

Осиянова О.М.

Оренбургский государственный университет
E-mail: olos7@rambler.ru

СИСТЕМА МЕТОДИЧЕСКОГО СОПРОВОЖДЕНИЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ СТУДЕНТОВ В КОМПЕТЕНТНО-ОРИЕНТИРОВАННОЙ ПАРАДИГМЕ УНИВЕРСИТЕТСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Одной из главных задач современного университетского образования является подготовка выпускников с высоким уровнем профессиональной компетентности и всестороннего личностного развития. Система методического сопровождения самостоятельной работы студентов-филологов является собой феномен, помогающий развитию личности, способной учиться всю жизнь, самостоятельно обогащая спектр своих знаний и опыт практической деятельности.

Самостоятельная работа студентов определена как планируемая работа, осуществляемая по заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия. Ее характеризует присутствие собственной познавательной потребности и мотивов, собственный режим работы, самоконтроль, свобода выбора места и времени выполнения. С целью управления самостоятельной работой студентов-филологов, обеспечения ее целенаправленности, непрерывности и результативности разработана система методического сопровождения.

Предлагаемая система включает преподавателей и студентов, цель, содержание, методы, формы, средства, деятельность субъектов образовательного процесса. Система является открытой, динамичной, целенаправленной, антропоцентричной, сложной, самоуправляемой. Управление самостоятельной работой со стороны преподавателя и самоуправление – со стороны студента осуществляется с помощью целесообразных ориентиров (целей, принципов, знаний, опыта, стимулов), выступающих инструментальной ориентировочной основой, обеспечивающей переход студентов от пассивной формы обучения к активной. Присвоение студентами системы ориентиров проходит в три этапа: ориентировка преподавателем в условиях самостоятельной работы, совместное обсуждение вариантов использования ориентиров, самостоятельное построение системы ориентиров в соответствии с поставленной задачей.

Важную роль в развитии умений самостоятельной работы занимают коллективные занятия во внеучебное время, сотрудничество «по горизонтали» и адекватная оценка полученных результатов. Отмечается значимость опорных дидактических материалов, сформулированы условия эффективности их использования в управлении самостоятельной работой студентов на основе ориентиров.

Система методического сопровождения самостоятельной работы студента, ориентированная на «рефлексивное» управление (самоуправление) имеет принципиальное значение для эффективного усвоения предметных знаний.

Ключевые слова: самостоятельная работа, рефлексивное управление, ориентиры, ориентировочная деятельность, сотрудничество «по горизонтали».

Согласно компетентно-ориентированной образовательной парадигме каждый начинающий специалист независимо от специализации и особенностей функционирования профиля своей деятельности должен обладать фундаментальными знаниями, профессиональными умениями и навыками, опытом творческой и исследовательской деятельности по решению возникающих проблем, опытом социально-оценочной деятельности. Соответственно, выпускник университета может стать компетентным только в результате «приобретения адекватных информации, знаний, практического опыта» [12].

Заметим, что в современной трактовке результата образования акценты сделаны именно

на практическую область применения знаний, становление операциональной и технологической составляющих. Достижение поставленной цели предполагает творческий поиск методов, форм и средств обучения, ориентированных на вовлечение в активную работу всех интеллектуальных и физических потенциалов студентов, развитие их самостоятельности. Умение учиться, самостоятельно добывать знания и находить им применение на практике выступает важным резервом и существенным условием повышения качества образования. Обретая опыт самооценки, умение справляться с трудностями, приобщаясь к творчеству, саморазвитию, достижениям, создается суверенитет, студент становится ответственным автором своей жизни.

Один из крупнейших немецких ученых 19 в. В. Гумбольдт полагал, что школьник считается готовым к обучению в университете, если он так многому научился у других, что теперь вполне может учиться самостоятельно. Однако действительно ли студент (особенно первокурсник) способен учиться самостоятельно, обладает умениями и навыками самостоятельной работы?

