

На правах рукописи



КОРЯКИНА ЯНА ВЛАДИМИРОВНА

**ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСОБЕННОСТИ
УЧЕБНО-ПОЗНАВАТЕЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
СТУДЕНТОВ ПО ЛИНГВОСТИЛИСТИЧЕСКОМУ
АНАЛИЗУ ХУДОЖЕСТВЕННОГО ТЕКСТА
В УСЛОВИЯХ САМОРЕГУЛИРУЕМОГО
И РЕГУЛИРУЕМОГО ОБУЧЕНИЯ**

**13.00.08 – теория и методика профессионального образования
(педагогические науки)**

АВТОРЕФЕРАТ

диссертации на соискание ученой степени
кандидата педагогических наук

**Ростов-на-Дону
2017**

Работа выполнена в ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет»

Научный руководитель доктор педагогических наук, профессор
Ломтева Татьяна Николаевна

Официальные оппоненты: **Бобрышов Сергей Викторович**
доктор педагогических наук, профессор,
ГБОУ ВО «Ставропольский государственный педагогический институт», заведующий кафедрой воспитания, социализации и развития личности;

Киргинцева Наталья Сергеевна
кандидат педагогических наук, ФГКВБОУ ВО «Военный учебно-научный центр Военно-воздушных сил «Военно-воздушная академия имени профессора Н.Е. Жуковского и Ю.А. Гагарина», доцент кафедры иностранных языков.

Ведущая организация ФГБОУ ВО «Курский государственный Университет».

Защита состоится 29 декабря 2017 г. в 15.30 часов на заседании объединенного диссертационного совета Д 999.027.02, созданного на базе ФГАОУ ВО «Южный федеральный университет» и ФГАОУ ВО «Северо-Кавказский федеральный университет» по адресу: 344038, г. Ростов-на-Дону, пр. М. Нагибина, 13, ауд. 222.

С диссертацией можно ознакомиться в библиотеке и на сайте Южного федерального университета по адресу: www.library.sfedu.ru, в библиотеке и на сайте Северо-Кавказского федерального университета по адресу: <http://www.ncfu.ru>.

Автореферат разослан «» _____ 2017 г.

Ученый секретарь диссертационного совета



**Карпова
Галина Федоровна**

ОБЩАЯ ХАРАКТЕРИСТИКА РАБОТЫ

Актуальность исследования. Решающее значение в современном информационном обществе приобретает не столько получение знаний, совокупности данных и фактов само по себе, сколько умения и навыки их использовать, осмысливать и объяснять. Поскольку знания быстро устаревают, возникает необходимость реализации самоорганизуемой учебно-познавательной деятельности, способствующей постоянному обновлению знаний. В связи с этим особую значимость приобретает процесс саморегулируемого обучения (СО), представляющий собой вид обучения, когда обучающийся самостоятельно осуществляет свою учебно-познавательную деятельность, выполняет коррекцию, дает оценку результатов собственного учебного труда. В результате каждый начинает нести ответственность за свой образовательный уровень.

Концепция развития системы образования нацелена на формирование познавательных навыков у студентов, что помогает им выступать активными, самостоятельными, творческими личностями (В.С. Леднев 2002), а это актуализирует анализ степени исследования проблемы в формате и контексте СО. Компетентностный подход в образовательном процессе в формате СО детерминирует новую систему знаний, умений, навыков, мобилизующую обучаемого на приобретение знаний, необходимых для осуществления выбора и регулирования учебно-познавательной деятельности в изменчивой информативной среде. Данный вид связи определяет готовность личности к успешной профессиональной деятельности в конкретной области, ведет к саморазвитию и самосовершенствованию. Таким образом, СО рассматривается как модель обучения, способ формирования учебно-познавательной компетенции, которая будет являться основой учебной деятельности в рамках конкретного предмета «Практикум по культуре речевого общения», где курс выполнения лингвостилистического анализа художественного текста (ЛСАХТ) представляет его составную часть и актуализирует моделирование процесса его формирования в контексте требований СО.

