

---

# АСПИРАНТУРА И ДОКТОРАНТУРА

*А.А. Зайцева*  
аспирант  
КГТУ  
aaz92@rambler.ru

## **Способ оценки сформированности профессиональной идентичности в биомических профессиях**

На основе теоретических и экспериментальных исследований разработан интегральный показатель сформированности профессиональной идентичности у студентов, обучающихся по направлениям биомических профессий

Ключевые слова: биомические профессии; профессиональная идентичность; студенты; интегральный показатель

Согласно сведениям портала [moeobrazovanie.ru](http://moeobrazovanie.ru) наиболее востребованными среди биомических профессий являются: эколог, ветеринарный врач, ландшафтный дизайнер. Менее востребованы, но необходимые для развития сельского хозяйства являются профессии зооинженера, агронома, почвовед.

Выявление причин такой востребованности тех или иных биомических профессий показало, что это связано, частично, с условиями профессиональной деятельности, с отсутствием современной инфраструктуры, с удаленностью от центров культуры, с низким уровнем идентификации себя с профессией.

Устранение большинства причин лежит в сфере материально-технического обеспечения жизнедеятельности работников, а вот формирование новых психических образований, обеспечивающих эффективность труда, становится одной из задач высшей школы.

Важнейшей составляющей формирования профессиональной идентичности (ПИ) является оценка ее изменения. Следовательно, необходим эффективный и доступный способ контроля сформированности ПИ.

Целью настоящего исследования стала разработка интегрального показателя сформированности ПИ в биомических профессиях.

Субъектом исследования стали обучающиеся по направлению подготовки «Зоотехния» Калининградского государственного технического университета. Выбор данного субъекта исследования обусловлен тем, что профессия зооинженера относится к биомическим профессиям подсистемы «человек-животное»

Теоретический анализ и обобщение данных литературы показал, что ПИ предполагает наличие двух процессов: самоидентификацию субъекта и идентификацию его с группой, которые зависят от сформированности следующих компонентов: ценностного, эмоционального, мотивационного, когнитивного и деятельностного.

На рисунке 1 предложена схема контроля формирования компонентов ПИ с использованием батареи тестов. Рассмотрим кратко методики контроля взаимосвязей компонентов ПИ и процессов идентификации.

Так для проверки ценностного компонента, в нашем исследовании, выбран опросник профессиональной готовности (ОПГ) Л.Н. Кабардовой. [2] Данный опросник представляет собой дальнейшее развитие идеи Е.А.Климова о выявлении профессиональной направленности опрашиваемого на выделяемые им сферы профессиональной деятельности (человек, техника, природа, знак, художественный образ).

---

Опросник направлен на получение информации о наличии, взаимном сочетании, успешности реализации и эмоциональном подкреплении у обучающихся

профессионально ориентированных умений и навыков, что позволяет судить о степени готовности студента к успешному функционированию в определенной профессиональной сфере.

В нашем исследовании ценностный компонент оценивался по девятибалльной шкале, где по результатам ответов тестируемого, сочетание типов: «Человек – природа» - «Человек –техника», у одного субъекта дает максимальное количество баллов(9 баллов). Такое сочетание является наиболее оптимальным для профессии «Зооинженер», так как профессиональная деятельность напрямую связана как с живой природой(животные), так и техникой (различные кормушки, поилки и т.п).

Тип «Человек-природа» и сочетание типов «Человек-природа» - «Человек-человек» оцениваются в 8 баллов и также относятся к необходимому уровню сформированности ПИ. Это обусловлено тем, что связка «Человек-природа» и «Человек-человек» или доминирование одного типа «Человек-природа» в целом определяют предрасположенность обучающегося к работе в сфере животноводства.



Рис. 1. Способы контроля формирования профессиональной идентичности в биомических профессиях

---

К допустимому уровню сформированности ценностного компонента и оценивание в 7 баллов, следует сочетание типов «Человек-природа» и «Человек-художественный образ», а так же «Человек-природа» и «Человек-знак». Такие сочетания являются приемлемыми для студентов исследуемого направления подготовки, так как подобный результат говорит о пересечении предпочтений и ориентаций обучающегося с его возможными «хобби» или о влиянии на них определенных дисциплин (экономика, бухгалтерский учет, информационные технологии).

Эмоциональный компонент ПИ изучался по отношению человека к различным направлениям деятельности. Для этого использовалась методика «Карта интересов» в модификации О.Г. Филимоновой [7]. Данная методика, является новой, более расширенной версией опросника «Карта интересов» за авторством А.Е. Голомшток, Е.А. Климов, О.П. Мешковская и др [3]. Тестируемому, необходимо оценить свои интересы в пределах 29 направлений деятельности, охватывающих различные профессиональные сферы. Всего 145 утверждений, которые обучающийся может оценить по шкале от «очень нравится», до «совсем не нравится». Исходя из структуры ответов, определяется степень выраженности интереса к определенному виду профессиональной деятельности.

Для оценки данного компонента использовалась трехбалльная шкала:

- 3 балла (необходимый уровень) получал испытуемый если по результатам тестирования приоритетом его профессиональной деятельности является биология;
- 2 балла (допустимый уровень) - нейтральное отношение к биологии;
- 1 балл (недопустимым уровень) - негативное отношение к биологии.

Мотивационный компонент контролировался по двум методикам: методика изучения мотивов обучения в ВУЗе Т.И. Ильиной (приобретение знаний, овладение профессией, получение диплома) и методика изучения мотивов профессиональной деятельности Л.А. Головей [5,6].

Ориентация студента на овладение профессией является необходимым условием для ПИ и оценивается в три балла. Допустимо, если среди мотивов преобладает приобретение знаний (два балла), так как возможность трансформации данного мотива в мотив овладения профессией достаточно велика. Недопустимо (1 балл) если студент ориентируется лишь на получение диплома.

В процессе изучения мотивов профессиональной деятельности выделяют четыре основные группы: мотивы собственного труда, мотивы социальной значимости труда, мотивы самоутверждения в труде и мотивы профессионального мастерства.

Для оценки мотивационного компонента ПИ наиболее важна степень выраженности мотива профессионального мастерства: высокая, средняя и низкая. Именно данный мотив профессиональной деятельности является необходимым для студента при получении им профессиональных навыков, так как способствует более качественному усвоению материала, стимулирует «рвение» стать лучше.

Преобладание мотива профессионального мастерства на необходимом уровне оценивается в 3 балла. Допустимый уровень - 2 балла - это средняя степень выраженности мотива профессионального мастерства, а недопустимый уровень с оценкой в 1 балл - низкая степень выраженности этого мотива у студентов.

Оценка когнитивного компонента ПИ осуществлялась путем расчета среднего балла успеваемости по всем дисциплинам обучения за предшествующий исследованию семестр и наличию позитивной профессиональной деформации по предложенной нами методике [1].

Распределение успеваемости студента по уровням когнитивного компонента ПИ: средний балл 4,0 и выше – необходимый уровень, а 3,0 – допустимый. Следует также учитывать, что у обучающегося, на момент проведения исследования не должно быть академических задолженностей.

---

Второй составляющей когнитивного компонента ПИ является наличие профессиональной деформации. Методика определения позитивной профессиональной деформации включала в себя лингвистический ассоциативный эксперимент, в котором испытуемым предлагалось в форме анкетирования подобрать ассоциации, для слов, которые используются как в обыденной жизни, так и в профессиональной деятельности.

Для количественной оценки проявления позитивной профессиональной деформации, рассчитывался индекс профессиональной эрудиции и индекс общей эрудиции. Соотношение их указывало на наличие или отсутствие этой деформации. Если соотношение указанных коэффициентов равнялось 50% или было выше, то устанавливался необходимый уровень ПИ, если коэффициент находился в зоне от 30% до 50% - допустимый уровень, если меньше 30%, то недопустимый.

