследованиях

Компоненты методологической культуры	Частота повторений компонентов методологической культуры в (%)
Ценности, убеждения, установки	52, 4%
Знания/ Методологические знания	61, 9%
Характеристики мышления/ стиля мышления	42, 8%
Типы, способы деятельности, умения и навыки	85,7%
Методическая/методологическая рефлексия	61, 9%

Таблица 1.3

Компонентный состав методологической культуры педагога: результаты контент-анализа публикаций

	В. И. Андреев, Л. А. Казанцева	С. К. Барацурова	Е. Ф. Войко	Л. Ю. Воликова, Е. Н. Васякина	Н. М. Боротко А. В. Моможавенко	И. А. Соловцова Э. Т. Гельфман, Ю. К. Пенская	Ю. И. Глаголева	М. В. Дубова	С. А. Загвоздчина	Е. Ю. Иванова	П. Т. Кабанов	С. Я. Казанцев	Р. В. Киселева	М. В. Корепанова	В. В. Краевский, Е. В. Бережнова	С. В. Кутышев	В. А. Мосолов	Е. Л. Прасолова	В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин	О. В. Тушилко	А. Н. Холуцов
Ценности, убеждения, установки			+				+		+			+	+	+	+	+			+	+	+
Знания/Методологические знания	+		+	+	+			+	+	+	+	+	+						+	+	
Характеристики мышления/стиля мышления	+	+	+									+		+		+		+	+	+	+
Методологические умения			+	+				+						+		+					
Проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса	+		+	+				+	+	+			+		+	+			+		
Решение педагогических задач								+	+				+		+						
Исследовательские умения	+	+	+	+	+			+	+										+	+	
Коммуникативные умения	+			+						+											
Другие умения	+		+	+			+			+	+	+									
Рефлексивные умения/Методическая/Методологическая рефлексия	+		+	+					+	+		+	+	+				+	+	+	+

Проведенный структурный анализ дефиниций понятия «методологическая культура педагога» и выяснение частоты повторений компонентов методологической культуры в исследованиях различных авторов послужили основаниями для реконструкции морфологической онтологии методологической культуры педагога в системе непрерывного образования как синтетического результата научно-педагогического исследования данной проблемной области. Морфологическая онтология методологической культуры педагога на конкретно-научном уровне педагогических исследований включает аксиологическую, когнитивную, операционально-деятельностную и рефлексивную составляющие. Выделение вышеуказанных составляющих как компонентов методологической культуры педагога носит закономерный характер, так как методологическая культура педагога в большинстве исследований рассматривается в качестве одного из компонентов профессионально-педагогической культуры и/или культуры педагогической деятельности и соотносится с компонентами педагогической деятельности. Общая картина удельного веса компонентов в составе методологической культуры педагога, выявленная по результатам аналитической работы, в процентном соотношении представлена на гистограмме (рисунок 1.3).

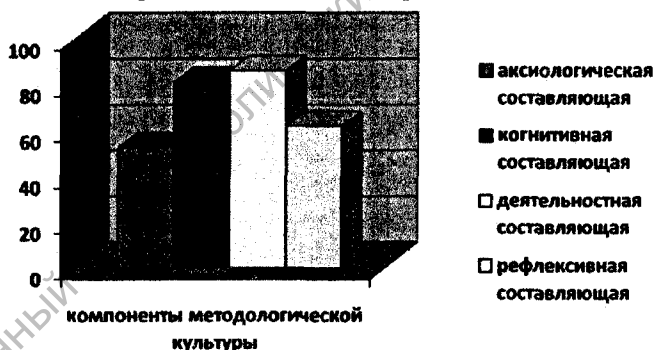


Рис. 1.3. Соотношение компонентов в морфологической онтологии методологической культуры педагога

С целью усиления степени обоснованности выводов аналитического этапа исследования методологической культуры педагога как теоретически выделенной единицы анализа нами использовался метод контент-анализа, позволяющий перевести текстовую информацию в количественные показатели, достаточные для объективации различных авторских содержаний и смыслов. Контекстуальными единицами на-

шего анализа выступили 21 научно-педагогический текст, из которых 10 диссертационных работ, 9 статей в научных журналах и 2 учебных пособия. Смысловыми единицами анализа определены аксиологический, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивный компоненты морфологической онтологии методологической культуры педагога, послужившие предпосылочными основаниями для разработки таблицы кодирования смыслов как инструмента контент-анализа.

Общий тезаурус смысловой информации представлен в таблице кодирования авторских смыслов (таблица 1.5) и включает 91 конкретную единицу анализа как четко выраженные семантические значения методологической культуры педагога.

Таблица 1.5

Кодирование авторских смыслов проблемного поля исследований, посвященных методологической культуре педагога

Компоненты методологической культуры педагога как классы понятий	Количество понятий данного компонента/класса, выявленного в авторских текстах	Общее количество понятий данного класса
Аксиологический компонент	Педагогические ценности (1), гуманистические педагогические ценности и идеалы (2), педагогическая философия (убеждения) (1), опыт эмоционально-ценностного отношения (1), ценности современного стиля педагогического мышления (1), характеристики нового педагогического мышления как ценности (понимание, другодоминантность, диалогичность, рефлексивность, метафоричность) (1), ценность саморазвития (1), система ценностных ориентаций на творческую самореализацию (1), ценности, цели и смыслы человека как субъекта деятельности (1), методологическая культура как новая ценность (1)	11
Когнитивный компонент	Методологические знания (10), педагогические, общенаучные и философские знания (1), общие, частные и специфические знания (1), знания, позволяющие выстраивать образовательный процесс в соответствии с выбранной стратегией (1), научный стиль мышления (1), аналитические способности мышления (2), теоретическое мышление (1), концептуальное мышление (1), культура мышления (1), гибкость мышления (1), мышледеятельность (1)	21

Компоненты методологической культуры педагога как классы понятий	Количество понятий данного компонента/ класса, выявленного в авторских текстах	Общее количество понятий данного класса
Операционально-деятельностный компонент	Методологические умения (6), особые умения и навыки в области создания универсальных, стратегических форм деятельности (1), умения проектирования и конструирования учебно-воспитательного процесса (8), умение осознавать, формулировать и творчески решать задачи (5), исследовательские умения (7), интеллектуальные умения (1), технико-практические умения (1), коммуникативные умения (3), умения осуществлять методологический поиск (2), аналитические умения (4), организаторские умения (1), умение конструировать учебный текст (1), разработка программ действий (1), мотивирование деятельности (1), выбор образовательных альтернатив (1) моделирование вариативных дидактических закономерностей (1)	44
Рефлексивный компонент	Методологическая рефлексия (4), методическая рефлексия (2), рефлексивное мышление (1), владение приемами диагностики, самодиагностики (1), самоконтроля (1), рефлексивные умения (1), рефлексия собственной исследовательской деятельности (1), рефлексия деятельности (1), анализ и рефлексия (1), рефлексия (3)	16

Общая картина авторских смыслов показывает степень операционализации содержания компонентного состава методологической культуры педагога в педагогических исследованиях (рисунок 1.4).

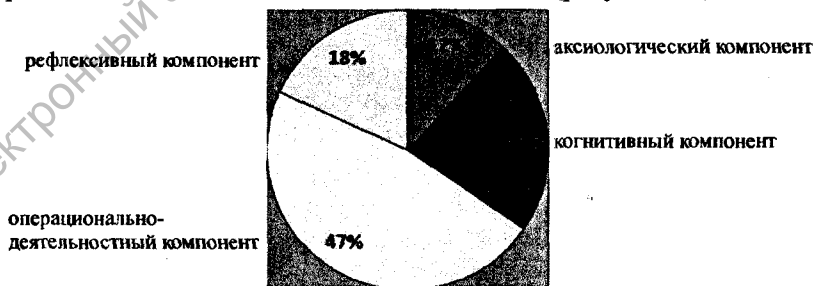


Рис. 1.4. Характеристика степени операционализации компонентов онтологической модели методологической культуры педагога

Результаты контент-анализа авторских смыслов свидетельствуют о том, что в состав методологической культуры педагога как ее онтологические характеристики различными авторами включаются ценности, идеалы, убеждения, мотивы и потребности как составляющие аксиологического компонента; знания (методологические, философские, общенаучные, педагогические и др.), стиль и характеристики мышления как составляющие когнитивного компонента; способы деятельности, умения и навыки, входящие в состав операционально-деятельностного компонента; методическая и методологическая рефлексия.

Аксиологический компонент методологической культуры педагога выделяется и характеризуется в 52,4% исследований, а из всего понятийного ряда авторских смыслов, понятия данного класса составляют 12%, что отражает явное противоречие между культурологическим подходом к осмыслению данного феномена и отсутствием ценностной компоненты в ряде авторских концептов. Характеристика системы ценностей в составе данного компонента свидетельствует о разной степени их детализации и содержательного наполнения. В ряде работ присутствует констатирующая позиция о важной роли ценностей (педагогических, гуманистических и др.), однако их аргументированная характеристика отсутствует, проявляется авторский субъективизм в процессе классификации системы ценностей в составе методологической культуры, зачастую не поясняются основания их классификации.

Содержанием когнитивного компонента методологической культуры выступают система знаний и характеристики мышления педагога, которые исследователи соотносят с проявлениями методологического мышления. Вышеуказанный компонент представлен в 81% педагогических исследований, причем авторские смыслы и репрезентации его составляющих, показывающие степень операционализации и детализации составляют 23% от общего числа всех зафиксированных в контент-анализе понятий. Наибольшая детализация содержания в морфологической картине данного феномена присутствует при описании методологических знаний, что указывает на наличие противоречий в области концептуального обоснования стилевых особенностей методологического мышления педагога.

Наиболее конкретизировано содержание операционально-деятельностного компонента методологической культуры (выделен в 86% публикаций), различными авторами выделяются группы умений и способов деятельности, которые, по их мнению, отражают проявления

методологической культуры, что составляет 47% всех понятий данного класса в таблице кодирования авторских смыслов. Данные контент-анализа показывают наличие противоречий в их содержательной характеристике, которые обусловлены как разнородными критериями классификации, так и характером определения сущности методологической культуры педагога, степенью теоретической обоснованности позиции автора. Наиболее часто в состав МК педагога включаются методологические, исследовательские и проектно-конструкторские умения, однако некритериальность их выделения приводит к тому, что в процессе характеристики одни и те же умения относятся к разным группам умений, при перечислении умений в один и тот же смысловой ряд включаются умения разной степени обобщенности. С нашей точки зрения, смыслопорождающим основанием для классификации и анализа совокупности способов деятельности и мышления, а также конкретных умений в структуре методологической культуры выступают базовые процессы, которые ее конституируют. Наш вариант теоретических оснований выделения и содержательного наполнения компонентов методологической культуры педагога будет представлен во второй главе исследования.

Рефлексивный компонент представлен в 61,9% всей совокупности исследований методологической культуры педагога. Нами установлено, что общий процент понятий данного класса полученных в процессе кодирования авторских смыслов составляет – 18%. Данные контент-анализа свидетельствуют о том, что большинство авторов занимают констатирующую позицию, зафиксировав тот факт, что в состав модельных характеристик методологической культуры педагога включаются рефлексия, методическая или методологическая рефлексия, рефлексия собственной исследовательской деятельности, рефлексия деятельности, рефлексия педагогической деятельности, не раскрывая типов рефлексии, рефлексивных умений, рефлексивных процедур и др., то есть не проясняя содержание данного компонента в онтологическом представлении методологической культуры педагога.

Раскроем подробнее содержательный состав системно-структурной онтологии методологической культуры педагога как результата реконструктивной работы на основе конфигурирования авторских смыслов в области современного педагогического знания.

Контент-анализ публикаций, в которых отражается и исследуется аксиологический компонент методологической культуры педагога показывает, что система ценностей рассматривается как в более широком

контексте ценностей педагогической деятельности и сферы познания (В. А. Сластенин и В. Э. Тамарин); ведущей характеристики методологической культуры учителя (А. Н. Ходусов) или же как ценностное содержание всех компонентов методологической культуры (О. В. Тупилко), так и в составе аксиологического компонента методологической культуры педагога (Л. А. Казанцева, С. Я. Казанцев, И. Ф. Исаев, С. А. Загвоздина и др.).

В исследовании О. В. Тупилко аксиологический компонент в структуре методологической культуры учителя в качестве самостоятельного не выделяется, автор уточняет ее структуру за счет выделения ценностной составляющей когнитивного, коммуникативного, исследовательского и рефлексивного компонентов. Когнитивный компонент методологической культуры учителя кроме методологической грамотности и гибкости мышления включает в себя «осознание аксиологических функций педагогики, связанных с отысканием учителем личностных смыслов педагогических явлений, необходимых для развития учащихся»; коммуникативный компонент состоит из коммуникативных умений и эмпатийности установок учителя, стремления «понять, «вчувствоваться» в душевное состояние партнера по общению»; ценностная составляющая исследовательского компонента раскрывается через установку на преобразование образовательной практики в соответствии с ценностными ориентирами ее развития; ценностные аспекты рефлексивного компонента раскрываются через необходимость осуществления рефлексии и саморефлексии с позиции теории ценности [122, с. 30–31].

На основе анализа публикаций можно сделать вывод о том, что аксиологический компонент методологической культуры педагога рассматривается как:

- система гуманистических ценностей (С. В. Кульневич, Ю. В. Сенько, О. В. Тупилко);
- совокупность педагогических ценностей (И. Ф. Исаев, М. В. Корепанова);
- система ценностных ориентаций, мотивов и потребностей личностного и профессионального становления (Л. А. Казанцева и С. Я. Казанцев);
- осознанная ценность саморазвития (Е. Ф. Бойко);
- устойчиво-положительное личностное отношение к методологической культуре как новой профессиональной ценности (С. А. Загвоздина).

И. Ф. Исаев рассматривает методологическую культуру педагога как составляющую профессионально-педагогической культуры (ППК), имеющую аналогичную структуру с ППК, включающей три компонента: аксиологический, технологический и личностно-творческий [55; 98]. «Аксиологический компонент профессионально-педагогической культуры – это совокупность педагогических ценностей... Имеющие в настоящий момент большую значимость для общества и отдельной педагогической системы знания, идеи, концепции и выступают в качестве педагогических ценностей» [55, с. 22]. И. Ф. Исаев указывает на синкретический характер системы педагогических ценностей, «ее функционирование зависит от переплетения всех ее составляющих» [55, с. 79], его классификация выделяет ценности в двух плоскостях: вертикальной и горизонтальной. Вертикальная плоскость существования педагогических ценностей включает общественно-педагогические, профессионально-групповые и индивидуально-личностные ценности, а горизонтальная плоскость – ценности-цели; ценности-средства; ценности-знания; ценности-отношения; ценности-качества [55]. В процессе субъективации педагог трансформирует объективные педагогические ценности как идеальные нормы в актуальные.

Л. А. Казанцева и С. Я. Казанцев, характеризуя аксиологический компонент методологической культуры будущих педагогов, в качестве критерия развития компонента определяют ценностное отношение к развитию методологической культуры как фундаментальной основы личностного и профессионального саморазвития, показателями его развития видят личностный смысл, личностные ценности и субъектность методологической культуры, а в качестве методик диагностики называют тесты-опросники по оценке ценностных ориентаций личности, стилю мышления, творческого потенциала личности [59].

С. А. Загвоздина определяет методологическую культуру учителя как высший уровень профессионализма и современную характеристику профессиональной компетентности, «основными компонентами которой являются методологические знания о принципах и способах организации теоретической и практической деятельности, исследовательские умения и навыки, направленные на обогащение инновационного эмпирического опыта, устойчиво-положительное личностное отношение к методологической культуре как новому объекту профессионального совершенствования, как новой профессиональной ценности» [47, с. 178–179]. Устойчиво-положительное личностное отношение к методологической культуре как

новой профессиональной ценности проявляется в устойчивом интересе к педагогической профессии; мотивации к профессиональному росту; потребности в творчестве через инновационную деятельность; индивидуальном стиле общения; гуманистической педагогической позиции [47].

Таким образом, можно сделать вывод о том, что аксиология методологической культуры педагога в научных исследованиях вводится авторами на разных уровнях, ценности рассматриваются как: педагогические ценности профессионально-педагогической культуры (И. Ф. Исаев); ценности современного стиля научно-педагогического мышления (В. А. Сластенин и В. Э. Тамарин); важнейшая сущностная характеристика методологической культуры педагога, определяющая ее направленность (А. Н. Ходусов); основание всех компонентов методологической культуры (О. В. Тупилко); аксиологический компонент в общей иерархизированной структуре методологической культуры педагога.

Когнитивный компонент методологической культуры представлен различными типами знаний и характеристиками мышления педагога, которые по мнению авторов определяют ее уровень развития (таблица 1.6). Как показал контент-анализ публикаций, наиболее часто в структуру когнитивного компонента методологической культуры педагога включаются методологические знания (10 понятий данного класса). В списке знаний, которыми должен обладать педагог как субъект методологической культуры кроме методологических, присутствуют философские, общенаучные, общие, частные, специфические, педагогические знания, а также знания, которые позволяют выстраивать образовательный процесс. В таблице 1.7 представлены результаты реконструирования авторских смыслов по проблеме содержания методологических знаний в составе методологической культуры педагога.

Данные таблицы 1.7 свидетельствуют о том, что более половины авторов (66, 7% работ) обосновывают ведущую или системообразующую роль методологических знаний, понимая ее как:

- фактор продвижения на пути профессионального становления;
- основу педагогического мышления;
- базу для развития методологической культуры.

При характеристике состава методологических знаний прослеживается два варианта их содержательного наполнения: перечисление конкретных методологических вопросов, которые должны освоить педагоги или же указание на некоторые области научного знания, наиболее важные, по мнению авторов, для развития методологической культуры.

Таблица 1.6

**Содержание когнитивного компонента методологической культуры педагога:
результаты контент-анализа публикаций**

Компоненты методологической культуры	Авторы																	
	В. И. Андреев, Л. А. Казанцева	С. К. Багадирова	Е. Ф. Бойко	Л. Ю. Боликова, Е. Н. Васякина	Н. М. Борытко А. В. Моложавенко И. А. Соловцова	М. В. Дубова	С. А. Загвоздина	Е. Ю. Иванова	П. Г. Кабанов	С. Я. Казанцев	Р. В. Киселева	В. В. Красевский, Е. В. Бережнова	С. В. Кульневич	В. А. Мосолов	Е. Л. Прасолова	В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин	О. В. Тупилко	А. Н. Холусов
Методологические знания	+		+		+	+	+			+	+	+				+	+	
Общие, частные и специфические знания				+														
Педагогические, общенаучные и философские знания									+									
Знания, позволяющие выстраивать образовательный процесс в соответствии с выбранной стратегией								+										
Аналитические способности мышления	+	+																
Научный стиль мышления										+								
Культура мышления														+				
Концептуальное мышление															+			
Теоретическое мышление																+		
Гибкость мышления																	+	
Мыследеятельность																		+

Таблица 1.7

Типы методологических знаний в структуре методологической культуры педагога

Содержание методологического знания	Авторы								
	В. И. Андреев, Л. А. Казанцева	Е. В. Бережнова	Е. Ф. Бойко	Н. М. Борятко А. В. Моложавенко И. А. Соловьева	М. В. Дубова	С. А. Загвоздина	С. Я. Казанцев	В. А. Славеннин В. Э. Тамарин	О. В. Тушалко
Роль методологических знаний		Системообразующее начало, объединяют все знания по педагогическим дисциплинам, способствуют более быстрому продвижению учителя на пути профессионального становления	Основа мышления	Овладеть методологической культурой можно лишь через анализ опыта применения методологического знания в процессе исследовательской деятельности	База для развития методологической культуры педагога	Один из основных компонентов методологической культуры			Основа теоретического мышления, позволяют учителю ориентироваться в сложном и постоянно меняющемся педагогическом процессе
Состав методологических знаний		Методологические вопросы: - методологическая грамотность; - единство и различие педагогической науки и практики; - педагог в системе связи педагогической науки и практики; - методы исследования в практической деятельности учителя; - научно-педагогические знания, необходимые для осмысления учителем собственной деятельности; - система педагогических задач; - проблема как элемент методологической рефлексии; - мысленный эксперимент как способ поиска решений проблемной педагогической задачи; - методическая рефлексия как часть методологической культуры учителя; - перспективные цели как один из этапов проектирования учителем собственной системы работы	4 уровня методологического знания: философский (общие принципы познания и категориальный строй науки), общенаучный (теоретические концепции), конкретно-научный (совокупность методов, принципов исследования и процедур, применяемых в конкретной научной дисциплине) и технологический (методика и техника исследования)		Знания о знании, познании, развитии знаний, о деятельности	Знания: Общенаучного уровня (теоретические концепции, ведущие идеи, знания теории и философии образования, знания этапов и методов педагогического исследования) Конкретно-научного уровня (перенос знания на педагогическое исследование) Технологического уровня (реализация на практике программы педагогического исследования, внедрение в практику)	Методология научного познания, логика, философия, методы познания, основы системного подхода и системного анализа, принцип дополнителности, проблемы азамоделирования и интеграции наук	Методологические знания: методология целостного педагогического процесса, его закономерности, движущие силы, противоречия	
Тип источника	Научная статья	Диссертация	Диссертация	Учебное пособие	Диссертация	Научная статья	Диссертация	Научная статья	Диссертация

С нашей точки зрения, высоким эвристическим потенциалом обладает теоретическая позиция, заключающаяся в понимании знания как особой организованности соотносимой с внутренними процессами мышления и деятельности [145]. Содержание таких знаний нельзя точно задать как посредством перечисления конкретного материала или информации, которыми должны владеть педагоги, так и на уровне деятельностного содержания знаний посредством моносистемы умений и способов работы с этой информацией. Типы знаний мы соотносим с процессами внутри системы педагогической деятельности и выделяем диагностико-исследовательский, практико-методический, конструктивно-технический, оргуправленческий и экспертный типы знаний как проявление методологической культуры педагога. Их характеристика дана нами во второй главе монографического исследования.

Анализ публикаций, которые отражают стилевые особенности мышления как проявления методологической культуры, показывает, что в целом прослеживается научно-исследовательский контекст осмысления данного феномена. Большинство авторов аргументируют позицию о том, что развитая методологическая культура педагога соотносится с научным стилем мышления, теоретическим мышлением, концептуальным мышлением, аналитическими способностями мышления и т.д. В стороне научно-педагогической рефлексии остаются проблемы предметно- и деятельностно-ориентированного мышления, которое гарантирует разработку культурно-нормативной системы деятельности. Можно констатировать наличие научной проблемы, связанной с анализом и обоснованием стилевых характеристик методологического мышления в составе методологической культуры педагога.

Ретроспективный анализ исследований позволил выявить частоту повторений системы различных умений в составе операционально-деятельностного компонента методологической культуры педагога (таблица 1.8).

Таблица 1.8

Частота повторений системы умений в структуре методологической культуры

Умения как компоненты методологической культуры	Частота повторений умений в структуре методологической культуры в (%)
Методологические умения	23,8%
Проектировочные умения	33,3%
Решение педагогических задач	19%
Исследовательские умения	38,1%
Коммуникативные умения	14,3%
Другие умения	42,9%

Соотношение групп умений наиболее часто встречающихся в составе методологической культуры педагога представлено на диаграмме (рисунок 1.5).

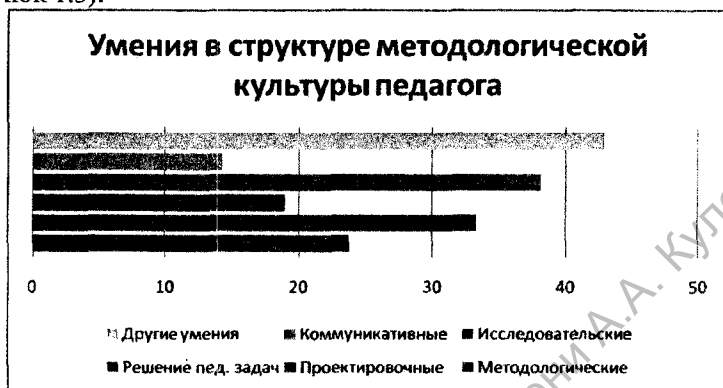


Рис. 1.5. Соотношение различных умений в морфологической онтологии методологической культуры педагога

Наиболее часто в педагогических исследованиях в состав умений, которые определяют сущность методологической культуры педагога, включаются исследовательские умения. Их анализ и операционализация показывают наличие содержательных противоречий, обусловленных как разнородными критериями их классификации, так и характером определения сущности исследовательской деятельности педагога в контексте методологической культуры. В таблице приведены, выявленные нами классификации исследовательских умений педагога как структурных компонентов его методологической культуры (таблица 1.9).

Анализ исследований по этой проблеме свидетельствует о том, что включение исследовательских умений в структуру методологической культуры педагога осуществляется авторами достаточно произвольно. Выводы, которые коррелируют с нашими, были сделаны И. И. Цыркуном при рассмотрении проблемы, касающейся формирования исследовательских умений педагога в контексте инновационной культуры, их описание осуществляется авторами с учетом личных научных предпочтений, не «уделяется должного внимания установлению модели-основания, адекватной данному виду умений», в одном списке смешивается общее, особенное и единичное и др. [132, с. 16].

Таблица 1.9

Классификация исследовательских умений педагога в структуре методологической культуры

Классификация умений	Авторы						
	В. И. Андреев Л. А. Казанцева	С. К. Багадирова	Е. Ф. Бойко	Л. Ю. Боликова Е. И. Басякина	М. В. Дубова	С. А. Загвоздина	О. В. Тупилко
Группы исследовательских умений	Профессионально-значимые исследовательские умения	Исследовательские умения как высший уровень методологической компетентности	Исследовательские умения входят в структуру методологических умений	Исследовательские умения, применительно к организации и проведению педагогического исследования	Исследовательские умения входят в структуру методологических умений	Теоретические и практические исследовательские умения	Исследовательские умения
Перечни исследовательских умений	Интеллектуальные Проектно-конструкторские Технико-практические Коммуникативные	Сопоставляют независимые высказывания, находят в теориях, концепциях противоречия, решают творческие задачи, ориентируются во множестве философско-методологических подходов в научном познании, различают объекты изучения естественно-научного и гуманитарного знания	Определить собственное незнание, обозначить проблему, сформулировать гипотезу и понимать уровень ее обоснования	Обоснование предмета исследования, определение цели и задач исследования, выдвижение гипотезы, разработка эксперимента, обработка материалов исследования	Исследовательские умения по применению научных принципов, методов и средств педагогического исследования	Теоретический аспект: умения целеполагания, проективные умения, умения сравнивать, обобщать, выделять проблему, видеть варианты решения проблем, пользоваться методами исследовательской работы; практический аспект: владение методами и приемами НИД, методами современного научного познания, выдвижение и выбор гипотезы	Формулирует педагогическую проблему, в выборе вариантов решения руководствуется методологическим знанием, определяет адекватные способы проверки решения проблемы, в соответствии с результатами формулирует выводы.

На втором месте по частоте включения в состав модельных характеристик методологической культуры педагога находятся умения по проектированию и конструированию образовательного процесса, такие умения выделяются, как группа самостоятельных умений (Е. В. Бережнова, Е. Ю. Иванова, Р. В. Киселева, В. В. Краевский), так и в составе исследовательских умений (В. И. Андреев, Л. А. Казанцева), методологических умений (М. В. Дубова), профессионально-педагогических умений (Л. Ю. Боликова, Е. Н. Васякина). В исследовании Е. Ф. Бойко данные умения выделяются как в составе методологических умений, так и образуют самостоятельную группу как нормативное выражение цели процессов.

В 23,8% исследований, посвященных методологической культуре, в ее состав включаются методологические умения педагога (таблица 1.10).

Таблица 1.10

Методологические умения в составе операционально-деятельностного компонента методологической культуры

Методологические умения педагога				
Е. Ф. Бойко	Э. Ю. Гельфман Ю. К. Пенская	М. В. Дубова	М. В. Корепанова	С. В. Кульневич
рефлексивные, аналитические, исследовательские, проектировочные	выделение в объекте предмета изучения, выявление причин и следствий, выявление и разрешение противоречий, переход от всестороннего рассмотрения к конкретному, формулирование цели деятельности, выбор соответствующих средств, способов и методов для достижения поставленной цели, критическое отношение к достигнутым результатам, преобразование и перегруппировка изучаемого материала в соответствии с целями обучения	проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса, осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; умение осуществлять методологический анализ педагогических проблем, исследовательские умения по применению научных принципов, методов и средств педагогического исследования, умение осуществлять методическую рефлексию	умение осуществлять методологический поиск	целеполагание, определение ведущих принципов отбора и перестройки содержания, моделирование и конструирование условий и средств, формирующих и развивающих личностные структуры учащихся

Данные анализа свидетельствуют о наличии противоречий в теоретическом осмыслении состава операционально-деятельностного компонента в составе методологической культуры и необходимости даль-

нейшей операционализации понятия «методологическая культура» и ее теоретического обоснования.

Рефлексивный компонент методологической культуры представлен различными рефлексивными умениями, которые определяют содержание методической или же методологической рефлексии. В педагогических произведениях по-разному ведется содержательная характеристика таких умений, они рассматриваются как самостоятельный компонент в составе рефлексии педагогической деятельности и/или деятельности обучающихся (Е. Ю. Иванова, С. Я. Казанцев, О. В. Тупилко), включаются в состав методологических умений (Е. Ф. Бойко, М. В. Дубова), исследовательских умений (С. А. Загвоздина), рассматриваются как самоанализ, включенный в деятельность и осуществляемый в ходе обучения и воспитания, самоанализ ретроспективного и прогностического типов (Е. В. Бережнова, Л. Ю. Боликова, Е. Н. Васякина, В. В. Краевский) и др.

Нами выявлены следующие контексты, в которые включено осмысление рефлексивного компонента методологической культуры: компонент педагогического мышления (В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин, А. Н. Ходусов), опыт творческой деятельности (Е. В. Бережнова, В. В. Краевский); рефлексивная способность (Е. Ю. Иванова, О. В. Тупилко); способность выполнять действия (Е. Ф. Бойко); практический аспект исследовательских умений (С. А. Загвоздина); характеристика научного стиля мышления (С. Я. Казанцев), один из показателей развития концептуального мышления (Е. Л. Прасолова).

Результаты проведенного исследования позволили выявить основные онтологические характеристики методологической культуры педагога, осуществить процедуры конфигурирования знаний и представить содержание ее системно-структурной онтологии в совокупности научно-педагогического знания. Получены следующие данные:

1. Системно-структурная онтология методологической культуры педагога как целостный теоретический конструкт включает аксиологический, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивный компоненты. Удельный вес каждого компонента вычислялся по формуле: $c = f/r$, где c – удельный вес компонента в онтологической морфологии методологической культуры, f – число единиц представления в авторских текстах, r – общее число авторских моделей методологической культуры педагога. Общее число авторских моделей в реализованном нами контент-анализе как качественном методе исследования составило 21. Удельный вес компонентов представлен в таблице 1.11.

Таблица 1.11

**Удельный вес компонентов в системно-структурной онтологии
методологической культуры педагога**

Компоненты системно-структурной онтологии методологической культуры педагога	Удельный вес компонентов
Аксиологический	52, 4%
Когнитивный	81%
Операционально-деятельностный	86%
Рефлексивный	61,9%

Данные таблицы свидетельствуют о том, что ряд авторских моделей методологической культуры педагога не соответствует критерию полноты содержания в морфологической картине исследуемого феномена.

2. Наименьший удельный вес аксиологического компонента говорит о наличии противоречия между методологией культурологического подхода к разработке теоретических оснований методологической культуры и отсутствием репрезентации системы ценностей в ряде авторских моделей. По данным контент-анализа вышеуказанный компонент в педагогических моделях наименее операционализированный и составляет 12% от общего количества всех единиц анализа, что указывает на проблему объективации системы ценностей в морфологическом представлении методологической культуры.

3. Удельный вес когнитивного компонента в синтетической онтологии методологической культуры составляет 81%, однако общее количество понятий данного класса, представленных в таблице кодирования (таблица 1.5) составляет 21 понятие из общего числа единиц анализа (91 единица). С нашей точки зрения, полученные данные свидетельствуют о необходимости дальнейшей конкретизации содержания данного компонента с учетом современных вызовов непрерывному педагогическому образованию. Такая операционализация обладает высоким эвристическим потенциалом и позволит уточнить онтологические характеристики методологического стиля мышления педагога.

4. Операционально-деятельностный компонент преобладает и по удельному весу – 86%, и по операционализации его содержания (выявлены 44 единицы анализа в процессе конфигурирования авторских смыслов). В его состав входят различные умения с учетом личных научных предпочтений авторов, зачастую отсутствует критериальная база их обоснования и систематизации.

5. Рефлексивный компонент наряду с аксиологическим имеет наименьший удельный вес, который составляет 61,9%, подробное описание его содержания присутствует только в дидактической модели методологической культуры педагога Е. В. Бережновой и В. В. Краевского, которые выделяют методическую рефлексию педагога-практика (самоанализ, осуществляемый с ходом процесса обучения; самоанализ ретроспективного типа и самоанализ прогнозирующего типа) и методологическую рефлексию педагога-исследователя как анализ педагогического исследования [66]. Вышеуказанное свидетельствует о необходимости дальнейшего исследования значения рефлексии в становлении методологической культуры педагога.

Таким образом, конфигурирование результатов педагогических исследований в морфологическом представлении методологической культуры актуализирует необходимость разработки критериально-типологизирующей модели методологической культуры педагога, направленной на «снятие» выявленных в процессе аналитической работы противоречий, и обладающей эвристическим потенциалом для реализации в массовой практике профессионального развития и саморазвития.

1.3 Логико-эпистемологические и когнитивно-структурные детерминанты изучения методологической культуры

Для построения идеального объекта методологической культуры педагога недостаточно осуществить контент-анализ результатов педагогических исследований, необходимо задать детерминанты научного поиска, которые с одной стороны, являются проявлениями особенностей и тенденций развития современного постнеклассического этапа познания, с другой стороны, позволяют синтезировать разные замкнутые предметные онтологии в новом конфигуративном представлении нашего объекта исследования. Методологическая культура как объект исследования имеет разные дисциплинарные проекции в методологии, философии, социологии, психологии, педагогике и др. отраслях социально-гуманитарного знания. Можно констатировать, что в данном параграфе решается следующая проблема: какую систему методов и исследовательских инструментов необходимо применить и/или разработать для эмпирической фиксации и изучения такой теоретически выделенной в разных дисциплинах структурной единицы научного знания как методологическая культура?

