

## ЗАДАЧНЫЙ ПОДХОД К ПРИОБЩЕНИЮ БУДУЩИХ ЮРИСТОВ К ЦЕННОСТЯМ

© 2019

**Вдовин Сергей Александрович**, кандидат педагогических наук, заместитель начальника  
Самарский юридический институт ФСИН России (г. Самара, Российская Федерация)

*Аннотация.* Статья посвящена проблеме подготовки будущего юриста, способного выстраивать свою профессиональную деятельность на ценностных основаниях. Актуальность проблемы приобщения будущих юристов к ценностям аргументируется с позиции того, что ценности добра, правды, справедливости и др., становясь мотивами деятельности юриста, обеспечивают добровольное, свободное и осознанное выполнение им моральных и нравственных требований, что является важным условием обеспечения безопасности личности и государства. Содержание задачного подхода к приобщению будущих юристов к ценностям раскрывается через содержание понятия «задача», среди характеристик которого особое место занимает проблемность. Рассматриваются «надситуативный уровень обнаружения проблемности» и «ситуативный уровень обнаружения проблемности» применительно к понятию «задача». Обосновывается, что задачный подход ориентирует преподавателя на организацию усвоения будущими юристами ценностей, происходящего в процессе их вовлечения в деятельность по решению задач надситуативного уровня, в которых они (будущие юристы) находят личностный смысл. Аргументируется эффективность использования личностно-ориентированных задач для приобщения будущих юристов к ценностям. Показывается, что проникновение в личностный смысл задачи возможно как через ее содержание, так и через способы ее решения. Приводится алгоритм решения личностно-ориентированной задачи: 1) анализ ситуации профессиональной деятельности юриста; 2) формулировка задачи на основе данной ситуации; 3) анализ имеющихся средств, пригодных для выбора путей поиска решения задачи; 4) планирование действий; 5) анализ результатов своих действий; 6) формирование новых задач. Приводится пример использования личностно-ориентированной задачи в процессе профессиональной подготовки будущих юристов.

*Ключевые слова:* будущий юрист; ценность; приобщение; подход; задачный подход; задача; личностно-ориентированная задача; гуманитарная задача; надситуативный уровень обнаружения проблемности; ситуативный уровень обнаружения проблемности; алгоритм решения личностно-ориентированной задачи; рефлексия.

В современном мире особое значение приобретает проблема безопасности. Основными направлениями государственной политики России в сфере обеспечения безопасности государства и граждан, как указывается в Стратегии национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года, являются «усиление роли государства в качестве гаранта безопасности личности, прежде всего детей и подростков; совершенствование нормативного правового регулирования предупреждения и борьбы с преступностью, коррупцией, терроризмом и экстремизмом; повышение эффективности защиты прав и законных интересов российских граждан за рубежом; расширение международного сотрудничества в правоохранительной сфере» [1]. В контексте обозначенных направлений государственной политики России в области обеспечения безопасности осуществляется и деятельность юриста. Тем самым к деятельности юриста предъявляются особые требования, связанные как с его профессиональной подготовкой, так и с личностными качествами и характеристиками.

Среди этих требований особое место занимают требования к ценностной сфере сознания юриста, так как от того, какие ценности являются значимыми для него, какие ценности он наделяет личностным смыслом, зависит его профессиональная деятельность, поскольку именно ценности выступают в форме мотивов деятельности. Ценности добра, правды, справедливости, ответственности и др., становясь мотивами деятельности юриста, обеспечивают добровольное, свободное и осознанное выполнение им моральных и нравственных требований, которые приоб-

ретают значение долга и становятся важным условием обеспечения безопасности личности и государства.

Тем самым важное значение приобретает проблема приобщения будущих юристов к ценностям, одним из аспектов которой является определение исследовательского подхода к такому приобщению.

