

Статью рекомендовала к опубликованию д.п.н., профессор В.И. Писаренко.

Заблоцкая Оксана Александровна

Технологический институт федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южный федеральный университет» в г. Таганроге.

E-mail: ozablotskaya@yandex.ru.

347928, г. Таганрог, пер. Некрасовский, 44.

Тел.: 88634371496.

Преподаватель кафедры иностранных языков.

Zablotskaya Oksana Alexandrovna

Taganrog Institute of Technology – Federal State-Owned Autonomy Educational Establishment of Higher Vocational Education “Southern Federal University”.

E-mail: ozablotskaya@yandex.ru.

44, Nekrasovskiy, Taganrog, 347928, Russia.

Phone: +78634371496.

Teacher of Foreign Languages Department.

УДК 377.131.11

О.В. Осадчая

**ЧИТАТЕЛЬСКАЯ КОММУНИКАТИВНАЯ КОМПЕТЕНЦИЯ
И ЕЕ СТРУКТУРА ДЛЯ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА**

В статье, основанной на теоретических результатах диссертационного исследования, раскрывается понятие «читательская коммуникативная компетенция» для неязыкового вуза, описывается структура читательской компетенции, определяется его содержание для специфики работы в разноуровневой группе студентов неязыкового вуза, рассматривается критическая функция рефлексии для определения готовности студента к автономному поведению в процессе чтения, рассматривается взаимосвязь подбора индивидуально значимой стратегии автономного чтения и уровня рефлексии студента.

Читательская коммуникативная компетенция; разноуровневая группа студентов; неязыковой вуз; структура; содержание; критическая функция рефлексии; готовность к автономному поведению в чтении.

O.V. Osadchaya

**READING COMMUNICATIVE COMPETENCE AND ITS STRUCTURE
FOR NON-LINGUISTIC INSTITUTE**

The article reflecting scientific research theoretical outcomes defines the term “reading communicative competence” for students of non-linguistic institute, and identifies its structure and content for work specificity in multilevel group of students of non-linguistic institute; the article considers critical function of reflection to diagnose student’s readiness to autonomous behavior in reading, it appoints interdependence of individually significant reading strategies choice and student’s reflection level.

Reading communicative competence; multilevel group of students; non-linguistic institute; structure; content; critical function of reflection; readiness to autonomous behavior in reading.

Статья представляет частные теоретические результаты диссертационного исследования, проводимого с целью создания эффективной методики по формированию компетенции в автономном чтении среди студентов первого курса неязыкового вуза с разным уровнем сформированности языковых компетенций.

Цель статьи – раскрыть понятие «читательская компетенция» для неязыкового вуза, изучить структуру читательской компетенции и уточнить ее для студентов первого курса технических специальностей.

В этой связи необходимо решить следующие задачи: изучить понятие «читательская компетенция» в мировом методическом опыте, уточнить его структуру и содержание компонентов для неязыкового вуза, изучить роль и функции рефлексии, установить связь между выбором стратегий автономного чтения и уровнем рефлексии, разработать профиограмму для определения готовности студента разноуровневой группы к автономному поведению в чтении.

Понятие компетенции является одним из фундаментальных в Европейском Образовательном Стандарте. В целях преодоления разногласий в среде профессионалов в области преподавания языков, документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка», разработанный Департаментом современных языков Европейского Союза (Страсбург) в 2001 г., выступает в качестве Стандарта, наравне с другими программными документами Совета Европы, разработанными в рамках проекта «Изучение языков для общеввропейского гражданства».

Н. Хомский впервые ввел и определил компетенции в 1965 г.; с развитием методической и педагогической науки определение компетенций эволюционировало, приобрело новое звучание. В современной лингводидактике, применительно к обучению иностранным языкам и для установления уровня владения ими, Совет Европы определяет понятие «компетенция» как способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных в ходе обучения знаний, навыков, умений, опыта работы (Страсбург, 1996).

Формирование у обучаемых иноязычной коммуникативной компетенции лежит в основе становления вторичной языковой личности. Концепт вторичной языковой личности в документах Совета Европы рассматривается в качестве цели овладения иностранным языком и понимается как совокупность готовностей человека к совершению речевых поступков, к адекватному взаимодействию с представителями других культур в условиях аутентичного общения с ними.