Обучение в университете предъявляет к студентам чрезвычайно сложный комплекс академических требований, не присутствующих в имеющемся опыте учения. Фактически большинство видов аудиторных учебных занятий, в том числе лекции, требуют от студентов предварительной самостоятельной работы. Причем если школьник в большинстве случаев четко знает, какое конкретное задание требуется выполнить к очередному уроку, то в университете ему предоставляется определенная свобода выбора. К примеру, для подготовки к семинарам предлагается не только обязательная, но и дополнительная литература. При этом гораздо большее значение имеет не то, какое количество из названных источников прочитал студент, а насколько глубоко он осмыслил изученный материал. В этой ситуации успешность во многом определяется тем, насколько умело и рационально студент сможет организовать свою самостоятельную индивидуальную работу, насколько регулярной и своевременной она будет. Внеаудиторная самостоятельная работа студентов в университете выступает, таким образом, не менее важным аспектом, чем обязательные учебные занятия.

Между тем, исследования показывают, что примерно у 66,6% первокурсников отсутствуют навыки самостоятельной работы. Несформированность умений и навыков самостоятельной работы студентов (и не только первокурсников) становится одной из важнейших причин их неуспеваемости. Причем данная проблема актуальна даже для ведущих высокопрестижных вузов страны, куда поступают наиболее подготовленные выпускники школ. Неподготовленность студентов к самостоятельному учению в университете приводит к тому, что вуз вынужден их отчислять, хотя не все оставляющие вуз учащиеся обладают низким уровнем интеллекта. Отсюда напрашивается вывод, что многие

отчисленные при создании соответствующих условий могли бы учиться успешно. Одним из главных условий, на наш взгляд, выступает целенаправленная, систематическая работа преподавателей по вооружению студентов умениями и навыками самостоятельной работы. И здесь особенно актуально звучат слова итальянского педагога М. Монтессори как обращение учащегося к преподавателю: «Помоги мне сделать это самому!».

Согласно существующим в современной педагогической литературе определениям, самостоятельная работа – это планируемая работа студентов, выполняемая по конкретному заданию и при методическом руководстве преподавателя, но без его непосредственного участия [7], [9]. Самостоятельная работа может быть представлена различными видами индивидуальной и коллективной (групповой) деятельности студентов, осуществляемой ими на аудиторных или внеаудиторных занятиях, а также дома по специально разработанным заданиям преподавателя. Как видно, по своей сути самостоятельная работа студентов представляет собой такую форму образовательного процесса, в ходе которой они, к примеру, изучая литературу, осуществляют динамичную, интенсивную интеллектуальную деятельность по усвоению содержания того или иного учебного предмета.

Самостоятельная работа характеризуется наличием собственной познавательной потребности и учебно-познавательных мотивов, учреждением собственного режима работы, установлением самоконтроля, свободой выбора места и времени выполнения этой работы. Поэтому очевидно, что ее осуществление требует присутствия таких личностных качеств обучаемых как самосознание, рефлексивность, воля, самодисциплина, трудолюбие, личная ответственность.

В чем заключается миссия самостоятельной работы? Самостоятельная работа необходима не только для постижения содержания каждой изучаемой дисциплины, но и для формирования навыков самостоятельной работы в целом, в учебно-познавательной, научно-исследовательской, профессиональной деятельности, способности возлагать на себя ответственность, самостоятельно решать проблемы, находить нетривиальные подходы, пути выхода

из неоднозначных ситуаций. Таким образом, актуальность самостоятельной работы студента выходит далеко за границы отдельной учебной дисциплины. Она играет значимую роль в становлении самостоятельности как черты характера, личностного качества, проявляющегося в способности мыслить, анализировать ситуации, формулировать собственное мнение, самостоятельно оценивать обстановку, действовать по личной инициативе, игнорировать навязываемые взгляды, адекватно оценивать недостатки, определять причины их возникновения и способы устранения.