Исследовательский подход понимается А.М. Новиковым, во-первых, как исходный принцип, исходная позиция, основное положение или убеждение; во-вторых, как направление изучения предмета исследования [2, с. 133–134]. С нашей точки зрения, в контексте обозначенной выше проблемы актуально первое из предложенных ученым значений категории «исследовательский подход».

Изучение научной литературы позволило определить ценности, к которым необходимо, на наш взгляд, приобщать будущих юристов (благородство, верность, взаимопонимание, гуманизм, доброжелательность, добро, доверие, долг, достоинство, ответственность, отзывчивость, правдивость, совесть, сострадание, справедливость, тактичность, уважение, чуткость), а также выделить эффективный исследовательский подход к такому приобщению (задачный подход).

Итак, целью нашей статьи является обоснование задачного подхода как подхода по приобщению будущих юристов к ценностям.

К проблеме задачного подхода обращались и обращаются многие ученые: И.А. Зимняя [3, с. 200–203], Ю.Н. Кулюткин [4; 5], А.М. Матюшкин [6, с. 60], В.В. Сериков [7; 8], а также Ю.Н. Гаврющенко [9], Г.И. Гапонова [10], А.А. Глебов, В.В. Кисляков [11],

Е.Б. Каныгин [12], Л.А. Кочерова [13], О.А. Трубинова [14], Л.И. Холина, Н.А. Серёдкин [15] и др.

Основные положения задачного подхода в образовании раскрыты В.В. Сериковым, который утверждает, что суть задачного подхода заключается в том, что «кусвление любого учебного материала (понятия, способа действия и т.п.) происходит в процессе решения некоторой задачи» [9, с. 133].

В.В. Сериков, рассматривая задачу в качестве структурной единицы мышления, составляющей основу ситуации обучения, подчеркивает, что «ценностные ориентации молодого человека, выводы, к которым он приходит на своем жизненном пути, выступают как следствие определенной задачной деятельности» [8, с. 134]. Тем самым, если ценностные ориентации выступают как следствие деятельности по решению конкретной задачи, то приобщение будущих юристов к ценностям может осуществляться в процессе решения ими разнообразных задач.

В научной литературе представлен достаточно широкий спектр понимания категории «задача».

Так, по утверждению И.А. Зимней, задача есть «сложная система информации о каком-либо явлении, объекте, процессе, в которой четко определена лишь часть сведений, а остальная неизвестна. Она может быть найдена только на основе решения задачи или сведений, сформулированных таким образом, что между отдельными понятиями, положениями имеются несогласованность, противоречие, требующие поиска новых знаний, доказательств, преобразования, согласования и т.д.» [3, с. 200].

Ю.Н. Гаврюшенко полагает, что задача, отражая специфику отдельных элементов деятельности, «может рассматриваться как форма выражения требований к определенным действиям субъекта (в том числе профессиональным), выполнение которых в совокупности и определяет уровень развития профессиональных знаний, умений и навыков (компетенций)» [9, с. 236].

Л.И. Холина и Н.А. Серёдкин определяют задачу как конкретную проблемную ситуацию, которая требует разрешения, и для этого имеются необходимые условия [15, с. 192].

Среди характеристик задачи особое место занимает ее проблемность. Так, по утверждению В.В. Серикова, задача – «это проблема, прошедшая стадию вербализации и нашедшая рациональное выражение» [7, с. 139]. С точки зрения В.В. Серикова, проблемность является неотъемлемой характеристикой любой задачи. В то же время существует точка зрения, что проблемная задача не тождественна любой другой задаче. Так, А.М. Матюшкин полагает, что в проблемной задаче «сам субъект включен в ситуацию задачи» [6, с. 60].

Л.А. Кочерова, подчеркивая неправомерность отождествления задачи с проблемной ситуацией, утверждает, что задача представляет собой «следствие проблемной ситуации, однако следует иметь в виду, что не всякая проблемная ситуация может перерасти в задачу» [13, с. 90].