Выделяя императивы научного поиска, мы основываемся на идеи Л. А. Микешинной, совмещения эпистемологического и когнитивно-структурного подхода к анализу любого явления, в том числе и методологической культуры, обосновывающей сопоставление когнитивных форм, различных по знаковому выражению, как один из методов теоретико-аналитического этапа исследования, в совокупности с герменевтическим и феноменологическим методами философского уровня методологического знания. Развертывание этих методов позволяет трансформировать их в систему регулятивов вплоть до отдельных операций, направляющих исследование в нашей проблемной области, реализуя их эвристический потенциал. Когнитивно-структурный подход по версии Г. Ленка обозначается как методология интерпретационизма, исследующая процессы нормативного структурирования, разработки и активации интерпретативных конструктов, и базирующаяся на аксиоме о том, что познание и действие зависят от интерпретации, т. е. основаны на активации схем [74; 156; 157].

Гносеологическими регулятивами научного поиска на основе эпистемологического и когнитивно-структурного подходов выступают соответственно логико-эпистемологические и когнитивно-структурные детерминанты изучения методологической культуры, которые задают стратегию и инструментарий решения поставленных исследовательских дескриптивно-эвристических задач. В данном параграфе, используя классификацию В. С. Степина, представляются нормы описания и объяснения предмета исследования [53]. Эти нормы, с одной стороны, задаются традиционной схемой Гемпеля-Оппенгейма, схемой логического обоснования и строения знаний, включающей в объяснение две части: эксплананс (положения, посредством которого дается объяснение) и экспланандум (то, что объясняется), с другой стороны, дополняются идеей Б. Г. Юдина об объяснении как коммуникации, включающей в структуру понимания три составляющих: рациональную, операциональную и модельно-образную или наглядную [151] (рисунок 1.6).

Когнитивно-структурные нормы выступают средствами познания и задают тот инструментарий, который можно использовать для постоянного конфигурирования и синтеза научных знаний с целью разработки теоретических представлений методологической культуры педагога как субъекта мышления, деятельности и рефлексии. По мнению Н. Сторера, «чистая» цель науки «состоит в конструировании наборов, описывающих реальность символов, которые становятся все более

и более достоверными, экономными и всесторонними» [119, с. 57]. Представление знания с помощью когнитивных структур типа схемы, ментальной карты, фрейма в отличие от привычных форм «позволяют осуществить обоснование нового видения знания... [84, с. 117]. Когнитивно-структурные детерминанты гарантируют достижение семантической определенности как важнейшего требования научного поиска, а также определяют познавательную интерпретационную деятельность, реализуя принцип «когнитивного плюрализма» (В. П. Зинченко), позволяя строить многомерное когнитивное пространство.



Рис. 1.6. Гносеологические детерминанты исследования методологической культуры

Гносеологические детерминанты исследования методологической культуры можно разделить на традиционные нормы и современные, возникшие как ответ на новые «ментальные вызовы», «реализующие совокупность установок, принципиально отличных от тех, на которых базировались прежние мыслительные схемы – естественные...» [77, с. 189–190].

Центральным и традиционным методологическим регулятивом научного познания вне зависимости от его дисциплинарных областей выступает истинность, движение ко все более полному и адекватно-

му знанию о мире. Самоценность объективной истины и установка на постоянное приращение объективного знания о мире, требование постоянной новизны как результата исследования, по выражению В. С. Степина, выступают фундаментальными ценностями науки техногенной цивилизации [118]. Традиционный подход к исследованию методологической культуры педагога реализуется в «логическом принципе» познания как возможность принципиального сведения всего смыслового содержания множества выражений к неким единым для всех концептам (С. Б. Крымский). Таким концептом, с нашей точки зрения, может выступать исходная типологизирующая модель (термин В. С. Швырева) методологической культуры педагога. Смысл любой идеализации состоит в том, «чтобы задать некую предельную ситуацию – предельно мыслимую и тем самым исчерпывающую (в логическом пространстве) определенный класс ситуаций вообще», реализуя законосообразность научного мышления [152, с. 67]. Эпистемологический подход к моделированию (Р. Хагиз) рассматривает модель как необходимое звено познания, позволяющее выделить черты изучаемых явлений, описывать, демонстрировать и интерпретировать факты [60].

Современный этап развития науки в условиях ее глобализации характеризуется интегративными процессами, которые проявляются в использовании междисциплинарного подхода и междисциплинарных технологиях познания. В процессе междисциплинарных исследований решаются три вида проблем: методологическая (формирование объекта исследования в разных предметных проекциях); организационная (создание сети коммуникаций представителей разных научных дисциплин); информационная (передача прикладных результатов междисциплинарного исследования в практику принятия решений и их технологического воплощения, а также передача собственно научных результатов для экспертизы в системы дисциплинарного знания) (Э. М. Мирский) [85]. Усиливается тенденция «возрождения единства научного знания на основе сближения, с одной стороны, социальных и гуманитарных наук, и, с другой – обществознания и естествознания. Происходящие интегративные процессы в науке проявляются в различных формах: в трансляции теоретических моделей в новые области науки, в появлении новых междисциплинарных областей знания, но наиболее отчетливо – в возникновении и эффективном использовании междисциплинарных технологий познания» [126]. Актуализи-

руется проблема синхронистического плюрализма естественно-научного, гуманитарного и технологического типов научной рациональности для формирования объекта исследования в разных предметных проекциях с целью достижения онтологической целостности знаний о методологической культуре. Синтетическое междисциплинарное исследование обозначает проблему различения объекта изучения и его дисциплинарных предметных проекций, которые интегрируются теоретическими средствами педагогической науки в новом идеальном объекте. Междисциплинарный подход как комплексная норма исследовательской практики изменяет гносеологическую оппозицию «субъект-объект» на эпистемологическую оппозицию «знание-объект». В ситуации, когда выработано много научной информации и она, зачастую рассыпана по изолированным фрагментам (порой в рамках одной научной дисциплины), необходим ключ для ее синтеза, который дает междисциплинарный подход. Появляются новые для гносеологии структурные единицы знания – текст, схема, сценарий, фрейм и др., которые выражают скрытые «от непосредственного наблюдения связи и элементы ментальных явлений...» [84, с. 117]. Полиформизм – разные формы представления знания – может быть определен важнейшей особенностью современного гуманитарного знания.

Общий смысл междисциплинарности как исследовательского подхода может быть выражен процессами и процедурами схематизации объекта исследования в разных предметных проекциях и синтеза и/или конфигурирования знаний с помощью теоретических средств педагогики. Такая специфическая особенность современной постнеклассической науки как интеграция естественных, социально-гуманитарных и технических дисциплин может выражаться в интеграции их идеалов и норм научного познания в исследовании методологической культуры.

Подход в качестве комплексной фундаментальной нормы научного поиска выражается в соответствующих ему принципах исследования, методах и средствах познания, а также его результатах. С нашей точки зрения, логико-эпистемологическими детерминантами междисциплинарного подхода выступают следующие взаимосвязанные принципы изучения методологической культуры педагога: принцип множественности онтологических представлений об объекте исследования; принцип синтеза знаний и принцип полипарадигмальности.

Определяя принципы логико-эпистемологическими детерминантами исследования методологической культуры педагога, мы опираемся на теорию концептуальной трансдукции (переход от одних концептов к другим) В. А. Канке [60]. Согласно данной науковедческой теории принципы выступают важнейшими концептами структуры теории. С нашей точки зрения, принципы множественности онтологических представлений объекта исследования, синтеза знаний и полипарадигмальности соответствуют требованиям независимости, непротиворечивости и полноты описания на этапе дескриптивной реконструкции. Данные принципы независимы, так как не могут быть выведены, они целенаправленно определены в качестве оснований нашей исследовательской работы. Они не противоречат друг другу, так как конкретизируют содержание междисциплинарного подхода применительно к нашему предмету исследования. Полнота системы принципов позволяет разработать целостную онтологию методологической культуры, которая представлена во второй главе монографического исследования.

Если принять позицию о том, что основная проблема логики – это проблема метода, то на ее основе устанавливается связка: принцип-метод-когнитивный конструкт. Методы позволяют объективировать принципы и реализовать их в исследовании с помощью средств – схем как когнитивных конструктов (таблица 1.12).

Таблица 1.12

**Принципы, методы и средства исследования
методологической культуры на основе междисциплинарного подхода**

Принципы познания как логико-эпистемологические детерминанты	Методы исследования	Когнитивные конструкты как когнитивно-структурные детерминанты
Принцип множественности онтологических представлений об объекте исследования	Онтологический анализ	Онтологические схемы
Принцип синтеза знаний	Метод или механизм конфигурирования	К-модели
Принцип полипарадигмальности	Метод или процедура конвенции	Модусы понимания или ментальные карты и категориальные матрицы

Принцип множественности онтологических представлений об объекте исследования детерминирует применение метода онтологического анализа с помощью онтологических схем как средств познания.

Сущность онтологических системных представлений методологической культуры заключается в ее элементарно-структурном описании. Г. П. Щедровицкий выделил онтологические схемы, изображающие идеальную действительность изучения, в составе научного предмета наряду, например, с фактами, средствами выражения, моделями, репрезентирующими частные объекты исследования и др. Блок онтологии занимает в системе научного предмета особое место: все другие блоки отображают свое содержание на онтологической картине и обосновываются онтологиями [137]. Онтологические представления выступают средствами синтеза знаний, полученных в разных предметных проекциях, так как «каждый научный предмет существует и изменяется в широком окружении других научных предметов» и может получать из этого окружения, в том числе, онтологические представления [137, с. 247].

Принцип синтеза знаний как гносеологическая детерминанта изучения методологической культуры педагога требует использования метода и механизмов конфигурирования в научном исследовании с помощью специально создаваемых конструкторов или конструкторов. Конструктор, обобщенное средство интерпретации, прогнозирования, селекции и оценки воспринимаемых явлений (Дж. Келли). Изображение объекта, создаваемое в целях синтеза знаний Г. П. Щедровицкий назвал «конфигуратором», а процедуру объединения и синтеза знаний «конфигурированием». Конфигураторы или К-модели должны онтологически обосновывать и объяснять существующие в науке разнообразные знания об объекте изучения. Такие конфигураторы, по мнению Г. П. Щедровицкого, могут обретать форму структурных моделей, план-карт, блок-схем как проектов синтетических исследований, которые и позволяют получать собственно теоретические знания, синтезирующие набор исходных разрозненных знаний об объекте. Г. П. Щедровицкий еще в 1984 году (статья «Синтез знаний: проблемы и методы» опубликована в 1984 г. в сборнике «На пути к теории научного знания»), характеризуя проблематику синтетических исследований в разных науках (биологии, семиотике, теории мышления и др.), указал на необходимость конфигурирования и в педагогике, так как проводимые в ее рамках научные исследования носят психологическую ориентацию, хотя обучение представляет «собой сложный многоаспектный объект и заведомо не ограничивается процессами психологического развития индивида» [139, с. 656].

Методы онтологического анализа и конфигурирования позволили реконструировать системно-структурную онтологию методологической культуры педагога, содержание которой представлено в предыдущем параграфе.

Принцип полипарадигмальности в качестве познавательной детерминанты требует использования метода или процедуры конвенции посредством представления модусов понимания с помощью ментальных карт и категориальных матриц. Трансляция «проблемы понимания из традиции герменевтики и гуманитарных наук в анализ естественнонаучного знания и науку в целом» [155, с. 407], выступает важной особенностью современной гносеологии. Современная модель понимания синтезирует подходы философско-гуманитарного и естественнонаучного представлений, объекты исследования требуют раскодировки научных смыслов, распремечивания и реконструкции познавательных действий, что создает предпосылки для понимания и преодоления коммуникативных барьеров с научным сообществом [155]. Объяснение и понимание выступают универсальными операциями мышления. А. А. Ивин показал, что различие между объяснением и пониманием в логическом контексте состоит в характере принимающего утверждения: в случае объяснения общее утверждение является описанием некоторой универсальной связи, говорящее о сущем, о том, что есть; в случае понимания это утверждение является оценкой, говорящей о том, что должно быть. Диалектика объяснения и понимания, это диалектика истины и ценности, а противопоставление естественнонаучного объяснения и гуманитарного понимания является искусственным [52].

Когнитивно-структурные детерминанты выражают операциональную структуру исследования методологической культуры педагога, которая обогащается приемами «репрезентации, интерпретации, конвенции и другими операциями, проявляющими коммуникативную, ценностно-личностную процедуру познавательной деятельности [84, с. 7]. Г. Ленк отмечает, что «всякое познание, интерпретация, знание связаны с применением, выбором, активацией, а также с проверкой схем» [74, с. 51]. Интерпретация, по его мнению, всегда есть выбор и активация возможных конфигураций схем в процессе поиска и структурирования информации. Г. П. Щедровицкий также указывал на тот факт, что знание объективно состоит из содержания и знаковой формы, объективное существование знания есть результат объективизирующей интерпретации знаковых форм [140] (рисунок 1.7).



Рис. 1.7. Схема «Гносеологические детерминанты изучения методологической культуры»

Сопоставление когнитивных форм репрезентации результатов исследования методологической культуры различных по внешнему выражению позволяет осуществить взаимопроникновение ее эпистемологического содержания для более объективного представления. В качестве

примера приведем механизм использования ментальной карты, детерминирующий метод двойной индукции. Индуктивный метод анализа эмпирического материала исследования методологической культуры педагога, результаты которого представлены в первом параграфе, позволил разработать ментальную карту как средство дальнейшей теоретико-аналитической работы (рисунок 1.8). В основе схемы – компоненты методологической культуры, выделенные в процессе контент-анализа научно-педагогических произведений, а также результаты конфигурирования авторских дефиниций понятия «методологическая культура» на основе структурного подхода, что позволило определить ее морфологический состав и выделить аксиологический, когнитивный, операционально-деятельностный и рефлексивный компоненты. Данная ментальная карта как матрица может быть наложена на любую авторскую модель методологической культуры педагога с целью реконструкции и упорядочивания авторских смыслов.

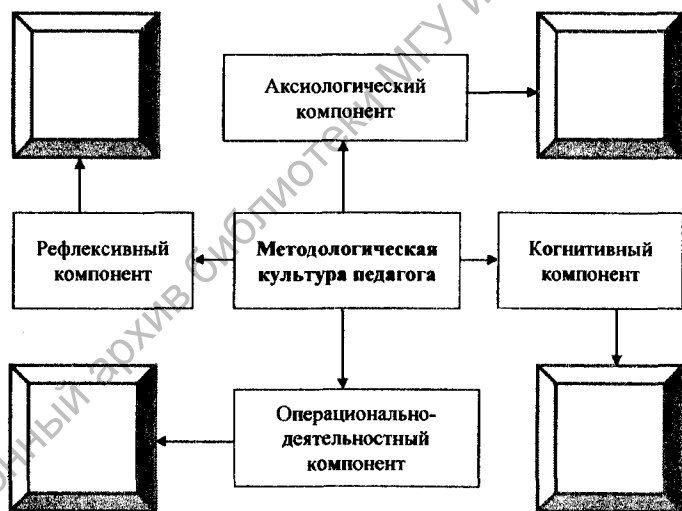


Рис. 1.8. Ментальная карта изучения авторских смыслов в педагогических произведениях, посвященных методологической культуре

Результаты анализа, осуществленного с помощью ментальной карты, фиксируются в К-модели, реализующей функцию конфигурирования и синтеза знаний о методологической культуре. На основе онтологического подхода к моделированию, при котором модель понимается в качестве теоретико-множественной структуры, во второй главе моно-

графического исследования будет представлена обобщающая критериально-типологизирующая модель методологической культуры, завершающая использование метода двойной индукции (рисунок 1.9).

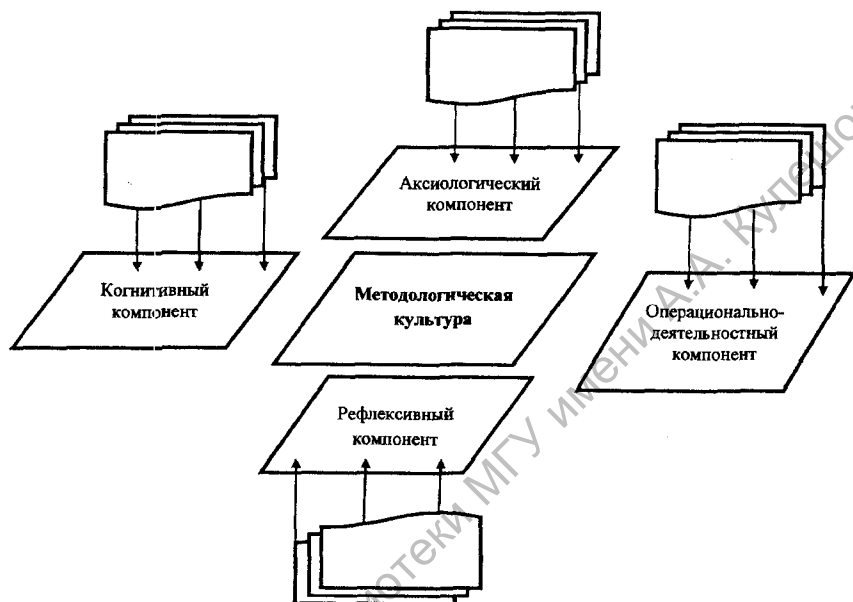


Рис. 1.9. К-модель методологической культуры педагога

Таким образом, множественность онтологических представлений создает возможности для синтеза знаний в новом идеальном объекте – обобщающей теоретико-онтологической модели методологической культуры. Создание такой модели выступает важным промежуточным результатом исследования процесса развития методологической культуры педагога в системе непрерывного образования.

1.4. Философско-гносеологическое содержание категории «методологическая культура»

Выявление философско-гносеологического содержания категории «методологическая культура» как цель этапа исследования определило решение следующих задач, результаты достижения которых и представлены в данном параграфе: семантическое конфигурирование

содержания понятия «методология» в философских и методологических текстах, на основе логики семантического уточнения и переход к реконструкции объективного содержания категории «методологическая культура» предельно общего значения для нашей предметной области как основы для дальнейшей операционализации в ее модельных характеристиках. Такая последовательность решаемых научных задач предопределена результатами предыдущих этапов исследования на основе логико-эпистемологических и когнитивно-структурных нормативов исследования методологической культуры педагога.

Анализ дефиниции понятия «методология» в философских словарях и энциклопедиях, а также текстах по проблемам методологии и развития методологического движения позволил выявить ряд направлений и контекстов осмысления его содержания (таблица 1.13).

Таблица 1.13

Дефиниции категории «Методология»

Автор	Определение	Источник
Область знаний (учение) о методах, средствах и принципах познавательной и практически-преобразовательной деятельности		
П. Копнин, А. Спиркин	«Методология (от метод и греч. логос – учение о методе) – философское учение о методах познания и преобразования действительности; применение принципов мировоззрения к процессу познания, к духовному творчеству и к практике» [с. 420].	Философская энциклопедия / гл. ред. Ф. В. Константинов. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – 584 с.
Д. Жюлиа	Часть логики, изучающая методы различных сфер познания, цель этого изучения описание существующих и используемых на практике методов.	Жюлиа Д. Философский словарь: Перевод с франц. – М.: международные отношения, 2000. – 544 с.
Б. Г. Юдин	«Область знания, изучающая средства, предпосылки и принципы организации познавательной и практически-преобразующей деятельности» [с. 329].	Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
В. Ф. Берков	Методология «стремится упорядочить, систематизировать методы, установить пригодность их применения в различных областях, ответить на вопрос о том, какого рода условия, средства и действия являются необходимыми и достаточными, чтобы реализовать определенные научные цели и в конечном счете получить новое, объективно-истинное и обоснованное знание» [с. 80].	Берков, В. Ф. Философия и методология науки: учеб. пособие / В. Ф. Берков. – М.: Новое знание, 2004. – 336 с.
Р. И. Блехарк	«Методология – учение о методах, принципах и способах организации научного исследования, нацеленного на получение нового знания об объекте» [с. 190].	Блехарк, Р. И. Философско-методологическая культура мышления: учебно-методическое пособие / Р. И. Блехарк. – Минск: БГПУ, 2007. – 300 с.
Учение/наука о деятельности и ее организации		
А. Г. Спиркин, Э. Г. Юдин, М. Г. Ярошевский	«...система принципов и способов организации и построения теоретической и практической деятельности, а также учение об этой системе» [с. 365].	Методология // Философский энциклопедический словарь. – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С. 365–367.

Автор	Определение	Источник
Э. Г. Юдин	«Методология, трактуемая в широком смысле этого слова, есть учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности» [с. 56]. Под методологией «обычно понимают прежде всего методологию научного познания, т. е. учение о принципах построения, формах и способах научно-познавательной деятельности» [с. 56]. Задача методологии – выявление норм организации познавательной деятельности.	Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.
С.Ю. Солодовников	Учение о способах организации и построения теоретической и практической деятельности.	Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, эзотеризм, политехнология / главн. науч. ред. и сост. С. Ю. Солодовников. – Мн.: МФИП, 2002. – 1008 с.
А. А. Грицанов	«...учение о способах организации и построения теоретической и практической деятельности человека» [с. 628].	Новейший философский словарь: 3-е изд. – Мн.: Книжный дом, 2003. – 1280 с.
Тип сознания / мышления		
В. С. Швырев	«Методология – тип рационально-рефлексивного сознания, направленный на изучение, совершенствование и конструирование методов в различных сферах духовной и практической деятельности» [с. 190].	Новая философская энциклопедия: в 4 т. – М.: Мысль, 2010. Т. II. – 2010. – 634 с. Швырев, В. С. Методология / В. С. Швырев // Энциклопедический словарь по эпистемологии / под ред. И. Т. Касавина. – М.: Альфа-М, 2011. – С. 190–193.
В. К. Лукашевич	«Методологическое сознание – это совокупность принятых в научном сообществе представлений о путях продуктивной исследовательской деятельности и критериях научного знания» [с. 190].	Лукашевич, В. К. Ментальные вызовы современности: когнитивные следствия и рациональные противоречия / В. К. Лукашевич // Философия. Методология. Познание: сб. науч. тр. к 85-летию академика Д. И. Широканова / науч. ред. А. А. Лазаревич. – Минск: Право и экономика, 2014. – С. 189–197.
Сфера деятельности		
Г. П. Щедровицкий	Методология как новый тип, новый организм и новая сфера деятельности в универсуме человеческой деятельности. Методология – это очень «сложная деятельность, которая состоит в том, что она проектирует, конструирует, познает и критикует саму себя, проектируя, конструируя, познавая и критикуя таким образом деятельность вообще» [с. 413]. Методология объединяет знание, мышление и деятельность.	Щедровицкий, Г. П. Об одном направлении в современной методологии / Г. П. Щедровицкий // Философия. Наука. Методология / ред.-сост. А. А. Пископел, В. Р. Рокитянский, Л. П. Щедровицкий. – М.: Плк. Культ. Политики. – 1997. – С. 364–423.
Отрасль культуры		
О. С. Анисимов	Методология «суть отрасль культуры, обеспечивающая рефлексивную и рефлексивно значимую «практику», прежде всего аналитическую, консультационную, инновационную, управленческую и педагогическую, предельно абстрактной системой языковых средств деятельности подхода» [с. 39].	Анисимов, О. С. Методологический словарь (для акмеологов и управленцев) / О. С. Анисимов. – М.: Агро-Вестник, АМБ-агро, 2001. – 168 с.

Автор	Определение	Источник
	Возникла как автономизация рефлексии мышления в философии, теоретической и аналитической мысли и прежде всего в рефлексии процессов появления понятий, категорий и средств арбитража в самых сложных формах индивидуального и группового мышления [с. 39].	
Отрасль современной технологии		
В. М. Розин	Профессиональная методология «как одна из областей современной технологии – технологии мыслительной работы (деятельности)» [с. 58]. Профессиональная методология ориентируется «на развитие деятельности, понимаемое в значительной мере в технологическом ключе» [с. 62].	Розин, В. М. Философия и методология: традиция и современность / В. М. Розин // Вопросы философии. – 1996. – № 11. – С. 57–64.
Система познавательных средств, методов, приемов		
Б. Г. Юдин	...совокупность «познавательных средств, методов, приемов, используемых в к.-л. науке» [с. 329].	Философский словарь / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.
	«Под методологией очень часто понимают систему методов, используемых в некоей области деятельности (в науке, искусстве, технике, технологии и т. д.)» [с. 132]. Многоуровневая концепция методологического знания включает группы методов: - философские методы; - общенаучные подходы и методы; - частнонаучные методы.	Философия и методология науки: учеб. пособие для аспирантов / А. И. Зеленков, Н. К. Кисель, В. Т. Новиков [и др.]. – Минск: АСАР, 2007. – 384 с.

Методология в широком смысле этого слова рассматривается как область знаний, «учение о структуре, логической организации, методах и средствах деятельности» [117]. Более узкий контекст трактовки методологии сужает ее осмысление до системы методов или познавательных средств, «используемых в некоей области деятельности (в науке, искусстве, технике, технологии и т. д.)» [126, с. 132; 127].

Заметный вклад в проблематику методологии внес Э. Г. Юдин, в его понимании методология образует необходимый компонент любой деятельности в той мере, в которой она становится предметом осознания, обучения и рационализации. Важно подчеркнуть, что в его трактовке методология «выступает как рефлексия относительно смысла и направленности того или иного вида деятельности, причем рефлексия, цель которой – не только рационализация деятельности, но и выявление ее личностных мотивов, ее нравственных и ценностных регулятивов» [150, с. 222].

Другим направлением в понимании смысла методологии выступает подход, при котором методология понимается как наука о способах получения нового знания, что чаще всего отождествляется с методологией научного познания. При таком подходе методология есть «учение о методах, принципах и способах организации научного исследования, нацеленного на получение нового знания об объекте» [18, с. 190]. Ме-

тодологическая деятельность как-бы находится внутри научной, исследовательской работы, выявляя нормы ее организации и обеспечивая средствами. По выражению В. А. Канке, методология обладает исключительно емким концептуальным содержанием, так как оперирует специальными концептами, научными методами, и призвана их воедино связывать в процессе исследования для достижения результата. Для обеспечения единства методов научного исследования В. А. Канке вводит и развивает теорию концептуальной трансдукции, которая «позволяет показать единство всех научных методов» и «концентрирует внимание исследователя на концептуальной стороне дела», составляющей сердцевину научного знания [60, с. 6].

Еще одним контекстом осмысления категории «методология» является ее отождествление с категорией сознания или мышления, например, по мнению В. С. Швырева методология может пониматься как тип рационально-рефлексивного сознания, направленный на изучение, совершенствование и конструирование методов в различных сферах духовной и практической деятельности» [134, с. 190]. Появляется относительно новое понятие «методологическое сознание». Внутри данного подхода появляется контекст отождествления методологии с результатом мышления – совокупностью знаний, например, научных: «Методология – специфический вид научного знания, включенного в механизм проектирования, нормирования, предписаний, схем познавательных действий с объектами» [18, с. 198]. В данном контексте вводится два типа знаний: знания о мире и о познании мира (методологические знания). Методологическое знание может быть представлено не только в нормативной, но и дескриптивной формах. В нормативном методологическом анализе преобладают конструктивные задачи по разработке рекомендаций и правил научной деятельности, а дескриптивный анализ состоит в ретроспективном описании осуществленных процессов научного познания [153]. По мнению Э. Г. Юдина, нормативное методологическое знание «выступает в форме предписаний и норм, в которых фиксируется содержание и последовательность определенных видов деятельности» [153, с. 64]. Функциями нормативного методологического знания выступают:

- обеспечение правильной постановки проблемы исследования;
- обеспечение интеллектуальной техникой (средствами решения задач и проблем);
- оптимизация организации исследования [153].

Основная задача дескриптивной методологии проявляется в изучении «тенденций и форм развития познания со стороны его методов, категориального аппарата и понятийного строя, а также характерных для каждого конкретного этапа схем объяснения» [153, с. 64]. Так как методологическое знание выполняет разнородные функции, то и выделяют разные типы и уровни методологии (В. А. Лекторский, В. С. Швырев, Э. Г. Юдин). Широкое распространение получила разработанная Э. Г. Юдиным общая схема уровней методологии: философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический, которые образуют сложную соподчиненную систему (табл. 1.14) [153].

Таблица 1.14

Уровни методологического знания по Э. Г. Юдину [153]

Уровень методологии	Содержание методологического знания	Функционал методологического знания
Философский уровень	Общие принципы познания и категориальный строй науки в целом как философское знание, разрабатываемое специфическими для философии методами.	Содержательное основание всякого научного знания. Функционирует не в жесткой системе норм и «рецептов», а в качестве предпосылок и ориентиров познавательной деятельности.
Общенаучный уровень	Содержательные общенаучные концепции, выполняющие методологические функции и воздействующие на некоторую совокупность фундаментальных научных дисциплин одновременно, а также формальные разработки и теории.	Относительное безразличие к конкретным типам предметного содержания и апелляция к общим чертам процесса научного познания.
Конкретно-научный уровень	Совокупность методов, приемов исследования и процедур, применяемых в той или иной специальной научной дисциплине.	Предметная интерпретация и разработка методологических средств, привлеченных с вышележащих уровней.
Технологический уровень	Методика и техника исследования, т. е. набор процедур, обеспечивающих получение единообразного и достоверного эмпирического материала и его первичную обработку, после которой он может включаться в массив наличного знания.	Высокоспециализированное методологическое знание, носит четко выраженный нормативный характер, так как осуществляет регламентацию научной деятельности.

По мнению А. П. Огурцова, выделяются три этапа развития методологии: методология как составная часть логики, учение о методах мышления; исследуемая область философии; самостоятельная отрасль знания [89]. Актуальность методологии возрастает «в связи с гораздо более широким классом задач проектирования технических и интеллектуальных систем, рефлексивного анализа и осмысления целей и норм деятельности человека в многообразных областях общественной жизни – от технического изобретательства до социальной инженерии» [89, с. 557].

Большая заслуга в превращении методологии в самостоятельную отрасль знания принадлежит Г. П. Щедровицкому, который указывал, что методология объединяет знание, мышление и деятельность, но через вышеупомянутые понятия или посредством их простой совокупности нельзя понять сущность методологии и представить ее характеристики. Еще одним важным моментом при анализе содержания методологии выступает тот факт, что включение методологии в содержание научной деятельности или шире науки в целом, наделяет первую предметностью для достижения когнитивной эффективности в смысле прироста нового предметного знания. Г. П. Щедровицкий обосновал системо-деятельностный подход к пониманию методологии как нового типа, нового организма и новой сферы деятельности в универсуме человеческой деятельности, задающий ее надпредметность [138]. При таком подходе методология не сводима к какой-либо одной характеристике, системе знаний, методов, и не может быть рассмотрена в обособленном контексте мышления или деятельности. Г. П. Щедровицкий и его школа представляли так называемый сферный подход и системное описание сферных процессов. При таком подходе методология понимается как самостоятельная и независимая сфера или организм деятельности наряду с другими сферными феноменами, например, наукой, философией, образованием и др. Рассмотрение методологии как особой сферы деятельности детерминирует выделение разных планов ее характеристики: процессов, функциональной структуры, определенной организованности материала, морфологии [138]. По мнению Г. П. Щедровицкого, первичные характеристики методологии, те процессы, которые ее конституируют, а вторичные ее характеристики – те функциональные элементы (или точнее «организованности»), которые составляют сферу деятельности: цели и задачи, средства, процедуры, продукты и др. В категории сферы объединяются знание, мышление и деятельность и появляются следующие черты методологии (характеризуются по источнику:

Г. П. Щедровицкий «Об одном направлении в современной методологии» в сборнике работ автора «Философия. Наука. Методология». – М.: Шк. Культ. Политики. – 1997. – С. 364–423):

– это очень «сложная деятельность, которая состоит в том, что она проектирует, конструирует, познает и критикует саму себя, проектируя, конструируя, познавая и критикуя таким образом деятельность вообще» [с. 413];

– особый организм деятельности, в котором осуществляется рефлексия деятельности и вырабатываются проекты, планы или программы будущей деятельности;

– особый способ связи рефлектируемой и рефлектирующей деятельности, а также особая форма организации деятельности вообще;

– методология превращает рефлексию в регулярную и нормированную процедуру, создает для нее специальные средства и методику.

О. С. Анисимов создатель и руководитель Московского методолого-педагогического кружка (ММПК) развивает идеи Г. П. Щедровицкого о том, что методология есть особый организм деятельности, в котором осуществляется рефлексивная деятельность. «Методология – это область деятельности, функцией которой является создание и совершенствование интеллектуальных средств организации рефлексивных процессов» [5, с. 38]. Он определяет принадлежность методологии к подсфере культуры, методология «ориентирована на придание культурности самоорганизации (индивидуальной и групповой) в деятельности» [6, с. 269]. Рефлексия действия выступает базовым процессом методологии в трактовке О. С. Анисимова. Первоначально методология опиралась на рефлексию мыслительных процедур и имела форму логических разработок. Современная методология сформировалась как звено в целостности управления, «как представитель культуры рефлектирующего мышления в универсуме деятельности» [6, с. 270]. В таком контексте результатом методологической деятельности выступает «совершенствование языковых средств организации рефлексии – понятий и категорий теории деятельности и мышления» [6, с. 271], методология разрабатывает и совершенствует специальные средства организации рефлексии. «Поскольку управление необходимо во всех сферах деятельности, включая науку, культуру, образование и др., то методология придает культурный характер всему универсуму деятельности [6, с. 271]. Методология «вырастает из рефлексии, обращенной на мыслекоммуникацию, мыследеятельность, в целом, воплощается в игротехнике,

опираясь прежде всего на мыслетехнику [6, с. 275]. Основа средств в методологии и организации методологической деятельности – язык как методологическая парадигма и правила ее применения.

На рубеже 50–60-х годов XX века методология выделилась из философии, «обособилась и достаточно самостоятельно развивается» [104, с. 57]. В. М. Розин указывает на существование двух типов методологий: «профессиональной методологии» как обособившейся от философии в самостоятельную интеллектуальную дисциплину и «внутрифилософских методологий», создаваемых в рамках философии. По его мнению, профессиональная методология выступает одной из «областей современной технологии – технологии мыслительной работы (деятельности)» [104, с. 58]. Профессиональная методология становится реальностью, так как складываются социокультурные условия воспроизводства технологии, среди которых появление научных дисциплин, осмысливающих технологии (философия техники, праксиология, методология), формирование специалистов, практикующих в новой области интеллектуальной практики (технологи, системотехники, методологи), создание специальных технологических теорий и программ [104] (рис.).