Определение и содержание коммуникативной компетенции для обучения иностранным языкам в неязыковом вузе вызывает особый интерес у ведущих методистов, педагогов, психологов (И.Л. Бим, Н.И. Гез, Ю.Н. Караулов, Г.И. Китайгородская, Е.И. Пассов, В.В. Сафонова, И.И. Халеева, И.А. Цатурова и др.). Из анализа существующих исследований в области содержания коммуникативной компетенции (Ван Эк, Н.И. Гез, Ю.Н. Емельянов, Г.И. Китайгородская, В.А. Коккота, Е.И. Пассов, Р.С. Трофимова и др.) следует, что составляющие ее внутренней структуры находятся в иерархическом отношении друг к другу.

В частности, Н.И. Гез раскрывает понятие коммуникативной компетенции через следующие составляющие: лингвистическая (понимание неограниченного числа правильных, с языковой точки зрения, предложений с помощью условных знаков и правил их соединения); метакоммуникативная (владение понятийным аппаратом, необходимым для анализа и оценки речевого общения); вербально-коммуникативная (способность учитывать при речевом общении контекстуальную уместность и употребительность языковых единиц для реализации когнитивной и коммуникативной функций); вербальнокогнитивная (способность обрабатывать и группировать сведения, значения, фактические данные, прибегая к языковым обозначениям). Согласно модели Ван Эка, подструктурами, или субкомпетенциями, коммуникативной компетенции являются: лингвистическая, социолингвистическая, дискурсивная, социокультурная, стратегическая, социальная [1]. Р.С. Трофимова предлагает классификацию коммуникативной компетенции, отдавая приоритет несколько иным компетенциям, причем в их наполненности прослеживается

четкая иерархичность и рост от уровня слов и предложений до сверхфразового единства: грамматическая; социолингвистическая; компетенция высказывания; компетенция речевой ситуации.

Опираясь на исследования упомянутых выше авторов и принимая во внимание специфику изучения иностранных языков в неязыковом вузе, можно определить коммуникативную компетенцию для неязыкового вуза как интегрированное понятие, основными составляющими, необходимыми для формирования у студентов-лингвистов которого являются: лингвистическая, социолингвистическая, социокультурная, стратегическая, профессионально-ориентированная, учебная, мотивационная, социальная. Следовательно, структура коммуникативной компетенции будет включать все перечисленные составляющие, адаптированные для неязыкового вуза.

С конца 70-х гг. в зарубежной науке используется термин «читательская компетенция» (S. Ehlers, J. Girzesik, G. Westhoff, H. Willenberg). Согласно разработчикам документа «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, преподавание, оценка», коммуникативная компетенция «...реализуется в видах деятельности и действиях, направленных на порождение и/или восприятие текстов, в связи с определенными темами и сферами общения и с применением соответствующих стратегий», определяет «способность человека к решению задач общения в разных условиях с учетом различных ограничений» и «целенаправленно формируется в процессе обучения языкам» [2]. Следовательно, коммуникативная компетенция позволяет личности обучающегося проявлять языковые способности в осуществлении различных видов речевой деятельности, а именно: в говорении, аудировании, письме и чтении. Ряд ведущих методистов (Л.И. Бим, Н.И. Гез, Н.Д. Гальскова) подчеркивают целесообразность различения четырех составляющих коммуникативной компетенции: в говорении, слушании, чтении и письме. Итак, читательская компетенция является одной из неотъемлемых составляющих коммуникативной компетенции.

В отечественной методической литературе термин «читательская коммуникативная компетенция» не относится к часто употребляемым и его содержание точно не определено. При рассмотрении читательской компетенции в общеязыковом, психологическом и педагогическом аспектах, опираясь на психолингвистическую теорию речевой деятельности (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.), на основные положения компетентностного подхода (О.Д. Томилин, И.Д. Фрумкин, Б.Д. Эльконин и др.), на документ «Общеввропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка», разработанный Департаментом по языковой политике (Страсбург), исследователи данного термина определили, что «читательская компетенция представляет собой интегративную характеристику личности, обеспечивающую деятельное проявление способности к чтению и применению на практике извлеченной из текста информации» [3].

Поскольку все студенты, сталкивающиеся с чтением, в том или ином виде проявляют способности к чтению в деятельностном аспекте и применяют информацию, полученную в результате чтения на практике, приведенное определение применимо к формированию читательской компетенции также у студентов неязыковых вузов. Разница между студентами языкового и неязыкового вуза в данном случае заключается в непосредственном или опосредованном применении информации, полученной из текста.