Проблемность является неотъемлемой чертой познания. М.М. Кашапов доказывает, что проблемность, которую приобретает ситуация при обнаружении в ней противоречия, и порождает процесс мышления, направленный на снятие этого противоречия.

Снятие же противоречия – это и есть процесс решения определенной задачи [16, с. 419].

Рассматривая данную идею М.М. Кашапова в контексте проблемы приобщения будущих юристов к ценностям, заметим, что снятие содержащегося в задаче противоречия представляет собой процесс выбора будущим юристом ценностей, которые становятся мотивами его профессиональной деятельности.

Обосновывая тот факт, что обнаружение проблемности активизирует познавательную мотивацию и мыслительную деятельность, М.М. Кашапов выделяет два уровня проблемности: ситуативный и надситуативный [16, с. 244], специфика которых в рамках рассматриваемой нами проблемы состоит в различном содержании и направленности решения задач на выбор ценностей, которые затем определяют способы и средства взаимодействия юриста с людьми, причем не только в профессиональной деятельности.

Уровни проблемности, выделяемые М.М. Кашаповым, базируются на положениях Ю.Н. Кулюткина о задачах надситуативного уровня. Ученый утверждает, что решение задачи надситуативного уровня невозможно в отдельной ситуации. Только в процессе целостного учебно-воспитательного процесса можно такую задачу решить. Надситуативный уровень позволяет «сцементировать все многообразие частных действий, осуществляемых учителем в конкретных ситуациях, придать им общую направленность, одухотворить их ведущими перспективами» [5, с. 16].

М.М. Кашапов, опираясь на трактовку задачи надситуативного уровня, предложенную Ю.Н. Кулюткиным, формулирует термины «надситуативный уровень обнаружения проблемности» и «ситуативный уровень обнаружения проблемности».

Заметим, что, несмотря на то что и Ю.Н. Кулюткин, и М.М. Кашапов ведут речь о педагогической деятельности, их идеи вполне могут быть экстраполированы и на проблему приобщения будущих юристов к ценностям.

М.М. Кашапов полагает, что ситуативный уровень обнаружения проблемности определяется «влиянием конкретных условий педагогической деятельности, он связан с выяснением педагогом причин возникновения противоречия и способов его снятия, преодоления» [16, с. 414]. Относительно профессиональной деятельности будущих юристов ситуативный уровень обнаружения проблемности позволяет определять противоречия, возникающие в конкретной ситуации профессиональной деятельности (моделируемой или реальной в условиях производственной практики) и находить пути преодоления найденных противоречий. На данном уровне проблемности принимаются решения, ориентированные на сиюминутную тактику, позволяющую быстро решить проблему. Данные решения далеко не всегда мотивируются конкретными ценностями. Заметим, что, говоря о ценностях, мы вкладываем в это понятие исключительно положительный смысл. Это важно, так как существует точка зрения, что ценности могут иметь отрицательное наполнение (антиценности).

Надситуативный уровень обнаружения проблемности связан с «выходом за пределы» исходного ее уровня. Формой «выхода за пределы» исходного уровня в продуктивном мыслительном действии «выступает установление новых связей и формирование

обобщений, которые позволяют создать более совершенный способ действий» [16, с. 245–246] осуществить эффективный выбор ценностей.

Для «выхода за пределы» конкретной ситуации необходима рефлексия, которая позволяет осмыслить содержание ситуации и становится основой для выбора будущим юристом ценностей. Иными словами, выбор ценностей есть ценностный выбор, осуществлению которого способствует рефлексия. Рефлексия позволяет преодолевать так называемую эгоцентрическую мыслительную деятельность, затрудняющую ценностный выбор, так как другой человек в этом случае не рассматривается с позиции ценностных установок. Тем самым надситуативный уровень обнаружения проблемности невозможен без рефлексии, благодаря которой он позволяет субъекту выйти за пределы конкретной ситуации, проанализировать свою деятельность с точки зрения ценностей, что становится отправным моментом для выбора будущим юристом наиболее оптимальных способов осуществления профессиональной деятельности.