Деятельностный компонент проверялся по двум методикам: тест «Конструктивный рисунок человека из геометрических фигур» В.В. Либина и решение обучающимися ситуационных задач по профессиональной деятельности [4].

В соответствии с результатами психографического теста выделяется восемь индивидуально-психологических типов человека. Если студент соответствовал типам «Руководитель», «Ответственный исполнитель» и «Ученый», то они оценивались в 8,7,6 баллов соответственно и относились к необходимому уровню деятельностного компонента ПИ. Выбор данных индивидуально-психологических типов и определение их в первую группу обусловлен их сущностными характеристиками.

К типу «Руководитель» чаще всего относятся люди склонные к руководящей, управленческой деятельности, обладающие хорошими организаторскими способностями, ориентированные на социально значимые нормы поведения.

Тип «Ответственный исполнитель» обладает многими чертами типа «Руководитель», но при принятии ответственных решений иногда могут «колебаться». Такие люди ориентированы на умение «делать дело», высокий профессионализм, обладают высоким чувством ответственности, требовательны к себе и другим.

Тип «Ученый»- легко абстрагируется от реальности, люди данного типа обладают «концептуальным умом», душевным равновесием, рационально продумывают свое поведение. Данный тип характеризуется большой увлеченностью к изучению творческих и биологических направлений.

Рассмотренные индивидуально-психологические типы являются наиболее подходящими для зооинженера, так как умение принимать решения, взаимодействовать с коллективом и управлять им, ответственность и уравновешенность – это неотъемлемые профессиональные качества профессий подсистемы «Человек-животное».

Типы «Изобретатель-конструктор» и «Интуитивный» соответствуют к допустимому уровню (5 и 4 балла соответственно).

Тип «Изобретатель-конструктор» характеризуется богатым воображением, изобретательностью и конструкторскими способностями. Чаще представители данного индивидуально-психологического типа встречаются среди техноэкономических профессий, но могут встречаться и в других направлениях профессиональной деятельности, в смежных с типом «Человек-техника» специальностях, например, зооинженер.

«Интуитивный» тип характеризуется чувствительной нервной системой и чаще всего встречается у представителей социэкономических профессий. Проявление его в подсистеме «Человек-животное» возможно, например, в области ипшотерапии.

К недопустимому уровню деятельностного компонента ПИ относятся: «Тревожно-мнительный», «Эмотивный» и «Обратный эмотивному» индивидуально-психологические типы. Данные типы, по своим характеристикам не соответствуют требованиям предъявляемым профессиями типа «Человек-природа» и в частности, профессии «Зооинженер».

«Тревожно-мнительный» тип характеризуется разнообразием способностей. Представителям этого типа «тесно» в рамках одной профессии. Они не переносят беспорядок и грязь, ранимы, обладают повышенной неуверенностью в собственных силах.

Чаще встречаются в профессиях типа «Человек-художественный образ». Данный тип в нашем исследовании оценивается в 3 балла.

«Эмотивный» тип характеризует повышенное сопереживание и сочувствие человека. Представители данного типа тратят много собственных сил на эмоциональные переживания, в результате чего их работоспособность значительно снижается. Тип оценивается в 2 балла.

«Обратный эмотивному» тип является абсолютной противоположностью «эмотивному» типу по своим характеристикам. Люди, относящиеся к «обратному эмотивному» типу не чувствуют переживаний других, «черствы». Относятся к другим с невниманием. Данный тип так же оценивается в 2 балла.

Три типа отнесенных нами к группе недопустимого уровня развития деятельностного компонента ПИ являются неподходящим для профессий типа «Человек-природа», так как не отвечают профессиональным требованиям к специалистам в этих сферах деятельности.

Второй составляющей оценки деятельностного компонента ПИ является решение ситуационных задач.

Обучающимся предлагается найти правильное или приемлемое решение восемнадцати типовых ситуационных задач. Обучающийся в своем ответе должен смоделировать поведение специалиста в той, или иной ситуации.

Методом экспертных оценок регистрируется количество ответов соответствующих общепринятым требованиям к профессиональному поведению специалиста. В 5 баллов оценивается 15-18 правильных ответов, что соответствует необходимому уровню. 10-14 верных ответов оцениваются в 3 балла, а 9 и менее - оценкой в 1 балл

Для интерпретации результатов оценивания, была составлена таблица 1, в которой данные по каждому компоненту распределялись по трем уровням и рассчитывался интегральный показатель ПИ в биомических профессиях подсистемы «Человек-животное».

Таблица 1

Шкала определения интегрального показателя профессиональной идентичности в биомических профессиях

№	компонент		уровень		
			необходимый	допустимый	недопустимый
1	Ценностный	Опросник профессиональной готовности	<b>8-9</b>	<b>7</b>	<b>6 баллов и менее</b>
2	Эмоциональный	«Карта интересов»	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
3	Мотивационный	Мотивация обучения	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
		Мотивация профессиональной деятельностный	<b>3</b>	<b>2</b>	<b>1</b>
4	Когнитивный	Успеваемость	<b>4-5</b>	<b>3</b>	<b>2</b>
5		Позитивная профессиональная деформация	<b>3 (&gt;50% )</b>	<b>2 (&gt;30 %)</b>	<b>1(&lt;30%)</b>
6	Деятельностный	«Конструктивный рисунок человека»( выделяется	<b>6-8</b>	<b>4-5</b>	<b>2-3</b>

		доминирующий тип)			
		Ситуационные задачи	5	3	1
	Сумма		35- 39	25-34	Менее 25

Нормирование результатов исследования позволило рассчитать количественные характеристики уровней сформированности ПИ:

- необходимый уровень – 35-39 баллов,
- допустимый уровень - 25-34 баллов,
- недопустимый уровень – менее 25 баллов.

*Выводы:*

1. Необходимым и достаточным условием для характеристики профессиональной идентичности студентов, обучающихся по биологическим направлениям подготовки, является оценка пяти компонентов: ценностного, эмоционального, мотивационного, когнитивного, деятельностного, позволяющих им самоидентифицировать себя с профессией и профессиональной группой.

2. Оценка сформированности ПИ возможна по интегральному показателю, характеризующему необходимый (35-39 баллов), достаточный (25-34 баллов) и недостаточный уровни (менее 25 баллов).

#### Литература

1. Барановский П.Н., Зайцева А.А., Насонова Н.А. Экспериментальные исследования начала позитивной профессиональной деформации у студентов биологических профессий // Известия Балтийской государственной академии рыбопромыслового флота: психолого-педагогические науки (теория и методика профессионального образования). - № 2(36). – 2016. - С. 124-139.
2. Вершинин С.И., Савина М.С., Махмудов Л.Ш., Борисова М.В. Опросник профессиональной готовности (ОПГ) // [Вершинин С.И., Савина М.С., Махмудов Л.Ш., Борисова М.В. Основы профориентологии: Учеб. пособие для студентов высших учебных заведений / М.: Издательский центр «Академия», 2009. – С. 168-173.](#)
3. Зеер Э.Ф., Павлова А.М., Садовникова Н.О. Профориентология: Теория и практика: учеб. пособ. для высшей школы. - М.: Академический проект; Екатеринбург: Деловая книга. 2004. - 192 с.
4. Либин А. В., Либина А. В., Либин В.В. Психологический тест: Конструктивный рисунок человека из геометрических форм М.: Эксмо, 2008.
5. [Одегов Ю.Г., Руденко Г.Г., Апенько С.Н., Мерко А.И. МОТИВАЦИЯ ПЕРСОНАЛА: Учебное пособие. Практические задания \(практикум\). — М.: Издательство «Альфа-Пресс», 2010 — 640 с.](#)
6. Практикум по возрастной психологии: учеб. пособие / под ред. Л.А. Головей, Е.Ф. Рыбалко. – СПб.: Речь, 2006. – 688 с.
7. Филимонова О.Г. Модификация карты интересов // Школьный психолог № 2. - М.: Издательский дом "Первое сентября", 2007. – С. 40-45.