Состояние разработанности проблемы исследования. Имеющиеся педагогические изыскания в данном направлении касались изучения концепта саморегулируемого обучения (О.Г. Брекетт [1991], С.Д. Брукфилд [2002], Дж. Каплан [2010], А.М. Таф [2006], Р. Хиестра [2000], Н.Ф. Коряковцева [2010] и др.), условий профессионального самообразования, продуцирующих запуск механизмов самообучения и самовоспитания (Е.В. Тихонова [2000], Н.С. Киргинцева [2002], Э.Ф. Матвеева [2007], С.Д. Прозоровская [2012] и др.). Лингвистическими концепциями понимания художественного текста занимались такие ученые, как Л.А. Новиков [2007], И.Р. Гальперин [2014], Н.С. Болотнова [2007], Л.Г. Бабенко [2004], Ю.О. Казарин [2000], Н.А. Николина [2003] и др., закономерностями языкового функционирования и присущей восприятию чувственности функции в художественном тексте - Ю.С. Маслов [2005], Ю.М. Лотман [1996], Н.М. Шанский [1999] и др., отечественной теорией лингвостилистического анализа худо-

жественного текста - Г.Я. Солганик [2005], Н.Г. Стуколкина [2007], В. В. Одинцов [1999], Е.А. Земская [2004], Н.А. Купина [2007] и др., развитием учебно-познавательной компетенции студентов в процессе обучения иностранному языку- Н.В. Литонина [2012], Анна Ден [2012], А.И. Забалуева [2010] и др., проблемами организации знаний студентов в процессе учебной деятельности - И.А. Зимняя [2004], Н.Ф. Коряковцева [2010], А.В. Рубцова [2012], В.И. Байденко [2006], Э.Ф. Зеер [2005], А.В. Хуторской [2008] и др. При всем том, ни одна из вышеперечисленных работ не предлагает обладающую внутренним единством модель СО студентов-лингвистов в аспекте выполнения ЛСАХТ, не раскрывает структуру его использования при СО, не обозначает педагогические условия организации этого вида деятельности и, как следствие, формируемые компетенции, способствующие развитию автономной личности.

Актуальность и теоретическая неразработанность данных концептов, а также потребность в систематизации и обучении выполнения ЛСАХТ в условиях СО студентов лингвистических специальностей обусловили выбор тематического поля исследования, **проблема** которого сформулирована следующим образом: как создать и теоретически обосновать модель лингвостилистического анализа художественного текста студентами-лингвистами в условиях СО, способствующего высокой степени их автономности и установки на непрерывное повышение собственного образовательного уровня?

Охарактеризованная проблема обусловила выбор **темы исследования**: «Педагогические особенности учебно-познавательной деятельности студентов по лингвостилистическому анализу художественного текста в условиях саморегулируемого и регулируемого обучения».

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить модель реализации технологии лингвостилистического анализа художественного текста как особой формы учебно-познавательной деятельности в условиях саморегулируемого обучения.

Объект исследования – учебно-познавательная деятельность в процессе выполнения лингвостилистического анализа художественного текста.

Предмет исследования – модель реализации технологии лингвостилистического анализа художественного текста как способа организации учебно-познавательной деятельности в условиях саморегулируемого обучения.

Гипотезы исследования.

1. Возможно, что в русле современной образовательной парадигмы, основой которой является компетентностный подход, а целью – формирование автономной личности, технологической основой обучения, адекватной выдвигаемым требованиям, будет саморегулируемое обучение.

2. Возможно, что лингвостилистический анализ художественного текста, являясь компонентом содержания обучения студентов-лингвистов, будет способствовать формированию базовых лингвистических компетенций, поэтому обуче-

ние этому аспекту учебно-познавательной деятельности целесообразно проводить в формате и контексте саморегулируемого обучения.

3. Возможно, что в целях моделирования системы заданий по выполнению ЛСАХТ необходимо выделить особенности педагогических условий организации учебно-познавательной деятельности в рамках двух видов педагогических практик: регулируемого и саморегулируемого обучения.

4. Разработка модели реализации технологии выполнения ЛСАХТ послужит основой исполнения базовых компонентов саморегулируемого обучения в рамках выполнения анализа текста.

Для реализации цели и проверки гипотез были поставлены и решены следующие исследовательские **задачи**:

1. Провести анализ теоретико-методологических подходов к вопросу ЛСАХТ для определения базовых/концептуальных установок в исследовании. Представить (определить) структурно-содержательные компоненты ЛСАХТ в контексте базовых подходов.

2. Определить роль и место ЛСАХТ как компонента содержания обучения студентов-лингвистов в русле требований ФГОС ВО.

3. Изучить феномен СО в контексте основных направлений научного исследования в данной области.