В научной литературе присутствуют различные классификации задач. Так, В.В. Сериковым выделяются три группы задач [7, с. 141–142].

Первая группа – это предметно-познавательные задачи. Данные задачи характеризуются минимальной представленностью собственно личностного компонента. Речь идет о методологии, рефлексии, поиске смысла и т.д. Ситуация, составляющая основу предметно-познавательной задачи, предполагает выстраивание модели с опорой на объективные законы. Такие задачи позволяют осваивать понятийный и операционный аппарат изучаемой науки.

Вторая группа – это практико-ориентированные задачи. Им присуща направленность на самые простые потребности человека. Можно сказать, что для них характерна простейшая ценностная ориентация. Специфика ситуации, на которой базируется такая задача, заключается в том, что здесь дается целостная жизненная коллизия, а не рафинированная учебная ситуация. В рамках практико-ориентированной задачи на первое место выходит инструментальная роль предметных знаний в оптимизации жизненных функций человека. Таким образом становится возможным раскрыть более широкий смысл изучения предмета.

Третья группа – это личностно-ориентированные задачи. Для таких задач присуще не только когнитивное и практическое мышление обучающегося, но и проявляемый им личностный потенциал: «способность воспринимать связь изучаемой науки с нравственно-культурными проблемами бытия человека, осмысливать вопросы методологии и философии познания, видеть роль творческой созидательной деятельности ученого в построении картины мира, обсуждать мировоззренческие коллизии, смысл познания природы человеком. Материалом таких задач могут выступать проблемы экологии, безопасности жизнедеятельности, моральной ответственности ученых и т.п.» [7, с. 142].

Личностно-ориентированные задачи – это задачи гуманитарные. «Основное содержание всех гуманитарных задач, – пишет Г.И. Гапонова, – определение нравственного отношения к чему-либо, понимание места изучаемого предмета (явления) среди других

не менее важных; поэтому при решении гуманитарных задач чрезвычайно важна субъектная (субъективная) позиция. <...> Именно такой подход позволяет учесть личностную позицию студентов по отношению к различным непростым явлениям окружающего мира и порождает, как следствие, диалогичность в образовании. Возможность быть услышанным и понять самому; понять и услышать другого создает благоприятные условия для формирования гуманитарного мышления» [10, с. 21].

Мы полагаем, что использование личностно-ориентированных задач позволит предъявлять будущим юристам ценности благородства, верности, взаимопонимания, гуманизма и др. и способствовать тому, чтобы данные ценности были ими обретены.

Для того, чтобы успешно решить задачу, будущий юрист должен увидеть в ней личностный смысл. По утверждению В.В. Серикова, «самые совершенные ценности человечества должны как бы заново родиться в опыте личности, иначе они не могут быть ею адекватно присвоены, т.е. обрести личностный смысл» [7, с. 30].

Проникновение в личностный смысл задачи возможно как через ее содержание, так и через способы ее решения.

Анализ научной литературы показывает, что ученые предлагают разнообразные алгоритмы решения задач.

Так, по утверждению Н.В. Кузьминой, данный алгоритм включает: «1) анализ педагогической ситуации; 2) анализ имеющихся средств, пригодных для выбора путей поиска при решении задач; 3) планирование педагогических действий; 4) анализ результатов своего воздействия; 4) формирование новых задач» [17, с. 10].

Д. Пой предлагает следующий алгоритм: «1) понимание постановки задачи; 2) составление плана решения; 3) осуществление плана; 4) взгляд назад (изучение полученного решения)» [цит по: 18, с. 207–208].