Таким образом, в философско-методологическом контексте методология понимается как:

- философское учение о методах познания и преобразования действительности (В. Ф. Берков, Р. И. Блихарк, В. А. Канке, П. Копнин, А. Г. Спиркин и др.);

- учение о структуре, логической организации, методах и средствах теоретической и практической деятельности (А. Г. Спиркин, Б. Г. Юдин, Э. Г. Юдин, М. Г. Ярошевский и др.);

- тип рационально-рефлексивного сознания, направленный на изучение, совершенствование и конструирование методов в различных сферах духовной и практической деятельности (В. К. Лукашевич, В. С. Швырев и др.);

- новый тип, организм и сфера деятельности (Г. П. Щедровицкий);

- отрасль культуры, обеспечивающая рефлексивную практику (О. С. Анисимов);

- одна из областей современной технологии – технологии мыслительной работы (деятельности) (В. М. Розин);

- система методов, используемых в некой области деятельности (в науке, искусстве, технике, технологии и т. д. (рисунок 1.10).



Рис. 1.10. Схема «Подходы к пониманию сущности методологии»

Одним из модусов понимания смысла методологии выступает ее отождествление с рационально-рефлексивной мыслительной деятельностью, что предполагает существование особой реальности методологического мышления как мышления, обусловленного тем или иным типом деятельности, в том числе педагогической. Методологическое мышление обеспечивает возможность анализа рефлексивных содержаний, возникающих как в теоретической, так и практической деятельности. Модальность связи мышления и деятельности (мышления, обусловленного деятельностью) выражается, с нашей точки зрения в категории «методологическая культура».

Методологическая культура субъекта деятельности гарантирует анализ различных рефлексивных содержаний и позволяет их конструировать на новой основе для преодоления разрывов и проблемных ситуаций деятельности. Она не сводима к рефлексивной культуре, так как гарантирует управление мышлением и деятельностью, порождая новое содержание, нормы и технологии деятельностных процессов. В этом контексте проблематизация, планирование, программирование, проектирование и др. можно рассматривать как новые формы мышления, которые позволяют скорректировать или полностью изменить неэффективные программы деятельности. «Идеи конструирования социальной реальности, содержащиеся в методологии прагматизма, СМД-методологии, феноменологии и других современных исследовательских направлениях науки в настоящее время оказались доминирующими и служат основой для разработки практико-ориентированных технологий или технологий инновационного развития» [73, с. 62]. В связи с вышеуказанным можно сформулировать первое, предельно абстрактное и общее относительно исследуемой предметной области определение методологической культуры как *интериоризованной способности осуществлять процессы исследования, конфигурирования, конструирования, проектирования, программирования как новые формы мышления, обусловленные неэффективной деятельностью и возникающие на основе анализа разнообразных рефлексивных содержаний с целью преодоления разрывов и проблемных ситуаций*. Механизм интериоризации, закономерности, принципы, условия, факторы, средства развития методологической культуры будут рассматриваться нами в процессе дальнейшего теоретического осмысления на примере педагогического мышления и деятельности.

Методологическая культура как теоретическое понятие имеет гетерогенную структуру, включает как нормативные компоненты (схе-

мы-образцы, предписания, методики и др.), так и собственный опыт осуществления конституирующих методологическую работу процессов ее субъектами. Методологическая культура позволяет проявить в мышлении сложное взаимодействие инвариантных и вариативных характеристик деятельности, традиционных и инновационных моделей и технологий, удерживать и координировать процессы воспроизводства, функционирования и развития в сложных кооперированных деятельностных системах.

**МОДЕЛИРОВАНИЕ
МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА
В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ**

**2.1. Критериально-типологизирующая модель
методологической культуры педагога как компонента
профессионально-педагогической культуры**

Предпосылочными основаниями разработки модели методологической культуры педагога как теоретического конструкта выступили следующие концептуальные положения, обоснованные в процессе дескриптивно-аналитической работы и представленные в первой главе:

- выход за пределы монодисциплинарности и дидактического подхода в процессе моделирования;
- определение понятия методологической культуры как комплексной способности личности осуществлять специфические для методологической работы процессы, полученное в результате реконструкции его философско-гносеологического содержания;
- осуществление моделирования исходя из внутренней позиции профессионала-субъекта педагогической деятельности;
- использование в качестве методологического инструментария системной парадигмы [141], обеспечивающей возможность связать принципиально разные онтологические характеристики методологической культуры, снять педагогические, философские и методологические представления о ней;
- выбор конструктивной основы модели, позволяющей в процедурах схематизации и обобщения осуществлять переход от эмпирических, стихийных знаний к теоретическим;
- снятие содержания эмпирической системно-структурной онтологии методологической культуры как результата педагогических исследований в качестве ее морфологического состава;
- использование названия критериально-типологизирующая модель для выявления и описания сущности методологической культуры в четырех критериально-категориальных слоях, каждый из которых име-

ет свою онтологическую картину, выступающую теоретическим основанием для дальнейшей операционализации.

В процессе изучения человека проявляются различные психологические модальности: индивид, личность, индивидуальность, субъект деятельности и др. Наше онтологическое представление методологической культуры строится в модусе субъекта деятельности и разворачивается не в одном, а в четырех категориальных слоях, в каждом из которых, в свою очередь, конструируется изображение содержания моделируемого теоретического объекта в виде элементов и связей между ними. Методологическая культура как объект изучения представлена в разных эпистемологических единицах: фактах, онтологических схемах, методах, проблемах и задачах специфического типа. Задача данного этапа исследования – в процессе моделирования связать и зафиксировать в критериально-типологизирующей модели как теоретической онтологии «иерархию четырех категориальных представлений объекта – процессуального, структурно-функционального, материально-организованного и морфологического» [142, с.73], что обеспечивается реализацией инструментария системной парадигмы.

Методология системного подхода нормирует выделение следующих категориальных слоев изучения и онтологического представления методологической культуры, имеющих, с нашей точки зрения, высокий эвристический потенциал: 1) «организованностей материала» (термин Г. П. Щедровицкого), под которыми мы понимаем методологические способности будущего педагога / педагога / педагога-исследователя, выступающими такими личностными качествами, которые «при вхождении в мир деятельности и мышления» (термин Г. П. Щедровицкого), позволяют реализовать способы деятельности конгруэнтные содержанию понятия «методологическая культура»; 2) базовых процессов, конституирующих и определяющих сущностные характеристики методологической культуры педагога; 3) особенностей мышления посредством операционализации его стилевых характеристик, обусловленных функциональными элементами педагогической деятельности и продуцируемых типов знаний (о целях, средствах, процедурах, результатах и др. деятельности); 4) системно-структурной морфологии методологической культуры, синтезирующей результаты аналитической реконструкции в целостной онтологической картине данного феномена (рисунок 2.1).



Рис. 2.1. Конструктивная основа модели методологической культуры педагога

Принципиальной чертой методологизации непрерывного педагогического образования выступает поворот профессионального сознания от предметной действительности к своей педагогической деятельности. Теоретическим фундаментом для содержательного наполнения вышеуказанных категориальных представлений выступило первичное определение методологической культуры в результате реконструкции философско-гносеологических смыслов. Еще раз приведем данное определение, в котором выделим существенные признаки, задающие векторы моделирования теоретического содержания: **интериоризованная способность осуществлять процессы исследования, конфигурирования, конструирования, проектирования, программирования как новые**

формы мышления, обусловленные неэффективной деятельностью и возникающие на основе анализа разнообразных рефлексивных содержаний с целью преодоления разрывов и проблемных ситуаций (таблица 2.1).

Отправной точкой моделирования можно считать идею развития, в частности ее контекст, связанный с профессиональной педагогической деятельностью, призванной обеспечить развитие всех участников образовательного процесса. Необходимо сделать уточнение о том, что мы рассматриваем идею развития отдельных субъектов образовательной деятельности в неразрывной связи с развитием целостной системы деятельности и ее различных подсистем в трех временных модальностях: прошлого, настоящего и будущего с опорой на разработанную Г. П. Щедровицким схему шага развития [146] (рисунок 2.2).



Рис. 2.2. Модифицированная схема Г. П. Щедровицкого шага развития системы образовательной деятельности

Схема шага развития позволяет связать временные модальности прошлого, настоящего и будущего и задать динамические характеристики системы образовательной деятельности в процессе моделирования. В верхней части схемы находится область проектирования или область разработки норм педагогической деятельности, которые будут реализовываться в подсистеме будущей деятельности и обеспечивать не только ее функционирование, но и развитие.

Таблица 2.1

**Связь теоретической модели и результатов реконструкции
философско-гносеологического содержания методологической культуры**

Компоненты определения понятия МК	Категориальные представления МК	Содержание критериально-типологизирующей модели МК
Способность	Материально-организованное	Личностные качества педагога как субъекта педагогической деятельности, выражающиеся в методологических способностях
Процессы	Процессуальное	Базовые процессы, конституирующие и отражающие сущность методологической культуры педагога
Новые формы мышления, обусловленные неэффективной деятельностью	Структурно-функциональное	Стилевые особенности методологического мышления, обеспечивающие систему знаний о деятельности
Анализ рефлексивных содержаний	Морфологическое	Система компонентов морфологической онтологии, ассимилирующей все другие представления методологической культуры

Важнейшей моносистемой в полисистемном представлении сущности методологической культуры как гипотетической конструкции выступают процессы ее конституирующие: исследование, проектирование, программирование, конструирование, управление и позиции педагога, выстраиваемые по отношению к этим процессам.

Осуществляя переход от философско-гносеологического содержания категории «методологическая культура» к предметно-педагогическому, появляется контекст педагогической деятельности, требующий уточнения базовых процессов, конституирующих сущность методологической культуры педагога.

Исследование как процесс, осознаваемый в контексте методологической работы, направлено на получение объективных знаний об объекте преобразований [138]. Г. П. Щедровицкий, характеризуя проблемы знания, ввел методологический принцип множественности форм проявления знания и указал на связку «организованность знания» – «структуры и процессы, свертываемые и закрепляемые в этой организованности» [145, с. 440]. В разных типах знаний фиксируются разные типы организации процессов в мышлении и деятельности. В системе педагогической деятельности естественно-научные знания-описания как знания об объективных закономерностях развития личности ребенка связаны с организацией процесса диагностики. На этом основании

процесс исследования как один из базовых процессов, конституирующих методологическую работу, в ходе теоретического моделирования в теоретической картине методологической культуры педагога мы заменили на диагностику, направленную на получение эмпирических, объективных данных для построения антропологической онтологии – основы проектирования траектории развития участников педагогического взаимодействия. Методологическая деятельность педагога в контексте процесса диагностики выступает особым способом связи познания/исследования и проектирования.

Программирование в педагогическом контексте воплощается в управлении личностным ростом и развитием участников педагогического процесса, поэтому в теоретической модели программирование заменено на ОРУ (организация, руководство, управление). Назначение ОРУ как одной из сторон педагогического процесса выражается среди прочих проявлений в интегративной функции, что позволяет нам не включать конфигурирование в процессуальный анализ методологической культуры. Процессы, определяющие сущность методологической работы и, следовательно, методологической культуры педагога изображены на схеме (рисунок 2.3).



Рис. 2.3. Схема процессов, конституирующих методологическую работу в универсуме педагогической деятельности

Мы ограничиваем рамки рассмотрения процессов, выделяя лишь один его контекст: **процессы в системе педагогической деятельности как предмет освоения педагогов**. Данные контекстные условия детерминируют научное изучение и представление процессов, проявляющих уровень методологической культуры, с внутренней профессиональной позиции субъекта педагогической деятельности. Мы сознательно на данном этапе моделирования не затрагиваем проблемы трансляции образов педагогической деятельности, осознавая их важность для понимания механизмов развития методологической культуры, которые будут раскрыты далее. Вышеуказанное ограничение позволяет ввести основания различения процессов, включенных в систему педагогической деятельности:

- место в функциональной системе деятельности
- целевые детерминанты процесса
- предметная направленность процесса
- процедурные средства
- продукты
- критерии результативности.

Для определения места процессов в системе педагогической деятельности необходимо ввести понятие «функциональная система деятельности». В нашем понимании мы опираемся на теорию функциональной системы П. К. Анохина [7], которая представляет собой универсальную модель для понимания любой системы, в том числе и социальной. Для всех функциональных систем характерна общая архитектура и специфически разная информация, на основе которой оценивается результат и происходит саморегуляция (рисунок 2.4).

Педагог как субъект деятельности в результате афферентного синтеза анализирует два типа информации, соответствующей двум сторонам его двуипостасной позиции (термин В. И. Слободчикова) [111]: предметно-профессиональной и личностной: осознает заказ на развитие личности ученика и детского коллектива, и осуществляет рефлексивный анализ возможностей собственной деятельности на предмет ее адекватности заказу. Можно выделить три внешние силы, оказывающие на него воздействие при структурировании потребностей как основание заказа: государство – через систему нормативных документов, общество – через прогнозируемые динамичные цели и ценности образования и учащиеся – посредством системы диагностируемых запросов. Далее, осознав потребность (выражается в структурированном пространстве потребностей

учащихся – антропологической антологии) и опираясь на свой личный опыт, ценностные ориентации и мотивы, рефлексирова возможности своей деятельности, педагог опредмечивает их в целях и задачах образовательного процесса, с этого шага начинается проектирование системы деятельности по развитию личности ребенка и ученического коллектива в целом. В контексте личностно ориентированного образования педагог «в современных условиях – не тот, кто учит, а тот, кто понимает и чувствует, как ребенок учится» [90], что актуализирует значение антропологических трасс развития личности обучающегося и их педагогическую поддержку.

Функциональная система педагогической деятельности имеет двухслойную организацию – онтологический слой: видения и понимания и организационно-деятельностный слой: действия и его организации. Проектирование и конструирование как процессы в системе деятельности относятся к онтологическому слою, а ОРУ (организация, руководство, управление) к организационно-деятельностному. Проектирование и конструирование в качестве культурных форм нормирования и трансляции образования обеспечиваются в свою очередь такими формами мыследеятельностной работы с будущим или процедурными средствами, как:

- Стратегирование
- Концептуализация
- Целеполагание
- Отбор и конструирование содержания
- Сценирование
- Ресурсное обеспечение и др.

Процессы организации, руководства и управления обеспечиваются такими процедурными средствами, как:

- Интеграция и использование продуктов всех процессов (диагностика, проектирование и конструирование)
- Организация различных деятельностей в целостной системе образовательной деятельности
- Управление развитием системы деятельности и ее субъектов
- Управление учебно-познавательной деятельностью обучающихся
- Педагогический контроль и рефлексия дидактического процесса и его результатов
- Руководство самостоятельной работой обучающихся

Следующим процессом в структуре функциональной системы педагогической деятельности, порождающим методологическую культуру педагога выступает экспертиза.

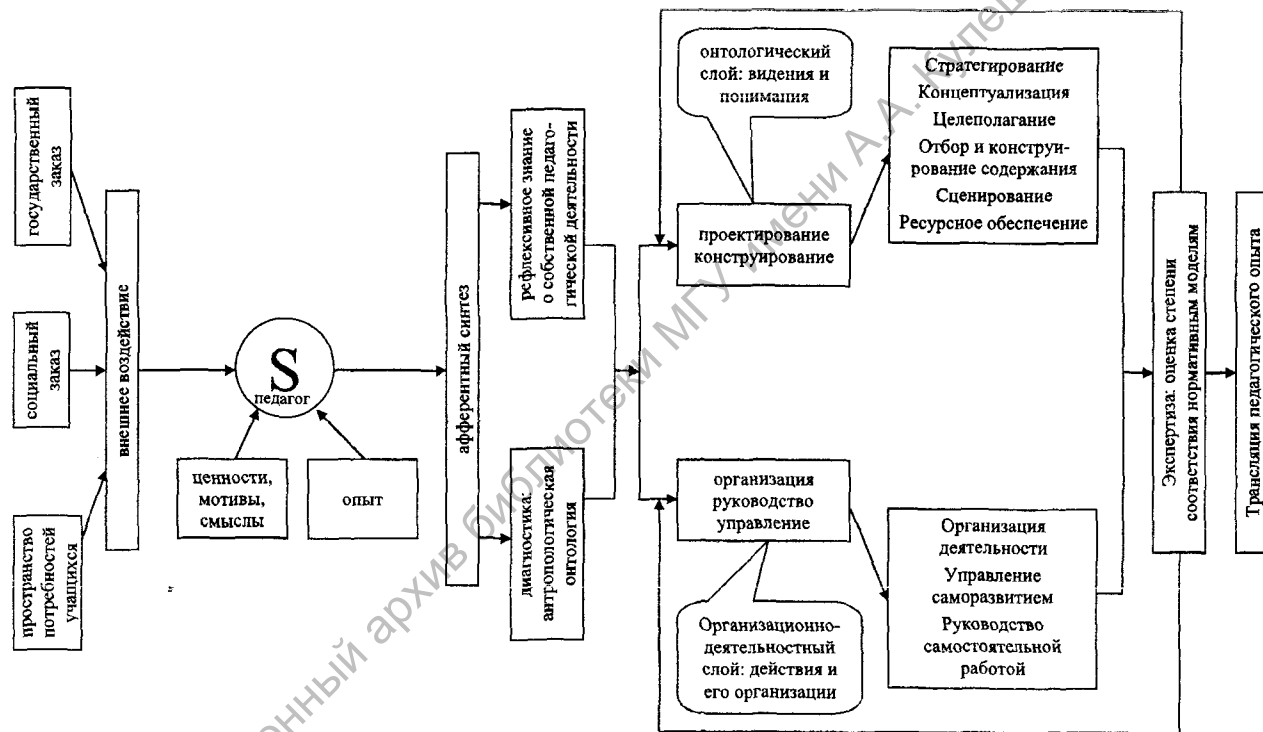


Рис. 2.4. Схема встраивания процессов, конституирующих методологическую культуру в функциональную систему педагогической деятельности

Так как основная задача, реализуемая в процессе экспертизы, связана с оценкой степени соответствия образовательного процесса и его результатов нормативным моделям, то типологически речь идет о нормоконтролирующей экспертизе (термин А. А. Полонникова [100]). Под *экспертизой* понимается *оценка состояния педагогической практики педагогов как ее агентом, выявляющая степень ее соответствия нормам функционирования и развития системы деятельности, а, следовательно, степень обеспечения индивидуально-личностных трасс развития субъектов-участников этой системы*. Данный процесс реализуется на основе механизма рефлексии ретроспективного типа, теоретически описываемым моделью рефлексивного выхода (Г. П. Щедровицкий). Так как пространство существования данного типа рефлексии задается процессом экспертизы, то ее назначение, выражается в следующих задачах, решаемых педагогом:

- Реконструировать деятельность
- Соотнести задачи личностного развития учащихся и образовательные результаты
- Осуществить проблематизацию (увидеть разрывы)
- Понять причины
- Найти средства преодоления этих разрывов
- Поставить новые задачи.

Алгоритм рефлексивного анализа выражается в следующих этапах: реконструкция педагогического опыта, критика, проблематизация, перенормирование педагогической и образовательной деятельности.

Общая характеристика процессов в системе педагогической деятельности, которые конституируют методологическую работу, представлена в таблице (таблица 2.2).

Важнейшей характеристикой методологической культуры педагога является способность занять определенную типодетельностную позицию (термин Ю. В. Громыко) [37], предел которой задается вышеуказанными процессами (таблица 2.3). Выделение, осознание и занятие определенной позиции в педагогической деятельности позволяет гарантированно осваивать культурные нормы, обеспечивающих ее процессов. Содержание позиций определялось нами на основе синтеза идей Г. П. Щедровицкого (базовые процессы, конституирующие методологическую работу; культурная норма и ее роль в развитии деятельности) [138]; концептуальных положений мыследеятельностной педагогики Ю. В. Громыко, в частности различение типодетельностных и педагогических позиций, идея антропологической онтологии [38]; идеи И. И. Цыркуна о роли позиций в инновационной подготовке специалистов гуманитарной сферы [132].

Таблица 2.2

**Характеристика процессов в системе педагогической деятельности,
конституирующих методологическую работу**

Процессы	Место в функциональной системе деятельности	Направленность	Цель процесса	Процедурные средства	Продукт/ы	Критерии результативности
Диагностика	Этап афферентного синтеза; осознание педагогом пространства потребностей обучающихся и возможностей своей педагогической деятельности	Обучающийся и ученический коллектив Собственная педагогическая деятельность	Построение антропологической онтологии как структурированного пространства потребностей обучающихся Получение рефлексивных знаний о собственной деятельности для адекватного обеспечения средств развития обучающегося и ученического коллектива	Психолого-педагогическая диагностика Рефлексивный анализ перспективного типа	Диагностические знания возрастных и индивидуальных особенностей обучающегося и ученического коллектива, а также системы образовательных потребностей обучающихся Рефлексивные знания о возможностях педагогической деятельности	Истинность
Проектирование	Онтологический слой: видения и понимания	Идеальная система деятельности, выраженная в совокупности методических норм и предписаний	Разработка методического проекта, обеспечивающего развитие системы образовательной деятельности и ее субъектов	Стратегирование Концептуализация Целеполагание Отбор содержания Сценарирование Технологизация и др.	Стратегия обучения Концепция обучения Система целей Адаптированное предметное, метапредметное и междисциплинарное содержание Набор педагогических позиций Дидактические сценарии Технологические план-карты	Соответствие социальным и индивидуальным нормам детского развития Реалистичность и реализуемость
Конструирование	Онтологический слой: видения и понимания	Средства деятельности	Разработка системы дидактических задач и средств их решения	Конструирование обучающих трасс	Ресурсное обеспечение разной типологии	Соответствие задачам и нормам каждого этапа проектирования

ОРУ (организация, руководство, управление)	Оргдеятельностный слой: действия и его организации	Ситуация учения/обучения в реальной системе деятельности	Интеграция и использование продуктов всех процессов с целью развития обучающихся и ученического коллектива	Организация деятельности и обеспечение управления развитием личности обучающегося и ученического коллектива Соорганизация видов деятельности и продуктов учения Воздействие на внутренние психические процессы и внешне выраженные действия обучающихся Руководство самостоятельной работой обучающихся Контроль и оценка образовательного процесса и его результатов	Разнообразные учебные достижения	Личностные, метапредметные и предметные компетенции как система эталонов-признаков
Экспертиза	Рефлексивный слой	Результаты/продукты деятельности Педагогический опыт	Реализации нормоконтроля	Реконструкция деятельности Проблематизация Критика Перенормирование деятельности в контексте проектирования	Рефлексивные содержания соответствий/несоответствий в системе осуществленной деятельности	Соответствие нормам деятельности

Таблица 2.3

Характеристика типодетельностных позиций педагога

Содержание позиций	Типодетельностные позиции				
	Диагностико-исследовательская	Проектно-программная	Конструкторская	Оргуправленческая	Экспертная
Назначение позиции	Диагностика условий, барьеров, рисков развития и системы педагогических возможностей	Разработка методических предписаний к педагогической деятельности как ее норм	Конструирование задач, новых структур содержания и системы ресурсного обеспечения учебной деятельности	Организация, руководство и управление развитием в образовательном процессе	Нормоконтроль деятельности и ее результатов
Результат/продукт реализации позиции	Антропологическая онтология, содержащая знание об антропологических возможностях и потребностях обучающихся Рефлексивные знания о возможностях собственной педагогической деятельности	Методические проекты, образовательные программы, дидактические сценарии и др.	Задачи, методическое обеспечение различной типологии	Соорганизация деятельности/мыследеятельностей в образовательном процессе	Перенормирование деятельности и ее результатов
Типы знаний, обеспечивающих реализацию позиции	Диагностико-исследовательский тип как знания-описания	Практико-методические и конструктивно-технические знания-предписания для учителя	Практико-методические и конструктивно-технические знания-предписания для ученика	Оргуправленческие знания	Экспертные знания-нормы
Осваиваемые нормы деятельности	Нормы диагностико-исследовательской и рефлексивной деятельности	Стратегия, подход, принцип, цель, метод, методика, технология и др.	Цель, задача, метод, прием, способ деятельности и др.	Нормы оргуправленческой деятельности	Нормы экспертной деятельности

Еще одним категориальным представлением, раскрывающим теоретическую сущность методологической культуры как идеального конструкта, позволяющего выявить онтологические характеристики изучаемого феномена, выступает его материально-организованное видение, центральным понятием которого выступают способности. В качестве порождающей модели развития методологических способностей педагога, актуализирующей механизм методологического мышления и деятельности в целостном пространстве методологической культуры мы используем, разработанный И. И. Цыркуном культурно-праксиологический концепт инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы, его модифицированная модель представлена на рисунке 2.5.



Рис. 2.5. Культурно-праксиологический концепт развития методологических способностей педагога: модифицированная модель И. И. Цыркуна

Под понятием «способности» принято понимать индивидуально-психологические особенности, отличающие одного человека от другого и предопределяющие успешность овладения определенной деятельностью и совершенствование в ней [121]. Определение конкретного содержания данного понятия зависит от контекста, в который оно включено. Возможно выделение социологического, физиологического и психологического контекстов, исходя из которых будет меняться смысл понятия «успешность овладения деятельностью». Находясь на позициях деятельностного подхода, мы поддерживаем методологический контекст рассмотрения данного понятия, задающий логический способ объективного анализа способностей без описания субъективных психических процессов. В методолого-логическом контексте способности определяются через оспособление, овладение субъектом деятельности

определенными способами, в связи с чем формирование и проявление способности происходят в деятельности, а не есть психическое, врожденное свойство человека [44; 123; 144].

Необходимо отметить, что в психологическом варианте деятельностного подхода способы деятельности также входят в структуру способностей, например, С. Л. Рубинштейн, рассматривая структуру способностей, выделяет в их составе два основных компонента: 1) «операциональный» – способы действия, посредством которых деятельность осуществляется; 2) «ядро» – психические процессы, которыми регулируются операции [105]. Мы подчеркиваем, что анализ и описание системы педагогической деятельности в объективном (логическом срезе) нормирует рассмотрение не способов отдельных действий педагога, а способа деятельности как особого смыслового образования, позволяющего увидеть, зафиксировать и далее осуществить целостный акт деятельности. Вышеуказанное позволяет нам не включать субъективные психические процессы в анализ сущности методологических способностей, так как составляющие способа деятельности (задача, знание, действия, средства) выступают нормами для педагога и подлежат освоению, что и позволяет абстрагироваться от индивидуально-личностных коррелятов.

Таким образом, способности человека формируются в деятельности и являются интериоризованными способами деятельности. А. Н. Леонтьев характеризует интериоризацию как «переход, в результате которого внешние по своей форме процессы с внешними же вещественными предметами преобразуются в процессы, протекающие в умственном плане, в плане сознания» [76, с. 102]. А. Н. Леонтьев показывает, что эти внешние процессы трансформируются в мышлении: обобщаются, вербализуются, сокращаются и развиваются. Интериоризация означает не простое копирование уже кем-то совершенных способов деятельности, а возможность самостоятельного их построения, исходя из особенностей того или иного типа деятельности. «Процесс интериоризации состоит не в том, что внешняя деятельность перемещается в предшествующий внутренний «план сознания»; это процесс, в котором внутренний план впервые формируется» [76, с. 103]. Принципиально единое общее строение (или макроструктура) внешней предметной и внутренней деятельностей и делает возможным, по А. Н. Леонтьеву, процессы интериоризации и экстериоризации как их главные процессы. Мы подчеркиваем факт интериоризации способа деятельности как нормативной основы для осуществления цикла актов деятельности.

Различие уровней способностей фиксируется «относительно функциональных требований типа деятельности» [3, с. 5]. Усложняется профессиональная деятельность, приобретаются дополнительные способности, качество которых оценивается как «более высокое» (рисунок 2.6).



Рис. 2.6. Схема типов деятельности, задающих требования к методологическим способностям ее субъекта

Позиция определения методологических способностей через опосредование, требует более подробной характеристики понятия «способ деятельности». Г. П. Щедровицкий, рассматривая проблемы способа деятельности в контексте программирования научных разработок, указывал на факт существования разных видов норм деятельности, в том числе норм, которые определяют действия и операции, производимые в какой-либо деятельности, в «этом случае норма определяет не только то, что должно быть получено в деятельности, но и сам способ выполнения деятельности» [146, с. 235]. Простейшая форма существования такой нормы — образец деятельности, демонстрируемый педагогом-мастером и выступающий в функции элемента культуры [146; 44]. Другая форма нормативного существования способа деятельности — закрепление его в описаниях и требованиях осуществления акта деятельности. «То, что фиксируется в нормах, когда они предназначены специально

для воспроизводства и трансляции деятельности, называется способом деятельности» [146, с. 236].

Подобное понимание способа деятельности предъявляет В. И. Слободчиков, который в процессе логико-семантического анализа обобщенной схемы нормативной структуры деятельности определяет способы деятельности как единство потенциала, действия и условий. Структура организованных и обеспеченных ресурсами действий в заданных условиях и обнаруживает себя как способ деятельности [110].

Таким образом, на основе вышеизложенного, можно сделать следующие выводы относительно оснований конструирования содержания понятия «методологические способности педагога»:

- методологические способности формируются в методологической деятельности, включенной в универсум педагогической и выступают интериоризованными способами деятельности ее субъекта-педагога;

- способы деятельности выступают такой ее организованностью, которая позволяет воспроизводить и транслировать процессы, ее составляющие; они обнаруживаются в единстве потенциала, действия и условий;

- методологическая деятельность конституируется специфическими процессами диагностики, проектирования, конструирования, ОРУ, экспертизы, а возникающие в этих процессах функциональные структуры деятельности переводятся в требования к методологическим способностям педагога, а также методологическим знаниям и формам мышления и деятельности;

- различие уровней методологических способностей педагога/будущего педагога / педагога-исследователя фиксируется относительно функциональных требований типов деятельности (практико-управленческой, учебной и квазипрофессиональной, научно-исследовательской).

Под методологическими способностями мы понимаем совокупность интериоризованных педагогом способов деятельности как особых функциональных структур, возникающих в процессах диагностики, проектирования, конструирования, ОРУ (организации, руководства, управления), экспертизы и задающих нормы-требования к педагогическому мышлению и деятельности.

В основе обобщенной модели методологических способностей педагога находятся способы мышления, деятельности и рефлексии, конгруэнтные содержанию процессов, определяющих сущность методологической культуры.

Методологическая работа должна обеспечивать педагогическую деятельность, ее организацию и развитие нормами и предписаниями различных видов. Так как мы рассматриваем методологическую культуру педагога в контексте профессионально-педагогической культуры, методологические способности в ее структуре и позволяют каждому педагогу создавать и реализовывать такие нормы, соотносясь с «культурными нормами».

Так как способ деятельности соотношен со всем личностным потенциалом, имеющимся у педагога, его знаниями, умениями, интериоризованными средствами деятельности, их система позволяет проектировать и осуществлять актуальные процессы, составляющие универсум педагогической деятельности (таблица 2.4).

Под способами мышления и деятельности педагога, выступающими основой развития методологических способностей в процессе их интериоризации мы понимаем нормативные содержания, обеспечивающие воспроизводство и трансляцию системы педагогической деятельности, которые объединяют в себе задачу, знание, действие и средства.

Назначение способа мышления и деятельности состоит в двух взаимосвязанных функциях: во-первых, выступает в качестве средства построения актуальной деятельности; во-вторых, является идеальным объектом для трансляции в процессе профессиональной коммуникации передачи/присвоения образцов педагогической деятельности. Вторая функция способа мышления обеспечивает процесс развития методологической культуры педагога посредством коммуникативно-сетевых механизмов, которые будут описаны нами в процессе концептуализации модели.