4. Выявить особенности педагогических условий организации учебно-познавательной деятельности при саморегулируемом и регулируемом обучении в целях моделирования системы задания по выполнению ЛСАХТ.

5. Рассмотреть процессуальный аспект формирования учебно-познавательной компетенции в условиях СО как механизма автономной деятельности студента.

6. Разработать модель реализации технологии ЛСАХТ в условиях СО студентов-лингвистов как систему выполнения его базовых компонентов.

7. Апробировать эффективность разработанной модели с помощью педагогического эксперимента на базе заявленного комплекса методических указаний при выполнении ЛСАХТ в условиях СО.

Теоретико-методологическую базу исследования составили: методологические подходы к изучению художественного текста, включая языковую личность автора, моделирование концептуальной картины мира, процессов восприятия и порождения речи, коммуникативной стилистики художественного текста (Н.С. Болотнова, Л.Г. Бабенко, И.Р. Гальперин, Ю.Н. Караулов, Е.С. Кубрякова); подходы, обосновывающие целесообразность психолого-педагогических аспектов саморегулируемого обучения, теорию самодетерминации личности, личностно-профессионального развития человека (Э.О. Дисси, Р.М. Руян, А. Маслоу, М. Боекартц, Н.Ф. Коряковцева); модели гуманистической психологии; труды по компетентностному подходу к развитию личности, (В.И. Байденко, В.А. Болотов, И.А. Зимняя, и др.); базовые концепции в области учебно-познавательной компетенции, теория личностно-профессионального развития человека (Э.Ф. Зеер, Ден

Анна, А.В. Хуторской, И.И. Халеева и др.), теория процессов восприятия и порождения речи (Л.С. Выготский, Н.И. Жилкин, И.А. Зимняя и др.).

Методы исследования. Использовались методы теоретического анализа философской, психологической, педагогической, филологической литературы; педагогический эксперимент, включающий в себя методы: наблюдения, интерпретации педагогических текстов, моделирование (построение модели реализации технологии ЛСАХТ в условиях СО), продуктов деятельности обучающихся; систематизация накопленного материала, обобщение, методы статистической обработки данных и их интерпретация.

Источниковую базу исследования составили психолого-педагогическая, филологическая, лингвистическая, науковедческая научная литература по проблемам саморегулируемого обучения, компетентного подхода, лингвостилистического анализа художественного текста, профессионального образования. Использовались данные официальных информационных баз научных исследовательских фондов, электронные ресурсы Российской государственной библиотеки: материалы зарубежной и отечественной периодики, диссертационные исследования, материалы научных симпозиумов и конференций.

Достоверность и обоснованность полученных результатов обеспечивается методологией исследования, опорой на достижения основополагающих положений педагогики и психологии, применением комплекса дополняющих друг друга теоретических и эмпирических методов исследования, адекватных его целям, задачам, логике; значительной выборкой текстов дидактической и воспитательной направленности, разнообразием используемых источников по ключевым аспектам исследования; достигнута согласованность разработанных положений с теоретическими направлениями педагогической науки. Применялся качественный и количественный анализ экспериментальных данных.

Основные научные результаты, полученные лично автором, и их научная новизна.

1. Систематизированы методологические подходы, на базе которых осуществляется лингвостилистический анализ художественного текста.
2. Определены роль и место лингвостилистического анализа художественного текста как компонента содержания обучения студентов в русле требований ФГОС ВО.
3. Обоснован феномен саморегулируемого обучения в контексте основных направлений научного исследования в данной области.
4. Выявлены особенности педагогических условий организации учебно-познавательной деятельности при регулируемом и саморегулируемом обучении.
5. Определена структура и содержание учебно-познавательной компетенции, включающая в себя определенные этапы педагогической практики саморегулируемого обучения и сформированные в результате умения и навыки.
6. Разработана педагогическая модель реализации технологии лингвостилистического анализа художественного текста в условиях

СО по организации учебно-познавательной деятельности в образовательном процессе.

Теоретическая значимость исследования.

Расширены представления о возможностях формирования компетенции ЛСАХТ у студентов-лингвистов в условиях саморегулируемого обучения в процессе выполнения анализа художественного текста. Углублена теоретическая база понятия саморегулируемого обучения в свете корреляции концепций отечественных и зарубежных педагогических школ. Уточнена разность потенциалов регулируемого и саморегулируемого обучения в рамках учебно-познавательной деятельности. Выделены особенности педагогических условий организации процесса регулируемого и саморегулируемого обучения. Построена модель реализации технологии ЛСАХТ в условиях саморегулируемого обучения, сконструирован критериально-оценочный блок, обеспечивающий определение уровня сформированности компетенции ЛСАХТ у студентов-лингвистов в условиях СО, что расширяет и специфицирует теоретическую базу изучения вопросов СО в рамках педагогики профессионального образования.