Как известно, в университете существуют различные виды индивидуальной самостоятельной работы – подготовка к лекционным и семинарским занятиям, лабораторным работам, экзаменам и зачетам, выполнение рефератов, курсовых работ и проектов, подготовка сообщений и докладов на научных студенческих конференциях, а на заключительном этапе – написание выпускной квалификационной работы. Соотношение времени, затрачиваемого сегодня в образовательном процессе на учебную аудиторную и самостоятельную работу, составляет 40:60 (в пользу последней). Такое соотношение базируется на колоссальных дидактических возможностях рассматриваемого вида учебной деятельности студента. Не удивительно, что в государственных образовательных стандартах нового поколения самостоятельная работа выступает основным резервом повышения эффективности подготовки выпускников, в связи с чем, выпускающим кафедрам вуза, как мы полагаем, следует разработать целостную систему методического сопровождения процес-

са формирования соответствующих умений и навыков студентов, развития их личностных качеств. В нашем понимании система способна обеспечить целенаправленность, систематичность, непрерывность и результативность самостоятельной работы студента. Она призвана обеспечить управление самостоятельной учебно-познавательной (в том числе исследовательской) деятельностью студентов, ее планирование и прогнозирование, определение схемы, сценария [3], [5], [9].

Предлагаемая нами система методического сопровождения самостоятельной работы студентов-филологов представляет собой совокупность взаимосвязанных и взаимодействующих друг с другом и с внешней средой элементов [2], [8], необходимых для развития соответствующих умений и навыков студентов. Она включает структурные элементы, присутствующие в любой педагогической системе: преподаватели и студенты (субъекты данной системы), цель, содержание, методы, формы, средства, а также деятельность субъектов образовательного процесса, в ходе реализации которой происходит усвоение знаний, способов действий и развитие личностных качеств студентов [3], [5], [7] (рис. 1).

Системообразующим элементом системы выступает цель как результат, представленный в виде определенных (предметных) знаний, умений, навыков, приобретенных в ходе самостоятельной деятельности, творческого или материального продукта. Вместе с тем, специфика рассматриваемой системы заключается в том, что она имеет не только предметно-нацеленный, но и субъектно-ориентированный характер,

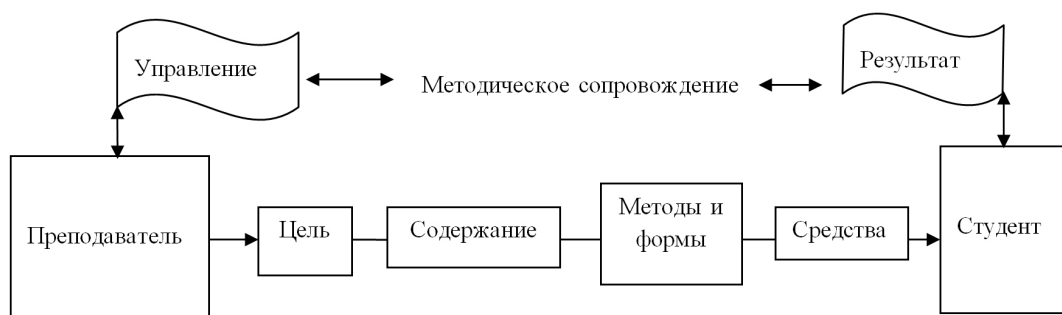


Рисунок 1 – Система методического сопровождения самостоятельной работы студента

обеспечена технологически, предлагает специально разработанные ориентиры, осваиваемые студентом.

Реализация системы методического сопровождения самостоятельной работы приводит нас к качественно новому пониманию позиции преподавателя, поскольку самостоятельная работа студентов-филологов есть продукт корректно организованной им аудиторной работы, что стимулирует самостоятельное ее углубление и развитие (по заданию или инициативе студентов) в свободное время. Иными словами, организуемая и управляемая преподавателем аудиторная работа студентов должна выступать в качестве ориентировочного присвоенного ими алгоритма собственной самостоятельной деятельности по овладению иностранным языком и зарубежной литературой. Это означает для преподавателя достаточно глубокое осмысление не только собственного алгоритма учебных действий, но и осмысленное его конструирование у студентов-филологов как определенной программы овладения теорией и практикой иностранного языка, зарубежной литературы и других изучаемых дисциплин.