## **Функциональный подход к типологии конфликтов в области физической культуры и спорта**

*Освещается проблема типологии конфликтов в спортивной конфликтологии. Представлена разработанная автором типология конфликтов на основе функционального подхода. В основу классификации положены основные виды профессиональной деятельности специалиста в области физической культуры и спорта и характер причин возникающих конфликтов*

Ключевые слова: спортивная конфликтология; конфликты в области физической культуры и спорта; типология конфликтов; функциональный подход

Разработка проблемы типологии конфликтов является необходимым элементом системного подхода в спортивной конфликтологии. Задача типологии – привести в систему знания о конфликтах в области физической культуры и спорта, создать основу для разработки стратегии и тактики управления ими.

Типология представляет собой классификацию конфликтов на основе их существенных признаков [1]. Многомерность конфликта, наличие ряда признаков, на основе которых можно провести классификацию, приводит к возникновению методологических сложностей при выборе критериев классификации.

Как показала практика, использование множества критериев в одной типологии приводит к её громоздкости, сложности использования для решения как теоретических, так и прикладных задач.

Поэтому наибольшее распространение получил подход, предполагающий аргументированный выбор частного интегративного основания, которое и становится основой для выявления сходства и различий [2].

Типологии спортивных конфликтов разрабатывались А.М. Бриллиантовой, Д.И.Рогачевым, В.В. Кузиным, Е.В. Погосян, Ю.А. Фоминым, Ю.А. Коломейцевым и др. В качестве основания классификаций использовались сроки протекания конфликтов, место возникновения, субъекты конфликта, специализированные виды спортивной деятельности, психологические особенности взаимоотношений в области спорта, причины конфликтов [10].

Однако ни одна из перечисленных классификаций не дает полного представления о взаимосвязи возникновения конфликтов с профессиональными функциями специалистов в области физической культуры и спорта.

В свою очередь, такое знание является необходимым условием организации эффективной профилактики возникновения конфликтов в области физической культуры и спорта и конфликтологической подготовки специалистов данного профиля.

Поэтому, изучив причины возникновения конфликтов в сфере физической культуры и спорта, которые достаточно подробно представлены в исследованиях Г.Д. Горбунова, Т.Т. Джемгарова, А.Ц. Пуни, Е.П. Ильина, Ю.Л. Ханина, Г. Д. Бабушкина, Ю.А. Коломейцева, Е.В. Мельник, Е.В. Силич, Н.В. Кухтовой, Д. В. Ефремова, мы разработали типологию причин конфликтов в сфере физической культуры и спорта с учетом видов профессиональной деятельности специалиста в данной области.



---

Федеральным государственным образовательным стандартом высшего образования по направлению «Физическая культура» предусмотрены следующие виды профессиональной деятельности специалиста в области физической культуры: педагогическая; тренерская; проектная; рекреационная; организационно-управленческая; научно-исследовательская; культурно-просветительская.

В качестве основы для классификации нами выделены четыре вида деятельности, обладающих наибольшим конфликтным потенциалом: педагогическая, тренерская, рекреационная, организационно-управленческая. Представим выбранные виды деятельности и характерные для них конфликты подробнее.

Согласно ФГОС ВО по направлению «Физическая культура» 49.03.01 (бакалавриат) и 49.04.01 (магистратура) в рамках *педагогической деятельности* специалист по физической культуре и спорту решает задачи, связанные с педагогическим обеспечением физкультурного образования обучающихся общеобразовательных и спортивных школ. Основными субъектами педагогического взаимодействия выступают: учителя (тренера-преподаватели), учащиеся, администрация, родители.

Соответственно можно выделить следующие виды конфликтов в зависимости от участвующих субъектов: тренер-преподаватель (учитель) – тренер-преподаватель (учитель); тренер-преподаватель (учитель) – учащиеся; тренер-преподаватель (учитель) – родители; тренер-преподаватель (учитель) – администрация; родители – администрация; учащиеся – учащиеся; учащиеся – администрация; учащиеся – родители; родители – родители; администрация – администрация.

Обобщая исследования различных авторов [3, 5, 6, 9], можно выделить следующие основные группы причин конфликтов в сфере физкультурного образования: организационно-управленческие; причины, связанные с физическими характеристиками, значимыми в данном виде спорта, социально-психологические, личностные. Охарактеризуем их подробнее.

Среди *организационно-управленческих причин конфликтов* назовем условия учебного и тренировочного процесса, качество спортивного инвентаря и оборудования, непродуманность плана тренировочных (учебных) занятий; недостатки в подборе и расстановке кадров в соответствии с квалификацией и психологическими особенностями; некомпетентность тренера (учителя).

Для спортивных школ также причиной конфликтов могут стать условия проживания и питания на сборах и спортивных соревнованиях. Перечисленные причины характерны для конфликтов во взаимодействиях тренер-преподаватель (учитель) – тренер-преподаватель (учитель); тренер-преподаватель (учитель) – учащиеся; тренер-преподаватель (учитель) – родители; тренер-преподаватель (учитель) – администрация; родители – администрация; учащиеся – учащиеся; учащиеся – администрация.

Для конфликтов администрация – администрация актуальны такие организационно-управленческие причины как недостаточно четкое разграничение сфер управленческого влияния между администраторами; расстановка кадров.

Оплата труда может стать объектом конфликта между учителями (тренерами-преподавателями), между учителями (тренерами-преподавателями) и администрацией. Сбор денег с родителей становится причиной конфликтов между тренером-преподавателем и родителями, администрацией и родителями, между родителями.

Конфликты между тренером-преподавателем и учащимися, их родителями могут быть связаны с невыполнением спортсменами необходимых действий в учебно-тренировочном процессе, нарушением спортивного режима учащимися. Неоптимальный стиль руководства, проявление администрирования со стороны администрации провоцирует конфликты между администраторами и тренерами-преподавателями (учителями).

Группа *социально-психологических причин* представлена отсутствием четких критериев оценки действий учащихся и перспектив роста спортивных результатов;

---

требования тренера (учителя) кажутся ребенку непосильными или что для их выполнения нет условий; стиль руководства тренера (учителя); смысловой барьер, возникший в связи с тем, что ребенок иначе смотрит на некоторые события; неправильное мнение ученика об отношении к нему тренера (учителя); излишняя опека тренером своих учеников во имя достижения высшего результата. Перечисленные причины характерны для конфликтов между тренерами (учителями) и учащимися, тренерами (учителями) и родителями.

В среде учащихся причинами конфликтов становятся разница в социальном уровне учащихся; конкуренция; ситуация, когда требования тренера игнорируются определенной частью спортсменов, и команда расчленяется на нежелательные группировки; настраивание партнеров (юных спортсменов) друг против друга их родителями, друзьями; стойкое стремление завоевать признание и уважение окружающих и занять более престижное и влиятельное положение в группе.

Неоправданные надежды родителей на спортивные успехи детей могут стать причиной конфликта между родителями и детьми, обучающимися в спортивной школе. Конфликты между родителями могут возникать как следствие конфликтов между детьми.

**Личностные причины** могут вызвать конфликты между всеми участниками педагогического и тренировочного процесса. К ним относятся особенности темперамента; негативные психические состояния: повышенная возбудимость, чувства неопределенности, психическое и физическое утомление; неуравновешенность характера участников учебно-тренировочного процесса; неумение владеть собой и контролировать свои импульсивные действия, раздражительность, болезненная восприимчивость к словам.