Таблица 2.4

Обобщенная модель методологических способностей педагога

Процессы	Типодеятельностные позиции	Способы мышления и деятельности и их содержание
Диагностика	Диагностико-исследовательская позиция	Разработка антропологической онтологии (пространство индивидуальных потребностей и возможностей участников образовательного процесса) • Различает индивидуальные и возрастные нормы развития ребенка • Различает линии развития ребенка как природного индивида, социокультурного субъекта и духовно-практического существа • Владеет способами педагогической и психологической диагностики

Процессы	Типодеятельностные позиции	Способы мышления и деятельности и их содержание
		• Отбирает, адаптирует или разрабатывает методы диагностики и диагностический инструментарий • Понимает социокультурный заказ, выраженный в требованиях программно-методической документации • Рефлексивный анализ проспективного типа • Понимает и принимает педагогические задачи развития ребенка и детского коллектива • Осознает ценность норм педагогической деятельности, умеет использовать педагогические ценности как ориентиры и нормы деятельности • Умеет декларировать ценностные основания педагогической деятельности • Анализирует возможности своей деятельности, проблематизирует содержание и структуру актуального педагогического опыта • Владеет способом постановки проблем и задач профессионального саморазвития • Умеет находить новые смыслы образовательной практики, соответствующие индивидуальным трассам развития учащихся • Умеет определять стратегию и тактику личностно-профессионального саморазвития • Умеет осуществлять критериальный поиск необходимых средств педагогической и учебной деятельности
Проектирование	Проектно-программная позиция	• Разработка методических предписаний-требований к педагогической деятельности • Различает разные типы норм педагогической и образовательной деятельности, умеет обеспечивать нормативное сопровождение образовательного процесса • Использует подходы и образовательные стратегии как фундаментальные нормы проектирования образовательного процесса, определяющие постановку задач, отбор средств, общую организацию процесса, результат • Понимает содержание принципа комплиментарности подходов в образовании • Владеет способами целеполагания на диагностической основе и представления образовательных целей как планируемых результатов, операционально и диагностично выраженных • Умеет отбирать содержание образования в логике проектной работы, учитывает развивающий потенциал междисциплинарных связей • Умеет разрабатывать сценарии образовательной деятельности с учетом требований антропологической онтологии • Владеет процедурами технологизации образовательного процесса • Понимает возможный набор педагогических позиций, реализующих методический проект

Процессы	Типодеятельностные позиции	Способы мышления и деятельности и их содержание
Конструирование	Конструктивно-техническая позиция	Конструирование системы задач образовательной деятельности и средств их решения • Владеет способами конструирования системы задач, направляющих самостоятельную познавательную деятельность учащихся • Умеет обеспечивать самостоятельную познавательную деятельность учащихся различными методическими средствами • Знает разные виды ресурсного обеспечения и умеет их конструировать
ОРУ (организация, руководство, управление)	Оргуправленческая позиция	Организация образовательного процесса • Умеет реализовывать организационно-управленческую позицию в образовательном процессе • Владеет средствами организации этапа мотивации познавательной деятельности • Знает и умеет использовать различные методы и приемы совместного целеполагания на уроке для организации образовательного процесса • Умеет организовать актуализацию опорных знаний учащихся, актуализировать внутриспредметные и междисциплинарные связи • Умеет обеспечивать кооперативную связь деятельности педагога и учащихся, осуществлять соорганизацию этих деятельностей • Умеет организовать процессы коммуникации и коллективной мыследеятельности на уроке • Умеет организовать деятельность учащихся на основе разных алгоритмов образовательных технологий, используя их как средства достижения образовательных задач Руководство учебной деятельностью • Умеет осуществить руководство запоминанием, усвоением, пониманием учебного материала, руководить действиями по его отработке и применению в знакомых и незнакомых ситуациях • Умеет обеспечивать общую ориентировку в содержании, создавать ориентировочные основы действий учащихся • Понимает и умеет осуществлять руководство учебной активностью ученика по схеме поэтапного формирования умственных действий • Умеет осуществлять руководство самостоятельной работой учащихся Управление самозменением учащихся в образовательном процессе • Умеет организовать и управлять самоопределением учащихся на уроке, помогает им осознать и сформулировать свои ценности посредством формирования целей и задач учебной деятельности

Процессы	Типодеятельностные позиции	Способы мышления и деятельности и их содержание
		• Умеет обеспечивать личностно-значимые смыслы при решении задач урока • Владеет методами и средствами формирования и развития системы познавательных интересов как стимулов самоизменений учащихся • Помогает осознать учащимся личную и социальную значимость образования • Умеет предвидеть возможные затруднения в учебной деятельности и обеспечить учащихся средствами их преодоления • Умеет обеспечивать процессы перестройки и согласования знаний в учебной коммуникации • Умеет развивать познавательные и регулятивные умения, способы мышления и деятельности обучающихся Рефлексивный анализ актуального (ситуативного) типа • Владеет методами, средствами и техниками рефлексивной деятельности в ситуации учения/обучения • Понимает множественность и разнообразие рефлексивных содержаний урока, рефлексивных состояний учащихся и умеет ситуативно их обеспечивать • Использует рефлексивный анализ как средство преодоления затруднений в учебной деятельности
Экспертиза	Экспертная позиция	Рефлексивный анализ ретроспективного типа • Понимает объекты, способы и исходные основания оценки образовательной деятельности, источники и методы получения обратной связи • Понимает функции и умеет осуществлять профессионально-педагогическую рефлексии в ее аксиологическом, когнитивном и технологическом аспектах • Понимает критерии самоанализа и самооценки педагогической деятельности и умеет анализировать успехи и неудачи собственной педагогической деятельности на критериальной основе • Умеет анализировать результаты образовательной деятельности, понимать причины успехов и неудач учащихся

Третий концептуальный слой в описании методологической культуры составляют стилевые особенности педагогического мышления как методологического и вырабатываемые в процессе мыслительной работы типы знаний. Педагогическое мышление в методологическом контексте рассматривается как знание о деятельности (ее целях, средствах, процедурах, результатах и др.). Методологическое мышление направлено на «деятельностную» действительность, есть мышление о деятельности [99]. В этой связи возможность соотнесения функций,

реализуемых педагогом внутри типодеятельностной позиции со стилем методологического мышления, является, с нашей точки зрения, эвристической.

Стиль мышления «характеризует особенности отражения противоречий, постановки проблем и решения задач» [14, с. 7]. В многообразии подходов и концепций исследования стилевого своеобразия мышления выделяются когнитивное, функциональное и психофизиологическое направления [14]. Мы исходим из предположения, что стиль мышления выступает одним из его регуляторов и формируется в деятельности. В методологическом стиле мышления проявляются особенности инициации и последующего развертывания мышления с точки зрения продуцирования и вхождения новых знаний в систему деятельности. Проблема стиля рассматривается нами в контексте самоорганизации мышления в деятельности, детерминация самоорганизации мышления исходит из тех функций, которые закреплены в типодеятельностной позиции педагога (таблица 2.5). Можно говорить о том, что нормы деятельности выступают своеобразным запускающим механизмом для появления стилевых особенностей методологического мышления при работе с ними (освоение и реализация норм педагогической деятельности). Мы согласны с утверждением, что «понятие стиля нуждается в интерпретации и вписывании в общую концепцию самоорганизации мышления, вне которой стиль мышления может быть описан на уровне эмпирических паттернов, относящихся к индивидуально-своеобразным особенностям человека» [14, с. 26]. Методологический стиль есть проявление особенностей мышления педагога, обусловленного позицией в деятельности, и характеризуется мыслительной активностью, направленной на развитие системы деятельности и личности ребенка и детского коллектива в этой системе.

Конструкты методологического стиля представляют собой репертуар способов, средств, техник мышления, интериоризация которых и влияет на стилевые особенности мышления педагога. Таким образом, понятие стиля в теоретической модели отражает структурно-функциональное описание методологической культуры педагога и выступает как проявление культуры мышления в исследуемом феномене. Стиль методологического мышления определяет его особенности, техники, способы и средства, продукты мыслительной работы, а также критерии их экспертизы (таблица 2.5).

Таблица 2.5

Стилевые характеристики методологического мышления

Типодеятельностная позиция	Направленность на компонент системы деятельности	Характеристики мышления	Техники мышления	Продукты мыслительной работы
Диагностико-исследовательская	Объект деятельности	Экспертное	Исследование Диагностика Рефлексивный анализ проспективного типа	Онтологии Знания Рефлексивные содержания
Проектно-программная	Система деятельности в будущем	Прогностическое Нормативное	Проблематизация Тематизация Схематизация	Проекты, программы
Конструкторская	Средства деятельности	Конструктивно-техническое	Инженерно-конструкторские разработки	Ресурсные конструкции
Оргуправленческая	Процессы и позиции участников образования	Ситуативное	Соорганизация Конфигурирование	Средства влияния на позиции участников взаимодействия
Экспертная	Система деятельности в прошлом	Рефлексивное	Рефлексивный анализ ретроспективного типа	Реконструкции Проблемы и задачи Новые нормы деятельности

Наряду со стилевыми характеристиками мышления важно выделить типы знаний, очерчивающие круг методологической компетентности педагога. Мы опираемся на позицию Г. П. Щедровицкого о том, что «знания представляют собой системные организованности, живущие в своих особых процессах внутри популятивных систем мышления и деятельности» [145, с. 440]. Знание существует во множестве разных форм. Нами создана типологическая таблица знаний, включенных в гипотетическую систему методологической культуры педагога (таблица 2.6). Типологизация решала задачу объективации знаний и отнесения их к тем или иным процессам, определяющим сущность методологической культуры педагога.

Таблица 2.6

**Типология знаний, подлежащих освоению
в методологическом стиле мышления педагога**

Критерии	1. Характер структур мышления и деятельности, в которых знание вырабатывается и используется				
	Диагностика	Проектирование	Конструирование	ОРУ	Экспертиза
2. Тип знаний	Диагностико-исследовательский тип	Практико-методический тип	Конструктивно-технический тип	Оргуправленческий тип	Экспертный тип

Критерии	1. Характер структур мышления и деятельности, в которых знание вырабатывается и используется				
	Диагностика	Проектирование	Конструирование	ОРУ	Экспертиза
3. Форма знаний	Знания-описания	Знания-предписания для учителя	Знания-предписания для ученика	Знания-указания	Знания-нормы
4. Характер структур трансляции	Педагогические консультации	Трансляция педагогического опыта	Трансляция педагогического опыта	Ситуация учения/обучения Демонстрационные уроки	Рефлексивная практика педагога
5. Форма передачи знаний	Устное и письменное описание результатов диагностики	УМК, объединяющие разные компоненты в рамках предписаний для педагога: матрицы целей, технологические схемы, карты, планы-графики, дидактические сценарии и др.	УМК, объединяющие разные компоненты в рамках предписаний для учащегося: задачи, учебные ситуации, ресурсы и др.	Живой образец деятельности	Образец экспертного мышления в процессах анализа и самоанализа урока

Морфологическое представление методологической культуры педагога включает характеристику четырех компонентов в ее составе: аксиологического, когнитивного, деятельностного и рефлексивного и позволяет ассимилировать содержание процессуального, структурно-функционального и материально-организованного представления методологической культуры.

Основываясь на проведенной Д. А. Леонтьевым реконструкции понятия «ценность» и выделенной им системы основных базовых оппозиций этого понятия [75], необходимо задать контекстуальные рамки конструирования и описания системы ценностей в составе методологической культуры. В морфологической онтологии методологической культуры мы будем рассматривать ценность как:

- некий объект, являющийся ценностью сам по себе, а не как атрибут;
- объект, определяющий конкретные, значимые, а не абстрактные сущности;
- надындивидуальную реальность, не исключающую существования субъективно-психологических коррелятов;
- результат жизнедеятельности конкретного социума (коллективным субъектом ценностного отношения в нашем случае выступает профессиональное педагогическое сообщество);

- жизненные цели, смыслы, идеалы, несводимы к четко описанным нормам, они задают общую направленность деятельности.

К ценностям учительства как профессиональной общности относятся мастерство и профессиональное самосовершенствование. Ценность мастерства в качестве общественного или личного идеала выступает моделью профессионала, императивно определяющей деятельность по ее воплощению. Продуктом реализации идеала является следующая форма – предметно-воплощенная ценность. Она выступает в функции сущего, воплотившего или не воплотившего идеал и может быть представлена как реальный уровень квалификации в деятельности и методологической культуры, достигаемый в процессе непосредственной педагогической практики, самообразования и специально организованной деятельности по повышению квалификации в системе дополнительного образования взрослых. Личностные ценности выступают условием реализации идеала. Н.Б. Крылова разделила базовые ценности на две условных группы: «ценности-добродетели» и «ценности жизнедеятельности». К последним она относит те ценности, в основе которых лежат деятельностные нормы и социальные ценности. В данной группе ценностей в составе методологической культуры педагога находятся: ценность самореализации, ценность критериально организованной деятельности и ценность рефлексивного образования и самообразования. Для реализации ценности мастерства как общественного и личностного идеала необходимо актуализировать ценность самореализации – одну из основных ценностей жизнедеятельности каждого педагога, проявляющуюся в:

- потребности быть самостоятельным и успешным в профессиональной деятельности;
- последовательном достижении целей профессионального развития;
- умении отстаивать свою профессиональную позицию;
- активном участии в коллективном взаимодействии при решении задач и проблем.

Методологическая культура связывает педагогическое мышление и деятельность, мышление становится практически- и деятельностно-ориентированным [149]. Данный контекст позволяет выделить ценность критериально организованной деятельности, которая проявляется в следующих характеристиках:

- Потребность в культурном преобразовании деятельности (в основе преобразования лежит «культурная норма»).
- Тиражирование педагогического опыта.

- Технологическая организация деятельности.
- Владение механизмами передачи/присвоения образцов педагогической деятельности.

Признание ценности критериально организованной деятельности неизбежно актуализирует ценность рефлексивного образования и самообразования в составе методологической культуры педагога. Ценность рефлексивной компоненты деятельности проявляется в:

- Потребности в преодолении противоречий («разрывов») педагогической деятельности.
- Осмысленности и развиваемости уровня ППК и МК.
- Ситуативной и стратегической сообразности профессионального развития.
- Способности использовать результаты рефлексии практической и научной работы для совершенствования образовательного процесса.

Таблица 2.7

Система ценностей в структуре методологической культуры педагога

Форма существования ценностей	Характеристика ценностей	
Общественные идеалы	Мастерство, профессиональное самосовершенствование	
Предметно-воплощенные ценности	Уровень профессионально-педагогической и методологической культуры	
Личностные ценности	- Ценность самореализации	- Потребность быть самостоятельным и успешным в профессиональной деятельности - Последовательное достижение целей профессионального развития - Умение отстаивать свою профессиональную позицию - Активное участие в коллективном взаимодействии при решении задач и проблем
	- Ценность критериально-организованной деятельности	- Потребность в культурном преобразовании деятельности (в основе преобразования лежит «культурная норма») - Тиражирование педагогического опыта - Технологическая организация деятельности - Владение механизмами передачи/присвоения образцов педагогической деятельности
	- Ценность рефлексивного образования и самообразования	- Потребность в преодолении противоречий («разрывов») педагогической деятельности - Осмысленность и развиваемость уровня ППК и МК - Ситуативная и стратегическая сообразность профессионального развития - Умение использовать результаты рефлексии практической и научной работы для совершенствования образовательного процесса

Когнитивное представление ассимилирует содержание структурно-функционального представления методологической культуры, его составными частями выступают описанные выше стилевые характеристики методологического мышления и типы знаний как продукты мыслительной работы педагога. Культура мышления предполагает особую познавательную и проектно-преобразовательную активность, инициируемую ценностной позицией педагога, ответственного за развитие личности ребенка в образовательном процессе.

Деятельностный компонент морфологического представления включает методологические способности как интериоризованные способы мышления и деятельности, конгруэнтные содержанию понятия «методологическая культура», которые гарантируют способность занимать разные позиции в деятельности или типодейятельностные позиции.

Способы деятельности представляют собой нормативную структуру, которая обеспечивает реализацию процессов, определяющих сущность методологической культуры педагога, и включающую задачи, знания, наборы действий педагога-субъекта педагогической деятельности и средства (рисунок 2.7).

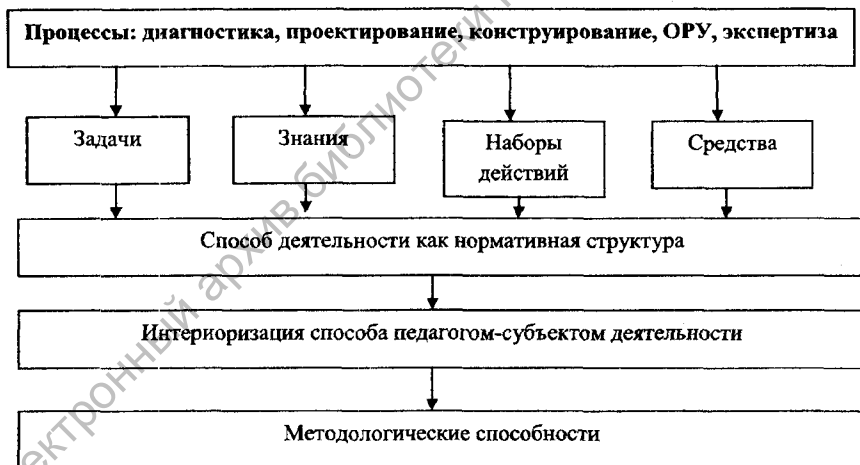


Рис. 2.7. Деятельностный компонент в системе морфологического представления методологической культуры

Конструирование рефлексивного компонента морфологии методологической культуры педагога осуществлялось нами на основе идеи Г. П. Щедровицкого о том, что деятельностные процессы выступают

пространством существования рефлексии и помогают строить значения и смыслы этого понятия [147]. Процессы диагностики, организации, руководства, управления и экспертизы задают пространства существования разных типов рефлексии педагога как субъекта методологической культуры, соответственно этим пространствам деятельности выделяются разные рефлексивные модусы субъекта деятельности и соответствующие им рефлексивные состояния (термин О. И. Генисаретского [31]). Нами выделены три типа рефлексии в структуре методологической культуры педагога: проспективная, актуальная и ретроспективная (таблица 2.8) в контексте функционально-динамических состояний субъекта, задаваемых процессами в системе педагогической деятельности.

Таблица 2.8

Характеристика типов рефлексии в зависимости от ее места в функциональной системе педагогической деятельности

	Процессы, конституирующие методологическую культуру		
	Диагностика	ОРУ	Экспертиза
Типы рефлексии	Рефлексия проспективного типа	Рефлексия актуального типа	Рефлексия ретроспективного типа
Предмет рефлексии	Собственная деятельность как деятельность возможная в будущем	Позиции и роли, содержание деятельности педагога и обучающихся	Реализованная деятельность как подсистема
Смысл и значение рефлексии	Анализ возможностей педагогической деятельности, ее соответствия выявленным запросам	Анализ, включенный в реализацию проекта деятельности	Осмысление и анализ своей деятельности и деятельности обучающихся в контексте соответствия проектным нормам
Задачи рефлексии	Осмысление возможности обеспечить развитие обучающихся средствами педагогической деятельности	Рефлексивное обеспечение процессов организации, руководства и управления учебно-познавательной деятельностью	Рефлексивное обеспечение нормоконтролирующей экспертизы
Формы рефлексии	Индивидуальная - личностная	Коллективная - кооперативная - коммуникативная	Индивидуальная - деятельностная
Методы и приемы рефлексии	Методы личностной рефлексии	Педагогические методы организации рефлексивной деятельности обучающихся	Реконструкция Проблематизация Критика Перенормирование

Таким образом, морфологическое представление методологической культуры педагога включает ценности профессиональной деятель-

ности, стилевые характеристики мышления, типы знания, методологические способности, типодетальностные позиции и способы рефлексивной деятельности в контексте ее проспективного, актуального и ретроспективного типа (рисунок 2.8).

Результаты теоретической работы в процессе моделирования позволили сформулировать функциональное и системно-структурное определения понятия «методологическая культура педагога».

В функциональном аспекте *методологическая культура педагога рассматривается как высокого уровня обобщенное интегральное образование в составе профессионально-педагогической культуры и представляет собой системное личностное образование, выражающее модальность связи педагогического мышления и деятельности, гарантирующее создание, рефлексии и трансляцию средств преодоления противоречий педагогической деятельности, что обеспечивает координирование процессов воспроизводства, функционирования и развития в универсуме образования.*

Системно-структурное определение методологической культуры конструируется на основе составляющих ее морфологии. *Методологическая культура педагога – интегративное личностное образование, фундамент которого составляют методологические способности, определяющие целеценностные ориентиры, стилевые характеристики мышления и позволяющие реализовать взаимосвязанную совокупность позиций, способов мыследеятельности и типов знания в развивающейся системе педагогической деятельности.*

Таким образом, методологическая культура педагога как профессионально-личностный феномен рассматривается обобщенным интегральным образованием в составе профессионально-педагогической культуры и выражает модальность связи педагогического мышления, деятельности и рефлексии. Критериально-типологизирующая модель в качестве теоретического конструкта связывает систему онтологических характеристик методологической культуры, включающих ценности профессиональной деятельности, стилевые характеристики методологического мышления, совокупность знаний, ориентированных на определенные деятельностные процессы, способы деятельности в контексте реализации процессов, определяющих сущность методологической работы, типодетальностные позиции и рефлексивные способности педагога.

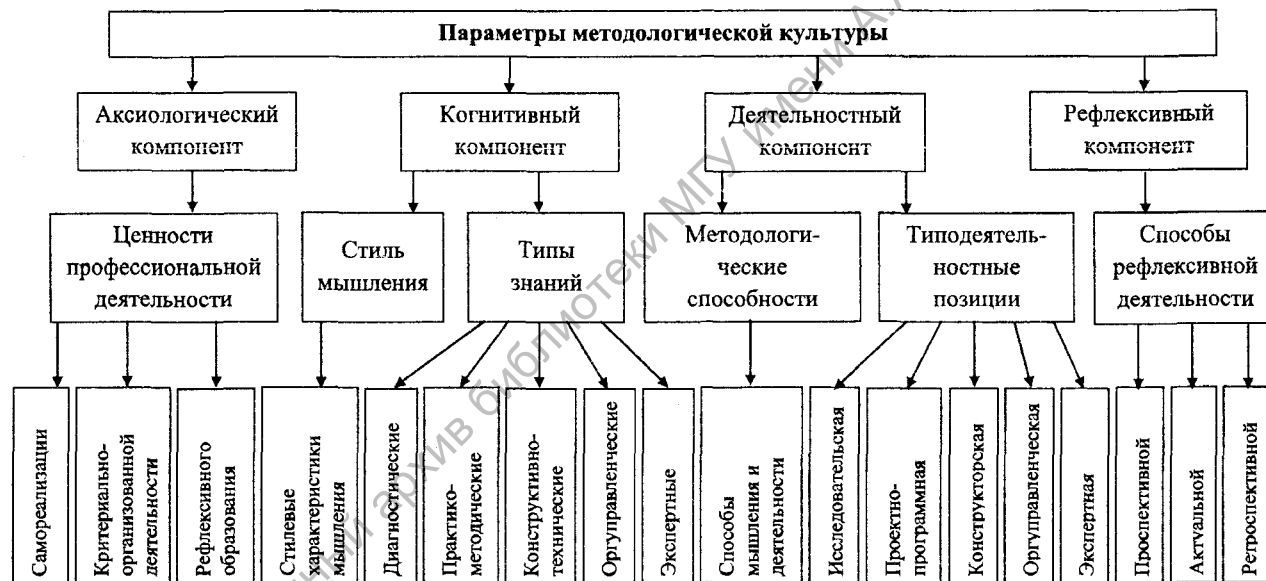


Рис. 2.8. Морфологическое представление методологической культуры педагога

2.2. Компетентностный профиль методологической культуры педагога

Культура выступает интегральным показателем саморазвития и личностным качеством, обеспечивающим эффективность этого процесса [41]. В свою очередь методологическая культура рассматривается нами как эталонный набор качеств личности педагога и особенностей его профессионального мышления и деятельности. Эталонные характеристики высшего уровня развития методологической культуры педагога были обоснованы в процессе теоретического моделирования и представлены содержанием критериально-типологизирующей модели. На следующем этапе исследования необходимо перевести эти гипотетические представления в измеряемые компетенции, что, с нашей точки зрения, позволяет реализовать компетентностный профиль методологической культуры педагога. Конструирование вышеуказанного профиля осуществлялось нами с опорой на идеи и разработки «профиля компетенций» преподавателя высшей школы О. Б. Даутовой, О. Н. Крыловой, А. В. Торховой [68; 103], а также положения проекта профессионально-квалификационного стандарта педагога, разработанного в Белорусском государственном педагогическом университете имени М. Танка.

Компетентностный профиль состоит из 5 блоков, соответствующих обоснованным ранее базовым процессам, конституирующим методологическую культуру в составе диагностики, проектирования, конструирования, ОРУ (организации, руководства, управления) и экспертизы и включает 25 компетенций. Понятие компетентности выступает по своей сути деятельностной категорией, что позволяет связать его с реализацией типодетельностных позиций педагога в вышеуказанных процессах.

1 блок: профессиональные компетенции в составе диагностико-исследовательской позиции педагога.

2 блок: профессиональные компетенции в составе проектно-программной позиции педагога.

3 блок: профессиональные компетенции в составе конструкторской позиции педагога.

4 блок: профессиональные компетенции в составе оргуправленческой позиции педагога.

5 блок: профессиональные компетенции в составе экспертной позиции педагога (рис. 2.9).

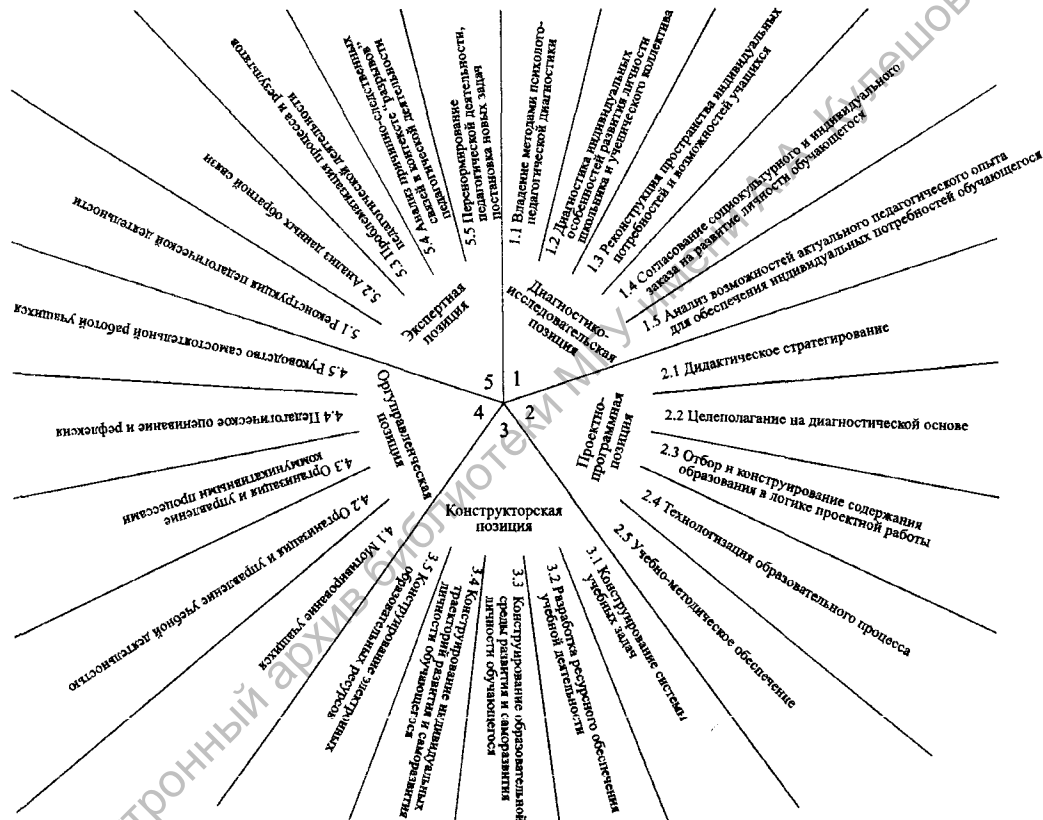


Рис. 2.9. Компетентностный профиль методологической культуры педагога

Сегмент компетентностного профиля методологической культуры педагога, выступающий инструментом определения уровня проявления компетентности педагога в реализации диагностико-исследовательской позиции представлен в таблице (таблица 2.9).

Таблица 2.9

**Профессиональные компетенции
в составе диагностико-исследовательской позиции педагога**

1 блок: профессиональные компетенции в составе диагностико-исследовательской позиции педагога			
Цель сформированности данной группы компетенций: готовность и способность реализовать диагностико-исследовательскую позицию в профессиональной педагогической деятельности			
Перечень компетенций	Уровни проявления компетентности педагога		
	Базовый уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1.1 Владение методами психолого-педагогической диагностики	Умеет находить и отбирать методы диагностики развития личности ребенка и детского коллектива, а также соответствующий им диагностический инструментарий	Адаптирует методы диагностики и диагностический инструментарий для решения своих исследовательских задач	Способен самостоятельно разрабатывать методы диагностики и диагностический инструментарий для обеспечения решаемых исследовательских задач
1.2 Диагностика индивидуальных особенностей личности школьника и ученического коллектива	Осуществляет входную диагностику с опорой на предметные компетенции учащихся	Реализует систему методов диагностики, направленных на изучение как предметных, так и метапредметных компетенций	Осуществляет психолого-педагогическую диагностику в соответствии с разработанной программой, реализует разнообразные методы диагностики, обеспечивающие изучение личностных, метапредметных и предметных компетенций учащихся
1.3 Реконструкция пространства индивидуальных потребностей и возможностей учащихся	Реконструирует систему образовательных потребностей с опорой на типовые нормы возрастного развития учащихся, определяет наличный уровень обученности учащихся	Понимает образовательные потребности и возможности учащихся, соотносит уровень обученности и обучаемости учащихся	Способен разработать антропологическую онтологию, раскрывающую индивидуальные образовательные потребности учащихся, спрогнозировать барьеры и возможные затруднения в учебной деятельности
1.4 Согласование социокультурного и индивидуального заказа на развитие личности обучающегося	Имеет представление о нормативно-правовых документах, регламентирующих образовательный процесс, опирается на требования к результатам образования, выраженные в программно-методической документации	Применяет имеющуюся систему нормативно-правовых документов с учетом выявленных индивидуальных образовательных потребностей	Способен согласовывать нормы-требования, выраженные в нормативно-правовом и методическом сопровождении образовательного процесса, с индивидуальными нормами личностного развития обучающегося

Перечень компетенций	Уровни проявления компетентности педагога		
	Базовый уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1.5 Анализ возможностей актуального педагогического опыта для обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся	Осуществляет анализ возможностей своего педагогического опыта в области обеспечения индивидуальных потребностей с акцентом на содержание предметных знаний и способов деятельности учащихся	Анализирует возможности своей педагогической деятельности для обеспечения выявленных образовательных потребностей, умеет проблематизировать содержание и структуру актуального педагогического опыта	Умеет находить новые смыслы педагогической практики, соответствующие индивидуальным трассам развития учащихся, на основе рефлексии наличного педагогического опыта разрабатывать стратегию и тактику личностно-профессионального саморазвития

Индикаторы проявления некомпетентности педагога в реализации диагностико-исследовательской позиции в деятельности:

1. Не готов к организации образовательного процесса на диагностической основе.
2. Не осознает важности психолого-педагогических знаний в области индивидуальных и возрастных норм развития личности обучающегося для проектирования и реализации образовательного процесса.
3. Не разделяет установку на педагогическую поддержку и сопровождение деятельности обучающихся, обеспечение успешности учебной деятельности.
4. Не готов к анализу собственной профессиональной деятельности на ее адекватность потребностям и возможностям детского развития.
5. Не осознает различия между педагогическими и функциональными задачами педагогической деятельности.

Самооценка готовности педагога к реализации диагностико-исследовательской позиции в составе методологической культуры осуществляется с помощью анкеты № 1 (Приложение 2).

Сегмент компетентностного профиля методологической культуры педагога, выступающий инструментом определения уровня проявления компетентности педагога в реализации проектно-программной позиции представлен в таблице (таблица 2.10).

Таблица 2.10

**Профессиональные компетенции
в составе проектно-программной позиции педагога**

2 блок: профессиональные компетенции в составе проектно-программной позиции педагога
Цель сформированности данной группы компетенций: готовность и способность в области проектирования образовательного процесса

Перечень компетенций	Уровни проявления компетентности педагога		
	Базовый уровень	Средний уровень	Высокий уровень
2.1 Дидактическое стратегирование	Реализует традиционную стратегию обучения при разработке методического проекта образовательного процесса	Адаптирует методический проект к требованиям, которые задаются актуальными для современной дидактики образовательными стратегиями	Осознает существование разных образовательных стратегий, разрабатывает методические проекты с учетом сознательно выделенной стратегии обучения
2.2 Целеполагание на диагностической основе	Владеет диагностическим целеполаганием, выраженным в разноуровневых, в основном предметных, планируемых результатах обучения	Разрабатывает диагностично и операционально выраженные цели как разноуровневые планируемые результаты обучения, корректирует обучающие цели с учетом индивидуальных образовательных потребностей	Осуществляет целеполагание на диагностической основе с учетом образовательной стратегии как фундаментальной комплексной нормы проектирования образовательного процесса, продумывает участие обучающихся в целеполагании
2.3 Отбор и конструирование содержания образования в логике проектной работы	Отбирает содержание предметного материала в зависимости от планируемых результатов обучения	Отбирает содержание учебного материала в контексте реализуемой образовательной стратегии с учетом планируемых результатов обучения, выраженных в действиях учащихся, адаптирует предметное, метапредметное и междисциплинарное содержание образования для решения педагогических задач	Осознает значение деятельности и мысленного содержания образования, осуществляет конструирование содержания образования в контексте реализуемой стратегии с учетом личностных, метапредметных и предметных результатов обучения, разрабатывает метапредметное и междисциплинарное содержание образования
2.4 Технологизация образовательного процесса	Использует образовательные технологии для организации дидактического процесса	Адаптирует алгоритмы современных образовательных технологий для реализации дидактических целей, владеет дидактическим сценарием	Разрабатывает авторские образовательные технологии, в том числе стохастические, обеспечивающие организацию средовых влияний с целью расширения системы возможностей личностного развития учащихся, применяет диверсифицированные формы разработки и предъявления авторских образцов технологизации (технологические карты, модели, сценарии и др.)

Перечень компетенций	Уровни проявления компетентности педагога		
	Базовый уровень	Средний уровень	Высокий уровень
2.5 Учебно-методическое обеспечение	Осуществляет разработку учебно-методического обеспечения учебного предмета на основе традиционной «знаниевой» стратегии обучения	Осуществляет разработку учебно-методического обеспечения учебного предмета на основе заданно-целевой стратегии обучения, проектирует учебно-методическое обеспечение в составе целостной учебной темы или раздела.	Осуществляет разработку учебно-методического обеспечения с учетом диверсифицированной системы норм образовательной деятельности (образовательных стратегий, целей, технологий) в контексте целостного УМК по учебному предмету.

Индикаторы проявления некомпетентности педагога в реализации проектно-программной позиции:

1. Не понимает сущности проектной работы в составе педагогической деятельности.

2. Не готов воспринимать образовательные стратегии и подходы как комплексные фундаментальные нормы проектирования образовательного процесса.

3. Не принимает принцип диверсификации содержания и технологий образовательного процесса.

4. Не понимает диагностического подхода к проектированию целей образовательного процесса, не готов к проектированию личностных, метапредметных и предметных результатов образования.

5. Имеет критический уровень владения современными образовательными технологиями.

Самодиагностика готовности педагога к реализации проектно-программной позиции в составе методологической культуры реализуется с помощью анкеты № 2 (Приложение 2).

Сегмент компетентностного профиля методологической культуры педагога, выступающий инструментом определения уровня проявления компетентности педагога в реализации конструкторской позиции представлен в таблице (таблица 2.11).