Как показали наши наблюдения, студенты-филологи стремятся к интерактивным формам учебной деятельности, к осуществлению разноплановых самостоятельных работ, предполагающих рефлексию. Однако, реально существующий образовательный процесс зачастую строится в основном на репродуктивных заданиях, где учащийся является пассивным исполнителем, действующим по предложенному образцу. Эта особенность, замеченная нами в ходе опросов, собеседований и включенных наблюдений, тревожит, так как, не получая удовлетворения своим потребностям, студенты уменьшают активность, и по мере повторяемости аналогичных ситуаций, обретают инерцию удовлетворяться менее трудными и существенными формами своей учебно-познавательной деятельности. Так происходит падение интереса к учению, снижение активной роли студента в учебном процессе. Недостаточная степень развития самостоятельности укрепляет тенденцию «плыть по течению», следуя предложенным извне заданиям и установкам. Напротив, отношение преподавателя к студенту как к социально зрелой личности открывает новые горизонты,

не ограничивая потенциала развития, а укрепляя своей поддержкой и верой.

Самостоятельность обусловлена инициативой, связана с определением вариативных путей решения учебно-познавательных задач без участия преподавателя. От степени сформированности самостоятельности зависит активность студента, его ориентация в образовательном процессе университета. При этом принципиальную значимость, по нашему мнению, приобретает сознательность выполнения самостоятельной работы. Недопустимо игнорировать того, осознают ли студенты изучаемый материал, и что с ним предстоит сделать, или нет, понимают ли они цель обучения, средства ее достижения и контроля. Потому как несвоевременно внедряемые поисковые и исследовательские методы, не принимающие во внимание степени развития самостоятельности и интеллектуальной готовности студента, окажутся непосильными, а значит и безрезультатными (М.А. Данилов, Б.П. Есипов, М.П. Кашин, И.Я. Лернер, М.И. Махмутов, П.И. Пидкасистый, А.В. Усова и др.). Понимание и осознание студентом своих возможностей позволяет ему выдвигать перед собой новые требования, осуществлять саморегуляцию.

Сознательность выполнения самостоятельной работы обеспечивают следующие условия:

- методологическая осознанность материала, отбираемого для самостоятельной работы;
- посильность выполнения учебных задач, соответствующая «зоне ближайшего развития» (по Л.С. Выготскому) студентов, т. е. сложность знаний;
- логичность представления информации с учетом логики предмета и психологических особенностей его усвоения;
- дозирование заданий и задач для самостоятельной работы с учетом соответствия познавательным возможностям и способностям студентов;
- субъектная ориентация самостоятельной работы.

Последнее условие диктует целесообразность обеспечения студентов инструментальной ориентировочной основой для самостоятельного решения учебно-познавательных задач. Студенту необходимо знать что, зачем (для чего) и как, на основе каких конкретных знаний и

опыта он может выполнить задание так, чтобы ощущаемый им успех от полученного результата служил мотивом дальнейшей познавательной деятельности. В полной ориентировочной основе должна содержаться информация обо всех компонентах действия: исходном предмете, конечном продукте, средствах, составе и алгоритме исполнения операций. Другими словами, студенту следует предъявить не только образец продукта, но и эталон самого действия, а также способ его осуществления.

Для создания инструментальной ориентировочной основы выполнения заданий самостоятельной работы целесообразны ориентиры (точки опоры, сигнальные знаки, вешки), с помощью которых студент *выбирает* способ действий и самостоятельно корректирует последующие действия [11], [13]. В качестве значимых ориентиров самостоятельной работы мы предложили студентам факультета филологии и журналистики Оренбургского государственного университета ориентиры – *цели, принципы, знания, опыт, стимулы* [5]. Они актуальны для студента в качестве опоры, некой общей, первоначальной схемы, когда он еще не представляет, какие точки опоры ему окажутся значимыми, и в каком системном отношении они будут находиться. В самостоятельной работе, располагая даже одним и тем же набором ориентиров, студент может изменять их иерархическое соотношение в зависимости от разных факторов, выбирая какой-то элемент в качестве доминантного, не учитывая практически других.