Структура читательской компетенции автономного чтения в неязыковом вузе имеет некоторые особенности. Чтение выступает как вид речевой деятельности. Основой для выводов служат труды З.И. Клычниковой, где дан анализ процесса чтения с позиции реализации в нем схемы речепонимания, разработанный на основе схемы речепорождения И.А. Зимней [4].

Согласно утверждениям психологов, структура любой деятельности, в том числе речевой, подразумевает цель, мотив, способы выполнения действий, направленных на достижение поставленной цели. В концепции И.А. Зимней [5], это трехуровневая структура, включающая побудительно-мотивационный этап, формирующий и формулирующий этап, исполнительный этап. Деятельность по осуществлению автономного чтения должна иметь те же структурные компоненты с учетом самой ее специфики. Таким образом, деятельность начинается с мотива. Такой же вывод сделан в работах Л.С. Выготского, З.С. Клычниковой, А.А. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Д.Б. Эльконина.

Мотив деятельности, в определении, приведенном Ю.Г. Фокиным в работе «Теория и технология обучения: деятельностный подход» – «опредмеченная потребность, побуждение к определенной деятельности, осознаваемая причина, лежащая в основе стремления человека к осуществлению этой деятельности».

Мотивация всегда лично окрашена, поскольку напрямую затрагивает эмоциональную сферу личности читающего. Следовательно, мотиву деятельности чтения необходимо придать положительную окраску, создать особую эмоциональную обстановку до чтения, использовать метод проблемных ситуаций (Г.А. Иванова) или кейс-метод (И.А. Цатурова). Интенсивность мотива зависит от предполагаемого итога деятельности. Следовательно, первым компонентом читательской деятельности является мотивационный, или личностный, компонент, раскрывающий потребности, мотивы, интересы и произрастающие из них цели чтения.

За мотивационным этапом следует осознание и прогностика применения знаний, умений, навыков как основа компетенций для достижения поставленной цели чтения. Для осуществления читательской деятельности студенту необходимы знания грамматики, лексики, фонетики, т.е. лингвистические знания; для успешной работы с текстом необходимо определить жанр текста и его особенности, способы и приемы перевода текста и терминологии на родной язык, – знания о тексте; умение соотносить свой уровень владения компетенциями в чтении с требованиями текста, т.е. рефлексивный аспект; знание стратегий осуществления читательской деятельности, т.е. знания о чтении.

Этап непосредственно чтения связан со сложными психофизическими процессами. Это прогностические умения (прогнозирование содержания текста по заголовку, завершение фраз по отдельным словам и т.д.); умения анализа текста и его синтеза по части / частям, осознание логики текста, установление причинно-следственных связей, определение темо-рематических отношений, обобщение; умения интерпретационные (определение подтекста, сути, умение интерпретации текста в иной форме); рефлексивные умения (умение оценивать собственные ресурсы для работы с текстом, оценивать прагматичность текста, возможность его применения, оценка собственной читательской деятельности и ее итогов).

Н.Ф. Коряковцева подчеркивает особую важность самоконтроля и самооценки в процессе развития продуктивной учебной деятельности учащегося [6]. Рефлексия и самооценка своего опыта может рассматриваться как средство формирования учебной компетенции. Автономное чтение – особый вид речевой деятельности, требующий развития стратегической компетенции, а следовательно, необходимым этапом развития будет рефлексия и со стороны студента, и со стороны преподавателя, так называемая методологическая рефлексия [7], но последняя не входит в область наших научных интересов и мы касаемся ее лишь косвенно. Эти понятия отражают внутренние психические процессы учащегося, глубинные основы возможного успеха предпринимаемой деятельности.

С.Л. Рубинштейн утверждал, что специфическая особенность человеческой деятельности заключается в сознательности и целенаправленности. И.А. Зимняя считает, что основной характеристикой деятельности является ее предметность.

Следовательно, ведущими характеристиками деятельности являются: целеполагание, активность, осознанность, предметность.

В различного рода словарях, например в “Большой Советской Энциклопедии”, можно найти следующее объяснение термина “рефлексия”: «рефлексия (от позд. лат. *reflexio* – обращение назад, отражение)» – форма теоретической деятельности человека, направленная на осмысление своих собственных действий и их законов; деятельность самопознания, раскрывающая специфику духовного мира человека. Содержание рефлексии определено предметно-чувственной деятельностью. Рефлексия, в конечном счете, осознание практики, предметного мира, культуры...” [8].