Таблица 2.11

Профессиональные компетенции в составе конструкторской позиции педагога

3 блок: профессиональные компетенции в составе конструкторской позиции педагога
Цель сформированности данной группы компетенций: готовность и способность в области конструирования образовательной среды и ресурсного обеспечения учебной деятельности

Перечень компетенций	Уровни проявления компетентности педагога		
	Базовый уровень	Средний уровень	Высокий уровень
3.1 Конструирование системы учебных задач	Отбирает систему учебных задач в контексте реализации предметных результатов обучения	Адаптирует присутствующую в методических предписаниях различного типа и передовом педагогическом опыте систему учебных задач для достижения планируемых результатов обучения	Конструирует систему учебных задач для разных типов учебных ситуаций, обеспечивающих реализацию личностных, метапредметных и предметных результатов обучения, осознает роль учебных задач для самоизменений личности учащихся
3.2 Разработка ресурсного обеспечения учебной деятельности	Осуществляет подбор и адаптацию ресурсного обеспечения учебной деятельности для отдельных этапов учебного взаимодействия (целеполагания, мотивации, организации деятельности, актуализации опорных знаний, изучения нового материала, тренинга, контроля, рефлексии)	Адаптирует и разрабатывает ресурсное обеспечение на основе задачно-целевой стратегии обучения в логике освоения целостной учебной темы, обеспечивает ресурсами возможные барьеры и затруднения в учебной деятельности с целью их преодоления учащимися в составе УМК разделов, модулей, тем	Осуществляет разработку ресурсного обеспечения учебной деятельности с учетом диверсифицированной системы норм (образовательных стратегий, целей, технологий и др.) в составе целостного УМК по учебному предмету
3.3 Конструирование образовательной среды развития и саморазвития личности обучающегося	Конструирует отдельные образовательные ситуации на уроке, а также систему средств стимулирования развития и саморазвития обучающегося в этих ситуациях	Конструирует образовательные ситуации на уроке, а также систему средств стимулирования развития и саморазвития обучающегося в этих ситуациях в составе УМК разделов, модулей, тем	Конструирует образовательную среду как социокультурное пространство опережающего развития и саморазвития личности обучающегося, способен превращать объективные педагогические условия учебной дисциплины в возможности личностного развития и саморазвития обучающегося, разрабатывать стохастические образовательные технологии и их ресурсное обеспечение
3.4 Конструирование индивидуальных траекторий развития и саморазвития личности обучающегося	Знает методы и способен реализовать педагогическую поддержку инициативы и самостоятельности обучающегося в разных образовательных ситуациях урока и во внеурочной деятельности	Владеет методиками конструирования и педагогического сопровождения индивидуальных траекторий развития и саморазвития личности обучающегося	Владеет методиками конструирования и педагогического сопровождения индивидуальных траекторий развития и саморазвития личности обучающегося, обеспечивает педагогическое сопровождение индивидуальных траекторий развития и саморазвития личности обучающегося

Перечень компетенций	Уровни проявления компетентности педагога		
	Базовый уровень	Средний уровень	Высокий уровень
3.5 Конструирование электронных образовательных ресурсов	Конструирует электронные образовательные ресурсы для отдельных этапов образовательного процесса и/или учебных тем	Конструирует систему электронных образовательных ресурсов интегрированную в виртуальную образовательную среду учебной дисциплины	Конструирует систему электронных образовательных ресурсов интегрированную в виртуальную образовательную среду учебной дисциплины совместно с учащимися, обеспечивает возможности конструирования образовательных ресурсов, имеющих личностную и социальную значимость

Индикаторы проявления некомпетентности педагога в реализации конструкторской позиции:

1. Не готов конструировать систему ресурсного обеспечения учебной деятельности в соответствии с ее психологической структурой: потребность-задача-мотив-действия-операции.

2. Не осознает значения учебной задачи для конструирования системы ресурсного обеспечения учебно-познавательной деятельности, не связывает решение учебных задач с сущностью учебно-познавательной деятельности.

3. Не осознает важности и не владеет способами конструирования образовательной среды развития и саморазвития личности обучающихся.

4. Не осознает важности и не владеет способами конструирования индивидуальных траекторий развития и саморазвития личности обучающихся.

5. Не готов критически отнестись к своей компетентности в области информационно-коммуникационных технологий, не владеет программными средствами конструирования электронных образовательных сред и ресурсов.

Анкета самодиагностики готовности педагога к реализации конструкторской позиции в составе методологической культуры представлена в Приложении 2 (Анкета № 3).

Сегмент компетентностного профиля методологической культуры педагога, выступающий инструментом определения уровня проявления компетентности педагога в реализации управленческой позиции представлен в таблице (таблица 2.12).

**Профессиональные компетенции
в составе оргуправленческой позиции педагога**

4 блок: профессиональные компетенции в составе оргуправленческой позиции педагога			
Цель сформированности данной группы компетенций: способность и готовность реализовать процессы организации, руководства и управления в составе профессионально-педагогической деятельности			
Перечень компетенций	Уровни проявления компетентности педагога		
	Базовый уровень	Средний уровень	Высокий уровень
4.1 Мотивирование учащихся	Осуществляет мотивацию учебной деятельности с опорой на внутренние и внешние мотивы, владеет способами формирования познавательного интереса в контексте предметных знаний и способов действий	Осуществляет мотивацию учебной деятельности с доминированием внутренних стимулов учения, владеет разными способами формирования познавательных интересов учащихся, осознает значение самоопределения учащихся для развития учебной деятельности	Владеет способами формирования познавательного интереса, выступающего смыслообразующим мотивом в полимотивированной учебной деятельности, осуществляет индивидуализацию работы с мотивационной сферой учащихся, обеспечивает развитие способности учащихся к самоопределению
4.2 Организация и управление учебной деятельностью	Организует учебную деятельность, ориентируясь на достижение целей, отражающих содержание программных требований по предмету, осуществляет управление учебной деятельностью школьников с помощью индивидуализированных методов и форм освоения предметного знания, реализует педагогические позиции транслятора знаний и организатора учебной деятельности	Организует учебную деятельность, ориентируясь на достижение целей, заявленных в учебных программах и на индивидуальные образовательные потребности школьников, осуществляет управление учебной деятельностью школьников с опорой на универсальные учебные действия, умеет реализовать индивидуальные трассы развития школьников, реализует педагогические позиции организатора, консультанта и эксперта	Организует учебную деятельность, ориентируясь на данные реконструкции антропологической онтологии, согласованные с требованиями программной документации, создает благоприятные условия обучения для формирования учебной деятельности, ее перехода к высшей стадии развития, становления субъектной позиции учащихся, реализует педагогические позиции консультанта, эксперта, модератора
4.3 Организация и управление коммуникативными процессами	Организует диалог и полилог на уроке с целью достижения предметных результатов обучения, реализует позицию организатора дискуссионной	Умеет организовать коммуникативное взаимодействие с реализацией учащимися позиций дискуссионного диалога (автора, понимающего, арбитра), реализует	Осуществляет организацию коммуникативных процессов с привлечением учащихся в совместное планирование коммуникативных процедур и выбор средств коммуникации, в том числе

Перечень компетенций	Уровни проявления компетентности педагога		
	Базовый уровень	Средний уровень	Высокий уровень
	деятельности, управляет групповой динамикой на уроке	позицию организатора коммуникации	электронных ресурсов, владеет разными организационными формами дискуссионного диалога, образами дискурсивных практик, реализует управленческую позицию с организационно-техническим отношением к коммуникации
4.4 Педагогическое оценивание и рефлексия	Владеет методами педагогического оценивания и рефлексии учебной деятельности и ее результатов, умеет организовать разные виды контроля учебных достижений на основе традиционных контрольно-оценочных средств	Сочетает методы взаимооценки, самооценки и оценки учителя, умеет включить учащихся в рефлексивные процессы на уроке, умеет использовать как традиционные, так и нетрадиционные контрольно-оценочные средства	Владеет способами развития способности школьников к самоанализу и самоконтролю, умеет обеспечивать выход школьников в рефлексивную позицию в ситуации учебного затруднения, разрабатывает критерии оценивания и контрольно-оценочные средства совместно с учащимися
4.5 Руководство самостоятельной работой учащихся	Умеет организовать самостоятельную работу школьников на уроке	Умеет организовать самостоятельную работу школьников на уроке и обеспечить ее ресурсами во внеурочной деятельности	Осуществляет руководство самостоятельной работой учащихся как непосредственно на уроке, так и с помощью дистанционных средств ее поддержки

В реализации оргуправленческой позиции педагога совмещаются процессы организации, руководства и управления учебной деятельностью. Категория учебной деятельности выступает основой для понимания вышеуказанной компетентности педагога, поэтому аргументируем нашу исследовательскую позицию по данной проблеме. При всем многообразии подходов к пониманию учебной деятельности, авторских концепций и теорий, нам важно зафиксировать отношение к учебной деятельности как особой форме активности личности, направленной на присвоение социального опыта познания и преобразования мира посредством овладения культурными способами действий (внешних предметных и умственных) [21]. В этом контексте учебная деятельность может рассматриваться синонимично пониманию самостоятельной познавательной деятельности, что актуализирует поиск новых моделей обучения-учения, в которых процессы ее организации, а также руководства и управления со стороны педагога в целостном образовательном про-

цессе занимают ведущие позиции. Это подтверждается современными исследованиями учебно-познавательной деятельности, которая рассматривается как «деятельность субъекта, осуществляющего целеполагание на основе согласования предметных и личностных задач; решение этих задач на основе универсальных способов деятельности; ориентацию на систему значимых ценностных отношений «я-мир» с целью присвоения содержания образования при содействии и поддержке педагога» [40, с. 11]. Степень формирования/развития определенных компетенций ученика как субъекта деятельности и мышления выражается в категории методологической культуры школьников, которая напрямую связана с методологической культурой педагога, гарантирующей перевод ученика в позицию субъекта учебной деятельности и мыследеятельности, становление всех сторон деятельности субъекта учения: развития системы личностных ценностей и формирования мотивов учения, «выращивания» способов теоретической и практической деятельности, формирование рефлексивных умений выбора и применения средств и способов деятельности в соответствии с пониманием уникальности конкретной ситуации учения/обучения (термин Ю. В. Громыко) [114].

Индикаторы проявления некомпетентности педагога в реализации оргуправленческой позиции:

1. Не осознает различия процессов организации, руководства и управления в составе профессиональной педагогической деятельности.

2. Не готов к пониманию учебной деятельности как особой формы активности личности учащегося, направленной на присвоение социального опыта познания и преобразования мира посредством овладения культурными образцами и принятию субъектной позиции учащихся.

3. Не понимает структуры, содержания и этапов формирования учебной деятельности.

4. Не готов критически отнестись к собственному педагогическому опыту создания условий формирования учебной деятельности и методологической культуры учащихся.

5. Не готов изменить свою педагогическую позицию, осознать многопозиционность педагогической деятельности (эксперт, тьютор, консультант, модератор и др.).

Анкета изучения готовности педагога к реализации оргуправленческой позиции в составе методологической культуры находится в Приложении 2 (анкета № 4).

Сегмент компетентностного профиля методологической культуры педагога, выступающий инструментом определения уровня проявления

компетентности педагога в реализации экспертной позиции представлен в таблице (таблица 2.13).

Таблица 2.13

Профессиональные компетенции в составе экспертной позиции педагога

5 блок: профессиональные компетенции в составе экспертной позиции педагога			
Цель сформированности данной группы компетенций: способность и готовность реализовать рефлексивно профессионально-педагогическую деятельность ретроспективного типа			
Перечень компетенций	Уровни проявления компетентности педагога		
	Базовый уровень	Средний уровень	Высокий уровень
5.1 Реконструкция педагогической деятельности	Использует различные источники, методы и средства получения обратной связи для реконструкции педагогической деятельности	Адаптирует и использует разнообразные источники, методы и средства для реконструкции педагогической деятельности	Способен разрабатывать новые методы и средства самоанализа исходя из решаемых задач реконструкции педагогической деятельности
5.2 Анализ данных обратной связи	Интерпретирует полученные данные с точки зрения соответствия программно-методической документации и предметных учебных достижений	Анализирует данные с точки зрения соответствия проектному замыслу и его ресурсному обеспечению	Анализирует данные с точки зрения соответствия проектному замыслу и его ресурсному обеспечению, осознает и учитывает в рефлексивном анализе процессы ситуационного перепрограммирования образовательной деятельности
5.3 Проблематизация процесса и результатов педагогической деятельности	Фиксирует затруднения в педагогической деятельности по реализации методического проекта, достижению его целей и задач	Дифференцирует и типологизирует выявленные в рефлексивном анализе проблемы системы педагогической деятельности, а не ее отдельных актов	Осуществляет проблематизацию процесса и результатов педагогической деятельности на основе критериальной базы экспертизы образовательных проектов
5.4 Анализ причинно-следственных связей в контексте «разрывов» педагогической деятельности	Анализирует разрывы и выявляет их причины с точки зрения предметных достижений обучающихся	Анализирует разрывы и выявляет их причины с точки зрения предметных и метапредметных достижений обучающихся	Анализирует разрывы и выявляет их причины с точки зрения предметных, метапредметных и личностных достижений обучающихся
5.5 Перенормирование педагогической деятельности, постановка новых задач	Осуществляет постановку целей и задач личностно-профессионального саморазвития релевантного требованиям норм педагогической деятельности	Использует результаты рефлексии ретроспективного типа для проектно-конструкторских разработок, а также для определения стратегии и тактики профессионального саморазвития	Осуществляет постановку целей и задач личностно-профессионального саморазвития релевантного вызовам социокультурной и образовательной ситуации, а также требованиям норм педагогической деятельности

Индикаторы проявления некомпетентности педагога в реализации экспертной позиции:

1. Не готов критически отнестись к уровню развития своей рефлексивной культуры, не осознает важности нормоконтролирующей экспертизы в контексте обеспечения индивидуально-личностных трасс развития обучающихся на основе механизма рефлексии ретроспективного типа.

2. Не осознает важности реконструирования педагогической деятельности и осознания «разрывов» в ее течении.

3. Не владеет средствами проблематизации процесса и результатов педагогической деятельности.

4. Не готов проектировать образовательный процесс на рефлексивной основе.

5. Не понимает смысла нормирования и перенормирования педагогической деятельности.

Самооценка готовности педагога к реализации диагностико-исследовательской позиции в составе методологической культуры осуществляется с помощью анкеты № 5 (Приложение 2).

Компетентностный профиль методологической культуры педагога выступает основой разработки диагностического сопровождения процесса ее исследования и развития в системе непрерывного образования. Представленный в данном параграфе профиль компетенций в составе методологической культуры педагога позволит разработать систему методов и соответствующий инструментарий уровня развития методологической культуры педагога: анкеты, опросные листы, вопросы собеседования, программы наблюдения и др. В качестве важнейшего параметра методологической культуры педагога выступает операционально-деятельностный компонент ее морфологического состава. Компетентностный профиль методологической культуры в контексте вышеуказанного параметра является основой операционализации и связывает критерии, показатели и индикаторы проявления компетентности и некомпетентности педагога в контексте его методологической культуры (таблица 2.14).

Таблица 2.14

**Операционализация морфологического состава методологической культуры педагога
по параметру «типодейтельная позиция» в составе операционально-деятельностного компонента**

Критерий компетентности	Показатель компетентности	Индикатор компетентности
1. Готовность и способность к реализации диагностико-исследовательской позиции	1.1 Владеет методами психолого-педагогической диагностики	1.1.1 Личная копилка методов психолого-педагогической диагностики 1.1.2 Разнообразие методов и средств диагностики в арсенале педагога 1.1.3 Отбор, адаптация или самостоятельная разработка методов диагностики и диагностического инструментария
	1.2 Осуществляет психолого-педагогическую диагностику	1.2.1 Выбираемые методы адекватны решаемым задачам процесса диагностики 1.2.3 Приоритеты входной диагностики: личностные, метапредметные или предметные запросы и компетенции обучающихся
	1.3 Реконструирует пространство индивидуальных потребностей и возможностей обучающихся	1.3.1 Приоритеты входной диагностики: уровень обученности и уровень обучаемости 1.3.2 Антропологическая оптика образовательных потребностей, запросов и возможностей обучающихся 1.3.3 Прогнозируемые барьеры и возможные затруднения учебной деятельности
	1.4 Согласовывает социокультурный и индивидуальный заказы на развитие личности обучающегося	1.4.1 Понимание норм-требований, регламентирующих образовательный процесс и индивидуальных норм личностного развития обучающихся
	1.5 Анализирует возможности актуального педагогического опыта для обеспечения индивидуальных потребностей обучающихся	1.5.1 Копилка методов профессионально-личностной рефлексии ретроспективного типа 1.5.2 Наличие стратегии и тактики личностно-профессионального саморазвития 1.5.3 Согласование программы самообразования с выявленными образовательными потребностями обучающихся 1.5.4 Гибкость и мобильность профессионального опыта

Критерий компетентности	Показатель компетентности	Индикатор компетентности
2. Готовность и способность к реализации проектно-программной позиции	2.1 Владеет дидактическим стратегированием 2.2 Владеет целеполаганием на диагностической основе 2.3 Умеет отбирать и конструировать содержание образования в логике проектной работы 2.4 Владеет современными образовательными технологиями 2.5 Осуществляет разработку учебно-методического обеспечения	2.1.1 Стратегия обучения, ее отражение в методическом проекте 2.1.2 УМК при его наличии 2.2.1 Система целей урока 2.2.2 УМК при его наличии 2.3.1 Предметное, метапредметное и междисциплинарное содержание образования 2.3.2 Проекты уроков (дидактические сценарии, технологические карты, планы-конспекты и др.) 2.3.3 УМК при его наличии 2.4.1 Проекты уроков (отражение технологических аспектов) 2.4.2 Отбор, адаптация или разработка образовательных технологий, в т. ч. стохастических 2.4.3 УМК при его наличии 2.5.1 Характер учебно-методического обеспечения 2.5.2 Типы учебно-методического обеспечения 2.5.3 УМК при его наличии
3. Готовность и способность к реализации конструкторской позиции	3.1 Умеет конструировать учебные задачи 3.2 Владеет ресурсным обеспечением учебной деятельности 3.3 Владеет способами конструирования образовательной среды развития и саморазвития личности обучающегося	3.1.1 Характер учебных задач 3.1.2 Типы учебных задач 3.1.3 Отбор, адаптация или самостоятельное конструирование учебных задач 3.1.4 Методический проект или УМК при его наличии 3.2.1 Характер ресурсного обеспечения 3.2.2 Типы ресурсного обеспечения учебной деятельности 3.2.3 Отбор, адаптация или самостоятельное конструирование ресурсного обеспечения 3.2.4 Методический проект или УМК (компонент, обеспечивающий учебную деятельность) при его наличии 3.3.1 Образовательные ситуации и образовательная среда 3.3.2 Средства стимулирования развития и саморазвития личности обучающегося 3.3.3 Методический проект или УМК при его наличии

	3.4 Владеет методиками конструирования индивидуальных траекторий развития и саморазвития личности обучающегося 3.5 Владеет техниками конструирования электронных образовательных ресурсов	3.4.1 Проекты уроков (дидактические сценарии, технологические карты, планы-конспекты и др.) 3.4.2 Средства педагогического сопровождения индивидуальных траекторий развития и саморазвития личности обучающегося 3.4.3 УМК при его наличии 3.5.1 Характер электронных образовательных ресурсов 3.5.2 Типы электронных образовательных ресурсов 3.5.3 УМК при его наличии
	4. Готовность и способность к реализации оргуправленческой позиции 4.1 Владеет методами мотивации учебной деятельности 4.2 Способен организовать учебную деятельность и управлять ею 4.3 Владеет способами и стратегиями организации коммуникации и управления групповой динамикой на уроке 4.4 Владеет методами педагогического оценивания и развития способности обучающихся к самооценке 4.5 Способен к руководству самостоятельной познавательной деятельностью обучающихся	4.1.1 Методы мотивации учебной деятельности 4.1.2 Проекты уроков (дидактические сценарии, технологические карты, планы-конспекты и др.) 4.1.3 Методический проект или УМК при его наличии 4.2.1 Методы совместного целеполагания и организации деятельности обучающихся 4.2.2 Реализуемые педагогические позиции (транслятор знаний, консультант, эксперт, тьютор и др.) 4.2.3 Методы, технологии и средства, обеспечивающие развитие субъектности обучающегося 4.2.4 Методический проект или УМК при его наличии 4.3.1 Методы и формы дискуссионного диалога 4.3.2 Роль и позиция педагога в коммуникационных процессах (эксперт, арбитр, модератор и др.) 4.3.3 Методический проект или УМК при его наличии 4.4.1 Методы педагогического оценивания и рефлексии 4.4.2 Формы контроля и организации рефлексивных процедур 4.4.3 Характер и виды контрольно-оценочных и рефлексивных средств 4.4.4 Методический проект или УМК при его наличии 4.5.1 Консультации, поддерживающие и стимулирующие занятия, как формы руководства самостоятельной познавательной деятельностью обучающихся 4.5.2 Дистанционные средства поддержки самостоятельной познавательной деятельности обучающихся

Критерий компетентности	Показатель компетентности	Индикатор компетентности
5. Готовность и способность к реализации экспертной позиции	5.1 Владеет способами реконструкции педагогической деятельности	5.1.1 Методы и средства самоанализа урока 5.1.2 Отбор, адаптация или самостоятельная разработка методов и средств самоанализа педагогической деятельности
	5.2 Владеет методами анализа и интерпретации данных обратной связи	5.2.1 Методы анализа и интерпретации данных обратной связи 5.2.2 Отбор, адаптация или самостоятельная разработка методов анализа и интерпретации данных обратной связи в контексте проектного замысла
	5.3 Умеет проблематизировать процесс и результат педагогической деятельности	5.3.1 Фиксированные затруднения педагогической деятельности 5.3.2 Критерии экспертизы методического проекта как замысла преобразований, процесса и результатов его реализации
	5.4 Умеет реконструировать «разрывы» педагогической деятельности, анализировать их причины	5.4.1 Перечень «разрывов» педагогической деятельности 5.4.2 Программа самообразования педагога
	5.5 Способен к перенормированию педагогической деятельности	5.5.1 Программа самообразования педагога

Наряду с внешними экспертными оценками уровня развития профессиональных компетенций в составе методологической культуры, необходимо использовать диагностические методики, которые учитывают самооценочные суждения педагогов. Наряду с системой анкет, с помощью которых осуществляется самооценка готовности к реализации позиций в педагогической деятельности, которые проявляют уровень развития методологической культуры педагога, нами разработана диагностическая методика, определяющая подробный набор профессионально важных характеристик педагога-субъекта МК исходя из ее морфологического состава. Каждый параметр методологической культуры задается 15 утверждениями. Каждое утверждение оценивается по 5-ти балльной шкале. Характеристики методологической культуры объединены в 4 группы на основе компонентов в ее морфологическом представлении, ассимилирующем все эмпирические проявления. Это задает возможность выделить подуровни личностной мотивации и самоопределения на методологическую культуру; развития методологического мышления; освоения способов деятельности – основы методологических способностей и склонности к рефлексивной работе. Опросник разработан по принципу оценки степени соответствия утверждений представлениям о себе респондентов (Приложение 3).

Компетентностный профиль методологической культуры педагога выступает инструментом для определения возможных и необходимых направлений совершенствования профессионально-педагогической культуры, позволяет преодолеть дихотомию внешних норм-должествований профессионального развития и их присвоения педагогами-агентами педагогической деятельности, является «инструментом описания эффективности освоения и реализации конкретного типа (вида) деятельности, и поведенческих проявлений личности» [103, с. 159]. Компетентностный профиль связывает понятие методологической культуры педагога как интегративное эталонное качество с личностно-профессиональными проявлениями реальной компетентности педагога, особенностями стиля профессионального мышления и деятельности. Диагностика методологической культуры педагога выступает важным средством активизации процессов личностно-профессионального саморазвития педагога и развития его профессионально-педагогической культуры.

2.3. Концептуальные основания проектирования содержательных и процессуальных характеристик развития методологической культуры педагога в системе непрерывного образования

В Концепции развития непрерывного педагогического образования Республики Беларусь (2015 г.) отмечается, что целью развития системы непрерывного педагогического образования выступает повышение качества подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов образования на основе социального партнерства, достижений психолого-педагогической науки и инновационной образовательной практики [64]. В качестве системообразующего фактора повышения качества непрерывного образования мы рассматриваем развитие методологической культуры педагога. Высокий уровень методологической культуры позволяет педагогу эффективно осуществлять свою профессиональную деятельность, выступает основой развития ППК.

На основе полипредметного синтеза знаний о методологии и методологической работе, который был осуществлен в первой главе, нами реконструированы и сформулированы атрибутивные и функциональные свойства методологической культуры как самостоятельного феномена в системе педагогического профессионализма, определяющие содержательные и процессуальные характеристики ее развития (таблица 2.15). Разработанная нами концепция проектной работы основывается на результатах исследования Н. А. Масюковой о роли и содержании концептуализации в образовании [82].

Таблица 2.15

Свойства методологической культуры педагога как теоретически выделенного объекта исследования

Атрибутивные свойства	Функциональные свойства
Культура мышления • Предметно- и деятельностно-ориентированное мышление • Рефлексивное мышление • Критериальное мышление	
• Гарантирует разработку культурно-нормативной системы деятельности • Осуществляется в культурно-историческом контексте • Синтезирует временные модальности деятельности: прошлое, настоящее, будущее посредством новых форм мышления: проектирования, программирования, планирования и др. • Синтезирует пространственные модальности деятельности: сущее, должное, возможное • Интегрирует знание о процессах производства, воспроизводства и развития системы деятельности • Гарантирует полипредметное изучение ситуации деятельности • Обеспечивает связь науки и практики	

Атрибутивные свойства	Функциональные свойства
Культура деятельности • Развиваемость деятельности • Полипозиционность • Целеполагающий и творческий характер • Объединяет компоненты деятельности в целостную систему • Обеспечивает внутренний механизм развития профессиональной, квазипрофессиональной и научной деятельности • Обеспечивает нормативное регулирование деятельности • Обеспечивает выход во все типы сервисных деятельностей, а также их соорганизацию в общей функциональной системе деятельности • Гарантирует совмещение требований различных типов деятельностей • Обеспечивает трансляцию и освоение педагогического и научно-педагогического опыта • Позволяет выйти за пределы типовых ситуаций деятельности, реализовать творческий потенциал в созидании новых ценностей, целей, способов и средств педагогической деятельности и мышления • Создает условия для превращения педагогической практики в наукоёмкую практику	
Культура рефлексии • Уникальность рефлексивной ситуации • Ситуативная соответствие рефлексивных процедур • Интеграция характеристик проспективной, ситуативной и ретроспективной рефлексии • Исследование и критика деятельностных норм • Фиксация знания о незнании в процессе проектирования и реализации ситуаций деятельности • Позволяет осознать противоречия и разрывы в деятельности • Обеспечивает средствами для депроблематизации в ситуации деятельности • Позволяет эффективно использовать результаты рефлексии практической и научной работы для совершенствования образовательного процесса	

Функциональный комплекс методологической культуры обеспечивает внутренний механизм развития профессиональной деятельности и личности педагога. Реализация потенциала феномена методологической культуры позволяет разрешать имеющиеся противоречия в системе непрерывного педагогического образования между:

– общепризнанной ролью нормативных содержаний педагогической деятельности и недостаточной разработанностью теоретических и методических основ их освоения в процессе профессионального саморазвития;

– необходимостью тиражирования успешных педагогических практик и недостаточной разработанностью механизмов их авторизации и распространения в форме технологически оформленных образцов в пространстве профессиональной коммуникации;

– необходимостью соорганизации базовой педагогической и сервисных видов деятельности педагога с целью проектирования и реа-

лизации личностно ориентированного образовательного процесса и необеспеченностью рефлексивно-мыслительных средств интеграции в процессе повышения квалификации.

Повышение уровня методологической культуры педагога позволит:

- Обеспечивать самоопределение педагогов, гарантировать понимание своего места в сложных системах профессионально-педагогической кооперации.

- Осваивать нормативные содержания в системе педагогической деятельности, способствующие ее эффективному функционированию и развитию.

- Нормировать образовательные процессы на диагностической основе, превратить профессиональную деятельность педагога в антропологическую практику с помощью антропологических онтологий как определяющих средств проектирования такой практики.

- Авторизовать современные образовательные практики.

- Инициировать рост инновационных образовательных практик, способствовать распространению успешных педагогических практик.

- Способствовать процессам профессиональной и межпрофессиональной коммуникации, в том числе в форме сетевого взаимодействия.

- Актуализировать современные способы трансляции и освоения технологически оформленных образцов педагогической деятельности, гарантировать способы трансляции инновационных практик.

Методологическая основа концепции представлена совокупностью культурологического, деятельностного и средового подходов, объединенных принципами комплиментарности и взаимодополнительности, а также системой принципов, конкретизирующих содержание вышеуказанных подходов и выступающими базовыми нормами проектирования процесса развития методологической культуры в системе непрерывного педагогического образования.

Исследование методологической культуры с целью ее формирования и развития у субъектов педагогической науки и практики опирается на теоретическую базу культурологического подхода, в рамках которого вводятся понятия о «культурах» человека, в том числе о методологической культуре педагога.

Решение задач нашего исследования опирается на следующие направления трактовки категории культуры как междисциплинарного феномена, имеющего более 600 различных дефиниций [126]: аксиологическое – культура как совокупность материальных и духовных цен-

ностей, созданных человечеством, ее содержание представляет собой область значимых для человека явлений, коррелирующих с его интересами и потребностями (А. И. Арнольдов, Э. А. Баллер, М. М. Бахтин, Н. С. Злобин, В. М. Межуев и др.) [8; 11; 83]; системно-деятельностное – культура как специфический способ человеческой деятельности (В. Е. Давидович, М. С. Каган, Э. С. Маркарян и др.) или технологический контекст деятельности (З. Файнбург), содержанием культуры выступает своего рода технология деятельности со специфическим набором ее средств и механизмов [57; 72; 79]; социально-антропологическое – культура как производство и воспроизводство функций (ритуалы, нормы, традиции и др.) [9].

Нам важно отметить, следующие тезисы, раскрывающие основу контекстуальных условий использования культурологического подхода как комплексной фундаментальной нормы проектирования процесса развития методологической культуры педагога:

- многообразие форм культурного существования современного человека, во многом определяющими социальную жизнь выступают культурные факторы развития общества;

- социокультурные нормы как одна из базовых категорий культурологического подхода;

- историческое развитие общества обуславливается творческим изобретением новых культурных норм и парадигм;

- понимание деятельности человека как его активности в культуре;

- ориентация на культуру, эталонные наборы в контексте поиска способов изображения опыта своих действий;

- обоснование позиций культуротехнического цикла: хранителя, распространителя, систематизатора, создателя и организатора форм культуры.

В качестве представлений, конкретизирующих культурологический подход, мы выделяем принципы ценностного отношения к культурным нормам, ориентации на культурные эталоны в процессе фиксации и передачи опыта педагогической деятельности, самоопределения по отношению своей роли в создании и реализации культурных норм деятельности.

Принцип ценностного отношения к культурным нормам означает формирование потребности в культурном преобразовании собственной педагогической и учебно-познавательной деятельности и гарантируется:

– наличием эталонных наборов, нормирующих образовательную деятельность (педагогических таксономий целей, дидактических сценариев, наборов учебных задач, педагогических и учебных средств и т.д.);

– включение таких эталонных наборов в систему педагогических ценностей;

– ценностным отношением к творческому созданию новых эталонных наборов в процессе профессионального саморазвития.

Принцип ориентации на культурные эталоны в процессе фиксации и передачи опыта педагогической деятельности означает отбор и/или создание форм представления образцов деятельности в контексте культуры и гарантируется:

– специально организованной методической работой, обеспечивающей условия и возможности присвоения педагогами культурно нормированных образцов-эталонов;

– осуществлением педагогического поиска способов изображения опыта своих профессиональных действий;

– экспертизой созданных норм в педагогическом сообществе.

Принцип самоопределения по отношению к своей роли в создании и реализации культурных норм деятельности означает способность занять одну из позиций в целостном культуротехническом цикле – хранителя, распространителя, систематизатора, создателя и организатора форм культуры (позиции выделены В. А. Никитиным) и гарантируется:

– осмыслением позиций культуротехнического цикла в процессе самообразования;

– тренингом профессиональных умений в составе соответствующих способностей;

– участием в коллективных формах взаимодействия с целью обозначения своей роли в культуротехническом цикле.

Теоретиками деятельностного подхода разработана полидисциплинарная теория (О. С. Анисимов, Ю. В. Громыко, В. В. Давыдов, А. Н. Леонтьев, С. Л. Рубинштейн, Г. П. Щедровицкий, Э. Г. Юдин и др.), в основе которой лежит представление о единстве личности с ее внешней предметной и внутренней психической деятельностью. Деятельность рассматривается основой, средством и условием развития личности. Для реализации задач непрерывного педагогического образования в контексте развития методологической культуры необходимо опираться на следующие теоретические положения деятельностного подхода, синтезирующие как традиционные основы, так и новые линии его развития [4; 36; 39; 76; 105; 137; 153.]:

– деятельность как предметное преобразование по реализации специально построенного замысла;

– функциональными свойствами деятельности выступают преобразование окружающего мира, ориентирование субъекта в предметном мире, установление связи между человеком и миром, реализация человеком своих целей и объективация своих замыслов, реализация себя как личности в отношении к другим людям;

– превращение целеполагания, планирования, проектирования в самостоятельные виды деятельности и характерные черты человеческого сознания, определяющие способы работы с будущим;

– закрепление за мышлением механизма дименсионализации – построения и введения нескольких измерений, гарантирующего становление процессуально-организованного, инструментального и проблематизирующего мышления, обладающего полиматериальной организацией, открытого к восприятию и пониманию других форм и типов мышления;

– возможность связывания процессов мышления, коммуникации, действия и рефлексии в конкретных ситуативных контекстах деятельности;

– мотивы и цели деятельности носят интегрированный характер и выражают общую направленность личности педагога, которая не только проявляется в деятельности, но и формируется;

– деятельностная трактовка содержания непрерывного образования и многопозиционная структура процесса повышения квалификации педагога, состав и содержание которой, на уровне взаимодействия участников профессионального развития и саморазвития определяется различными образовательными стратегиями, отражающими особенности, содержание, формы и способы организации деятельностных процессов;

– задачно-целевой подход сценирования и организации процессов, обеспечивающих профессиональное становление и развитие.

В качестве представлений, конкретизирующих деятельностный подход как методологическую основу организации процесса развития методологической культуры педагога, мы выделяем принципы деятельностного содержания непрерывного педагогического образования, субъектности, «выращивания» новых способностей.

Принцип деятельностного содержания непрерывного педагогического образования означает выделение процессов, типодейлностных позиций и способов профессиональной деятельности в качестве домини-

нанты процесса обучения и повышения педагогической квалификации. Гарантами реализации представляемого принципа выступают:

- определение тех процессов внутри профессиональной деятельности, освоение которых гарантированно приводит к развитию методологической культуры педагога;

- конструирование способов профессиональной деятельности, дифференцированных по признаку деятельности процессов, связанных с методологической культурой;

- сценирование процессов профессионального развития с опорой на присвоение способов профессиональной деятельности, взаимосвязанных с реализацией типодетельностных позиций.

Принцип субъектности означает занятие обучающимися активной позиции, направленной на преобразование и развитие как самого образования (содержания, технологий, ресурсов и др.), так и собственных квалификационных способностей в деятельности. Гарантами реализации принципа выступают:

- Методологизация пространства освоения и повышения педагогической квалификации.