Специфической группой причин конфликтов, характерных для взаимодействий в условиях спортивной школы, являются **физические характеристики учащихся, значимые в данном виде спорта.**

Росто-весовые данные спортсменов в некоторых видах спорта могут стать причиной конфликтов в триаде тренер – учащийся – родители, между учащимися. Различия в уровне специфических качеств, являющихся главными компонентами спортивного мастерства могут провоцировать конфликты между учащимися.

**Тренерская деятельность** осуществляется через решение задач методического и организационного обеспечения тренировочно-соревновательного процесса в выбранном виде спорта. Основными субъектами взаимодействия в тренировочном и соревновательном процессе выступают: тренера, спортсмены, спортивные организации, судьи, СМИ.

Соответственно можно выделить следующие виды конфликтов в зависимости от участвующих субъектов: тренер-тренер, тренер – спортсмен, тренер – спортивная организация, тренер – судья, тренер – СМИ, спортсмен-спортсмен, спортсмен - спортивная организация, спортсмен – судья, спортсмен – СМИ, спортивная организация – спортивная организация, спортивная организация – судья, спортивная организация – СМИ, судья – судья, судья – СМИ.

Анализ исследований причин конфликтов в данном сегменте деятельности специалиста по физической культуре и спорту [3, 4, 5, 6, 9, 10], позволил выделить следующие группы причин: организационно-управленческие, социально-психологические, физические характеристики спортсмена, значимые в данном виде спорта, нарушение правил честного соперничества, личностные причины. Представим названные группы причин подробнее.

**Организационно-управленческие причины** включают условия тренировочного процесса, качество спортивного инвентаря и оборудования, условия проживания и питания на сборах, соревнованиях и т.п.; непродуманность плана тренировочных занятий; недостатки в подборе и расстановке кадров в соответствии с квалификацией и психологическими особенностями; некомпетентность тренера. Перечисленные причины становятся источником конфликтов между тренерами, тренерами и спортсменами, тренерами и спортивными организациями, спортсменами, спортсменами и спортивными организациями. Невыполнение спортсменами планов тренировок; расхождение взглядов на

---

методику тренировки; нарушение спортивного режима спортсменами, провоцирует конфликты между тренерами и спортсменами. Неблагополучное материальное стимулирование становится причиной конфликтов между тренерами, спортсменами и спортивными организациями.

Среди *социально-психологических причин* можно отметить разногласия по поводу системы ценностей спорта, средств их достижения; специфику процесса общения. Эти причины характерны для конфликтов между тренерами, тренерами и другими участниками тренировочного и соревновательного процесса, между спортсменами, между спортсменами и судьями, спортивными организациями.

Кроме того, причинами конфликтов между тренерами и спортсменами становятся неподчиняемость спортсменов; наличие у спортсменов завышенной самооценки при низких оценках тренерами их возможностей и личностных свойств; стиль руководства тренера; излишняя опека тренером своих учеников во имя достижения высшего результата, специфика процесса общения в условиях соревнований, нежелание подчиняться правилам соревновательного периода; непривычность условий спортивной деятельности, фактор «чужого поля».

Источники конфликта между спортсменами - противостояние за единоличное первенство нескольких лидеров в команде; нежелание подчиняться принятым в группе нормам поведения; требования тренера игнорируются определенной частью спортсменов, и команда расчленяется на нежелательные группировки; разница в социальном уровне спортсменов; настраивание партнеров (спортсменов) друг против друга их родителями, друзьями, конкуренция; специфика общения в условиях соревнований, нежелание подчиняться правилам соревновательного периода; непривычность условий спортивной деятельности, фактор «чужого поля».

*Физические характеристики спортсмена, значимые в данном виде спорта* могут стать причинами конфликтов между тренерами и спортсменами, между спортсменами. К данной группе причин относят ростово-весовые данные спортсменов в некоторых видах спорта; уровень специфических качеств, являющихся главными компонентами спортивного мастерства; неудачное выступление на соревновании.

*Нарушение правил честного соперничества* достаточно часто приводит к конфликтам в соревновательный период. Из-за мошенничества и договорных матчей возникают конфликты между тренерами, тренерами и судьями, тренерами и спортивными организациями, спортсменами и судьями, спортсменами и спортивными организациями, судьями и спортивными организациями, между спортивными организациями. Предвзятое или некомпетентное судейство приводит к конфликтам судей с другими участниками соревновательного процесса.

Несогласие в вопросах допинга и дисквалификации становится объектом конфликта между тренерами и спортивными организациями, спортсменами и спортивными организациями, между спортивными организациями. Некомпетентное, по мнению спортсменов, ранжирование команд или взвешивание становится источником конфликтов между спортсменами и спортивными организациями.

*Личностные причины* могут вызвать конфликты между всеми участниками тренировочного и соревновательного процесса. К ним относятся особенности темперамента; негативные психические состояния: повышенная возбудимость, чувство неопределенности, психическое и физическое утомление; неуравновешенность характера участников тренировочного процесса; неумение владеть собой и контролировать свои импульсивные действия, раздражительность, болезненная восприимчивость к словам.

«Звездная болезнь» спортсменов-лидеров провоцирует конфликты в среде спортсменов и между спортсменом и тренером. Низкий уровень развития у спортсменов волевой сферы способствует возникновению конфликтов в их взаимодействии с тренерами.

---

Возникновению конфликтов между спортсменами также способствуют характерологические свойства личности спортсмена, особенности его темперамента, сказывающиеся на выполнении определенного амплуа в командных видах спорта.

**Рекреационная деятельность** специалиста по физической культуре и спорту предполагает решение задач по обеспечению условий для двигательной рекреационной деятельности населения в соответствии с его потребностями.

Основными субъектами взаимодействия в рекреационной деятельности выступают: администрация спортивного учреждения, тренера, клиенты. В случае если данное спортивное учреждение предоставляет услуги детям до 18 лет, то в состав субъектов взаимодействия следует включить и родителей занимающихся детей.

Учитывая, что родители представляют интересы детей, и фактически характер конфликтов родителей с представителями спортивного учреждения аналогичен конфликтам взрослых занимающихся с представителями спортивного учреждения, а причины конфликтов детей с тренерами педагогического и социально-психологического характера аналогичны описанному в разделе педагогическая деятельность, ниже мы рассмотрим конфликты, участниками которых являются администрация, тренера и взрослые занимающиеся (клиенты).

Соответственно можно выделить следующие типы конфликтов в рекреационной деятельности, в зависимости от участвующих сторон: тренер – тренер, тренер – клиент, тренер – администрация, клиент – клиент, клиент – администрация, администрация – администрация.

Также как и в предыдущих видах деятельности можно выделить организационно-управленческие, социально-психологические и личностные причины конфликтов. Однако причины каждой группы будут иметь свои особенности, обусловленные характером деятельности. Рассмотрим их подробнее.

**Организационно-управленческие причины** включают условия проведения занятий, качество спортивного инвентаря и оборудования, непродуманность плана тренировочных занятий; нарушение требований безопасности услуг; недостатки в подборе и расстановке кадров в соответствии с квалификацией и психологическими особенностями; некомпетентность тренера. Перечисленные причины становятся источником конфликтов между тренерами, тренерами и клиентами, тренерами и администрацией, клиентами и администрацией. Вопросы, связанные с оплатой услуг, провоцируют конфликты между тренерами и клиентами, администрацией и клиентами.

Среди **социально-психологических причин** можно отметить стиль руководства тренера, игнорирование клиентами требований тренера, неоправданные субъективные ожидания клиентов в процессе занятий. Эти причины могут стать источником конфликта тренер – клиент, если не разрешаются на данном уровне, провоцируют дальнейшее развитие конфликтов между клиентом и администрацией, администрацией и тренером. Источники конфликта между клиентами - нежелание подчиняться принятым в группе нормам поведения; разница в социальном уровне клиентов.