Ориентиру-цели как заранее мыслимому (планируемому) результату учебно-познавательной деятельности принадлежит решающая роль. Обозначая цель предстоящей самостоятельной деятельности студента, преподавателю следует помнить, что цель всегда определяется внешним или внутренним мотивом, возникающим на основе конкретной потребности, которая и реализуется в процессе выполняемой деятельности.

Ориентиры-принципы выступают руководящими идеями, нормативными требованиями к организации и осуществлению самостоятельной работы. Они формулируются как исходные положения, определяющие содержание, методы и средства предстоящей деятельности. Ориентиры-принципы предполагают учет инди-

видуальных особенностей студентов и группы в целом, их ценностных ориентаций, а также пространственных и временных условий самостоятельной работы.

Ориентиры-знания определяются содержанием изучаемого материала, знанием предмета деятельности, алгоритма ее выполнения. Они включают усвоенные знания по конкретной учебной дисциплине, а также знания о природном и социальном мире, о самом себе. Так, в самостоятельной работе студентов-филологов актуальными становятся знания лексики и грамматических структур, речевых клише, формул речевого этикета, знания страноведческого материала и т. п.

Ориентиры-опыт представляют собой интегрированный опыт выполнения самостоятельной работы: опыт познавательной деятельности (опыт использования «готовых» знаний), опыт репродуктивной деятельности (в форме способов ее осуществления – умений, навыков), опыт творческой деятельности (опыт решения познавательных задач и проблемных ситуаций).

Ориентиры-стимулы обеспечивают установку на успешное выполнение самостоятельной работы с учетом интересов, потребностей, убеждений и ценностных ориентаций студентов. Данные ориентиры придают процессу деятельности личностный смысл, повышая ее эффективность.

Как уже было замечено выше, ориентиры – динамичные параметры, ранжирующиеся на разных этапах самостоятельной работы в разные иерархические структуры. Они создают возможность превращения внешней цели самостоятельной работы в интенции самой личности, позволяя воздействовать на ее эмоциональную сферу, внутренний мир, самосознание.

Опытная работа, проводимая нами на факультете филологии и журналистики Оренбургского государственного университета показала, что присвоение студентами системы ориентиров осуществляется, как правило, в три этапа:

1 этап – ориентация преподавателем в целях, задачах и условиях выполнения самостоятельной работы, обеспечивающая ее направленность на основе ориентиров – целей, принципов, знаний, опыта, стимулов;

2 этап – коллективное обсуждение возможности построения иерархии ориентиров в вы-

полнении каждого конкретного задания и решении поставленных задач; проверка вариантов опоры на ориентиры, оценка плюсов и минусов каждого с точки зрения результативности предстоящей деятельности;

3 этап – самостоятельное конструирование и применение системы ориентиров каждым студентом согласно поставленной цели.

Так, с помощью ориентиров осуществляется управление самостоятельной работой со стороны преподавателя и самоуправление – со стороны студента. Речь идет о «рефлексивном управлении» [3], [6], которое определяется как самонаблюдение, самопознание, обращенность познания человека на самого себя, свой внутренний мир (Ю.Н. Кулюткин, Е.Н. Шиянов). Преподаватель в таком случае «управляет» процессами самоуправления студента [1], а целью совместной деятельности преподавателя и студента становится развитие у последнего способности к самоуправлению в учебно-профессиональной деятельности [4].