- Профессиональная и межпрофессиональная коммуникация, направленная на освоение процессов, которые конституируют методологическую культуру, а также типодетельностных позиций, связанных с ними.

- Мыследеятельностная практика и возможность подключения к ней участников непрерывного педагогического образования, заключающаяся в освоении нормативных содержаний тех способов деятельности, которые обеспечивают возможность реализации вышеуказанных процессов.

Принцип «выращивания» новых способностей означает создание условий для появления у обучающихся потребности в самопознании, самоизменении и саморазвитии. Данный принцип гарантируется:

- Рефлексивными практиками, способствующими осознанию противоречий и разрывов профессиональной деятельности.

- Техниками целеполагания профессионального роста и развития.

- Методическими средствами, обеспечивающими освоение нормативных содержаний новых способов деятельности, находящихся в основе квалификационных, в том числе методологических способностей.

Средовой подход (Н.Б. Крылова, Ю.С. Мануйлов, Н.А. Масюкова, В.И. Панов, В.И. Слободчиков, В.А. Ясвин и др.) гарантирует процессы преобразования системы объективно существующих педагогических условий пространства повышения педагогической квалификации в спе-

циально создаваемые потоки влияний и воздействий на профессионально-педагогическую культуру в залоге ее развития с опорой на методологическую культуру как внутренний механизм такого развития. Новым аспектом в реализации средового подхода является переход на кластерную модель развития непрерывного педагогического образования, обеспечивающую интеграцию потенциалов образования, психолого-педагогической науки и эффективной образовательной практики субъектов кластера для повышения качества педагогического образования [64]. Среда профессионального развития понимается как целостная многоуровневая динамическая структурированная система влияний, условий и возможностей личностно-профессионального развития, содержащихся в социальном, пространственно-предметном и психодидактическом окружении.

Средовой подход раскрывает свое инструментальное назначение посредством системы принципов его конкретизирующих. В качестве принципов средового подхода выступают: вариативность среды профессионального развития и саморазвития, дистанционной поддержки профессионального самообразования и сетевого взаимодействия.

Принцип вариативности среды профессионального развития и саморазвития означает единство многообразия средовых влияний и объединение разнообразных ресурсов, достигающееся на основе кооперирующего характера связей и отношений, с целью диверсификации его содержания и технологий. Гарантами реализации принципа вариативности среды профессионального развития и саморазвития выступают следующие положения:

- Реализация содержания непрерывного педагогического образования как ресурса среды профессионального развития и саморазвития.

- Обеспечение широты и многообразия вертикальных и горизонтальных связей в кластерной модели непрерывного педагогического образования.

- Расстановка акцента на то, что среда есть, прежде всего, совокупность профессиональных взаимоотношений и коммуникаций педагогов как активных агентов педагогической деятельности, которые обогащают среду разнообразным авторским опытом.

Принцип сетевого взаимодействия предполагает создание различных профессиональных сообществ в форме партнерских сетей реализации разнообразных профессиональных проектов. Этот принцип гарантируется:

- Активацией коммуникативно-сетевых механизмов развития педагогического мышления и деятельности.

– Обеспечением сложного развивающегося многопозиционного процесса профессиональной коммуникации, приводящего к превращению его участников в субъектов мышления, которые начинают ставить и достигать свои профессиональные задачи, демонстрируя образец их решения внутри коммуникативных сетевых структур.

– Высокий уровень систематической организации профессионального сообщества в качестве идеальной действительности, в которой происходит развитие составляющих методологической культуры педагога как целостного явления.

Принцип дистанционной поддержки профессионального самообразования означает создание среды опережающего профессионального развития и саморазвития и гарантируется следующими положениями:

– Интеграцией современных информационно-коммуникационных технологий в процессы профессионального развития и саморазвития.

– Созданием и реализацией дистанционных технологий профессионального образования и повышения педагогической квалификации.

– Разработкой комплекса электронных образовательных ресурсов для повышения уровня профессионально-педагогической культуры и обеспечением возможности их дистанционного использования и тиражирования участниками профессиональных сообществ.

Теоретический блок концепции представлен теориями профессионализации личности. Понятие профессионализации тесным образом связано с понятиями профессионального становления и развития, которые имеют множественные авторские интерпретации. Термин «профессионализация» стал активно использоваться в научно-педагогической литературе в последнее десятилетие в связи с высокой социально-экономической значимостью данного процесса. Выделяется два контекста рассмотрения сущности процесса профессионализации: социально-экономический (формирование трудовых ресурсов, ее экономический и производственный потенциал) и психолого-педагогический (вхождение в профессиональную среду и непрерывный процесс личностно-профессионального становления и развития). Под профессионализацией понимается непрерывный процесс овладения человеком нормами профессиональной деятельности, процесс становления личности и проявления ее субъектной активности в профессиональной деятельности [45], что напрямую связано с методологической культурой педагога. В психологии профессиональной деятельности и акмеологии профессионализация рассматривается как двусторонний процесс вхождения человека в про-

фессию, освоение профессионального опыта, стандартов и ценностей профессионального сообщества, с одной стороны, и процесс непрерывного саморазвития личности, с другой стороны.

Теоретическую основу развития методологической культуры педагога составляет рассмотрение профессионализации в психолого-педагогическом контексте, ее взаимосвязи с онтогенетическим развитием человека, местом и ролью способностей личности и ее интересов, формированием субъекта деятельности, становлением профессионального сознания и самосознания личности в системе непрерывного педагогического образования. Мы опираемся на осмысление профессионализации как процесса становления субъекта деятельности под влиянием познания, общения и труда (К. А. Абульханова-Славская, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев и др.); теории профессионального становления педагога (Н. В. Кузьмина, А. К. Маркова) [70; 81]; акмеологические идеи непрерывного профессионального развития и достижения его вершин (А. А. Деркач и др.) [41]; закономерности и психологические механизмы профессионализации, факторы и условия профессионализации (А. А. Ангеловский, В. А. Бодров, Н. С. Глуханюк, В. Н. Дружинин, Е. А. Климов, В. Д. Шадриков и др.) [1; 19; 34; 42; 62; 133].

Процессуальный контекст непрерывного педагогического образования позволяет выделить этапы первичной и вторичной профессионализации педагога на которых осуществляется процесс развития отдельных составляющих методологической культуры как сложноорганизованного системного феномена профессионально-педагогической культуры и следующие векторы теоретического и методического обеспечения:

- методологическая культура учащихся педагогических классов и ее роль в осознанном профессиональном выборе;
- методологическая культура студентов и ее роль в профессиональной подготовке будущего педагога;
- методологическая культура педагога и ее значение в процессе профессионального саморазвития;
- методологическая культура исследователя в сфере образования и ее значение для повышения качества результатов педагогических исследований.

Четырехуровневая модель развития методологической культуры объединяет будущих педагогов, педагогов-практиков и педагогов-исследователей как ее субъектов в системе непрерывного образования (рисунок 2.10).

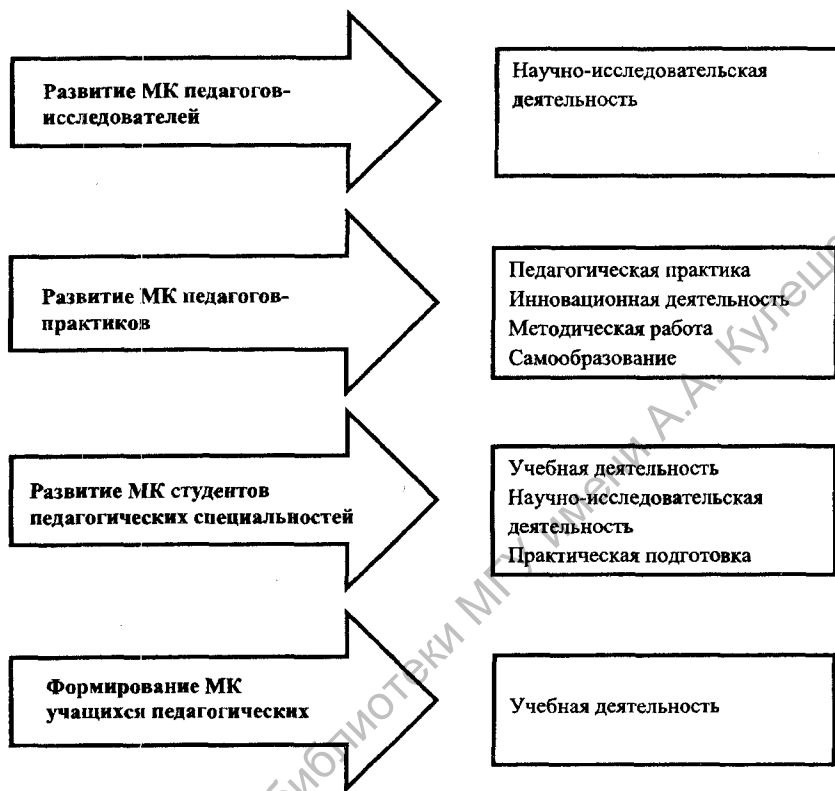


Рис. 2.10. Четырехуровневая модель развития методологической культуры педагога в системе непрерывного образования

Условиями развития методологической культуры педагога в системе непрерывного образования рассматриваются:

- Построение непрерывной системы педагогического образования в контексте методологической парадигмы, обуславливающей взаимообусловленность педагогического мышления, деятельности и рефлексии.
- Разработка критериально-типологизирующей модели методологической культуры педагога, определяющей целевые детерминанты, содержание, технологическое и ресурсное обеспечение процесса непрерывного педагогического образования.
- Построение процессов общепедагогической подготовки и повышения квалификации учителей в ориентации на освоение базовых процессов, конституирующих их методологическую культуру.

– Разработка комплекса инновационных информационно-образовательных ресурсов, обеспечивающих поддержку и развитие методологически ориентированных форм партнерского взаимодействия в процессе совершенствования профессионально-педагогической культуры.

В качестве механизмов, обеспечивающих процесс развития методологической культуры педагога в системе непрерывного образования мы рассматриваем коммуникативно-сетевые механизмы, а также проявление субъектности профессионала в условиях сетевых форм коммуникации, направленное на достижение цели по преобразованию педагогической практики. Такие условия создают возможности для выдвижения и предъявления требований к организации педагогического мышления как мышления о деятельности в форме эталонов и образцов критериально организованного взаимодействия в конкретных ситуативных контекстах. В коммуникативных сетевых средах педагогическое мышление «последовательно конденсируется, уплотняется и накапливается в сетевых структурах коммуникативного общения-понимания, ... постепенно в этих структурах накапливается смысл, который вдруг может давать взрывной эффект понимания и затем происходит переход от понимания к мышлению» [36, с. 118]. Педагог-участник коммуникации с одной стороны, включен в сложный многопозиционный процесс профессионального взаимодействия с целью присвоения образцов критериально организованного педагогического мышления, а с другой стороны, имеет возможность ставить и решать собственные задачи профессионального развития внутри таких коммуникативных структур. Методологический контекст организации коммуникации придает культурность индивидуальной и коллективной самоорганизации ее субъектов. Деятельностный подход позволяет рассматривать знание как особые структуры и связи процессов мышления, понимания и рефлексии (Ю. В. Громыко, Г. П. Щедровицкий), которые постепенно появляются и проявляются в условиях сетевых форм коммуникации. Такое знание не передается напрямую от одного человека другому, а появляется в ситуации демонстрации организации мышления в определенной теоретической или практической ситуации для ее разрешения. Педагоги имеют возможность осваивать инструментальные системы деятельностно ориентированного мышления, например, понятийные различия, схемы и др. в процессах коллективной мыследеятельности внутри сетевых структур. Мы опираемся на развернутые представления о мыследеятельности как системе процессов коммуникации, мышления, действия, рефлексии и понима-

ния, которые были разработаны исследовательским коллективом под руководством Ю. В. Громыко [38] (табл. 2.16). Процессы мыследеятельности могут быть реализованы и на этапе первичной профессионализации будущих педагогов, на которой акцент предметности переносится с профессиональной деятельности на их учебную деятельность.

Таблица 2.16

Процессы мыследеятельности, обеспечивающие развитие методологической культуры педагога внутри коммуникативно-сетевых структур, обоснованные Ю. В. Громыко

Процессы мыследеятельности	Характеристика процессов
Мышление	Способы организации мышления: - Разворачивание процессов мышления на схемах, помещенных в разные предметные проекции – доски, которые предполагают стоящие за ними идеализации объекта мышления - Идеализационная фактура схемы которой соответствуют понятийные различия - Структура операций со схемой объекта - Схематическая организация мышления
Мыслекоммуникация	Текст сообщения и текст понимания – материально разные, следовательно социокультурным пределом понимания в мыслекоммуникации выступает чувствительность понимающего к интенциональной направленности коммуниканта
Мыследействие	Носит преобразующий характер, позволяет педагогу менять самого себя и свою собственную деятельность
Рефлексия	Выделение средств осуществления процессов мыследеятельности
Понимание	Обеспечивает противопоставление объекта мышления самому себе в виде структур смысла

В условиях профессиональной коммуникации происходит позиционная идентификация ее субъектов и освоение системы описанных в предыдущем параграфе типодейятельностных позиций, выражающих содержание процессов, конституирующих методологическую культуру педагога.

Таким образом, можно сделать вывод о том, что развивать и повышать уровень методологической культуры педагога можно только в надлежащей профессионально-педагогической среде посредством процессов коммуникации, кооперации и рефлексии в деятельности. В качестве направлений непрерывного педагогического образования, обеспечивающего развитие методологической культуры педагога на этапе вторичной профессионализации мы рассматриваем реализацию инновационных проектов Министерства образования Республики Беларусь, передачу и освоение образцов педагогической деятельности в разнообразных методологизированных формах и процессах, функционирова-

ние филиалов университетских кафедр в учреждениях образования как культурную форму практико-ориентированной науки, участие педагогов в сетевых профессиональных сообществах и клубах.

Проектирование в образовании как воплощение гуманитарного проектирования, напрямую связано с пространством современной методологической культуры. Реализация инновационных проектов и тиражирование успешного опыта позволяют инициировать объективно происходящие процессы коллективной мыследеятельности в структурах сетевой коммуникации их участников. Рефлексия результатов и продуктов внедрения инноваций создают гарантированные возможности для рефлексивно-инструментальной интеграции культурных норм и образцов инновационной педагогической деятельности, что является основанием для дальнейшей методологической интеграции в процессе профессионально-личностного роста ее участников. Социальное партнерство участников инновационной деятельности создает условия для культурно оформленной трансляции педагогического опыта.

Трансляция или тиражирование педагогического опыта в целом и отдельных образцов педагогической деятельности выступает одним из компонентов методологической культуры педагога. Передовой педагогический опыт является важнейшим средством фиксации и передачи информации о результатах педагогической деятельности и может рассматриваться как инструмент повышения качества образования. К признакам передового педагогического опыта относятся: более высокая результативность педагогического процесса и умение находить оптимальные варианты решения педагогических задач. Результаты исследований В. И. Андреева показывают, «что педагоги не готовы к интеграции передовых педагогических концепций, психолого-педагогических идей, опыта педагогов-новаторов с собственными педагогическими позициями, с собственной педагогической технологией, с собственным стилем деятельности» [2, с. 21]. Функциональное отношение к мышлению и пониманию, без которых невозможны процессы освоения/передачи образцов педагогической деятельности, включает данные феномены во внутренние процессы коммуникации, создавая благоприятные условия для развития методологической культуры участников профессиональной коммуникации. Процессы общения и кооперации профессионалов выступают «в качестве естественного конфигулятора для объяснения связей и взаимоотношений между мышлением и пониманием» [136, с. 481]. Передача собственного педагогического опыта позволяет учителям-авторам опыта

осмыслить и систематизировать его, описать систему своей педагогической деятельности, что создает благоприятные условия и возможности для развития методологической культуры профессионалов. Организация непрерывного анализа и осознания педагогического опыта педагогами и его передача посредством разнообразных форм тиражирования педагогического опыта выступает одновременно и условием и проявлением методологической культуры педагогов-практиков. Многообразные формы повышения квалификации педагогов (такие, как взаимопосещение уроков, презентация опыта работы, предметные недели, конкурсы профессионального мастерства, мастер-классы, творческие педагогические мастерские, деловые игры, научно-методические проекты, методические фестивали и др.) могут быть использованы как средства специальной работы по повышению уровня методологической культуры педагога в процессе описания, рефлексии и передачи педагогического опыта.

Развитие методологической культуры педагога является одним из условий преодоления разрыва между научным мышлением и практическим приложением знаний с целью развития современной наукоемкой практики. На базе филиала университетской кафедры в учреждении образования создаются благоприятные условия для целенаправленной работы по развитию профессионально-педагогической культуры и ее основы – методологической культуры. Развитие методологической культуры педагогов-практиков обеспечивает востребованность результатов педагогических исследований практикой для ее совершенствования и преобразования. И. И. Цыркун одной из стратегий развития современной педагогической науки называет стратегию экстериоризации, доведения научного педагогического знания до практики, инновационную направленность педагогической науки и ее определяющую позицию в целостном инновационном цикле [131]. Решение этой задачи не возможно только посредством усиления практико-ориентированности научных исследований, обеспечения связи фундаментальных и прикладных исследований. Важен и процесс, обеспечивающий реальную связь вузовской кафедры и учреждений образования посредством такой современной социокультурной формы связи науки и практики, как филиалы университетских кафедр в учреждениях образования [115]. Такая форма взаимодействия, с нашей точки зрения, обеспечивает процессы, связанные с развитием методологической культуры педагогов, которая в свою очередь и выступает одним из условий совершенствования педагогической практики и повышения качества образования. В процессе

функционирования университетской кафедры в школе создаются возможности для осмысления профессионалами собственного педагогического опыта и его трансляции.

Разнообразная деятельность в рамках филиала кафедры под руководством ученых-консультантов создает гарантированные возможности для рефлексивно-инструментальной интеграции культурных норм и образцов собственной педагогической деятельности, что является основанием для дальнейшей методологической интеграции в процессе профессионально-личностного роста ее участников. Работа в области культурно оформленной трансляции педагогического опыта осуществляется, например, при организации образовательного процесса на базе филиала, подготовки мастер-классов учителями школы-филиала, сопровождении участников конкурсов профессионального мастерства преподавателями университетской кафедры. Передача собственного педагогического опыта студентам позволяет учителям-авторам опыта осмыслить и систематизировать его для себя, описать систему своей педагогической деятельности, что создает возможности для дальнейшего профессионального роста и развития. Преподаватели вузовской кафедры реализуют функции консультантов в процессе описания и тиражирования педагогического опыта в средствах массовой информации, публикациях на страницах педагогической прессы, выступлениях на семинарах, конференциях и др. Таким образом, на базе филиала университетской кафедры в учреждении образования не только организуется образовательный процесс для студентов педагогических специальностей с целью повышения качества высшего педагогического образования и придания ему практико-ориентированной направленности. Не менее важна и вторая сторона взаимодействия университетской кафедры и школы, а именно влияние вузовской кафедры на процесс развития профессиональной культуры педагогов-практиков, важнейшей составляющей которой является методологическая культура.

В процессе профессионализации для обеспечения качественного личностно-профессионального роста педагогов большое значение мы придаем соорганизации разнообразных средовых влияний, в том числе с помощью сетевого взаимодействия в рамках, например, партнерской сети учреждений образования, участвующих в реализации инновационных проектов Министерства образования Республики Беларусь. Установка на открытость учреждений образования и инновационного педагогического опыта приводит к тому, что информационная среда

становится мощным инструментом развития профессионализма. Открытая информационная среда – основа функционирования сетевых сообществ, деятельность которых осуществляется за счет целенаправленного и организованного привлечения образовательных, методических, кадровых, консультационных и др. ресурсов учреждений-партнеров. Сетевое взаимодействие представляет собой систему связей, позволяющих разрабатывать, апробировать и предлагать профессиональному педагогическому сообществу различные авторские модели развития образовательных процессов, содержания образования и технологий его освоения.

К современным организационным формам, в которых может осуществляться процесс развития методологической культуры педагогов, мы относим: кластер непрерывного педагогического образования, сетевые профессиональные сообщества, научно-учебно-консультативные центры, филиалы университетской кафедры в учреждении образования и др. Функционирование вышеуказанных форм основано на описанных выше коммуникативно-сетевых механизмах развития методологической культуры педагога.

Целями функционирования партнерской сети в контексте развития методологической культуры педагога могут выступать:

- создание единого информационного пространства, доступного для каждого участника профессионального сообщества;
- организация профессионального общения и взаимодействия с целью присвоения культурных образцов педагогического мышления и деятельности;
- распространение успешных практик педагогической деятельности, в том числе с помощью web-кольца;
- поддержка образовательных инициатив участников сетевого взаимодействия и др.

Важным направлением поддержки социального партнерства выступает использование современных информационных технологий, позволяющих создавать единую систему информационного обмена между образовательными учреждениями-партнерами посредством эффективно функционирующего web-кольца; получать удобный и действенный механизм, обеспечивающий комплексный интернет-маркетинг образовательных учреждений; открывать широкие возможности для сотрудничества и распространения инновационного опыта; поддерживать функционирование научно-учебно-консультативного центра инновационной

деятельности, повышать уровень методологической культуры с помощью интернет-конференций, форумов, семинаров и др.

Таким образом, концептуальные основания проектирования процесса развития методологической культуры педагога включают совокупность компонентов-блоков, представленных в данном параграфе:

- целевой блок содержит описание атрибутивных и функциональных свойств методологической культуры как самостоятельного феномена в системе педагогического профессионализма;

- проблемный блок включает выделение противоречий в системе непрерывного педагогического образования, разрешение которых обеспечивается реализацией потенциала феномена методологической культуры;

- нормативный блок содержит описание подходов и конкретизирующих их принципов, на основе которых необходимо организовывать деятельность по развитию методологической культуры педагогов;

- теоретический блок включает теории профессионализации личности, условия и механизмы, обеспечивающие процесс развития методологической культуры педагогов в системе непрерывного образования.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное исследование является результатом научного осмысления феномена методологической культуры педагога. В монографии представлены результаты аналитического этапа исследования, теоретического моделирования и концептуализации. Анализ проблемы содержания методологической культуры педагога осуществлен на междисциплинарной основе. В монографии реализована идея конфигурирования философско-гносеологического и методологического содержания методологической культуры и ее морфологической онтологии, снявшей в своем составе результаты педагогических исследований.

Проведенное теоретическое исследование потребовало разработки гносеологических нормативов, в качестве которых выступили логико-эпистемологические и когнитивные нормы как выражение синтеза эпистемологического и когнитивно-структурного подходов к анализу методологической культуры, задавшие стратегию и инструментарий решения дескриптивно-эвристических задач.

В теоретическом плане получены новые научные результаты модельного видения категориальных слоев методологической культуры, объединяющих в своем составе стилевые особенности педагогического мышления и деятельности, характерные для методологической культуры. Обоснована принципиальная особенность методологизации непрерывного педагогического образования, которая выражается поворотом профессионального сознания от предметной действительности к своей профессиональной деятельности.

В монографии обоснованы дефиниции понятий, включенных в исследовательское поле: «методологическая культура», «методологические способности педагога», «способы мышления и деятельности педагога», «методологический стиль мышления педагога», «методологическая культура педагога», «экспертиза в контексте процесса в системе педагогической деятельности».

Методологическая культура педагога выступает интегральным показателем личностно-профессионального саморазвития. Автором раскрыты онтологические характеристики методологической культуры, включенные в ее критерияльно-типологизирующую теоретическую модель.

С целью перевода гипотетических онтологических характеристик в измеряемые компетенции впервые разработан компетентностный профиль методологической культуры педагога, состоящий из пяти блоков, коррелирующих с реализуемыми типодейятельностными позициями (диагностико-исследовательской, проектно-программной, конструкторской, оргуправленческой и экспертной). Выделены индикаторы проявления некомпетентности педагога в реализации вышеуказанных позиций, разработано диагностическое сопровождение самооценки готовности педагога к реализации обоснованных автором позиций в педагогической деятельности, проявляющих уровень актуальной методологической культуры. Компетентностный профиль выступает инструментом выявления возможностей и необходимых направлений совершенствования про-

фессионально-педагогической культуры в целом, преодолевает дихотомию внешних норм-должествований профессионального развития и их присвоения педагогами-агентами педагогической деятельности.

Автором разработаны концептуальные основания проектирования содержательных и процессуальных характеристик развития методологической культуры в системе непрерывного педагогического образования. Концептуальные основания включают свойства методологической культуры как самостоятельного феномена в системе педагогического профессионализма, реализующие функционал целевых ориентиров ее развития; описание противоречий непрерывного педагогического образования, разрешаемых с помощью повышения уровня методологической культуры педагогов-агентов педагогической практики; методологические подходы и принципы в качестве норм проектирования и реализации процесса развития методологической культуры; теоретическую базу, условия и механизмы, обеспечивающие методологизацию личностно-профессионального роста.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Ангеловский, А. А. Профессионализация личности. Социальные агенты первичной и вторичной профессионализации / А. А. Ангеловский // Сибирский педагогический журнал. – 2011. – № 7. – С. 70–80.
2. Андреев, В. И. Развитие методологической культуры педагога в процессе профессиональной подготовки в классическом университете / В. И. Андреев, Л. А. Казанцева // Интеграция образования. – 1998. – № 3–4. – С. 20–25.
3. Анисимов, О. С. Акмеология и методология : проблемы психотехники и мыслетехники / Рос. акад. госслужбы при президенте России. – М., 1998. – 772 с.
4. Анисимов, О. С. Методологическая культура педагогической деятельности и мышления / О. С. Анисимов. – М.: Экономика, 1991. – 416 с.
5. Анисимов, О. С. Методологический словарь (для акмеологов и управленцев) / О. С. Анисимов. – М.: Агро-Вестник, АМБ-агро, 2001. – 168 с.
6. Анисимов, О. С. Новое управленческое мышление: сущность и пути формирования / О. С. Анисимов. – М.: Экономика, 1991. – 362 с.
7. Анохин, П. К. Узловые вопросы теории функциональной системы / П. К. Анохин. – М.: Наука, 1980. – 196 с.
8. Арнольдов, А. И. Введение в культурологию : учеб. пособие / А. И. Арнольдов. – М. : Нар. акад. культуры и общечеловеческих ценностей, 1993. – 350 с.
9. Антология исследований культуры: в 2 т. / под ред. С. Я. Левит. – СПб.: Университетская книга, 1997. – Т.1: Интерпретация культуры. – 728 с.
10. Багадирова, С. К. Методы и средства формирования методологической компетентности будущих преподавателей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / С. К. Багадирова. – Майкоп, 2002. – 198 с.
11. Баллер, Э. А. Преемственность в развитии культуры / Э. А. Баллер. – М. : Наука, 1969.
12. Барabanщиков, А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов (К вопросу о сущности педагогической культуры) / А. В. Барabanщиков // Советская педагогика. – 1981. – № 1. – С. 71–77.
13. Бахтин, М. М. К философии поступка / М. М. Бахтин // Философия и социология науки и техники. Ежегодник. 1984–1985. – М.: Наука, 1986. – С. 80–160.
14. Белоусова, А. К. Стиль мышления : учебное пособие / А. К. Белоусова, В. И. Пищик. – Ростов-н/Д, 2010. – 152 с.
15. Бережнова, Е. В. Формирование методологической культуры учителя / Е. В. Бережнова // Педагогика. – 1996. – № 4. – С. 14–18.
16. Берков, В. Ф. Философия и методология науки: учеб. пособие / В. Ф. Берков. – М.: Новое знание, 2004. – 336 с.
17. Бермус, А. Г. Современная научно-педагогическая культура / А. Г. Бермус // Педагогика. – 2007. – № 4. – С. 21–28.

18. Блехарк, Р. И. Философско-методологическая культура мышления: учебно-методическое пособие / Р. И. Блехарк. – Минск: БГПУ, 2007. – 300 с.
19. Бодров, В. А. Психология профессиональной деятельности. Теоретические и прикладные проблемы / В. А. Бодров. – М.: Институт психологии РАН, 2006. – 623 с.
20. Бойко, Е. Ф. Совершенствование методологической культуры учителя в системе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Е. Ф. Бойко. – Новокузнецк, 2003. – 159 с.
21. Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб.: прайм-ЕВРОЗНАК, 2004. – 672 с.
22. Большой энциклопедический словарь: философия, социология, религия, эзотеризм, политэкономия / главн. науч. ред. и сост. С. Ю. Солодовников. – Мн.: МФЦП, 2002. – 1008 с.
23. Боликова, Л. Ю. Методологическая культура как объект и предмет исследований в педагогике / Л. Ю. Боликова, Е. Н. Васякина // Известия Пензенского государственного педагогического университета имени В. Г. Белинского. – 2012. – № 28. – С. 698–704.
24. Бондаревская, Е. В. В защиту «живой» методологии / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1998. – № 2. – С. 102–105.
25. Бондаревская, Е. В. Гуманитарная методология науки о воспитании / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 2012. – № 7. – С. 3–13.
26. Бондаревская, Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
27. Бубликов, С. В. Графические методы как средство развития методологической культуры учащихся при обучении физики / С. В. Бубликов, М. А. Михайленко // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. – 2011. – № 3. – С. 20–25.
28. Бубликов, С. В. Методологическая культура учащихся и возможности ее развития при обучении решению экспериментальных задач на уроках физики / С. В. Бубликов, И. А. Баширова, А. Е. Бойкова, М. С. Красин // Инновации в образовании. Вестник Нижегородского университета имени Н. И. Лобачевского. – 2009. – № 6. – С. 31–36.
29. Бубликов, С. В. Развитие толерантного мышления на уроках физики / С. В. Бубликов, М. С. Красин // Сибирский педагогический журнал. – 2013. – № 2. – С. 172–177.
30. Гельфман, Э. Г. Развитие методологической культуры будущих учителей математики / Э. Г. Гельфман, Ю. К. Пенская // Вестник ТГПУ. – 2011. – № 10(112). – С. 34–37.
31. Генисаретский, О. И. Пространства рефлексивных состояний / О. И. Генисаретский // Вопросы методологии. – 1999. – № 1–2.
32. Гершунский, Б. С. Философия образования для XXI века / Б. С. Гершунский. – М.: Совершенство, 1998. – 608 с.

33. Глаголева, Ю. И. Педагогические условия становления методологической культуры учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ю. И. Глаголева. – Псков, 2002. – 243 с.

34. Глуханюк, Н. С. Психология профессионализации педагога. 2-е изд., доп. / Н. С. Глуханюк. – Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та, 2005. – 261 с.

35. Гребенюк, О. С. Общие основы педагогики: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / О. С. Гребенюк, М. И. Рожков. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 160 с.

36. Громыко, Ю. В. Деятельностный подход: новые линии исследований / Ю. В. Громыко // Вопросы философии. – 2001. – № 2. – С. 116–123.

37. Громыко, Ю. В. Педагогические диалоги / История разработки деятельности содержания образования: пособие для учителя. – М.: Пушкинский институт, 2001. – 416 с.

38. Громыко, Ю. В. Мыследеятельностная педагогика (теоретико-практическое руководство по освоению высших образцов педагогического искусства). – Минск: Технопринт, 2000. – 376 с.

39. Давыдов, В. В. Лекции по общей психологии: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2005. – 176 с.

40. Даутова, О. Б. Изменение учебно-познавательной деятельности школьника в современном образовании: автореферат дис. ... доктора пед. наук: 13.00.01 / О. Б. Даутова; Рос. гос. пед. ун-т им. А. И. Герцена. – СПб., 2011. – 43 с.

41. Деркач, А. А. Акмеологическая культура личности: содержание, закономерности, механизмы развития / А. А. Деркач, Е. В. Селезнева; Российская академия образования, Московский психолого-социальный институт. – М.: МСПИ. – Воронеж: МОДЭК, 2006. – 492 с.

42. Дружинин, В. Н. Психология способностей: [ответственные редакторы: А. Л. Журавлев, М. А. Холодная, В. Д. Шадриков]: избранные труды / В. Н. Дружинин. – М.: Институт психологии РАН, 2007. – 539 с.

43. Дубова, М. В. Дидактический аспект развития методологической культуры студентов – будущих учителей: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / М. В. Дубова. – Саранск, 2004. – 192 с.

44. Дубровский В. Я. О нормативной структуре индивидуальной деятельности человека // Вопр. методологии. – 1994. – № 3–4. – С. 28–47.

45. Душков, Б. А. Психология труда, профессиональной, информационной и организационной деятельности: словарь / под ред. Б. А. Душкова // Б. А. Душков, Б. А. Смирнов, А. В. Королев. – М.: Академический Проект: Фонд «Мир», 2005. – 848 с.

46. Жюлиа, Д. Философский словарь: Перевод с франц. – М.: Международные отношения, 2000. – 544 с.

47. Загвоздина, С. А. Методологическая культура учителя: систематизация понятий / С. А. Загвоздина // ВТГУ. – 2011. – № 342. – С. 177–179.

48. Загвязинский, В. И. Опосредованное влияние методологии на практику // Советская педагогика. – 1990. – № 3. – С. 65–67.
49. Загвязинский, В. И. О нормативном регулировании и формировании методологической культуры педагогов-исследователей / В. И. Загвязинский, А. Ф. Закирова // Образование и наука. – 2013. – № 5(104). – С. 3–16.
50. Зверева, Н. М. Методологическое знание в содержании образования / Н. М. Зверева, А. А. Касьян // Педагогика. – 1993. – № 1. – С. 9–12.
51. Иванова, Е. Ю. Обучение основам физики студентов средних профессиональных учебных заведений гуманитарной направленности в условиях интеграции естественнонаучной и гуманитарной культур: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. Ю. Иванова. – Челябинск, 2007. – 231 с.
52. Ивин, А. А. Ценности и понимание / А. А. Ивин // Вопросы философии. – 1987. – № 8. – С. 31–43.
53. Идеалы и нормы научного исследования; ред. кол. М.: А. Ельшеевич [и др.]. – Минск : БГУ, 1981. – 432 с.
54. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2002. – 208 с.
55. Исаев, И. Ф. Профессионально-педагогическая культура преподавателя высшей школы как саморазвивающаяся система / И. Ф. Исаев // Гаудеамус. – 2002. – № 1(1). – С. 20–30.
56. Кабанов, П. Г. Методологическая культура педагога как предмет философского анализа: дис. ... канд. фил. наук: 09.00.01 / П. Г. Кабанов. – Томск, 1997. – 192 с.
57. Каган, М. С. Философия культуры / М. С. Каган. – СПб : Петрополис, 1996. – 415 с.
58. Казанцев, С. Я. Дидактические основы и закономерности фундаментализации обучения студентов в современной высшей школе: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.01 / С. Я. Казанцев. – Казань, 2000. – 295 с.
59. Казанцева, Л. А. Мониторинг развития методологической культуры студентов-будущих педагогов / Л. А. Казанцева, С. Я. Казанцев // Педагогическое образование и наука. – 2005. – № 4. – С. 11–14.
60. Канке, В. А. Методология научного познания : учебник для магистрантов. – М.: Омега – Л, 2013. – 255 с.
61. Киселева, Р. В. Модель формирования методологической культуры преподавателя лицея / Р. В. Киселева // Человек и образование. – 2014. – № 1(38). – С. 150–155.
62. Климов, Е. А. Психология профессионала : Избр. психол. тр. / Акад. пед. и социал. наук, Моск. психол.-социал. ин-т. – М.: Институт практической психологии. – Воронеж: НПО «Модэк», 1996. – 400 с.
63. Козырева, О. А. Профессионально-педагогическая культура как ценность и результат самосовершенствования и педагогического взаимодействия / О. А. Козырева // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 9. – С. 79–83.