Практическая значимость исследования работы находит отражение в том, что ее результаты могут быть использованы в практике высших учебных заведений по направлению подготовки Лингвистика 45.03.02 (бакалавриат) для повышения эффективности процесса формирования профессиональной компетенции ЛСАХТ студентов-лингвистов. Разработанный критериально-оценочный аппарат позволяет качественно измерить уровень сформированности профессиональной компетенции ЛСАХТ в условиях СО студентов-лингвистов. Теоретические положения могут быть использованы при создании элективных курсов и организации методических семинаров по практике выполнения ЛСАХТ, интерпретации художественного текста в условиях СО.

Положения, выносимые на защиту

1. ЛСАХТ как компонент содержания обучения студентов-лингвистов в структуре базовых лингвистических компетенций берет свое начало с 20-х годов XX века как особая учебная дисциплина, направленная на комплексное изучение текста через типологию смыслового и ассоциативного развёртывания словесного произведения, детальное изучение методов и приемов планомерности деятельности, способствующей познанию адресата, коммуникативных универсалий, имеющих значение для взаимодействия автора и адресата текста. Данное теоретическое обоснование требует комплексности подходов (лингвоцентрического, текстоцентрического, антропоцентрического, когнитивного, стратификационного), что способствует формированию лингвистических и экстралингвистических навыков студента, необходимых для применения методов и средств познания, самоконтролю своего интеллектуального развития, формированию профессиональной компетенции, повышению культурного уровня студента.

2. Под саморегулируемым обучением понимается процесс учебно-познавательной деятельности взаимодействия двух сторон, в результате которого

на основе механизмов саморегуляции и интеллектуальной рефлексии обеспечивается становление новой, гармоничной личности с высоким уровнем субъектного начала. Саморегулируемое обучение отвечает требованиям современной образовательной парадигмы в контексте самосовершенствования, саморазвития, самообразования и воспитания автономной личности, поэтому формирование запрашиваемых ФГОС ВО компетенций будет происходить более эффективно в процессе СО. Технология выполнения ЛСАХТ как компонента содержания обучения студентов-лингвистов базируется не на разнице структурно-содержательных составляющих педагогической практики регулируемого и саморегулируемого обучения, а на разнице потенциалов учебно-познавательной деятельности в рамках двух видов педагогических практик.

3. Особенности учебно-познавательной деятельности в условиях регулируемого обучения является *организация процесса обучения*, что способствует *регулированию* способов мыслительной деятельности и целесообразному использованию сил обучающихся при помощи преподавателя, а также *анализ результатов*, что способствует осмыслению способов и приемов работы с учебным материалом, формированию полученных результатов при участии преподавателя. В условиях саморегулируемого обучения учебно-познавательная деятельность осуществляется автономно студентом, что способствует самоосмыслению полученных результатов и обогащению «Я-концепции» посредством запуска механизмов *коррекции действий* как фактора развития навыков самообразования и правильной оценки познавательных возможностей, *самооценки* как фактора совершенствования системы самоуправления и саморегуляции, *интеллектуальной рефлексии* как осознания смысла и способов самоорганизации учебно-познавательной деятельности.

4. Для эффективного обучения выполнению ЛСАХТ в условиях СО процесс обучения должен строиться в соответствии со следующими принципами: принципом ведущей роли автономной учебной деятельности, принципом развития мотивации, принципом рефлексивной оценки, принципом опоры на самооценку, принципом прагматического отношения к анализу текста, принципом креативного подхода к работе с анализом текста, принципом самостоятельного взаимодействия с информацией.

5. Особенности педагогических условий организации процесса СО являются: организация позитивной мотивирующей среды для формирования саморегулируемой учебной деятельности; осуществление личностно-личностного взаимодействия между обучающим и обучающимся в процессе учебно-познавательной деятельности; включение в образовательный процесс дидактических средств, оптимизирующих деятельность обучаемого; осуществление индивидуального подхода и организация контрольно-оценочных процедур за ходом учебно-познавательной деятельности студента для повышения эффективности автономизации процесса; формирование системы знаний на основе саморегулируемого обучения.