Ю.Н. Кулюткин видит алгоритм решения задачи следующим образом: «1) формирование у студента ведущей идеи, которая задает общую направленность его деятельности; 2) идея отражает опыт в его противоречивости, в тенденциях развития; 3) идея выполняет в практическом мышлении функцию конструктивного принципа действия и функцию критерия анализа и оценки ситуации; 4) конкретизация идеи решения в конкретную схему (модель, проект); 5) конструктивная схема – регулятор деятельности» [4, с. 47–53].

Н.В. Кузьмина и Ю.Н. Кулюткин ведут речь о задачах в контексте педагогической деятельности, Д. Пой – об эвристических задачах.

С нашей точки зрения, в рамках решения проблемы приобщения будущих юристов к ценностям за основу может быть взят алгоритм решения задач, предложенный Н.В. Кузьминой. Опираясь на данный алгоритм, мы предлагаем следующую последовательность этапов решения личностно-ориентированной задачи в контексте профессиональной деятельности юриста: 1) анализ ситуации профессиональной деятельности юриста; 2) формулировка задачи на основе данной ситуации 3) анализ имеющихся средств, пригодных для выбора путей поиска реше-

ния задачи; 4) планирование действий; 5) анализ результатов своих действий; 6) формирование новых задач. Реализация данного алгоритма при работе с будущими юристами предполагает анализ и оценку ситуации профессиональной деятельности с точки зрения ценностей благородства, верности, гуманизма и др.; создание и реализацию плана действий в данной ситуации, базирующегося на конкретных ценностях; анализ результатов осуществленной деятельности по критериям ценностей.

В качестве примера приведем использование личностно-ориентированной задачи. Будущим юристам предлагается следующая задача: «Алексей И., учащийся восьмого класса, связавшись с дворовой компанией парней старше себя, оказался участником группового нападения и избиения прохожего. Ребята находились в нетрезвом состоянии. При драке Алексей активности не проявлял, а лишь присутствовал при этом. Это его первый конфликт с законом. У подростка есть проблемы со здоровьем (болезнь сердца). Вопросы: Как должны поступить сотрудники инспекции по делам несовершеннолетних, руководствуясь исключительно институциональными регуляторами общественных отношений? Как они должны поступить, руководствуясь неинституциональными регуляторами? Как бы вы поступили, если бы принимали решение о судьбе подростка?» [19, с. 155].

В процессе решения задачи произошло разделение мнений будущих юристов. С точки зрения части группы, необходимо наказать Алексея. При этом лишение свободы – вполне адекватный способ наказания. Алексей встал на преступный путь, и, если не лишить его свободы, он может совершить более серьезное преступление, так как отсутствие воздаяния за проступок дает возможность человеку почувствовать свою безнаказанность. Безнаказанность же создает иллюзию вседозволенности. Вторая часть группы выступает за то, чтобы дать Алексею шанс исправиться. Будущие юристы, придерживающиеся данной точки зрения, утверждают, что лишение свободы ломает подростку жизнь. Его можно отдать в школу на поруки, но только не лишать свободы. Приверженцы этих двух точек зрения вступают в дискуссию. И теми, и другими приводятся обоснованные аргументы. В процессе дискуссии преподаватель обращается к наиболее рьяному защитнику идеи лишения Алексея свободы: «Если бы на месте Алексея оказался твой лучший друг? Или даже брат? Как бы ты тогда поступил?» Вопрос заставил курсанта задуматься. Поставленный преподавателем вопрос перевел обсуждаемую задачу в плоскость личного интереса для будущих юристов. Они начинают осмысливать ее как личностно значимую. Один из курсантов приводит пример похожей ситуации, когда брат его друга преступил закон, но благодаря инспектору по делам несовершеннолетних он не был лишен свободы. Сегодня этот юноша оставил в прошлом свои полукриминальные деяния, поступил в вуз, где успешно учится. Затем контекст дискуссии меняется. Направляемые вопросами и рассуждениями преподавателя, будущие юристы осознают важность доверия как ценности в профессиональной деятельности юриста. Помимо этого при решении рассматриваемой задачи будущими юристами осмысливаются такие ценности, как «сострадание», «гума-

низм», «милосердие», «чуткость». Особый акцент преподаватель делает на «золотом правиле нравственности», которое, «требуя от человека в его отношениях с другими людьми руководствоваться такими нормами, которые оборачиваются на него самого, нормами, по поводу которых он хочет, чтобы ими руководствовались другие люди в их отношении к нему» [20, с. 908], позволяет человеку определиться в мире ценностей.