Управление самостоятельной работой студентов-филологов 1–4 курсов на основе ориентиров осуществлялось нами в ходе специально организованной аудиторной групповой (коллективной) работы по заданиям, но без непосредственного участия преподавателя. Как известно, процесс познания в студенческой группе может протекать по-разному, но особого внимания, на наш взгляд, заслуживают – сотрудничество «по горизонтали» и сотрудничество «по вертикали» [2]. При «горизонтальном» сотрудничестве студенты самостоятельно работают в парах и обучают друг друга. Между ними происходит взаимное обучение, все студенты находятся как бы в одной плоскости. При сотрудничестве «по вертикали» взаимное обучение исчезает. В группе можно выстроить несколько «лесенок»: те, кто по программе идет впереди всей группы, – это лидеры, ведущие; за ними следуют их помощники. Интервалы между впереди идущими и следующими непосредственно за ними могут быть разными, *но они должны быть*, ибо без интервалов все оказываются на одном уровне. Так теряет смысл индивидуализация образования, активизация познавательной деятельности.

В нашем случае студенты-филологи, значительно опережающие программу, имели

возможность после занятий выполнять внепрограммные задания, тесты повышенной трудности, олимпиадные варианты, работать с аудио- и видеоматериалами, компьютерными программами.

Наши наблюдения показали, что когда вводятся такие коллективные самостоятельные занятия, безусловно, повышается активность каждого студента. Воспроизведение и передача содержания изучаемого материала другим обязывает быть точным, повышает ответственность за качество воспроизведения и передачи. То, что студент воспринимает, слушает и что подлежит обязательному усвоению, он должен не только переосмыслить, но и воспроизвести, изложить для других, объяснить другим. Если же студент получает информацию только от преподавателя или из книг, не воспроизводит ее для других, не обучает других, не воздействует с помощью этой информации на сознание и поведение других, не использует ее в процессе самостоятельной учебно-познавательной деятельности, то эта информация ему не нужна. Естественно, он ее забывает, а чтобы не забывать, вынужден прибегать к обычной школьной зубрежке.

Коллективные учебные самостоятельные занятия студентов во внеучебное время позволяют устранить противоречие между конечной целью обучения и воспитания в вузе (подготовка человека, полезного обществу, способного работать в обществе, приносить людям добро) и ближайшими, актуальными целями обучения (работа на себя и только на себя). Чем больше студент работает на других, обучая других, тем качественнее он усваивает новый материал и больше помощи и информации получает от своих партнеров. Иными словами, можно сказать, что внеаудиторная, коллективная самостоятельная работа студентов становится своеобразной тренажерной средой приобретения знаний, формирования навыков, развития умений, накопления практического опыта.

Как видно, управление самостоятельной учебно-познавательной деятельностью студентов с опорой на систему ориентиров и с помощью коллективных форм, где характер потребления знаний должен соотноситься с процессом приобщения к ним, способствует повышению профессиональной компетентности будущего специалиста, ее ценностного, смыс-

лового и проблемно-практического аспектов и побуждает к творчеству как доминирующей потребности человека.

Система методического сопровождения самостоятельной работы студентов реализуется на основе использования опорных дидактических материалов, выступающих в качестве средств ее обеспечения (комплекты заданий для внеаудиторной самостоятельной работы, темы курсовых и дипломных проектов, инструкции и методические указания, списки обязательной и дополнительной литературы и пр.). Залогом эффективности их использования в управлении самостоятельной работой студентов выступают следующие условия с опорой на ориентиры:

– мотивированность предлагаемого учебного задания, т. е. для чего, чему способствует (ориентиры-стимулы);

– однозначная и ясная формулировка познавательных задач (ориентир-цель);

– алгоритм, способ выполнения работы, знание студентом способов ее выполнения (ориентиры-принципы, ориентиры-знания, ориентиры-опыт);

– конкретное и наглядное определение преподавателем форм отчетности, объема работы, сроков ее предоставления (ориентиры-принципы, ориентиры-знания);

– обозначение перспектив консультационной помощи: консультации – установочные, тематические, проблемные (ориентиры-знания);

– определение критериев оценки отчетности (ориентиры-принципы, ориентиры-стимулы);

– установление видов и форм контроля (тесты, контрольные работы, проекты и т. п.) (ориентиры-стимулы).

Особую роль в стимулировании самостоятельной работы студентов играет адекватная оценка ее результатов. И здесь значимыми становятся не только знания, навыки и умения, приобретенные в процессе выполнения учебных заданий, но и степень проявления личностных качеств студента, его отношения к учебно-познавательной деятельности в целом (трудолюбие, самостоятельность, ответственность, соблюдение сроков отчетности).