**Личностные причины** могут вызвать конфликты между всеми участниками взаимодействия. К ним относятся особенности темперамента; негативные психические состояния: повышенная возбудимость, психическое и физическое утомление; неуравновешенность характера участников тренировочного процесса; неумение владеть собой и контролировать свои импульсивные действия, раздражительность, болезненная восприимчивость к словам.

**Организационно-управленческая деятельность** специалиста по физической культуре и спорту реализуется через решение профессиональных задач в области организации и управления физической культурой и спортом на различных уровнях.

Организационно-управленческая деятельность специалиста по физической культуре и спорту может рассматриваться как самостоятельный вид деятельности (управление спортивными организациями, управление физической культурой и спортом как отраслью

---

социальной сферы на муниципальном, региональном и федеральном уровнях) так и как компонент деятельности педагогической, тренерской и рекреационной.

Конфликты организационно-управленческой деятельности как компонента других видов деятельности представлены выше: в каждом виде деятельности нами выделялись конфликты, возникающие по организационно-управленческим причинам и конфликты в деятельности администраторов. Здесь же представим конфликты организационно-управленческой деятельности как самостоятельного вида деятельности.

Основными субъектами организационно-управленческой деятельности являются органы управления физической культурой и спортом различного уровня и физкультурно-спортивные организации, население.

Таким образом, конфликты могут возникать между органами управления физической культурой и спорта различного уровня (далее органы управления), между органами управления и спортивными организациями, между органами управления и населением, между спортивными организациями.

Исследование причин конфликтов в данном сегменте деятельности специалиста по физической культуре и спорту, позволило выделить следующие группы причин: организационно-управленческие, социально-психологические, нарушение правил честного соперничества, личностные причины. Представим названные группы причин подробнее.

**Организационно-управленческие причины** становятся источниками конфликтов между всеми субъектами управленческой деятельности. Отсутствие четкого разграничения функций между различными органами управления приводит к конфликтам между самими органами управления, между органами управления и спортивными организациями. Распределение финансовых потоков может стать причиной конфликта между органами управления, между органами управления и спортивными организациями, между спортивными организациями.

Вопросы использования спортивных сооружений провоцируют конфликты между органами управления и спортивными организациями, между спортивными организациями, между органами управления и населением.

Недостаточное организационное и материальное обеспечение проводимых соревнований, деятельность по продаже прав и аренде спортсменов, осуществление контрольных функций приводит к конфликтам между органами управления и спортивными организациями, между спортивными организациями.

К **социально-психологическим причинам** относятся плохие коммуникации, различия в стиле управления и поведения людей, различия в целях и ценностях. Причины этой группы могут провоцировать или усугублять конфликты между всеми субъектами управленческого процесса.

**Нарушение правил честного соперничества** характерно для конфликтов между органами управления и спортивными организациями. Среди них мошенничество и договорные матчи, предвзятое или некомпетентное судейство, несогласие в вопросах допинга и дисквалификации.

**Личностные причины** могут вызвать конфликты между всеми участниками взаимодействия. К ним относятся особенности темперамента; негативные психические состояния: повышенная возбудимость, психическое и физическое утомление; неуравновешенность характера участников тренировочного процесса; неумение владеть собой и контролировать свои импульсивные действия, раздражительность, болезненная восприимчивость к словам.

Представим обобщенно полученную классификацию в виде таблицы

Виды деятельности и	Педагогическая	Тренерская	Рекреационная	Организационно-управленческая
Возможные субъекты конфликтов	-учителя (тренера-преподаватели), -учащиеся, -администрация, -родители.	-тренера, -спортсмены, -спортивные организации, -судьи, -СМИ.	-администрация спортивного учреждения, -тренера, -клиенты	-органы управления физической культурой и спортом различного уровня -физкультурно-спортивные организации, -население
Группы причин конфликтов	- организационно-управленческие; -причины, связанные с физическими характеристиками и, значимыми в данном виде спорта, - социально психологические, - личностные	-организационно-управленческие, -социально-психологические, -причины, связанные с физическими характеристиками и спортсмена, значимыми в данном виде спорта, -нарушение правил честного соперничества, -личностные	организационно-управленческие, -социально-психологические, -личностные	организационно-управленческие, -социально-психологические, -нарушение правил честного соперничества, -личностные причины.

Таким образом, нами выделено четыре группы конфликтов в деятельности специалиста по физической культуре и спорту в соответствии с видами профессиональной деятельности: конфликты в педагогической деятельности, конфликты в тренерской деятельности, конфликты в рекреационной деятельности, конфликты в организационно-управленческой деятельности.

Возможными субъектами конфликтов выступают: в педагогической деятельности; учителя (тренера-преподаватели), учащиеся, администрация, родители; в тренерской деятельности: тренера, спортсмены, спортивные организации, судьи, СМИ; в рекреационной деятельности: администрация спортивного учреждения, тренера, клиенты; в организационно-управленческой деятельности: органы управления физической культурой и спортом различного уровня физкультурно-спортивные организации, население.

В каждом виде деятельности условно можно выделить три группы причин: организационно-управленческие, социально-психологические, личностные.

---

Однако для каждого вида деятельности эти группы имеют свою специфику. Специфической для тренерской и педагогической деятельности будет группа причин, связанных с физическими характеристиками, значимыми в данном виде спорта. Для тренерской и организационно-управленческой деятельности также выделяется группа причин, связанных с нарушением правил честного соперничества.

#### Литература

1. Анцупов А.Я. Шипилов А.И. Конфликтология. – СПб.: Питер, 2013. 512 с.
2. Богданов Е.Н., Зызыкин В.Г. Психология личности в конфликте. – СПб.: Питер, 2004. 224с.
3. Ефремов Д.В. Особенности протекания конфликтов в спортивной среде. URL: <http://www.rae.ru/forum2012/236/544> (дата обращения: 25.06.2016)
4. Кузин В.В. Спортивный арбитраж / Кузин В.В., Кутепов М.Е., Холодняк Д.Г. - М.: ФОН, 1996. - 165 с. URL: <http://lib.sportedu.ru/GetText.idc?TxtID=626> (дата обращения: 24.06.2016).
5. Неверкович С.Д. Конфликты в спортивно-педагогическом взаимодействии // Спортивный психолог. – 2006. – № 2(8). – С. 15-24. URL: <http://bmsi.ru/doc/fb515035-9b69-4794-900c-cf6f7fbcc491> (дата обращения: 3.09.2016)
6. Скворцова М.Ю. Пути разрешения конфликтных ситуаций в спортивной практике // Фундаментальные исследования. – 2015. – № 2-17. – С. 3836-3839. URL: <http://www.fundamental-research.ru/ru/article/view?Id=37868> (дата обращения: 24.06.2016).
7. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.04.01 физическая культура (уровень магистратуры). URL: <http://минобрнауки.рф/документы/5652> (дата обращения: 26.07.2016)
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 49.03.01 физическая культура (уровень бакалавриата). URL: <http://минобрнауки.рф/документы/7534> (дата обращения: 26.07.2016)
9. Федорушкина А. Конфликты в паре... конфликты с тренером, что делать? URL: [http://dancesport.ru/news/art\\_721.html](http://dancesport.ru/news/art_721.html) (дата обращения: 25.06.2016)
10. Фомин Ю.А., Меркутова Т.Ю.. Конфликты в олимпийском движении, их преодоление и предупреждение // Теория и практика физической культуры. – 2010. – № 9, С. 50-54.