Таким образом, реализация задачного подхода создает условия для приобщения будущих юристов к ценностям через вовлечение в деятельность по решению задач надситуативного уровня, в которых они (будущие юристы) находят личностный смысл.

### Список литературы:

1. Стратегия национальной безопасности Российской Федерации до 2020 года // Российская газета. Федеральный выпуск № 4912 (88).
2. Новиков А.М. Методология образования. М.: Эгвес, 2006. 488 с.
3. Зимняя И.А. Педагогическая психология: учеб. для студентов вузов, обучающихся по пед. и психол. направлениям и спец. М.: Логос, 1999. 382 с.
4. Кулюткин Ю.Н. От идеи к решению // Мышление учителя. М.: Педагогика, 1990. С. 40–54.
5. Кулюткин Ю.Н. Психологические особенности деятельности учителя // Мышление учителя. М.: Педагогика, 1990. С. 7–26.
6. Матюшкин А.М. Теоретические вопросы проблемного обучения // Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М.: Изд-во МГУ, 1981. 304 с.
7. Сериков В.В. Образование и личность. Теория и практика проектирования образовательных систем. М.: Логос, 1999. 272 с.
8. Сериков В.В. Обучение как вид педагогической деятельности. М.: Академия, 2008. 256 с.
9. Гаврющенко Ю.Н. Задачный подход к развитию самостоятельности обучающихся: история и современность // Мир образования – образование в мире. 2017. № 1 (65). С. 234–239.
10. Гапонова Г.И. Задачный подход в гуманитарном образовании // Экономика. Право. Печать. Вестник КСЭИ. 2013. № 3 (59). С. 17–21.
11. Глебов А.А., Кисляков В.В. Задачный подход к формированию умения студентов применять знания на практике // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. 2016. № 3 (107). С. 31–34.
12. Каныгин Е.Б. Задачный подход в проектировании траектории индивидуального развития сержантов внутренних войск МВД России // Мир образования – образование в мире. 2013. № 3 (51). С. 161–163.
13. Кочерова Л.А. Задачный подход в структуре учебной деятельности будущего сотрудника органов внутренних дел // Педагогика и современность. 2015. № 2 (16). С. 87–91.
14. Трубникова О.А. Задачный подход в профессиональном обучении // Вестник Алтайской академии экономики и права. 2011. № 5 (23). С. 136–138.
15. Холина Л.И., Серёдкин Н.А. Задачный подход к профессиональной подготовке будущего офицера

внутренних войск МВД России // Мир науки, культуры, образования. 2015. № 3 (52). С. 191–194.

16. Кашапов М.М. Психология педагогического мышления. СПб.: Алетейя, 2000. 463 с.

17. Кузьмина Н.В. Очерки психологии труда учителя // Новые исследования в педагогических науках. М., 1972. С. 9–12.

18. Педагогика и психология высшей школы: учебное пособие / под ред. М.В. Булановой-Топорковой. Ростов-на-Дону: Феникс, 2006. 512 с.

19. Вдовин С.А. Формирование готовности курсантов юридического вуза ФСИН России к гуманистическому взаимодействию с человеком: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01. Самара, 2012. 242 с.

20. Поздняков В.С., Позднякова О.К. Золотое правило нравственности в моральном выборе учителя // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2013. Т. 15, № 2–4. С. 907–913.