В настоящее время интерес к рефлексии находится на пике: рефлексия выступает индикатором осознанного отношения к процессу обучения, на основе личностно-ориентированного, деятельностного, системного и проблемного подходов разработана модель обучения студентов методологической рефлексии [7].

Рефлексия выступает как один из ведущих компонентов читательской деятельности, а значит и входит в структуру компетентности. Как уже было показано, это понятие включает в себя анализ, оценку, внесение определенных коррективов. Рефлексия – необходимое условие для выбора правильных стратегий автономного чтения. Строго говоря, автономия подразумевает рефлексию.

О.С. Анисимов предположил появление в деятельности рефлексивной функции – обусловленной, в случае появления затруднения; и специально организованной – с целью проведения глубокого методологического анализа. Для нашего исследования интересен первый случай, где ученый выделяет три функции рефлексии: исследовательскую функцию, направленную на повторную реконструкцию появления затруднения; критическую функцию, направленную на анализ затруднения и способов его устранения; нормативную функцию, направленную на перестройку прежней нормы [9]. Ученые О.С. Шемелина, С.В. Матюшенко рассматривают рефлексю в процессе познания в качестве механизма преодоления препятствий, а также как основу научного творчества и двигателя исследовательского процесса. Так, критическая функция рефлексии обеспечивает определение нового знания, в процессе так называемого отчуждения, иначе говоря – рефлексивного выхода. В.И. Супрун выделяет в рефлексии прогностическую функцию, позволяющую анализировать проделанную работу и проектировать последующую деятельность на основе анализа предыдущей. Согласно Н.Ф. Коряковцевой (2002), самоконтроль и самооценка в более широком смысле понимаются как способность личности к «мониторингу» (отслеживанию) и критической рефлексии процесса собственной учебной деятельности.

Следовательно, именно критическая функция рефлексии становится одной из психологических и методологических основ развития индивидуально значимых стратегий преодоления трудностей, с одной стороны, и сложностей в автономной деятельности, с другой стороны, в нашем случае – в чтении.

Исследователи Mackinnon, Grymmet, Erickson, Rieckers, рассмотрев зависимость между процессом познания и рефлексией, представили последнюю в трех положениях: рефлексивные процессы являются толчком к познанию; метод познания определяется соответствующим видом рефлексии (специальной, дискуссионной, диалектической); использование знаний связано с рефлексивными процессами.

Итак, рефлексия выступает как инструмент анализа, системообразующий и системоразвивающий механизм, имеющий ряд определенных функций. Такой же вывод делает М.С. Мириманова: «Рефлексия – это механизм, благодаря которому система обретает способность к самоорганизации» [10]. На основании изученной литературы, вслед за исследователем А.Ю. Лозовым, можно заключить, что без

рефлексии процесс познания приобретает стихийный, неорганизованный характер и если не полностью невозможен, то весьма затруднен и безрезультатен [7].

Опираясь на точку зрения С.Л. Рубинштейна о том, что формирование способности личности осознавать себя в качестве субъекта деятельности (а именно это важно в автономной работе), напрямую связано с развитием его способности отражать / рефлексировать свой опыт учебной деятельности, пропуская его через призму индивидуального сознания и образовывая на этой основе индивидуальный опыт [11], мы можем сделать вывод путем переноса: развитие автономного поведения в чтении непосредственно связано с анализом и оценкой индивидуального опыта в чтении и внесением необходимых корректирующих изменений, т.е. с рефлексией, для образования дальнейшего опыта.

Для подбора индивидуально значимой стратегии автономного чтения также необходимо обладать хотя бы начальными умениями и навыками самоанализа, анализа текста, оценки своих ресурсов и возможностей его обработки и прогнозирования соответствующего качества работы. Выполненная деятельность даст некий опыт, который также необходимо анализировать с целью выявления положительных и отрицательных моментов. На основе анализа и оценки необходимо сделать конструктивные выводы и корректировать выбор и применение стратегий в следующем случае обработки текста. При проведении рефлексивной работы опыт в чтении (как и в любом виде учебной деятельности) станет эффективным и сможет послужить надежным фундаментом для дальнейшей активности (в чтении). Таким образом, студент берет на себя ответственность за непосредственное выполнение задания, результат, качество, а значит и за оценку. Если же обратиться к действительности, студенты в большинстве своем не умеют здраво оценить ни свой опыт, ни ресурсы, ни возможный эффект. Разделение студентов на уровни и отслеживание и анализ проведения работ, оценка результатов со стороны преподавателя, особенно при помощи дескрипторов, на начальном этапе важны именно для развития адекватной рефлексии, проводимой на более продвинутом этапе на уровне автоматизма.