64. Концепция развития педагогического образования на 2015–2020 годы [Электронный ресурс] – Режим доступа : <http://bspu.by/klaster/informacionnoe-obespechenie>. – Дата доступа : 22.05.2017.

65. *Корепанова, М. В.* Методологическая культура как основа профессиональной деятельности будущего педагога / М. В. Корепанова // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. – 2012. – № 11. – С. 23–26.

66. *Краевский, В. В.* Методология педагогики: новый этап: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / В. В. Краевский, Е. В. Бережнова. – М.: Изд. Центр «Академия», 2006. – 400 с.

67. Краевский, В. В. Сам себе Архимед? (о «чужом» и «своем» в педагогике) / В. В. Краевский // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 115–121.

68. *Крылова, О. Н.* «Профиль компетенций» преподавателя высшей школы как инструмент его профессионального развития / О. Н. Крылова, О. Б. Даутова // Человек и образование. – 2016. – № 2(47). – С. 11–15.

69. *Крымский, С. Б.* Философско-гносеологический анализ специфики понимания // Понимание как логико-гносеологическая проблема. – С. 41.

70. *Кузьмина, Н. В.* Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения / Н. В. Кузьмина. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.

71. *Кульневич, С. В.* Личностная ориентация методологической культуры учителя / С. В. Кульневич // Педагогика. – 1997. – № 5. – С. 108–115.

72. Культурология : учеб. пособие для вузов / Г. В. Драч, Ю. С. Борцов, В. Е. Давидович и др.; под науч. ред. Г. В. Драча. – Ростов н/Д : Феникс, 1999. – 572 с.

73. *Левко, А. И.* Методология науки: социально-культурный анализ: монография / А. И. Левко. – Минск: Бестпринт, 2012. – 193 с.

74. *Ленк, Г. К.* методологической интеграции наук с интерпретационистской точки зрения / Г. Ленк // Вопросы философии. – 2004. – № 3. – С. 50–55.

75. *Леонтьев Д. А.* Ценность как междисциплинарное понятие: опыт многомерной реконструкции // Вопр. философии. – 1996. – № 4. – С. 16–26.

76. *Леонтьев А. Н.* Проблема деятельности в психологии // Вопр. философии. – 1972. – № 9. – С. 95–108.

77. *Лукашевич, В. К.* Ментальные вызовы современности: когнитивные следствия и рациональные противовесы / В. К. Лукашевич // Философия. Методология. Познание: сб. науч. тр. к 85-летию академика Д. И. Широканова / науч. ред. А. А. Лазаревич. – Минск: Право и экономика, 2014. – С. 189–197.

78. *Лукашов, В. С.* Методологическая культура личности: понятие, структура, пути формирования (на материале подготовки военных инженеров): дис. ... докт. фил. наук: 22.00.06 / В. С. Лукашов. – СПб., 1999. – 275 с.

79. *Маркарян, Э. С.* Теория культуры и современная наука. Логико-методологический анализ / Э. С. Маркарян. – М.: Мысль, 1983. – 284 с.

80. *Маркова, А. К.* Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А. К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 55–63.
81. *Маркова, А. К.* Психология труда учителя / А. К. Маркова. – М.: Просвещение, 1993. – 193 с.
82. *Масюкова, Н. А.* Проектирование в образовании / под ред. профессора Б. В. Пальчевского. – Минск : Технопринт, 1999. – 288 с.
83. *Межуев, В. М.* Идея культуры: очерки по философии культуры / В. М. Межуев. – Москва : Прогресс-Традиция : Университетская книга, 2012. – 403 с.
84. *Микешина, Л. А.* Новые образы познания и реальности / Л. А. Микешина, М. Ю. Опенков. – М.: «Российская политическая энциклопедия» (РОССПЭН), 1997. – 240 с.
85. *Мирский, Э. М.* Междисциплинарные исследования и дисциплинарная организация науки / Э. М. Мирский. – Москва : Наука, 1980. – 304 с.
86. *Митина, Л. М.* Психология труда и профессионального развития учителя: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 320 с.
87. *Молеваник, С. П.* Физические оценки как средство развития методологической культуры учащихся: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02 / С. П. Молеваник. – СПб., 2004. – 224 с.
88. *Мосолов, В. А.* Формировать методологическую культуру учителя // Советская педагогика. – 1990. – № 3. – С. 67–69.
89. Новая философская энциклопедия: в 4 т. / Ин-т философии РАН, Нац. общ.-научн. фонд; научно-ред. совет: предс. В. С. Степин, заместители предс. А. А. Гусейнов, Г. Ю. Семигин, уч. секр. А. П. Огурцов. – М.: Мысль, 2010. – Т. 2. – 634 с.
90. Новые ценности образования: тезаурус для учителей и школьных психологов / редактор-составитель Н. Б. Крылова. – М., 1995. – 110 с.
91. Новейший философский словарь. – Мн.: Книжный дом, 2003. – 3-е изд. – 1280 с.
92. *Огнев, А. С.* Направления развития субъектности личности в системе непрерывного образования / А. С. Огнев, А. П. Илькова, И. В. Кондратенко // Педагогический альманах: наука и практика / Приднестровский научный центр Поволжско-Кавказского отделения Государственной академии наук «Российская академия образования». – Тирасполь, 2015. – С. 40–43.
93. Онтологические и методологические основы развития педагогической науки в современных условиях: учеб. пособие / П. Д. Кухарчик и [др.]. – Мн.: БГПУ, 2005. – 141 с.
94. *Орлов, А. А.* Профессиональное мышление учителя как ценность / А. А. Орлов // Педагогика. – 1995. – № 6. – С. 63–68.
95. Основы вузовской педагогики: учеб. пособие для студентов ун-та / Ред. коллегия: Н. В. Кузьмина (отв. ред.) и И. А. Уркин. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1972. – 311 с.

96. Паладич, О. Г. Исследование и формирование ценностного отношения к профессионально-педагогической культуре у обучающихся в вузе / О. Г. Паладич // Известия РГПУ имени А. И. Герцена. – 2007. – Т. 12. – № 43-2. – С. 197–200.

97. Пальчевский, Б. В. Оргуправленческие аспекты реализации этапов подготовки и проведения конференции / Б. В. Пальчевский // Проблемы преемственности в системе образования: теория, эксперимент, практика: Материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск 7-8 декабря 2000 г. / под ред. Б. В. Пальчевского. – Минск: Технопринт, 2001. – С. 11–12.

98. Педагогика профессионального образования: учеб. пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков и др.; под. ред. В. А. Сластенина. – М.: Издательский центр «Академия», 2004. – 368 с.

99. Пископпель, А. А. Инженерная психология: дисциплинарная организация и концептуальный строй / А. А. Пископпель, Г. Г. Вучетич, С. К. Сергиенко, Л. П. Щедровицкий. – М.: Касталь, 1994. – 216 с.

100. Полонников, А. А. О понимающей экспертизе // Экспертиза образовательных проектов : Мат-лы Международной научно-практической конференции «Повышение квалификации в развивающемся образовательном пространстве : инновационные модели учебного процесса» (Минск, 19–21 ноября 1996 г.). – Минск, 1997. – С. 102–109.

101. Попова, Н. В. Профессионально-педагогическая культура преподавателя вуза / Н. В. Попова, Ю. В. Киселева // Мир науки, культуры, образования. – 2010. – № 5(24). – С. 206–208.

102. Прасолова, Е. Л. Теоретико-методологические основы информационного обеспечения профессиональной подготовки будущего учителя к вариативному образованию: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08 / Е. Л. Прасолова. – Калуга, 2001. – 423 с.

103. Психолого-педагогическая подготовка современного преподавателя вуза на основе реализации компетентностного подхода : монография / ФГБНУ «ИПО ОВ РАО»; под общей редакцией О. Б. Даутовой, А. В. Торховой. – СПб.: Изд-во Политехи. Ун-та СПб, 2014. – 296 с.

104. Розин, В. М. Философия и методология: традиция и современность / В. М. Розин // Вопросы философии. – 1996. – № 11. – С. 57–64.

105. Рубинштейн, С. Л. Проблемы общей психологии. – М.: Педагогика, 1973.

106. Сауров, Ю. А. Программа формирования методологической культуры субъектов образования / Ю. А. Сауров // Образование и саморазвитие. – 2009. – № 1(11). – С. 3–11.

107. Сенько, Ю. В. Авторская позиция преподавателя в его методологической культуре // Известия Алтайского государственного университета. – 2014. – Т. 1. – № 2(82). – С. 58–62.

108. *Сластенин, В. А.* Методологическая культура учителя / В. А. Сластенин, В. Э. Тамарин // Советская педагогика. – 1990. – № 7. – С. 82–88.
109. *Сластенин, В. А.* Перестройке средней и высшей школы – научно-педагогическое обеспечение // Теория и практика высшего педагогического образования: Межвузовский сборник научных трудов: М.: Изд-во Прометей МПГУ имени В. И. Ленина, 1991. – С. 16–25.
110. *Слободчиков, В. И.* Деятельность как антропологическая категория (о различении онтологического и гносеологического статуса деятельности) / В. И. Слободчиков // Вопросы философии. – 2001. – № 3. – С. 48–57.
111. *Слободчиков, В. И.* Сущность понятия «преемственность» как исходного содержательного обобщения: тезисы основных идей предыдущей Международной научно-методической конференции «Преемственность семейного воспитания, дошкольного и начального образования» (1–3 декабря 1999 г., г. Минск) // Проблемы преемственности в системе образования: теория, эксперимент, практика: Материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск, 7–8 декабря 2000 г. / под ред. Б. В. Пальчевского. – Минск: Технопринт, 2001. – С. 7–8.
112. *Смирнова, В. В.* Методологическая компетентность педагога в контексте непрерывного образования // Человек и образование. – 2008. – № 4(17). – С. 100–103.
113. *Снопкова, Е. И.* Развитие методологической культуры педагога в системе непрерывного образования: актуальность проблемы в современной педагогической теории и образовательной практике / Е. И. Снопкова // Народная Асвета. – 2016. – № 4. – С. 3–6.
114. *Снопкова, Е. И.* Методологическая культура учащихся в контексте компетентностного подхода: Критерии и показатели развития личностных и метапредметных компетенций / Е. И. Снопкова // Народная Асвета. – 2017. – № 2. – С. 7–12.
115. *Снопкова, Е. И.* Развитие методологической культуры педагога в процессе функционирования университетской кафедры в школе / Е. И. Снопкова // Матеріали VII Міжнародної науково-практичної конференції «Актуальні проблеми методики навчання історії, правознавства та суспільствознавчих дисциплін» / [упоряд. Г. Г. Яковенко]. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С. Сковороди, 2015. – С. 116–124.
116. *Спасская, Е. Б.* Развитие профессиональной культуры учителя в процессе опытно-экспериментальной работы школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Е. Б. Спасская. – СПб., 1998. – 195 с.
117. *Спиркин, А. Г.* Методология / А. Г. Спиркин, Э. Г. Юдин // Большая Советская энциклопедия. – Т. 16. – М., 1974.
118. *Степин, В. С.* Научная рациональность в гуманистическом измерении / В. С. Степин // О человеческом в человеке / под общ. ред. И. Т. Фролова. – М.: Политиздат, 1991. – С. 138–166.
119. *Сторер, Н.* Отношения между дисциплинами // Научная деятельность: структура и институты: сборник переводов / сост., общ. ред. и вст. ст. Э. М. Мирского, Б. Г. Юдина. – М.: Прогресс, 1980. – С. 57–106.

120. Сущность понятия «преемственность» как исходного содержательного обобщения: тезисы основных идей предыдущей Международной научно-методической конференции «Преемственность семейного воспитания, дошкольного и начального образования (1–3 декабря 1999 года, г. Минск) // Проблемы преемственности в системе образования: теория, эксперимент, практика: Материалы междунар. науч.-практ. конф., Минск 7-8 декабря 2000 г. / под ред. Б. В. Пальчевского. – Минск: Технопринт, 2001. – С. 7 – 10.

121. *Теплов, Б. М.* Труды по психофизиологии индивидуальных различий / Б. М. Теплов ; Российская академия наук, Институт психологии. – М. : Наука, 2004. – 440 с.

122. *Тупило, О. В.* Формирование методологической культуры учителя в профессиональной деятельности: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / О. В. Тупило. – Красноярск, 2006. – 185 с.

123. *Тюков, А. А.* Знание и деятельность // Метод. Прикладное знание: доклады второго методологического конгресса, 28-29 марта 1995 г., Москва. – М.: Школа культ. полит. – 1996. – С. 3–12.

124. *Ушакова, В. М.* Профессионально-педагогическая культура в системе непрерывного образования / В. М. Ушакова // Веснік беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта культуры і мастацтваў. – 2007. – № 8. – С. 101–109.

125. *Фельдштейн, Д. И.* Психолого-педагогические диссертационные исследования в системе организации современных научных знаний / Д. И. Фельдштейн // Педагогика. – 2011. – № 5. – С. 3–21.

126. *Философия и методология науки : учеб. пособие для аспирантов / А. И. Зеленков, Н. К. Кисель, В. Т. Новиков [и др.].* – Минск: АСАР, 2007. – 384 с.

127. *Философский словарь* / под ред. И. Т. Фролова. – 7-е изд., перераб. и доп. – М.: Республика, 2001. – 719 с.

128. *Философская энциклопедия* / гл. ред. Ф. В. Константинов. – М.: Советская энциклопедия, 1964. – 584 с.

129. *Философский энциклопедический словарь.* – М.: Советская энциклопедия, 1983. – С. 365–367.

130. *Ходусов, А. Н.* Формирование методологической культуры учителя: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.08/А. Н. Ходусов. – Москва, 1997. – 423 с.

131. *Цыркун, И. И.* Нерешенные проблемы и стратегии развития педагогической науки / И. И. Цыркун // Адукацыя і выхаванне. – 2011. – № 8. – С. 16–24.

132. *Цыркун, И. И.* Система инновационной подготовки специалистов гуманитарной сферы. – Мн.: Тэхналогія, 2000. – 326 с.

133. *Шадриков, В. Д.* Проблемы системогенеза профессиональной деятельности / В. Д. Шадриков. – М.: Наука, 1982. – 185 с.

134. *Швырев, В. С.* Методология: энциклопедический словарь по эпистемологии / В. С. Швырев: под ред. И. Т. Касавина. – М.: Альфа-М, 2011. – С. 190–193.

135. *Шкуропатова, О. М.* Развитие методологической культуры учителя в практике современной общеобразовательной школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О. М. Шкуропатова. – Ставрополь, 2003. – 240 с.

136. *Щедровицкий, Г. П.* Заметки к определению понятий «мышление» и «понимание» / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – С. 481–484.

137. *Щедровицкий, Г. П.* Исходные представления и категориальные средства теории деятельности / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды. – М.: Школа культурной политики, 1995. – С. 233–280.

138. *Щедровицкий, Г. П.* Об одном направлении в современной методологии / Г. П. Щедровицкий // Философия. Наука. Методология / ред.-сост. А. А. Пископелль, В. Р. Рокитянский, Л. П. Щедровицкий. – М.: Шк. Культ. Политики. – 1997. – С. 364–423.

139. *Щедровицкий, Г. П.* Синтез знаний: проблемы и методы / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды. – М.: Школа культурной политики, 1995. – С. 634–666.

140. *Щедровицкий, Г. П.* Понимание и интерпретация схемы знания / Г. П. Щедровицкий // Кентавр. – 1993. – № 1 [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://v2.circleplus.ru/kentavr/n8/008GPSO>. – Дата доступа: 5 августа 2015 г.

141. *Щедровицкий, Г. П.* Два понятия системы / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – С. 228–232.

142. *Щедровицкий, Г. П.* Системное движение и перспективы развития системно-структурной методологии / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – С. 57–87.

143. *Щедровицкий, Г. П.* Об исходных принципах анализа проблемы обучения и развития в рамках теории деятельности / Г. П. Щедровицкий // Избранные труды. – М.: Шк. Культ. Полит., 1995. – С. 197–227.

144. *Щедровицкий, Г. П.* Система педагогических исследований (методологический анализ) // Педагогика и логика: сб. / сост. Н. Алексеев, Н. Непомнящая, Г. Щедровицкий, В. Розин. – М.: Касталь, 1993. – С. 16–200.

145. *Щедровицкий, Г. П.* Проблемы и проблематизация в контексте программирования процессов решения задач / Г. П. Щедровицкий // Щедровицкий Г. П. Философия. Наука. Методология. – М.: Шк. Культ. Политики, 1997. – С. 424–471.

146. *Щедровицкий, Г. П.* Программирование научных исследований и работ / Из архива Г. П. Щедровицкого. – Т. 1. – М., 1999. – 288 с.

147. *Щедровицкий, Г. П.* Рефлексия в деятельности / Г. П. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1994. – № 3–4. – С. 76–133.

148. *Щедровицкий, П. Г.* Очерки по философии образования. – М.: пед. центр «Эксперимент», 1993. – 136 с.

149. *Щедровицкий, П. Г.* Мышление, методологическая работа и развитие / П. Г. Щедровицкий // Вопросы методологии. – 1992. – № 1–2. – С. 30–38.

150. Эрик Григорьевич Юдин / [под ред. Б. Г. Юдина]. – М.: Российская политическая энциклопедия (РОССПЭН), 2010. – 399 с.

151. Юдин, Б. Г. Методологическая и социокультурная определенность научного знания / Б. Г. Юдин // Идеалы и нормы научного исследования. – Минск: Издательство БГУ, 1981. – С. 120–158.

152. Юдин, Э. Г. Деятельность как объяснительный принцип и как предмет научного изучения / Э. Г. Юдин // Вопр. философии. – 1976. – № 5. – С. 65–78.

153. Юдин, Э. Г. Методология науки. Системность. Деятельность. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

154. Юсупова, Т. Г. Формирование профессиональной культуры педагога начального профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Т. Г. Юсупова. – Москва, 2004. – 173 с.

155. Яскевич, Я. С. Философия и методология науки: учеб. пособие / Я. С. Яскевич, В. К. Лукашевич. – Минск: БГЭУ, 2009. – 475 с.

156. Lenk, Hans. Einführung in die Erkenntnistheorie. – München: Fink, 1998. – 319 S.

157. Lenk, Hans, Paul, Gregor. Transkulturelle Logik: Universalität in der Vielfalt. – Bochum: Projekt-Verlag, 2014. – 509 S.

Дополнительные эмпирические материалы к главе 1

Таблица 1

Генезис диссертационных исследований проблемной области методологической культуры педагога в системе непрерывного образования

Автор	Время и место выполнения	Научная специальность	Соискание ученой степени	Название диссертационного исследования (структурного компонента)
П. Г. Кабанов	1997 Томск	09.00.01 – онтология и теория познания	Кандидат философских наук	Методологическая культура педагога как предмет философского анализа
А. Н. Ходусов	1997 Москва	13.00.08 – теория и методика профессионального образования	Доктор педагогических наук	Формирование методологической культуры учителя
В. С. Лукашов	1999 Санкт-Петербург	22.00.06 – социология духовной жизни	Доктор философских наук	Методологическая культура личности: понятие, структура, пути формирования (на материале подготовки военных инженеров)
С. Я. Казанцев	2000 Казань	13.00.01 – общая педагогика	Доктор педагогических наук	Дидактические основы и закономерности фундаментализации обучения студентов в современной высшей школе (3.1. Методологическая культура студентов, ее сущностная характеристика)
Е. Л. Прасолова	2001 Калуга	13.00.08 – теория и методика профессионального образования	Доктор педагогических наук	Теоретико-методологические основы информационного обеспечения профессиональной подготовки будущего учителя к вариативному образованию (4.2.2 – Этапы формирования методологической культуры будущего учителя в условиях апробации программно-методического комплекса по дисциплинам педагогического цикла. 4.2.3. – Лонгитюдное исследование развития методологической культуры будущего учителя в условиях эксперимента)
Ю. И. Глаголева	2002 Псков	13.00.01 – общая педагогика	Кандидат педагогических наук	Педагогические условия становления методологической культуры учащихся (1.1 Сущность понятия «методологическая культура». 1.2 Методологическая культура как дидактическая категория)

Автор	Время и место выполнения	Научная специальность	Соединение ученой степени	Название диссертационного исследования (структурного компонента)
С. К. Багади-рова	2002 Майкоп	13.00.01 – общая педаго- гика	Кандидат педа- гогических наук	Методы и средства форми- рования методологической компетентности будущих препода- вателей
Е. В. Береж- нова	2003 Волгоград	13.00.01 – общая педаго- гика, история педагогики и образования	Доктор педа- гогических наук	Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педаго- гического исследования (Глава 4. Методологическая культура педагога как условие влияния прикладного исследова- ния на практику)
Е. Ф. Бойко	2003 Новокуз- нецк	13.00.08 – те- ория и мето- дика профес- сионального образования	Кандидат педа- гогических наук	Совершенствование методологи- ческой культуры учителя в си- стеме повышения квалификации
О. М. Шкуро- патова	2003 Ставрополь	13.00.01 – общая педаго- гика, история педагогики и образования	Кандидат педа- гогических наук	Развитие методологической культуры учителя в практике современной общеобразователь- ной школы
М. В. Дубова	2004 Саранск	13.00.01 – общая педаго- гика, история педагогики и образования	Кандидат педа- гогических наук	Дидактический аспект развития методологической культуры студентов – будущих учителей
О. В. Тупилко	2006 Красноярск	13.00.08 – те- ория и мето- дика профес- сионального образования	Кандидат педа- гогических наук	Формирование методологиче- ской культуры учителя в профес- сиональной деятельности
Е. Ю. Иванова	2007 Челябинск	13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания (физика)	Кандидат педа- гогических наук	Обучение основам физики студентов средних професси- ональных учебных заведений гуманитарной направленности в условиях интеграции есте- ственнонаучной и гуманитарной культур (1.3 Методологическая культура как аспект естественнонаучной и гуманитарной культур, спо- собствующая реализации идеи гуманизации физического об- разования)

**Ретроспективный анализ основных проблем исследования
методологической культуры (МК) педагога/будущего педагога**

Автор (ы)	Название работы	Тип публикации	Год	Основные направления и ключевые вопросы изучения методологической культуры педагога
В. А. Сластенин В. Э. Тamarin	Методологическая культура учителя	Статья в научном журнале	1990	– МК трактуется как личностное новообразование, формируемое и проявляемое в деятельности – МК задает новый стиль научно-педагогического мышления – МК связывается с методологией решения педагогических задач – МК исследователя (логика научного познания) и МК учителя (помогает совершенствовать управление целостным педагогическим процессом) – Дидактический подход к формированию методологической культуры у будущих педагогов
Е. В. Бережнова	Формирование методологической культуры учителя	Статья в научном журнале	1996	– Структура МК: осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач, конструирование и проектирование учебно-воспитательного процесса, методическая рефлексия – Содержание методологических знаний в учебных курсах по педагогическим дисциплинам – Система формирования МК будущего учителя
П. Г. Кабанов	Методологическая культура педагога как предмет философского анализа	Диссертация	1997	– Философское содержание проблемы МК педагога – Контекст исследования: МК педагога как научного исследователя (МК педагога есть механизм саморазвития педагога как исследователя и творческой личности), культура мышления – Трактуются как сложная многоуровневая структура – Уровни МК связываются с уровнями методологии: педагогический уровень МК педагога; общенаучный уровень МК педагога; философский уровень МК педагога – Предложен авторский вариант концептуальной модели МК педагога и механизм ее формирования при подготовке будущих педагогов – Этапы овладения МК будущими педагогами: методологическая грамотность; методологическая образованность, методологическая культура

Автор (ы)	Название работы	Тип публикации	Год	Основные направления и ключевые вопросы изучения методологической культуры педагога
С. В. Кульневич	Личностная ориентация методологической культуры учителя	Статья в научном журнале	1997	– МК учителя и будущего учителя – МК как исходный пункт формирования общей готовности будущего учителя к личностно ориентированной педагогической деятельности – Понятие МК определяет гуманистическую основу педагогического сознания и методологические умения-операции – Методика формирования МК будущих учителей на этапах изучения теоретико-методологического блока педагогических дисциплин – Этапы формирования МК будущих педагогов при изучении педагогических дисциплин – Вводит понятие «методологический поиск»
А. Н. Ходусов	Формирование методологической культуры учителя	Диссертация (научный консультант В. А. Сластенин)	1997	– МК трактуется как целостное, многоуровневое и многокомпонентное образование – Сущность и структура МК учителя – Характеристики (направленность, содержание, операционный блок) и уровни МК учителя (адаптивный, репродуктивный, эвристический и креативный) – Проблемы формирования МК учителя (принципы, структурные компоненты, основы технологии, условия эффективности)
В. И. Андреев Л. А. Казанцева	Развитие методологической культуры педагога в процессе профессиональной подготовки в классическом университете	Статья в научном журнале	1998	– МК как особый склад педагогического мышления и показатель педагогической мобильности и компетентности – МК педагога как исследователя – Разработаны этапы развития и саморазвития МК педагога, эвристическое предписание для саморазвития МК учителя – Формирование МК будущих педагогов
С. Я. Казанцев	Дидактические основы и закономерности фундаментализации обучения студентов в современной высшей школе	Диссертация (научный консультант В. И. Андреев)	2000	– МК педагога не должна замыкаться только на его исследовательской деятельности – МК включена в структурную модель профессиональной компетентности педагога, наряду с креативной, интеллектуальной, информационной культурами – МК как целостная интегральная характеристика личности – Содержание МК педагога – Функции МК – Структурная модель методологической культуры студентов

Е. Л. Прасолова	Теоретико-методологические основы информационного обеспечения профессиональной подготовки будущего учителя к вариативному образованию	Диссертация	2001	– Характеристика МК будущего учителя – «концептуальное мышление» – Разработана ценностно-рефлексивная концепция подготовки будущего учителя в условиях вариативного образования, логика развертывания педагогического процесса, обеспечивающая развитие МК – Условие развития МК – информационное обеспечение, определяющее содержание предметных программ по дисциплинам педагогического цикла
Ю. И. Глаголева	Педагогические условия становления методологической культуры учащихся	Диссертация	2002	– МК учителя рассматривается как компонент профессиональной культуры и педагогическое условие становления МК учащихся – МК как культура субъекта деятельности – Определение и структура МК (ценностный, организационный и практико-ориентированный компоненты) – Уровни МК педагога: знание методологических проблем, знание путей решения методологических проблем, умение применять методологические знания при использовании одной, нескольких методологических установок или целостного системного подхода
С. К. Багади-рова	Методы и средства формирования методологической компетентности будущих преподавателей	Диссертация	2002	– Проблема формирования методологической компетентности связана с проблемами более общего характера: педагогической культурой и методологической культурой – В системе понятий «методологическая компетентность», «методологическая культура», «педагогическая культура» именно «методологическая компетентность» является базовой – Контекст МК как исследовательской, а методологической компетентности как основы научного мировоззрения – Теоретическая модель методологической компетентности (естественно-научные и гуманитарные подходы), критерий ее сформированности – система исследовательских умений – Разработана методика формирования основ научного мировоззрения у будущих педагогов

Автор (ы)	Название работы	Тип публикации	Год	Основные направления и ключевые вопросы изучения методологической культуры педагога
Е. В. Бережнова	Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования	Диссертация (научный консультант В. В. Краевский)	2003	– МК как культура мышления, специфическая для сферы образования – Разработана модель МК учителя-практика и преподавателя-исследователя (главное отличие: преподаватель-исследователь производит педагогические знания, а учитель-практик их использует) – Проект формирования МК студентов-будущих учителей (4 условия: ориентация на творческий характер педагогической деятельности, включение методологических знаний в курс педагогики, формирование мотивации и умения использовать педагогическую науку для совершенствования практической деятельности; организация проблемного обучения) – Разработаны этапы работы по формированию МК педагога (теоретическая подготовка в вузе, практическая подготовка в вузе, практическая работа в школе)
О. М. Шкуропатова	Развитие методологической культуры учителя в практике современной общеобразовательной школы	Диссертация	2003	– Проблема исследования: каковы технологии развития МК учителя? – Контекст МК: педагог-исследователь, функции – исследовательско-поисковые – Рассматривает методологическую основу культуры педагогического мышления (единица анализа профессионального мышления – проблемность); выделены ситуативный и надситуативный типы педагогического мышления
Е. Ф. Бойко	Совершенствование методологической культуры учителя в системе повышения квалификации	Диссертация	2003	– МК как компонент ИПК, системообразующий компонент МК – стиль нового педагогического мышления (другодоминантность, диалогичность, понимание, рефлексия и метафоричность) – Структурная модель МК включает: стиль нового педагогического мышления, методологические знания и умения, понимание роли научного знания и осознанную ценность саморазвития – Исследование педагогического процесса в СПКРО направленного на совершенствование МК как нового стиля педагогического мышления (центральное отношение педагогической деятельности – «преподавание-учение», концентрирует внимание на значимом Другом как объективной ценности, базовое условие образовательного процесса – понимание, основной метод – диалог, метафора – средство, обеспечивающее понимание в диалоге – Сравнивает естественнонаучное познание и социально-гуманитарное, последнее рассматривает как житейское, а не научное

М. В. Дубова	Дидактический аспект развития методологической культуры студентов – будущих учителей	Диссертация	2004	– Развитие МК будущих педагогов, рассматривается как личностное образование – Проблема разработки специального дидактического инструментария в виде интегративного модуля развития МК будущих педагогов – Модель МК – дидактическая модель Е. В. Бережной – Интегративный модуль развития МК включает предметные знания, методологию педагогики и самостоятельные виды деятельности – Формирование методологических умений через систему предметных знаний – Разработана систематика видов деятельности, входящих в интегративный модуль (логико-дидактический и психологический анализ учебного материала, деятельность, направленная на развитие знаний, эвристическая деятельность по постановке продуктивных задач, исследовательская деятельность, импровизационная деятельность)
О. В. Тупилко	Формирование методологической культуры учителя в профессиональной деятельности	Диссертация	2006	– Уточнена структура МК учителя за счет ценностного содержания ее компонентов (когнитивного, исследовательского, коммуникативного, рефлексивного) – Критерии сформированности МК: методологическая грамотность, владение исследовательскими умениями, наличие коммуникативных, рефлексивных умений, умений психической саморегуляции – Разработаны организационно-педагогические условия формирования МК учителя в профессиональной деятельности: включение в разработку программы методической работы школы с целью осуществления методологического поиска, приобщение к методической работе для формирования субъектного опыта методологической деятельности, привлечение учителей к управлению реализацией программы формирования МК с целью освоения различных способов принятия решений
Е. Ю. Иванова	Обучение основам физики студентов средних профессиональных учебных заведений гуманитарной направленности в условиях интеграции естественнонаучной и гуманитарной культуры	Диссертация	2007	– МК рассматривается как аспект естественнонаучной и гуманитарной культуры – Раскрыты связи между понятиями «естественнонаучная культура», «гуманитарная культура», «методологическая культура», все три культуры структурные компоненты образованности; – МК как компонент образованности определяет ее процессуальную сторону – МК преподавателя рассматривается как управленческая деятельность по отношению к обучающимся, структурные компоненты: выбор образовательных альтернатив в обучении студентов, конструирование и проектирование учебно-воспитательного процесса, мотивировать деятельность обучающихся, осознанно выстраивать свою деятельность и деятельность студентов, рефлексия деятельности своей и обучающихся

Автор (ы)	Название работы	Тип публикации	Год	Основные направления и ключевые вопросы изучения методологической культуры педагога
Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова	Методология и методы психолого-педагогических исследований	Учеб. пособие для студ. высш. учеб. зав.	2008	– Различают понятия «МК ученого» и «МК учителя» – Определении МК основывается на подходе С. В. Кульневича – Выделены критерии МК учителя – МК как культура мышления, связь с исследовательской деятельностью: овладение МК через анализ опыта применения методологического знания в процессе собственной исследовательской деятельности
С. А. Загвоздина	Методологическая культура учителя: систематизация понятий	Статья в научном журнале	2011	– МК как показатель гуманистической позиции учителя, определяющей характер его деятельности – МК как высший уровень профессионализма – Контекст: МК учителя как исследователя – Структура МК, критерии и показатели сформированности МК
Э. Г. Гельфман, Ю. К. Пенская	Развитие методологической культуры будущих учителей математики	Статья в научном журнале	2011	– МК как культура мышления – Умение конструировать учебный текст как важнейшая единица формирования МК будущего учителя математики
Р. В. Киселева	Методологическая культура как условие совершенствования профессиональной деятельности и личностных качеств преподавателя Модель формирования методологической культуры преподавателя лица	Статьи в научном журнале	2012 2014	– Определение МК А. Н. Ходусова – МК определяет как личностное качество педагога, качество его мышления, высший уровень и качество всей профессионально-педагогической деятельности, компонент ППК – Уровни сформированности МК педагога – Модель формирования МК
Л. Ю. Боликова, Е. Н. Васякина	Методологическая культура как объект и предмет исследований в педагогике	Статьи в научном журнале	2012	– МК как определенная позиция и способ осуществления педагогической деятельности – Компоненты МК как компоненты структуры деятельности: мотивационный, когнитивный, операционно-деятельностный, рефлексивный
М. В. Корепанова	Методологическая культура как основа профессиональной деятельности будущего педагога	Статьи в научном журнале	2012	– Тиражирует идеи С. В. Кульневича – МК как способность создавать собственные, неповторимые, авторские модели на основе умения придавать личностные смыслы педагогическим феноменам

Дефиниции понятия «Профессиональная педагогическая культура»

Автор	Определение	Источник
А. В. Барaban- щиков	Педагогическая культура – это «определенная степень овладения преподавателем педагогическим опытом человечества, степень его совершенства и педагогической деятельности, достигнутый уровень развития его личности»	Барabanщиков, А. В. Проблемы педагогической культуры преподавателей вузов / А. В. Барabanщиков // Сов. педагогика. – 1981. – № 7.
Е. В. Бондаревская	«... педагогическая культура – это часть общечеловеческой, в которой с наибольшей полнотой запечатлелись духовные и материальные ценности образования и воспитания, а также способы творческой деятельности, необходимые для обслуживания исторического процесса смены поколений, социализации личности, осуществления образовательно-воспитательных процессов» [с. 39].	Бондаревская, Е. В. Педагогическая культура как общественная и личная ценность / Е. В. Бондаревская // Педагогика. – 1999. – № 3. – С. 37–43.
И. Ф. Исав	«Профессионально-педагогическая культура – это мера и способ творческой самореализации личности преподавателя в разнообразных видах педагогической деятельности и общения, направленной на освоение, передачу и создание педагогических ценностей и технологий [с. 123]. «Профессионально-педагогическая культура – это обобщающая характеристика разнообразных видов педагогической деятельности и общения, отражающая закономерности развития потребностей, интересов, ценностных ориентаций, способностей человека, избравшего профессию педагога, преподавателя [с. 123].	Педагогика профессионального образования: учеб. пособие / Е. П. Белозерцев, А. Д. Гонеев, А. Г. Пашков [и др.]; под ред. В. А. Сластенина. – М.: Академия, 2004. – 368 с.
О. А. Козырева	ППК – «культура создания и реализации условий для профессионального самоопределения, самосовершенствования и самореализации субъектов педагогического взаимодействия в системе полисубъектных, полиструктурных отношений в социальном и социально-педагогическом континууме, отражающих разнообразные аспекты аксиомеологических структур рассматриваемого феномена. В практико-ориентированном ракурсе профессионально-педагогическая культура рассматривается как результирующий элемент сложения культуры самостоятельной работы и культуры социально-педагогического взаимодействия» [с. 80].	Козырева, О. А. Профессионально-педагогическая культура как ценность и результат самосовершенствования и педагогического взаимодействия / О. А. Козырева // Педагогическое образование и наука. – 2009. – № 9. – С. 79–83.