**Е.В. Мавренкова**  
**преподаватель кафедры**  
**социально-гуманитарных**  
**и экономических дисциплин,**  
**методист по профориентационной работе**  
**ГБОУ ВО КО «Педагогический институт»,**  
**аспирант кафедры ТиМПО**  
**КГТУ**  
**mavrenkova\_elen@mail.ru**

### **Оценка сформированности общекультурных компетенций будущих педагогов в системе «колледж-ВУЗ»**

*Рассматриваются вопросы оценки уровня сформированности общекультурных компетенций студентов-будущих педагогов. Актуализирована практическая значимость мониторинга, создающего информационную основу повышения качества подготовки будущих бакалавров педагогики. Представлены результаты диагностики уровня сформированности общекультурных компетенций у студентов, поступивших в педагогический ВУЗ на базе основного среднего образования и у студентов, поступивших в педагогический ВУЗ на базе среднего профессионального образования по педагогическим специальностям. Для обработки диагностических данных была разработана схема с дифференцированными по уровням дескрипторами исследуемого объекта*

---

Ключевые слова: качество подготовки; общие и общекультурные компетенции будущего педагога; оценка сформированности общекультурных компетенций; мониторинг

В настоящее время в системе российского профессионального педагогического образования одной из важнейших задач является повышение качества подготовки педагогов, для чего необходимы систематический анализ объективных данных о результатах образования обучающихся, применение технологий диагностики в условиях многоуровневого образования.

Предметом исследования в данной статье является изучение возможностей и эффективности применения разработанных средств и способов оценки сформированности общекультурных компетенций будущих педагогов на различных ступенях системы «колледж - вуз» в условиях реализации федеральных государственных образовательных стандартов уровня среднего профессионального педагогического образования и высшего педагогического образования.

В современной системе высшего профессионального педагогического образования стоит цель сформировать у выпускника комплекс общекультурных компетенций, которые позволят ему быть постоянно востребованным на рынке труда.

Достижению вышеозначенной цели способствует анализ расхождений между существующим и ожидаемым уровнем сформированности компетенций у будущих педагогов. В связи с этим возрастает значимость диагностических процедур, проведения мониторинга в процессе формирования общекультурных компетенций.

Мониторинг в образовании представляет собой систему сбора, обработки, хранения и распространения информации об образовательных системах или отдельных их элементах, а также совокупность контролирующих, диагностирующих и корректирующих операций, осуществление которых определяется целями процесса обучения.

При всем многообразии исследований проблемы мониторинга и оценки сформированности компетенций [1;2] на сегодняшний день нет однозначного ответа на вопросы о методах оценки общекультурных компетенций и результатах обучения студентов в соответствии с требованиями федеральных государственных образовательных стандартов на основе компетентного подхода.

В федеральном государственном образовательном стандарте по направлению подготовки «Педагогическое образование» можно выделить следующие методы оценивания [1]: метод прямого оценивания (проектные работы, портфолио, экзамены, аттестация, тесты и т.д.), проводящиеся непосредственно в ходе образовательного процесса; метод косвенного оценивания (опрос работодателей, сравнение с другими вузами, анкетирование обучающихся, выпускников и других заинтересованных сторон, анализ учебных и образовательных программ, показатели отсева и трудоустройства обучающихся и т.д.).

Однако заявленные методы требуют разработки конкретного инструментария, позволяющего оценить реальные достижения каждого студента и уровень сформированности его общих (для уровня среднего профессионального образования) и общекультурных (для уровня высшего профессионального образования) компетенций.

Разработка системы основных показателей оценки сформированности общих компетенций осуществлялась в государственном бюджетном образовательном учреждении высшего образования Калининградской области «Педагогический институт» в соответствии с требованиями ФГОС для уровня СПО по специальности 44.02.01. «Преподавание в начальных классах».

Учитывая специфику общих компетенций, в качестве основного метода оценки уровня их сформированности в образовательном процессе в ГБОУ ВО КО «Педагогический институт» выступает экспертная оценка.



---

Сущность метода экспертных оценок заключается в проведении экспертами интуитивно-логического анализа педагогической проблемы с количественной оценкой суждений и формальной обработкой результатов.

Наряду с экспертной оценкой важную роль играет самооценка сформированности общекультурных компетенций у студентов-будущих педагогов по критериям оценки результатов сформированности компетенций (дескрипторов).

Технология дифференциации требований и создания формулировок дескрипторов включала выделение четырех критериев (1-4), соответствующих степени сформированности категории, где эталонный (планируемый) параметр соответствует критерию 4 по шкале оценки (точность, правильность, соответствие). Критерии «1-3» - показатели степени отклонения от эталона. Так, критерий 1 обозначает, что соответствующий результат не достигнут (не способен, не знает и т.д.). Критерий 3 описывает минимальный приемлемый уровень сформированности результата, т. е. эталонный параметр проявляется частично (допускает ошибки и т.д.) [3].

Общекультурные компетенции (направление подготовки бакалавров «Педагогическое образование»), установленные федеральным государственным образовательным стандартом, формируются на уровнях:

- нулевой уровень - компетенция не сформирована. Студент не владеет необходимыми знаниями, навыками, опытом;

- пороговый уровень - компетенция недостаточно сформирована. Студент частично проявляет знания, навыки, опыт, входящие в состав компетенции; пытается, стремится проявлять нужные навыки, понимает их необходимость, но реализует не всегда; имеет общее представление о виде деятельности, основных закономерностях функционирования объектов профессиональной деятельности, методах и алгоритмах решения практических задач;

- базовый уровень – компетенция сформирована достаточно. Студент решает типовые задачи, принимает профессиональные решения по известным алгоритмам, правилам и методикам;

- повышенный уровень - компетенция сформирована более чем достаточно.

Студент владеет сложными навыками, опытом, способен активно влиять на происходящее, проявлять соответствующие знания, навыки в ситуациях повышенной сложности, решает практические задачи повышенной сложности, нетиповые задачи, принимает профессиональные решения в условиях неполной определенности, при недостаточном документальном, нормативном и методическом обеспечении [1].

Анкетирование было проведено среди студентов первого курса, поступивших в педагогический институт после окончания общеобразовательной школы (74 человека) и среди студентов первого курса, поступивших в Педагогический институт Калининградской области после окончания изучения программ уровня среднего профессионального образования, программ подготовки специалистов среднего звена по педагогическим специальностям (26 человек), по истечении двух месяцев учебы в Педагогическом институте. Одна из анкет была ориентирована на самооценку студентами уровня сформированности общекультурных компетенций.

К первой части анкеты предлагалась следующая инструкция: «Пожалуйста, оцените по собственным ощущениям, в какой мере сформирована у Вас каждая из следующих компетенций». Далее – перечень компетенций, входящих в перечень требований федерального государственного образовательного стандарта по направлению «Педагогическое образование».

Самооценка студентами-бакалаврами 1 курса ГБОУ ВО КО «Педагогический институт», поступившими на базе основного среднего образования, уровня сформированности общекультурных компетенций показала следующие результаты: на нулевом уровне находятся 2,1 % обучающихся, на пороговом уровне - 31,1 %, на базовом - 45,4%, на повышенном - 21,4% обучающихся.

---

Самооценка обучающимися 1 курса, поступившими в вуз на базе среднего профессионального педагогического образования, уровня сформированности общекультурных компетенций показала следующие результаты: на нулевом уровне находятся 0 % обучающихся, на пороговом уровне -22,3 %, на базовом -58%, на повышенном -19,7 % обучающихся.

С целью определения уровня профессионального развития, сформированности общекультурных компетенций студентов проведен промежуточный мониторинг по самооценке сформированности общекультурных компетенций у обучающихся второго курса, бакалавров по направлению «Педагогическое образование». Опрошено 127 обучающихся.

Приведем результаты анкетирования среди студентов, поступивших в Институт на базе среднего полного образования (опрошено 89 студентов): на нулевом уровне находятся 4,7 % обучающихся, на пороговом уровне - 30,1%, на базовом - 45,1 %, на повышенном - 20,1 % обучающихся.