Рассмотрим зависимость процесса рефлексии от уровня сформированности компетенций в чтении. Поскольку рефлексия опирается на имеющийся опыт, то критерии самооценки будут меняться от уровня элементарного владения к уровню свободного владения (от А1 к С2). Ответить на этот вопрос позволяет анкетирование и тестирование студентов, личные беседы со студентами. Ученые И.И. Ильясов, И.Л. Можаровский отметили тот факт, что, если студенты сталкиваются с задачами, выходящими за рамки усвоенных конкретных предписаний и образцов научно-исследовательской и научно-практической работы, они действуют не в соответствии с нормами, а руководствуются способами познавательной деятельности, складывающимися стихийно на основе обобщений и принципов, присущих обыденному сознанию [12].

Итак, выбор стратегий связан с прагматической стороной работы над текстом и осуществляется студентами с низкой и средней степенью сформированности компетенций осознанно. Чем выше уровень владения иностранным языком, тем меньше внимания и времени уделяется выбору стратегий, этот процесс происходит автоматически, неосознанно. Если установить связь между формированием стратегий или их выбором и уровнем рефлексии, то придется рассматривать субъектный тезаурус [10] студентов всех уровней и их взаимодействие в процессе автономного чтения.

Развитие рефлексивных способностей обеспечивает условия для самосознания личности, а следовательно, для саморазвития, самокритики, самокоррекции, таким образом, воздействуя на развитие личности в целом и ее отношений с внешним миром. С.Л. Рубинштейн развивал идеи об особом способе существо-

вания человека в мире. Точнее, он выделял два взаимосвязанных способа существования. Согласно первому, человек «весь внутри жизни», нет отношения к жизни, нет позиции отстранения от жизни для рефлексии над ней. Второй способ включает в себя переломный момент, выводящий человека мысленно за пределы жизни, и это путь либо к «духовному опустошению», либо к жизни осознанной. Собственно, второй способ и есть направленность на перестройку существующей нормы, осуществление третьей функции обусловленной рефлексивной деятельности (по О.С. Анисимову) [9]. Таким же образом студент конструирует новые модели поведения в процессе чтения из уже существующих в его запасе или тезаурусе компонентов.

Исследователь С.С. Розова, определяя необходимые качества молодого ученого, разработала своеобразную профессиограмму, в которой представлены следующие параметры: уровень рефлексии, способность к отстранению, взгляду на себя «со стороны», контроль за своей деятельностью; развитость рефлексии должна рассматриваться как ключевой параметр подготовки необходимых качеств ученого; полнота набора направлений рефлексивной работы сознания: должна быть развита вся палитра направлений от мировоззренческих до предметно-научных и историко-научных [13].

Взяв данную профессиограмму за основу, возможно расширить и несколько переработать ее, наполнив содержанием, актуальным для автономной работы студентов с разным уровнем сформированности компетенций (в чтении) и степенью готовности к автономной работе. В результате получают следующие выводы: готовность и желание наблюдать за действиями «продвинутых» студентов, с более высоким уровнем развитости компетенций; способность проецировать ситуацию на свой уровень компетенции в работе, опираясь на критерий «я могу, я умею» и «чтобы мочь / уметь, необходимо предпринять следующее...»: способность применять «чужой» опыт и стратегии на уровне подражания или под управлением (более опытного студента, преподавателя) (уровень А1, А2); «я могу оценить свой опыт и опираться на него при решении задач (в чтении), тем самым пополняя его; я не нуждаюсь в управлении, но готов обращаться за имеющимся опытом работы или направлением в затруднительных случаях» (уровень В1, В2); «приступая к решению новой задачи (по чтению), я прежде оцениваю свой опыт и сложившиеся в связи с ним нормы работы, оцениваю степень их применимости для решения новой задачи, если подобного опыта нет, я готов обобщить известные мне приемы и методы; я не нуждаюсь в управлении, готов поделиться опытом работы, наиболее рациональными стратегиями, занять место преподавателя при руководстве деятельностью или оценке выбора применяемых другими студентами стратегий; я могу оценить адекватность самооценки других студентов» (уровень С1, С2).