Автор	Определение	Источник
О. Г. Паладич	Профессиональная педагогическая культура «представляет собой систему общечеловеческих идей, профессионально-ценностных ориентаций и качеств личности, универсальных способов познания и гуманистических технологий педагогической деятельности» [с. 198].	Паладич, О. Г. Исследование и формирование ценностного отношения к профессионально-педагогической культуре у обучающихся в вузе / О. Г. Паладич // Известия РГПУ имени А. И. Герцена. – 2007. – Т. 12. – № 43-2. – С. 197 – 200.
Е. Б. Спасская	Профессиональная педагогическая культура – сложное профессионально-личностное образование, являющееся следствием активной педагогической деятельности в условиях инновационного образовательного процесса и в режиме коллективного взаимодействия [с. 57].	Спасская, Е. Б. Развитие профессиональной культуры учителя в процессе опытно-экспериментальной работы школы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 – общая педагогика, СПб., 1998.
В. М. Ушакова	Педагогическая культура проявляется «в ее целесообразности, эффективной организации, активизации познавательной деятельности учащихся и преобразовательной деятельности педагога» [104].	Ушакова, В. М. Профессионально-педагогическая культура в системе непрерывного образования / В. М. Ушакова // Веснік беларускага дзяржаўнага ўніверсітэта культуры і мастацтваў. – 2007. – № 8. – С. 101–109.
Т. Г. Юсупова	«Понятие «профессиональная культура педагога» определяется как интегральная личностная характеристика с выраженной социопрогностической направленностью и высоким потенциалом творчества, создающая возможность транслировать культурный опыт и способствовать его усвоению учащимися. Профессиональная культура педагога включает в себя совокупность профессиональных и социальных компонентов: методологическую культуру, профессиональную компетентность, широкое мировоззрение, гуманистический характер педагогической деятельности и творчество» [с. 10].	Юсупова, Т. Г. Формирование профессиональной культуры педагога начального профессионального образования: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 – теория и методика профессионального образования, Москва 2004. – 173 с.

Результаты анализа компонентного состава методологической культуры педагога

Автор	Название работы/ Тип публикации	Компонентный состав			
		Аксиологический компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивный компонент
В. И. Андреев Л. А. Казанцева	Развитие методологической культуры педагога в процессе профессиональной подготовки в классическом университете/ Статья в научном журнале		Методологические знания Операции мышления как профессиональные компетенции, характеризующие МК: анализ, синтез, обобщение, самостоятельный вывод, предвидеть и реализовать новые направления поиска Способности по применению научных принципов, методов и средств педагогического исследования	Профессионально-значимые исследовательские умения: интеллектуальные, проектно-конструкторские, технико-практические, коммуникативные	Приемы и методы диагностики, самодиагностики, самоконтроля
С. К. Багадирова	Методы и средства формирования методологической компетентности будущих преподавателей/ Диссертация		Аналитические способности мышления: знания, умения и навыки, позволяющие осмысливать, анализировать и обобщать материал в ходе научно-исследовательской деятельности	База для формирования МК – методологическая компетентность, ее высший уровень – исследовательские умения: сопоставляют независимые высказывания, находят в теориях, концепциях противоречия, решают творческие задачи, ориентируются во множестве философско-методологических подходов в научном познании, различают объекты изучения естественнонаучного и гуманитарного знания	

Автор	Название работы/ Тип публикации	Компонентный состав			
		Аксиологический компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивный компонент
Е. В. Бережнова	Методологические условия перехода от науки к практике в структуре прикладного педагогического исследования/ Диссертация		Знание методологических норм	Умение проектировать и конструировать учебно-воспитательный процесс: умение проектировать содержание будущей деятельности; умение проектировать систему и последовательность собственных действий; умение проектировать систему и последовательность действий учащихся. Умение осознать, формулировать и творчески решать задачи	Умение осуществлять методическую рефлексию: самоанализ непосредственный, ретроспективный и прогнозирующего типа
Е. Ф. Бойко	Совершенствование методологической культуры учителя в системе повышения квалификации/ Диссертация	Мотивационная сфера: понимание роли научного знания и осознания ценности саморазвития Характеристики стиля нового педагогического мышления можно рассматривать как ценности: понимание, другодоминантность, диалогичность, рефлексия и метафоричность	Методологические знания 4-х уровней (философский, общенаучный, конкретно-научный, технологический)	Методологические умения: рефлексивные, аналитические, исследовательские, проектировочные Исследовательские умения: определить собственное незнание, обозначить проблему, сформулировать гипотезу и понимать уровень ее обоснования Проектировочные умения: нормативное выражение цели процессов Анализ	Рефлексивные умения: анализ сложных объектов и выделение значимых компонентов, реконструкция и моделирование собственных и наблюдаемых действий, аргументированная оценка процесса и продукта деятельности, поиск причин затруднений, коррекция неблагоприятных вариантов через перепроектирование и/или применение иных средств и способов

Л. Ю. Боликова, Е. Н. Васякина	Методологическая культура как объект и предмет исследований в педагогике/ научная статья		Общие знания, частные знания (знания философского, общенаучного, конкретно-научного и методико-технологического уровней) и специфические знания	Исследовательские умения (применительно к организации и проведению педагогического исследования) и профессионально-педагогические умения (конструктивные, организаторские и коммуникативные)	Методологическая и методическая рефлексия
Н. М. Борытко, А. В. Моложавенко, И. А. Соловцова	Методология и методы психолого-педагогических исследований/ учеб. пособие		Методологические знания	Анализ опыта применения методологических знаний в собственной исследовательской деятельности	Рефлексия собственной исследовательской деятельности
Э. Г. Гельфман, Ю. К. Пенская	Развитие методологической культуры будущих учителей математики/ научная статья			Методологические умения: выделение в объекте предмета изучения, выявление причин и следствий, выявление и разрешение противоречий, переход от всестороннего рассмотрения к конкретному, формулирование цели деятельности, выбор соответствующих средств, способов и методов для достижения поставленной цели, критическое отношение к достигнутому результатам, преобразование и перегруппировка изучаемого материала в соответствии с целями обучения Умение конструировать учебный текст как основа формирования МК будущего учителя	

Автор	Название работы/ Тип публикации	Компонентный состав			
		Аксиологический компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивный компонент
Ю. И. Глаголева	Педагогические условия становления методологической культуры учащихся/ Диссертация	Собственные ценности, цели и смыслы человека как субъекта деятельности		Собственные программы действий, основанные на различных принципах, способах и средствах построения теоретической и практической деятельности	Рефлексия деятельности
М. В. Дубова	Дидактический аспект развития методологической культуры студентов – будущих учителей/ Диссертация		Методологические знания: о знании, познании, развитии знаний, деятельности	Методологические умения: проектирование и конструирование учебно-воспитательного процесса, осознание, формулирование и творческое решение педагогических задач; умение осуществлять методологический анализ педагогических проблем, исследовательские умения по применению научных принципов, методов и средств педагогического исследования, умение осуществлять методическую рефлексию	Методологическая рефлексия
С. А. Загвоздина	Методологическая культура учителя: систематизация понятий/ научная статья	Устойчиво-положительное личностное отношение к МК как новой педагогической ценности	Методологические знания: общенаучного, конкретно-научного и технологического уровней	Исследовательские умения: теоретический аспект: умения целеполагания, проективные аналитические умения сравнивать, обобщать, выделять проблему, видеть варианты решения проблем, пользоваться методами исследовательской работы; практический аспект: владение методами и приемами НИД, ме-	Анализ и рефлексия как способность к поиску и построению системы действий

				тодами современного научного познания, выдвижение и выбор гипотезы	
Е. Ю. Иванова	Обучение основам физики студентов средних профессиональных учебных заведений гуманитарной направленности в условиях интеграции естественнонаучной и гуманитарной культур / Диссертация		Система знаний, позволяющих выстраивать образовательный процесс в соответствии с выбранной стратегией обучения	МК преподавателя рассматривается как управленческая деятельность по отношению к обучающимся: выбор образовательных альтернатив в обучении, конструирование и проектирование учебно-воспитательного процесса, мотивирование деятельности обучающихся	Рефлексия педагогической деятельности и деятельности обучающихся
П. Г. Кабанов.	Методологическая культура педагога как предмет философского анализа/ Диссертация		Педагогические, общенаучные и философские знания	Особые умения и навыки, заключающиеся в способности определять, создавать универсальные стратегические формы деятельности	
С. Я. Казанцев	Дидактические основы и закономерности фундаментализации обучения студентов в современной высшей школе/ Диссертация	Система ценностных ориентаций на творческую самореализацию	Методологическое знание (методология научного познания, логика, философия, методы познания, основы системного подхода и системного анализа, принцип дополнительности, проблемы взаимодействия и интеграции наук)		Рефлексия

Автор	Название работы/ Тип публикации	Компонентный состав			
		Аксиологический компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивный компонент
			Научный стиль мышления: концептуальность, проблемность, системность, рефлексивность, прогностичность Система методов теоретического и эмпирического познания Способность к моделированию вариативных дидактических закономерностей и диалектического перехода дидактических систем и личности студентов из одного качественного состояния в другое		
Р. В. Киселева	Методологическая культура как условие совершенствования профессиональной деятельности и личностных качеств преподавателя/ Статья в научном журнале Модель формирования методологической культуры преподавателя лица/ Статья в научном журнале	Система ценностей	Методологические знания	Творческий опыт деятельности: умения по проектированию и конструированию воспитательно-образовательного процесса, творческое решение педагогических задач	Методологическая рефлексия

М. В. Корепанова				Умение осуществлять методологический поиск как основа самоформирования методологических умений более высокого уровня	
С. В. Кульневич	Личностная ориентация методологической культуры учителя/ Статья в научном журнале			Методологические умения: целеполагание, определение ведущих принципов отбора и перестройки содержания, моделирование и конструирование условий и средств, формирующих и развивающих личностные структуры учащихся Умение осуществлять методологический поиск	
В. А. Мосолов	Формировать методологическую культуру учителя/ Статья в научном журнале		Культура мышления: способность объяснять, глубоко понимать, применять не только диалектику науки, но и диалектику педагогической действительности		
Е. Л. Прасолова	Теоретико-методологические основы информационного обеспечения профессиональной подготовки будущего учителя к вариативному образованию		Концептуальное мышление: целостность и системность, культуросообразность, рефлексивность, критичность, открытость к инновациям, способность к самоопределению в ситуации вариативного образования, гибкость, продуктивность		Рефлексивное мышление

Автор	Название работы/ Тип публикации	Компонентный состав			
		Аксиологический компонент	Когнитивный компонент	Деятельностный компонент	Рефлексивный компонент
В. А. Слостенин В. Э. Тамарин	Методологическая культура учителя/Статья в научном журнале		Методологические знания: методология целостного педагогического процесса, его закономерности, движ. силы, противоречия Теоретическое мышление: анализ, рефлексия, планирование	Способность решать педагогические задачи	Рефлексия
О. В. Тупило	Формирование методологической культуры учителя в профессиональной деятельности/Диссертация	Гуманистические педагогические ценности	Методологическое знание Осознание аксиологической функции педагогики Гибкость мышления: критическое отношение к педагогическим явлениям, отыскание личностных смыслов, необходимых для развития учащихся	Исследовательские умения: формулирует пед. проблему, в выборе вариантов решения руководствуется методологическим знанием, определяет адекватные способы проверки решения проблемы, в соответствии с результатами формулирует выводы. Коммуникативные умения: стремится к коммуникативному взаимодействию, регулирует свое эмоциональное состояние, не является источником конфликтной ситуации, демонстрирует готовность к контактам с другими, демонстрируя понимание и поддержку	Рефлексия по поводу предпосылок, процесса, результата собственной профессиональной деятельности
А. Н. Ходусов	Формирование методологической культуры учителя	Убеждения как педагогическая философия	Мыследеятельность как внутренний план сознания (самосознания)		Методологическая рефлексия как понимание

Приложение 2

Анкеты для самодиагностики готовности к реализации типодейятельностных позиций в составе методологической культуры педагога

Анкета № 1

«Изучение готовности педагога к реализации диагностико-исследовательской позиции»

Прочитав утверждения, поставьте напротив каждого отметку «+» в соответствующей Вашему ответу колонке

Утверждения	Всегда	Иногда	Никогда
1. Не начинаю проектировать учебную тему без результатов диагностики.			
2. Прогнозирую барьеры и риски, которые могут возникнуть у обучающихся.			
3. Самостоятельно разрабатываю методы диагностики и диагностический инструментарий.			
4. Изучаю стартовый уровень развития личностных, метапредметных и предметных компетенций обучающихся.			
5. Выявляю индивидуальные образовательные потребности обучающихся.			
6. Согласовываю программные требования и индивидуальные нормы личностного развития обучающихся.			
7. Анализирую возможности своего педагогического опыта для обеспечения индивидуальных образовательных потребностей обучающихся.			
8. Продумываю стратегию и тактику профессионального саморазвития с учетом потребностей обучающихся.			
9. Признаю необходимость повышения уровня своей компетентности в области психолого-педагогической диагностики.			

Анкета № 2
«Изучение готовности педагога
к реализации проектно-программной позиции»

Прочитав утверждения, поставьте напротив каждого отметку «+» в соответствующей Вашему ответу колонке

Утверждения	Всегда	Иногда	Никогда
1. Осознаю наличие разных образовательных стратегий.			
2. Осуществляю педагогическое проектирование с учетом такой комплексной нормы как подход.			
3. Разрабатываю диагностично выраженные образовательные цели.			
4. Корректирую обучающие цели с учетом индивидуальных образовательных потребностей обучающихся.			
5. Отбираю и конструирую структуры содержания образования с учетом результатов диагностики.			
6. Выявляю метапредметное и междисциплинарное содержание образования.			
7. Готов разрабатывать и использовать новые технологии.			
8. Проектирую учебно-методическое обеспечение в составе УМК по учебному предмету.			
9. Владею дидактическим сценированием			
10. Признаю необходимость повышения уровня своей компетентности в области проектирования образовательного процесса.			

Анкета № 3
«Изучение готовности педагога
к реализации конструкторской позиции»

Прочитав утверждения, поставьте напротив каждого отметку «+» в соответствующей Вашему ответу колонке

Утверждения	Всегда	Иногда	Никогда
1. Признаю систему учебных задач основой организации учебной деятельности.			
2. Конструирую учебные задачи с учетом разных типов образовательных ситуаций.			
3. Готов конструировать образовательные ситуации разных типов.			
4. Готов разрабатывать ресурсное обеспечение учебной деятельности в составе УМК по предмету.			
5. Конструирую отдельные образовательные ситуации и систему средств стимулирования развития и саморазвития обучающихся.			
6. Конструирую поддерживающую среду на уроке.			
7. Конструирую образовательную среду как социокультурное пространство опережающего развития обучающихся.			
8. Владею методикой конструирования и педагогического сопровождения индивидуальных траекторий развития обучающихся.			
9. Конструирую систему электронных образовательных ресурсов.			
10. Признаю необходимость повышения уровня своей компетентности в области конструирования образовательного процесса и среды.			

Анкета № 4
«Изучение готовности педагога
к реализации оргуправленческой позиции»

Прочитав утверждения, поставьте напротив каждого отметку «+» в соответствующей Вашему ответу колонке

Утверждения	Всегда	Иногда	Никогда
1. Формирую и развиваю познавательные интересы обучающихся.			
2. Развиваю способность обучающихся к самоопределению в ситуации обучения.			
3. Использую методы совместного целеполагания и организации деятельности обучающихся.			
4. Целенаправленно формирую учебную деятельность.			
5. Реализую педагогические позиции консультанта, эксперта, модератора.			
6. Стараюсь использовать различные формы дискуссионного диалога.			
7. Выбираю и разрабатываю методы, активизирующие обучающихся.			
8. Развиваю способности обучающихся к самоанализу и самоконтролю.			
9. Использую традиционные и нетрадиционные контрольно-оценочные средства.			
10. Признаю необходимость повышения уровня своей компетентности в области организации, управления и руководства учебной деятельностью.			

Анкета № 5

«Изучение готовности педагога к реализации экспертной позиции»

Прочитав утверждения, поставьте напротив каждого отметку «+» в соответствующей Вашему ответу колонке

Утверждения	Всегда	Иногда	Никогда
1. Выявляю факторы, вызвавшие сбой и рассогласования в образовательной деятельности.			
2. Использую разнообразные источники, методы и средства получения обратной связи.			
3. Проектирую образовательный процесс с учетом данных обратной связи.			
4. Фиксирую и классифицирую затруднения педагогической деятельности.			
5. Систематизирую проблемы педагогической деятельности.			
6. Знаю и использую критерии экспертизы образовательных проектов.			
7. Выявляю факторы, влияющие на успешность/неуспешность учения.			
8. Анализирую учебные достижения в области предметных знаний.			
9. Анализирую личностные и метапредметные (ключевые) компетенции обучающихся.			
10. Признаю необходимость повышения уровня своей компетентности в области рефлексии процесса и результатов педагогической деятельности.			

**Опросник
на определение уровня методологической культуры педагога**

Вашему вниманию предлагаются утверждения. Внимательно прочитайте их и выберите вариант ответа, с которым Вы согласны.

Ответы занесите в таблицу, которая находится после утверждений.

1. У меня есть высоко выраженная потребность быть самостоятельным и успешным в профессиональной деятельности:

- а) полностью согласен;
- б) согласен;
- в) скорее согласен, чем не согласен;
- г) не согласен;
- д) совершенно не согласен.

2. Я считаю возможность самореализации именно в своей профессионально-педагогической деятельности:

- а) очень высокой;
- б) высокой;
- в) скорее высокой, чем не высокой;
- г) не высокой;
- д) низкой.

3. Я ставлю и последовательно достигаю цели профессионального развития:

- а) полностью согласен;
- б) согласен;
- в) скорее согласен, чем не согласен;
- г) не согласен;
- д) совершенно не согласен.

4. Я знаю и представляю те требования, которые предъявляет к человеку как субъекту деятельности моя профессия

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

5. Я имею четко выраженную профессиональную позицию и умею ее отстаивать в профессиональной коммуникации:

- а) полностью согласен; г) не согласен;
- б) согласен; д) совершенно не согласен.
- в) не могу ответить;

6. Всегда активно участвую в коллективном взаимодействии при решении задач и проблем профессиональной деятельности:

- а) полностью согласен;
- б) согласен;
- в) скорее согласен, чем не согласен;
- г) не согласен;
- д) совершенно не согласен.

7. Умею обобщать свой опыт и владею способами его передачи в профессиональной коммуникации:

- а) полностью согласен;
- б) согласен;
- в) не могу ответить;
- г) не согласен;
- д) совершенно не согласен.

8. Нормы педагогической деятельности выступают для меня важнейшими педагогическими ценностями:

- а) полностью согласен;
- б) согласен;
- в) не могу ответить;
- г) не согласен;
- д) совершенно не согласен.

9. Я испытываю потребность в культурном преобразовании своей деятельности (в основе преобразования лежит «культурная норма»):

- а) полностью согласен;
- б) согласен;
- в) скорее согласен, чем не согласен;
- г) не согласен;
- д) совершенно не согласен.

10. Я испытываю потребность в осмыслении и преодолении противоречий («разрывов») педагогической деятельности:

- а) полностью согласен; г) не согласен;
- б) согласен; д) совершенно не согласен.
- в) скорее согласен, чем не согласен;

11. Я анализирую свою педагогическую деятельность, осознанно отношусь к уровню своей педагогической квалификации:

- а) полностью согласен;
- б) согласен;
- в) скорее согласен, чем не согласен;
- г) не согласен;
- д) совершенно не согласен.

12. Ставлю цели своего профессионального роста исходя из стратегических задач педагогической практики:

- а) полностью согласен;
- б) согласен;
- в) не могу ответить;
- г) не согласен;
- д) совершенно не согласен.

13. Ставлю цели своего профессионального роста исходя из ситуативных затруднений педагогической практики:

- а) полностью согласен;
- б) согласен;
- в) не могу ответить;
- г) не согласен;
- д) совершенно не согласен.

14. Я изучаю научный опыт в области образования:

- а) всегда;
- б) часто;
- в) по мере необходимости;
- г) редко;
- д) никогда.

15. Моя профессия позволяет мне развивать творческий потенциал и способности:

- а) полностью согласен;
- б) согласен;
- в) скорее согласен, чем не согласен;
- г) не согласен;
- д) совершенно не согласен.

16. Культура педагогического мышления предполагает особую познавательную и проектно-преобразовательную активность педагога, ответственного за развитие личности ребенка в образовательном процессе:

- а) полностью согласен;
- б) согласен;
- в) не могу ответить;
- г) не согласен;
- д) совершенно не согласен.

17. Я владею разными техниками и приемами мыслительной работы: схематизация, проблематизация, исследование, критика, нормирование и др.:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

18. Я владею техникой схематических изображений как опорными ориентирами в разнообразии смыслов и значений:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

19. Я осознаю роль и значение процессов проблематизации педагогической практики и проблематизации средств педагогического мышления:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

20. Смысл и значение мыслительных процессов реконструирования педагогической практики, ее проблематизации и поиска путей решения проблем и затруднений:

- а) ясно осознаю, владею способами их реализации;
- б) в основном представляю и могу реализовать;
- в) скорее представляю, чем не представляю, но сомневаюсь в том, что могу реализовать;
- г) испытываю затруднение в понимании;
- д) не понимаю и не принимаю.

21. Я всегда осознаю различие между педагогическими задачами, связанными с развитием личности моих учеников, и функциональными задачами, помогающими обеспечивать средства развития (например, разработка методического проекта, конструирование учебных заданий и др.):

- а) полностью согласен;
- б) согласен;
- в) не могу ответить;
- г) не согласен;
- д) совершенно не согласен.

22. При анализе решения педагогических задач я ищу причину затруднений в самом себе, своей деятельности:

- а) всегда;
- б) часто;
- в) по мере необходимости;
- г) редко;
- д) никогда.

23. Понимаю и умею разрабатывать алгоритмы решения разных педагогических задач:

- а) полностью согласен;
- б) согласен;
- в) скорее согласен, чем не согласен;
- г) не согласен;
- д) совершенно не согласен.

24. Если я испытываю затруднение в решении педагогической задачи, то предпочитаю:

- а) создать ситуацию профессиональной коммуникации для коллективного решения педагогической задачи;
- б) прояснить для себя проблему, обратившись к научной литературе;
- в) искать путь решения в передовом педагогическом опыте;
- г) обратиться за консультацией к опытному коллеге;
- д) отказаться от решения педагогической задачи.

25. Я осознаю важность и умею занять разные позиции в педагогической деятельности (исследовательскую, проектно-программную, конструкторскую, организационно-управленческую, экспертную):

- а) ясно осознаю и могу реализовать разные позиции в педагогической деятельности;
- б) в основном осознаю и могу реализовать;
- в) скорее осознаю, чем не осознаю, но сомневаюсь в том, что могу реализовать разные позиции;
- г) испытываю затруднение в понимании;
- д) не понимаю и не принимаю.

26. Мое педагогическое мышление гарантирует разработку норм образовательной деятельности:

- а) полностью согласен;
- б) согласен;
- в) не могу ответить;
- г) не согласен;
- д) совершенно не согласен.

27. Я умею разрабатывать разные методические продукты: системы целей, дидактические сценарии, технологические карты уроков, методические проекты учебных тем, учебно-методические комплексы и др.:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

28. Я осознаю существование разных типов знаний, обеспечивающих образовательную деятельность: диагностические, проектные, конструктивные, экспертные, управленческие и др.:

- а) ясно осознаю;
- б) в основном осознаю;
- в) скорее осознаю, чем не осознаю;
- г) испытываю затруднение в понимании;
- д) не понимаю и не принимаю.

29. В процессе своей педагогической деятельности разрабатываю разные типы знаний, обеспечивающих развитие личности учащихся: диагностические, проектные, конструктивные, экспертные, управленческие и др.:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

30. Мое педагогическое мышление направлено, прежде всего, на деятельность по развитию личности учащихся, а не на учебный предмет:

- а) полностью согласен;
- б) согласен;
- в) не могу ответить;
- г) не согласен;
- д) совершенно не согласен.

31. Я владею способами педагогической и психологической диагностики в дидактическом процессе:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

32. Я умею выбирать, адаптировать и разрабатывать методы диагностики для дидактического процесса и диагностический инструментарий к ним:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

33. Хорошо знаю требования программно-методической документации:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

34. Умею разрабатывать методические предписания-требования к педагогической деятельности:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

35. Использую подходы и образовательные стратегии как фундаментальные нормы проектирования образовательного процесса, определяющие постановку задач, отбор средств, общую организацию процесса, результат:

- а) полностью согласен;
- б) согласен;
- в) не могу ответить;
- г) не согласен;
- д) совершенно не согласен.

36. Умею разрабатывать сценарии образовательной деятельности на основе данных педагогической диагностики:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

37. Владею способами конструирования системы задач, направляющих и обеспечивающих самостоятельную познавательную деятельность учащихся:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

38. Умею обеспечивать самостоятельную познавательную деятельность учащихся различными методическими средствами:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне;

39. Осознаю значение разных видов ресурсного обеспечения самостоятельной познавательной деятельности и умею разрабатывать его:

- а) ясно осознаю и могу разрабатывать;
- б) в основном осознаю и могу разрабатывать;
- в) скорее осознаю, чем не осознаю, но сомневаюсь в том, что могу разрабатывать;
- г) испытываю затруднение в понимании;
- д) не понимаю и не принимаю.

40. Умею реализовывать организационно-управленческую позицию в образовательном процессе:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

41. Понимаю и умею руководить учебной активностью ученика по схеме поэтапного формирования умственных действий

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

42. Умею управлять самоизменениями учащихся в образовательном процессе:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

43. Понимаю объекты, способы и исходные основания оценки образовательной деятельности:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

44. Умею анализировать успехи и неудачи собственной педагогической деятельности:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

45. Умею анализировать результаты образовательной деятельности, понимаю причины успехов и неудач учащихся:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

46. Осознаю важность и умею осуществлять профессионально-педагогическую рефлексию:

- а) ясно осознаю и владею способами рефлексивного анализа;
- б) в основном осознаю и умею осуществить рефлексивный анализ;
- в) скорее осознаю, чем не осознаю, но сомневаюсь в том, что владею способами рефлексивного анализа;
- г) испытываю затруднение в понимании;
- д) не понимаю и не принимаю.

47. Хорошо понимаю педагогические задачи развития ребенка и детского коллектива:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

48. Анализирую возможности своей педагогической деятельности, проблематизирую содержание и структуру актуального педагогического опыта на предмет соответствия решаемым педагогическим задачам:

- а) всегда;
- б) часто;
- в) по мере необходимости;
- г) редко;
- д) никогда.

49. Умение осуществлять самоанализ прогнозирующего типа, владею методами и приемами диагностики, самодиагностики, самоконтроля:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

50. Я умею декларировать ценностные основания своей педагогической деятельности:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

51. Владею методами, средствами и техниками рефлексивной деятельности на уроке

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

52. Я понимаю множественность и разнообразие рефлексивных содержаний урока:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

53. Я понимаю разнообразие рефлексивных состояний учащихся на уроке:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

54. Я владею способами коллективной рефлексии на уроке:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

55. Я могу обеспечить индивидуальную рефлексию на уроке для преодоления затруднений в учебной деятельности:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

56. Я владею способами педагогического анализа урока:

- а) на очень высоком уровне;
- б) на высоком уровне;
- в) на достаточном для успешной деятельности уровне;
- г) на среднем уровне;
- д) на критически низком уровне.

57. Я использую рефлексивный анализ как средство преодоления затруднений в своей педагогической деятельности:

- а) всегда;
- б) часто;
- в) по мере необходимости;
- г) редко;
- д) никогда.

58. Я анализирую соответствие образовательных целей и результатов

- а) всегда;
- б) часто;
- в) по мере необходимости;
- г) редко;
- д) никогда.

59. Я анализирую успешность реализации методического проекта урока:

- а) всегда;
- б) часто;
- в) по мере необходимости;
- г) редко;
- д) никогда.

60. Я использую результаты рефлексии практической и/или научной работы для совершенствования образовательного процесса:

- а) всегда;
- б) часто;
- в) по мере необходимости;
- г) редко;
- д) никогда.

Ключ опросника

За все варианты выбора ответа «а» – 4 балла

За все варианты выбора ответа «б» – 3 балла

За все варианты выбора ответа «в» – 2 балла

За все варианты выбора ответа «г» – 1 балл

За все варианты выбора ответа «д» – 0 балла

Общая сумма баллов – это коэффициент Вашего уровня развития методологической культуры. Результаты по характеристикам методологической культуры – это профиль Вашей методологической культуры.

Бланк ответов

Номера утверждений	Итог	Характеристики методологической культуры
1-15		Мотивы и ценности
16-30		Методологическое мышление
31-45		Методологические способности
46-60		Рефлексивные способности
	Всего баллов:	

Интерпретация результатов

180–240 баллов: высокий уровень методологической культуры

120–179 баллов: достаточный уровень методологической культуры

60–119 баллов: низкий уровень методологической культуры

0–59 баллов: критический уровень методологической культуры

Благодарим Вас за участие в опросе!

В заключение сообщите, пожалуйста, некоторые сведения о себе:

Стаж педагогической деятельности: _____ лет.

Возраст _____ лет.

Квалификация (предмет преподавания): _____

Квалификационная категория: _____

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
INTRODUCTION	7
ГЛАВА 1. ОНТОЛОГИЧЕСКИЕ, ЛОГИЧЕСКИЕ И КОГНИТИВНЫЕ ОСНОВАНИЯ ИССЛЕДОВАНИЯ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	11
1.1. Состояние проблемы исследования методологической культуры педагога в теории и практике непрерывного образования	11
1.2. Системно-структурная онтология методологической культуры педагога: конфигурирование результатов педагогических исследований	32
1.3. Логико-эпистемологические и когнитивно-структурные детерминанты изучения методологической культуры	50
1.4. Философско-гносеологическое содержание категории «методологическая культура»	60
ГЛАВА 2. МОДЕЛИРОВАНИЕ МЕТОДОЛОГИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ ПЕДАГОГА В СИСТЕМЕ НЕПРЕРЫВНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	72
2.1. Критериально-типологизирующая модель методологической культуры педагога как компонента профессионально- педагогической культуры	72
2.2. Компетентностный профиль методологической культуры педагога	102
2.3. Концептуальные основания проектирования содержательных и процессуальных характеристик развития методологической культуры педагога в системе непрерывного образования	120
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	138
БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК	140
ПРИЛОЖЕНИЯ	151

Научное издание

Снопкова Елена Ивановна

МЕТОДОЛОГИЧЕСКАЯ КУЛЬТУРА ПЕДАГОГА:
МЕЖДИСЦИПЛИНАРНЫЕ ОСНОВЫ
И ТЕОРЕТИЧЕСКОЕ СОДЕРЖАНИЕ

Монография



Технический редактор А. Л. Позняков
Компьютерная верстка С. А. Кирильчик
Корректор И. Г. Латушкина

Подписано в печать 17.07.2017. Формат 60х84/16
Гарнитура Times New Roman. Усл.-печ. л. 10,9.
Уч.-изд. л. 12,3. Тираж 100 экз. Заказ № 204

Учреждение образования "Могилевский государственный университет
имени А. А. Кулешова", 212022, Могилев, Космонавтов, 1.
Свидетельство ГРИРПИ № 1/131 от 03.01.2014 г.

Отпечатано в отделе оперативной полиграфии
МГУ имени А. А. Кулешова, 212022, Могилев, Космонавтов, 1.

Снопкова Елена Ивановна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующий кафедрой педагогики Могилевского государственного университета имени А. А. Кулешова. Автор свыше 150 научных работ, учебных и учебно-методических пособий в области непрерывного педагогического образования. Сфера научных интересов – методология педагогики, теория и методика профессионального образования, современная дидактика, теоретические и практические проблемы развития методологической культуры педагогов, студентов и учащихся.



ISBN 978-985-568-293-7



9 789855 682937