6. Педагогическая модель реализации технологии ЛСАХТ в условиях СО студентов-лингвистов основана на принципах мотивированности, саморегуляции, самоуправления, коллективного самообразования, персонализации; включает в себя концептуальные идеи, методологические подходы, цели, задачи, содержание, методы, средства обучения, педагогические условия, критерии и показатели эффективности компетенции при выполнении ЛСАХТ студентов-лингвистов; отражает целостность ее структурных компонентов, определенных на основе автодидактического, социально-когнитивного, образовательного, социально-организационного, биографического подходов; состоит из следующих блоков: целевого, теоретического, технологического, результативного.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты диссертационного исследования освещались на международных научно-практических конференциях (Москва, 2014; Прага, 2014; Ростов-на-Дону, 2014; North Charleston, USA, 2014; Ставрополь, 2014; Торонто, 2014; Чебоксары, 2016; Вена, 2016; Прага, 2017; North Charleston, USA, 2017); российских (Москва, 2015; Ставрополь, 2015) и региональных (Ставрополь, 2016).

Публикации. По теме диссертационного исследования опубликовано 17 работ авторским объемом 5,7 п.л., в том числе 4 работы, размещенные в ведущих научных рецензируемых журналах, определенных ВАК РФ.

Структура диссертации. Диссертация состоит из введения, двух глав, включающих 8 параграфов, заключения, содержащего выводы, практические рекомендации и перспективы дальнейшего исследования проблемы; списка использованной литературы из 181 источника, в том числе 26 на иностранном языке; 3 Приложений. Работа иллюстрирована 12 Таблицами и 2 Рисунками. Объем основного текста составляет 179 страниц.

ОСНОВНОЕ СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ

Во Введении обосновывается актуальность заявленной темы, формулируются цель, задачи и гипотеза исследования, определяется теоретико-методологическая основа, указываются научная новизна, теоретическая и практическая значимость исследования, обозначаются положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Теоретико-методологические аспекты реализации лингвостилистического анализа художественного текста как компонента содержания обучения студента-лингвиста» рассматриваются различные подходы к изучению данной проблемы, представлены структурно-содержательные компоненты ЛСАХТ в контексте базовых подходов, определены роль и место ЛСАХТ как компонента содержания обучения студентов-лингвистов в русле требований ФГОС ВО.

Выполнение ЛСАХТ занимает важное место в формировании системы профессиональных навыков и ценностных ориентаций студентов-лингвистов. Исходя из достижений современной науки о языке, лингвисты, в частности Л.Г. Бабенко, выделяют следующие основные подходы к изучению художественного текста, релевантные для ЛСАХТ: лингвоцентрический, текстоцентрический, антропоцентрический, когнитивный, стратификационный. Каждый из них преследует особую цель, служит инструментом формирования лингвистического кругозора, способности понимать и воспринимать анализируемый текст. ЛСАХТ как вид языковой деятельности включен в базовый цикл языковых дисциплин в сфере профессионального образования. Со временем изменение целей и задач ЛСАХТ привело к использованию экстралингвистических факторов текстообразования, о чем свидетельствует влияние антропоцентрического подхода; к реорганизации структуры ЛСАХТ, к изучению воплощенных в тексте ментальных структур, моделированию концептуальной картины мира, о чем свидетельствует когнитивный подход; переходу от репродуктивной к продуктивной форме обучения, предполагающей осмысление текста как речевого произведения, о чем свидетельствует влияние текстоцентрического подхода; развитию навыков анализа функциональных свойств языковых единиц, идиостиля автора, что показывает лингвоцентрический подход; взаимодействию языковых уровней между собой, о чем свидетельствует стратификационный подход.

Структурно-содержательный компонент выполнения ЛСАХТ обусловлен необходимостью включения всех релевантных для осуществления анализа лингво-прагматических аспектов: лингвистического изучения текста, средств художественной выразительности, прагматического воздействия на реципиента, что может быть осуществлено в рамках семи этапов анализа текста: 1) определить исторические детерминанты авторского начала; 2) определить стиль речи, форму речи, вид речи, исходя из текстовых признаков; 3) определить тип речи, его жанровую принадлежность; определить ведущее настроение отрывка; 4) определить проблему текста; 5) определить композиционные и содержательные особенности текста, заголовок текста; 6) найти в тексте средства художественной выразительности; 7) подвести итоги анализа.