Из анализа существующих исследований в области коммуникативной компетенции отечественных и западных исследователей и собственного методического опыта можно заключить, что читательская коммуникативная компетенция представляет собой интегративную характеристику личности, обеспечивающую деятельное проявление способности к чтению и применению на практике извлеченной из текста информации [3], и это определение верно и для студентов неязыковых вузов; структура читательской компетенции в неязыковом вузе обладает некоторыми особенностями в содержании компонентов, по сравнению с читательской компетенцией в языковом вузе; критическая функция рефлексии является одной из психологических и методологических основ развития индивидуально значимых стратегий преодоления трудностей, с одной стороны, и сложностей, с другой сто-

роны, в автономной деятельности, в данном случае – в чтении; развитие автономного поведения в чтении напрямую связано с анализом и оценкой индивидуального опыта в чтении и внесением необходимых корректирующих изменений, т.е. с рефлексией, для образования дальнейшего опыта; самооценка является результатом сложного процесса рефлексии и тем точнее, чем больше накопленный опыт по выбору стратегий в случае автономного поведения в процессе чтения.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. *Van Ek J.A.* The Threshold Level. – Strasbourg: council of Europe, 1980. – Oxford: Pergamon Press, 1980. – 253 p.
2. Общеευропейские компетенции владения иностранным языком: Изучение, обучение, оценка. – Департамент по языковой политике, Страсбург. – 2001 / Пер. под общ. ред. проф. К.М. Ирисхановой– М.: МГЛУ, 2005. –250 с.
3. *Разуваева Т.А.* Формирование читательской компетенции студентов факультета иностранных языков: Дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Тула, 2006. – 234 с.
4. *Клычникова З.И.* Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке: Пособие для учителей. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.
5. *Зимняя И.А.* О вероятностном характере речевого восприятия. – Ученые записки Московского государственного педагогического института им. М. Тореза. Т. 60. Исследования языка и речи. – М., 1971.
6. *Коряковцева Н.Ф.* Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык: Пособие для учителей. – М.: АРКТИ, 2002. – 176 с.
7. *Лозовой А.Ю.* Развитие методологической рефлексии студентов педагогического вуза: Дисс. ... канд. пед. наук: 13.00.01. – Таганрог, 2004. – 176 с.
8. *Подласый И.П.* Педагогика: Учебник для вузов: В 2 Т. – М.: Владос, 2000. – Т 1. – 572 с.
9. *Анисимов О.С.* Основы методологического мышления. – М.: ВВШУ АПК РСФСР, 1989. – 409 с.
10. *Мириманова М.С.* Рефлексия как системный механизм развития. – М., 1990. – С. 102.
11. *Рубинштейн С.Л.* Основы общей психологии. – М., Учпедгиз, 1941.
12. *Ильсов И.И., Можаровский И.Л.* Рефлексия как условие формирования научно нормированных способов познавательной деятельности // Проблемы рефлексии. Современные комплексные исследования / Отв. ред. И.С. Ладенко. – Новосибирск: Наука, 1987. – С. 113-121.
13. *Розова С.С.* Рефлексия в профессиональной подготовке молодого ученого// Рефлексия, образование и интеллектуальные инновации: Материалы второй всероссийской конференции «Рефлексивные процессы и творчество». – Новосибирск, 1995. – С. 100-106.

Статью рекомендовал к опубликованию д.п.н., доцент М.Г. Макаrenchенко.

Осадчая Оксана Васильевна

Технологический институт федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего профессионального образования «Южный федеральный университет» в г. Таганроге.

E-mail: o-v-lyakhova@rambler.ru.

347928, г. Таганрог, пер. Некрасовский, 44.

Тел.: 88634371496.

Преподаватель.

Osadchaya Oksana Vasilievna

Taganrog Institute of Technology – Federal State-Owned Autonomy Educational Establishment of Higher Vocational Education “Southern Federal University”.

E-mail: o-v-lyakhova@rambler.ru.

44, Nekrasovskiy, Taganrog, 347928, Russia.

Phone: +78634371496.

Teacher.