## TASK APPROACH TO INTRODUCING VALUES TO PROSPECTIVE LAWYERS

© 2019

**Vdovin Sergey Aleksandrovich**, candidate of pedagogical sciences, deputy head  
*Samara Law Institute of the Federal Penitentiary Service of Russia (Samara, Russian Federation)*

**Abstract.** The paper is devoted to the problem of training a prospective lawyer who is able to build his professional activity on value grounds. The urgency of the problem of introducing values to prospective lawyers is argued from the position that the values of good, truth, justice, etc., becoming motives for the activities of a lawyer, ensure voluntary, free and informed fulfillment of moral requirements, which is an important condition for ensuring the security of individuals and the state. The content of the task approach to the introduction of values to prospective lawyers is revealed through the «task» concept content, and a problematic place occupies a special place. The «suprasituative level of problem detection» and the «situational level of problem detection» are considered in relation to the «task» concept. It is substantiated that the task approach orients the teacher to the introduction of values to prospective lawyers in the process of their involvement in solving problems of a supra-situational level in which they (prospective lawyers) find personal meaning. The author shows the effectiveness of personally-oriented tasks use for introducing values to prospective lawyers. It is shown that the penetration into the personal meaning of the task is possible both through its content and through the methods of its solution. An algorithm for solving a personally-oriented task is given: 1) an analysis of the situation of the lawyer professional activity; 2) formulation of the problem on the basis of the given situation; 3) analysis of the available means suitable for choosing ways of finding a solution to the problem; 4) action planning; 5) analysis of the results of their actions; 6) setting of new tasks. The author gives an example of how to use a personally-oriented task in the process of prospective lawyers' training.

**Keywords:** future lawyer; value; communion; an approach; task approach; task; personality-oriented task; humanitarian task; suprasituative level of problem detection; situational level of problem detection; algorithm for solving personally oriented tasks; reflection.

УДК 378.14

DOI 10.24411/2309-4370-2019-11305

Статья поступила в редакцию 10.05.2018

## МЕТОДИКИ ФОРМИРУЮЩЕГО ОЦЕНИВАНИЯ КАК ИНСТРУМЕНТ РАЗВИТИЯ ПОВЕДЕНЧЕСКО-РЕФЛЕКСИВНОГО КОМПОНЕНТА ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ КУЛЬТУРЫ БУДУЩЕГО ПЕДАГОГА

© 2019

**Воронина Марина Анатольевна**, старший преподаватель  
кафедры иностранных языков и профессиональной коммуникации  
*Самарский национальный исследовательский университет имени академика С.П. Королёва  
(г. Самара, Российская Федерация)*

**Зубова Светлана Павловна**, кандидат педагогических наук, доцент кафедры начального образования  
**Кочетова Наталья Геннадьевна**, кандидат физико-математических наук, доцент,  
декан факультета начального образования

*Самарский государственный социально-педагогический университет (г. Самара, Российская Федерация)*

**Аннотация.** В данной статье рассматриваются актуальные вопросы подготовки будущих педагогов, в частности – формирования их профессиональной культуры. В составе профессиональной культуры педагогов выделяются пять компонентов. Ставится проблема развития ее поведенческо-рефлексивного компонента. Авторы проводят анализ федерального государственного образовательного стандарта высшего образования, кроме того, выделяют предпосылки развития поведенческо-рефлексивного компонента профессиональной культуры студентов – будущих педагогов. В статье авторами рассматриваются методики формирующего оценивания, как важный элемент профессиональной подготовки будущих педагогов. Анализируются стратегии формирующего оценивания, которые подразделяются на пять групп. Авторы статьи доказывают, что применение методик формирующего оценивания при подготовке будущих педагогов в процессе высшего образования способствует развитию поведенческо-рефлексивного компонента их профессиональной культуры. Анализ учебно-методической литературы позволил авторам статьи выделить методики формирующего оценивания, применяемые в процессе подготовки студентов – будущих педагогов. Выделенные авторами ме-

Самарский научный вестник. 2019. Т. 8, № 1 (26)