Таким образом, организация методического сопровождения самостоятельной работы студента с ориентацией на «рефлексивное» управление (самоуправление) определяет ее успех и имеет принципиальное значение для эффективного усвоения предметных знаний, для максимально результативного решения учебно-познавательных и профессиональных задач, овладения конструктивным опытом. Приобретенная в университете способность самостоятельно планировать и осуществлять познавательную деятельность гарантирует социально значимый результат рождения субъекта деятельности. А это значит, что выпускники смогут не только адаптироваться в быстроменяющемся мире, но и будут готовы к его преобразованию, поскольку научатся не только овладевать знаниями, но и применять их в процессе собственной самостоятельной профессиональной, исследовательской, творческой деятельности.

07.02.2017

Список литературы:

1. Бездухов, В.П. Ценностные ориентиры и когнитивные структуры в деятельности учителя / В.П. Бездухов, Ю.Н. Кулюткин. Самара: Изд-во СамГПУ. – 2002. – 400 с.
2. Дьяченко, В.К. Относительная ценность образовательных технологий в реформировании школы / В.К. Дьяченко // Школьные технологии. – 2001. – №3.
3. Ильина, Т.А. Структурно-системный подход к организации обучения / Т.А. Ильина. – М.: Знание. – 1972. – Вып. 1. – 71 с.
4. Левитес, Д.Г. Автодидактика. Теория и практика конструирования собственных технологий обучения / Д.Г. Левитес. – М.: Воронеж, 2003. – 320 с.
5. Осиянова, О.М. Субъектно-ориентационная система обучения культуре речевого общения студентов: автореф. дис. ... д-ра пед. наук / О.М. Осиянова. – Оренбург, 2009. – 50 с.
6. Осиянова, О.М. Модель «рефлексивного управления» системой обучения культуре речевого общения студентов / О.М. Осиянова // European Social Science Journal (Европейский журнал социальных наук). – 2013. – №5 (33) – С. 91–99.
7. Педагогика: педагогические теории, системы, технологии / С.А. Смирнов, И.Б. Котова, Е.Н. Шиянов и др.; под ред. С.А. Смирнова. – М.: Академия, 2003. – 512 с.
8. Садовский, В.Н. Системные исследования. Методологические проблемы / В.Н. Садовский, Д.М. Гвишиани. – М.: УРСС, 2004. – Вып. 31. – 400 с.
9. Смирнов, С.Д. Педагогика и психология высшего образования. От деятельности к личности / С.Д. Смирнов. – М.: Академия, 2001. – 304 с.
10. Степин, В.С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность / В.С. Степин // Вопросы философии. – 2003. – №8. – С. 5–17.

11. Талызина, Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний / Н.Ф. Талызина. – М.: Изд-во МГУ, 1975. – 344 с.
12. Татур, Ю.Г. Компетентность в структуре модели качества подготовки специалиста / Ю.Г. Татур // Высшее образование сегодня. – 2004. – №3. – С. 20–27.
13. Шамова, Т.И. Управление образовательными системами / Т.И. Шамова, П.И. Третьяков, Н.П. Капустин; под ред. Т.И. Шаковой. – М.: ВЛАДОС, 2001. – 320 с.
14. Шиянов, Е.Н. Теоретические основы гуманизации педагогического образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. / Е.Н. Шиянов. – М., 1991. – 33 с.
15. Юдин, Э.Г. Методология науки. Системность. Деятельность / Э.Г. Юдин. – М.: Эдиториал УРСС, 1997. – 444 с.

Сведения об авторе:

Осиянова Ольга Михайловна, профессор кафедры английской филологии и методики преподавания английского языка факультета филологии и журналистики Оренбургского государственного университета, доктор педагогических наук, доцент
460018, г. Оренбург, пр-т Победы, 13, ауд. 4108, e-mail: olos7@rambler.ru