Анализ анкетирования студентов, поступивших в Институт на базе среднего профессионального образования по педагогическим специальностям (опрошено 38 студентов), дает нам следующие данные: на нулевом уровне находятся 0,4 % обучающихся, на пороговом уровне - 30,1%, на базовом - 43%, на повышенном - 26,5 % обучающихся.

Сравнительный анализ данных позволяет сделать выводы о том, что, во-первых, существует положительная динамика сформированности общекультурных компетенций при переходе на следующий курс, причем наибольшие результаты наблюдаются по четвертому (повышенному) уровню. Что касается разницы для студентов, поступивших на базе общего среднего образования и общего среднего профессионального образования, то она не значительна.

Возможно предположить, что студенты, поступившие на базе СПО более критичны, поэтому результаты проведенного мониторинга самооценки по определению уровня сформированности общекультурных компетенций предполагается подкрепить экспертной оценкой профессорско-преподавательского состава педагогического Института.

#### **Литература**

1. Колдина М. И. Проектирование оценочных средств при реализации основной образовательной программы высшего профессионального образования нового поколения // Научно-методический электронный журнал «Концепт». 2015. № 5
2. Реутова О.В., Стафеева А.В. Формирование фонда оценочных средств в реализации программы универсального бакалавриата // Современные проблемы науки и образования. 2016. № 3.
3. Программа Итогового междисциплинарного экзамена по направлению 38.03.02 «Менеджмент» (уровень бакалавриата)/ Под ред. Г.А. Родиной - Ярославль: Ярославский филиал Финуниверситета, 2015.
4. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего профессионального образования по специальности 44.02.02 Преподавание в начальных классах. М.,2014.

## **К вопросу использования функционального подхода интегративного тестирования в процессе подготовки бакалавров лингвистики**

*Предпринимается попытка обосновать перспективность обучающей функции интегративного тестирования при формировании функциональной компетенции будущих бакалавров лингвистики*

Ключевые слова: функциональный подход; функциональная компетенция; лингводидактическое тестирование; интегративный тест; обучающий тест

Переход на новые стандарты высшего профессионального образования ставит перед вузами РФ непростую задачу по формированию всех видов компетенций. Во-первых, поставленная задача требует модернизации образовательных технологий для формирования требуемых компетенций у обучающихся. Во-вторых, возникает необходимость в создании фондов оценочных средств, которые позволяют осуществлять объективную комплексную оценку сформированных компетенций.

Ведущей целью в обучении иностранным языкам бакалавров лингвистики на современном этапе является формирование коммуникативной компетенции. Среди общепрофессиональных компетенций Федерального государственного образовательного стандарта высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика, выпускник программ бакалавриата должен уметь применять формулы этикета в устной и письменной речи, владеть основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего контекста коммуникации (время, место, цели и условия взаимодействия), владеть системой лингвистических знаний и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей, способностью свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации [8, с. 5-6].

Как мы видим, функциональная составляющая коммуникативной компетенции бакалавров лингвистики выходит на передний план.

В отечественной методике принцип функциональности первым сформулировал А.П. Старков. Он считает принцип функциональности определяющим при выборе как объектов учебной деятельности преподавателя и студента, так и при выборе формы и содержания этой учебной деятельности. Иными словами, «необходимо овладеть тем, что функционирует в устной и письменной коммуникации, и овладеть, таким образом, как оно функционирует» [6, с.23].

Это создание модели системы речевых средств, которая, как и любая другая модель, была бы упрощенной, минимизированной настолько, чтобы, с одной стороны, обучающийся мог ею овладеть и, с другой стороны, был бы одновременно в состоянии осуществлять в процессе общения основные речевые функции. Функциональность опирается не на саму систему языка, а на систему речевых средств, которая функционирует в процессе коммуникации [5, с. 234-235].

Таким образом, решение определенных коммуникативных задач становится возможным благодаря обучению функциональному использованию языка, т.е.

---

функциональному принципу. Суть данного принципа заключается в изучении языковых явлений в свете их функциональной значимости. Существует несколько видов речевых функций языковой единицы. К функциям относятся:

— ситуативные коммуникативные умения, специфические, детализированные речевые акты, которые говорящий применяет в зависимости от поставленной задачи (зарезервировать номер в отеле, заполнить формуляр в библиотеке и т.п.);

— иллокутивные акты (попросить извинения или разрешения, выразить согласие, пригласить и др.);

— типы дискурса (описание, рассказ, аргументирование), владение которыми предполагает знание закономерностей построения типов текста и умение их реализовать в устной и письменной речи.

Иными словами, функциональная характеристика языковой единицы предполагает ее использование в целях решения коммуникативной задачи, а коммуникативный подход к обучению языкам базируется на овладении учащимися функциональными характеристиками языкового материала [9, с. 148-149].

В связи с тем, что в последнее время проблема внедрения европейской компетентностной уровневой системы владения иностранным языком в российский образовательный контекст приобретает особую актуальность, представляется интересным рассмотреть особенности функциональной компетенции, подробно описанной в «Общеввропейских компетенциях владения иностранным языком: изучение, преподавание, оценка».

Прежде всего стоит отметить, что коммуникативная компетенция представлена тремя составляющими: лингвистической, социолингвистической и прагматической.

Подробнее остановимся на прагматической компетенции, включающей в себя дискурсивную (умение строить высказывания и объединять их в текст), функциональную (умение использовать высказывания для реализации различных коммуникативных функций) компетенции, а также компетенцию схематического построения речи (умение последовательно строить высказывание в соответствии со схемами взаимодействия).

Функциональная компетенция, в свою очередь, распадается на три ключевых компонента: микрофункции, макрофункции и схемы интеракции.

1. Микрофункции – это категория функционального использования единичного (короткого) высказывания (обычно в виде реплик). В главе пятой «Threshold Level 1990» эти микрофункции являются предметом подробной (но не исчерпывающей) классификации:

– Предоставление и запрос информации: идентификация, доклад, корректировка, запрос информации, ответ.

– Выражение отношения: фактическое (согласие/несогласие), знание (знание/незнание, запоминание /забывание, вероятность/достоверность), модальность (обязательство, необходимость, возможность, позволение), волевой акт (потребности, желания, намерения, предпочтения), эмоции (удовольствия/неудовольствия, симпатии/антипатии, интереса, удивления, надежды, разочарования, беспокойства, благодарности), нравочужения (извинения, одобрение, сожаление, сочувствие).

– Наставления: указания, требования, предостережения, советы, поощрение, просьбы о помощи, приглашения, предложения.

– Выстраивание социальных отношений: привлечение внимания, обращения, приветствия, знакомство, произнесение тоста, прощание.

– Структурирование дискурса, включающее 28 микрофункций (начало разговора, очередность разговора, его завершение и др.)

– Облегчение коммуникации, включающее 16 микрофункций.

2. Макрофункции являются категориями функционального использования устной речи или письменного текста, которые состоят из серии предложений (иногда

---

большой серии), например: описание-демонстрация, повествование-инструкция, комментарий-аргументация, доклад-убеждение, интерпретация, объяснение и т.д.

### 3. Схемы взаимодействия (интеракции).

Функциональная компетенция также подразумевает использование схем (моделей социального взаимодействия), которые являются основой коммуникации как, например, модели вербального обмена.

Простейшими схемами интеракции являются: вопрос – ответ; утверждение – согласие/несогласие; просьба/предложение/извинение – согласие/отказ; поздравление/тост – ответная реплика.

Наиболее распространены тройные реплики (слова первого собеседника – реакция второго собеседника – ответная реакция первого). Наряду с двойными репликами они преимущественно используются в продолжительных разговорах. Весь процесс коммуникации может быть представлен схематично.

Сложные схемы интеракции обязательно задействуют языковые средства, необходимые для образования рабочей группы и установление отношений между участниками; достижение взаимопонимания по вопросам, касающимся коммуникативной ситуации; определение вектора изменений; достижение консенсуса в отношении целей и средств их достижения; распределение ролей; управление практическими вопросами поставленной задачи (как то: признание и решение возникших проблем, согласованность действий, взаимное поощрение, контроль над выполнением второстепенных задач)[10, с. 98-99].

В интерактивных видах деятельности пользователь языка попеременно играет роль то говорящего, то слушающего с одним или несколькими собеседниками. Продуктивные и рецептивные стратегии постоянно используются в процессе интеракции.

Существуют также классы когнитивных стратегий и стратегий сотрудничества (которые также называют дискурсивными стратегиями и стратегиями кооперации), свойственные управлению кооперацией и интеракцией.

К видам интерактивной деятельности относятся ведение переговоров, обычная беседа, неофициальная дискуссия, официальная дискуссия, дебаты, интервью, обсуждение, совместное планирование, целевое сотрудничество [10, с. 60].

Разработанные шкалы позволяют оценивать уровень сформированности функциональной компетенции в таких видах устной интеракции как, понимание носителя иностранного языка, разговор, неофициальная дискуссия (между друзьями), официальная дискуссия и встречи, целенаправленная кооперация (взаимодействие с целью приобретения товаров и услуг, обмен информацией, интервью).[10, с. 61].

Что касается письменной интеракции, то она подлежит оцениванию в таких видах деятельности как написание записок, составление памяток и т.д., в случаях, когда устная интеракция невозможна и нецелесообразна; ведение переписки посредством писем, факсов, электронной почты; процесс письменного согласования текста соглашения, контрактов, коммюнике и т.д., меняя формулировки, обмениваясь проектами документов и внося поправки [10, с. 68].

Средством определения уровня сформированности компетенций является правильно выбранная система контроля. На данный момент каждый вуз решает задачу по формированию и применению фондов оценочных средств для оценки компетенций самостоятельно.

БФУ им.И.Канта, наряду с другими формами контроля, позволяющими оценить степень сформированности компетенций обучающихся использует тесты, в том числе тесты, размещенные на портале тестирования БФУ им. И. Канта по всем дисциплинам (модулям) образовательной программы бакалавриата (<http://www.pt.kantiana.ru/>).

Как мы видим, тестирование как способ измерения результатов обученности студентов и стандартизации уровней требований к испытуемым по дисциплинам учебного плана занимает особое место в системе контроля эффективности процесса обучения в вузах

---

и содействует реализации государственных стандартов высшего образования, а также усиливает мотивацию познавательной деятельности студентов и стимулирует их активность в самооценке своей деятельности [1, с. 225-226].

Тест обладает безусловными преимуществами перед другими формами контрольных заданий являются более высокое качество заданий, возможность работать одновременно с большим количеством обучаемых, его экономичность, объективность подсчета результатов и т.д. К достоинствам теста относится и его полифункциональность [7, с. 126].

Все функции лингводидактических тестов можно разделить на три большие группы:

- 1) общедидактические функции обучения
  - обучающая,
  - повторительно-закрепляющая,
  - развивающая;
- 2) информационные функции результатов тестов
  - контрольная,
  - исследовательская
  - учебно – информационная;
- 3) функции воспитания
  - познавательная,
  - дисциплинирующая и др.

Однако, подавляющее количество методических работ, рассматривающих проблемы тестирования особо выделяют его контрольную функцию. Мало изученной остается обучающая роль тестирования, а также возможность его использования в процессе языковой подготовки бакалавров лингвистики не только как инструмента контроля обученности, но и как средства обучения и способа повышения эффективности учебного процесса (1: 227).

Лингводидактическое тестирование также испытало непосредственное влияние коммуникативного подхода к обучению. В настоящее время при конструировании тестов наблюдается тенденция к предъявлению интегрированных навыков и взаимосвязанных видов речевой деятельности, стремление к аутентичности тестовых заданий, что достигается подбором типов заданий, отвечающих данным требованиям.

Наиболее удовлетворительным подходом для увеличения валидности теста считается баланс интегративных и дискретных заданий (4: 8). Как мы уже упоминали ранее, по направленности тестовых заданий выделяются два вида тестов: дискретные и интегративные (интегральные или глобальные).

Согласно терминологическому справочнику по методике преподавания иностранных языков Колесниковой И.Л., дискретные тесты позволяют оценить степень владения отдельными элементами фонетики, грамматики, лексики в рамках одного речевого умения (аудирования, говорения, чтения, письма) или сформированность конкретного речевого умения, поэтому они не удовлетворяют требованиям прагматического тестирования и противопоставляются интегральным тестам.

В основном, дискретные тесты позволяют диагностировать особые трудности в усвоении языковых единиц. Результаты, полученные с их помощью, могут быть использованы при разработке учебно-методических материалов и направлены на преодоление этих трудностей.

Интегральные же тесты позволяют определить уровень сформированности совокупности навыков и умений и дают возможность провести комплексную оценку иноязычной коммуникативной компетенции. Они часто являются прагматическими, а прагматические тесты всегда интегральные [3, с. 358-359]. К особым достоинствам прагматического тестирования можно отнести стремление приблизить процедуру тестирования к ситуациям реального общения, а также внимание к внеязыковым компонентам процесса общения.

---

Эти установки позволяют отобрать образцы связной естественной речи в качестве основ тестов и обеспечивают интегральный характер используемых тестовых заданий, что позволяет оценить коммуникативную компетенцию испытуемых [3, с. 357-358].

Применительно к иностранному языку наиболее широко используются такие виды интегративного теста как диктант, клоуз-тесты, сочинение на заданную тему, завершение связного текста, пересказ прослушанного, интервью и т.п.

В своей работе Коккота В.А. провел сопоставительный анализ лингводидактических тестов по 10 характеристикам с целью определения степени коммуникативности различных видов лингводидактических тестов.

Как выяснилось, максимальной степенью коммуникативности обладает тест-интервью, а коммуникативностью выше среднего такие виды лингводидактических тестов как тест типа клоуз, диктинт, комбинированный тест [2, 27-28].

Как мы видели ранее, интервью как один из видов устной интеракции позволяет оценить уровень сформированности функциональной компетенции, а также обладает максимальной степенью коммуникативности среди лингводидактических тестов и нам представляется перспективным использовать интервью как вид интегративного тестирования для формирования функциональной компетенции бакалавров лингвистики не только в контролирующей, но и в обучающей функции.

### Литература

1. Байтукаева А.Ш. Лингводидактическое тестирование как инструмент педагогического мониторинга//Ученые записки Таврического национального университета им.В.И.Вернадского. 2011. № 3. С. 225-230.
2. Коккота В.А. Лингводидактическое тестирование. М., 1989.
3. Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков. М., 2008.
4. Норейко Л.Н. Современное лингводидактическое тестирование в свете коммуникативной теории//Преподаватель. 1998. № 4. С. 7-10.
5. Пассов Е.И., Кузовлева Н.Е. Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования. М., 2010.
6. Старков А.П. Обучение английскому языку в средней школе. М., 1998.
7. Тевелевич А.М., Вяткина О.С. Достоинства и недостатки лингводидактического тестирования // Вестник Омского университета. 2005. № 2. С. 125–128.
8. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования по направлению подготовки 45.03.02 Лингвистика (уровень бакалавриата). URL:[http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302\\_Lingvistika.pdf](http://fgosvo.ru/uploadfiles/fgosvob/450302_Lingvistika.pdf) (Дата обращения: 28.03.2016)
9. Щепилова А.В. Теория и методика обучения французскому языку как второму иностранному. М., 2005.
10. Cadre européen commun de référence pour les langues: apprendre, enseigner, évaluer . URL:[http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework\\_FR.pdf](http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_FR.pdf) (Дата обращения: 28.03.2016)