Почти каждый из этапов представлен *текстоцентрическим подходом*, так как работа ведется с текстом и текст рассматривается как автономное, структурно-смысловое целое. Другие подходы также находят свое отражение при выполнении анализа, реализуются на определенном уровне и отражают языковые, текстовые, ментально-лингвальные, концептуальные, жанрово-композиционные свойства ЛСАХТ, являющегося одним из ключевых компонентов содержания обучения студентов-лингвистов в русле требований ФГОС ВО.

На основе анализа требований государственного стандарта сделан вывод о том, что подготовка будущего лингвиста по направлению «Лингвистика» 45.03.02 (бакалавриат) предполагает овладение им целым рядом базовых лингвистических компетенций, необходимых для его профессиональной деятельно-

сти на изучаемом языке. Процесс изучения иностранного языка сопровождается набором формируемых знаний, умений, навыков и включает в себя следующие компетенции: лингвистическую (языковую), речевую, коммуникативную (социолингвистическую, социокультурную, дискурсивную), межкультурную, профессиональную, компетенцию самообразования. В работе данные компетенции рассматриваются с точки зрения возможностей их развития и реализации в процессе ЛСАХТ и делается вывод о невозможности сосредотачиваться на реализации только одной компетенции, поскольку только совокупность всех компетенций дает требуемый результат. Изучение общепрофессиональных компетенций, формируемых в результате освоения дисциплины «Практикум по культуре речевого общения» (первый иностранный язык) базового (обязательного) профессионального цикла ООП бакалавриата учебного плана по направлению «Лингвистика» 45.03.02 профиля «Теория и методика преподавания иностранных языков и культур» позволило сделать вывод, что ОПК, регламентируемые требованием ФГОС ВО, имеют прямой выход на базовые лингвистические компетенции, формируемые в результате выполнения ЛСАХТ. Например, ОПК-3, коррелирующая с лингвистической, социокультурной, социолингвистической и прагматической компетенциями, реализуется на всех этапах ЛСАХТ, за исключением второго; ОПК-6, имеющая выход на речевую компетенцию, – на 2-6 этапах ЛСАХТ.

Во второй главе «Учебно-познавательная деятельность по лингвистическому анализу художественного текста в формате саморегулируемого обучения студентов-лингвистов» изучен феномен саморегулируемого обучения (СО) в контексте основных направлений научного исследования в данной области; выявлены особенности педагогических условий организации учебно-познавательной деятельности при саморегулируемом и регулируемом обучении в целях моделирования системы задания по выполнению ЛСАХТ; рассмотрен процессуальный аспект формирования учебно-познавательной компетенции в условиях СО как механизма автономной деятельности студента; разработана и описана модель реализации технологии ЛСАХТ в условиях СО студентов-лингвистов как система выполнения его базовых компонентов; апробирована эффективность разработанной модели с помощью педагогического эксперимента на базе заявленного комплекса методических указаний при выполнении ЛСАХТ в условиях СО.

На основе изучения современной научно-педагогической литературы сделан вывод, что задача современного образования – формирование автономности обучающегося, его креативности, гарантирующей личности возможность непрерывного самообразования, межкультурного взаимодействия, освоение профессиональной компетенции (Анна Ден, 2012). В связи с этим задача научить студента самостоятельно приобретать знания, умения, навыки и практически их осмысливать становится все более актуальной. Общество ставит перед системой образования цель воспитания автономной личности, способной адаптироваться к

условиям быстро меняющегося социума (А.К. Осницкий, 2010). СО – одна из технологий, позволяющая достичь этих целей.

Концепт СО был впервые обоснован в начале XX века (Дж. Л. Крейк, С. Смайле) и получил развитие в нескольких основных концепциях: «теория гуманистической психологии» (А. Маслоу, Г. Оппорт); «самодетерминация деятельности» (Э. Диси и Р. Район); «эвристическая модель СО» (М.В. Боекартц); «теория непрерывного образования» (Б.Дж. Зиммерман., Д.Х. Шанк); «педагогическая модель СО» (М.С. Ноулз). Наиболее яркими представителями отечественной школы являются Л.И.Рувинский, Н.Ф. Коряковцева, Н.С. Киргинцева, О.Л. Осадчук. Под СО понимается процесс учебно-познавательной деятельности взаимодействия двух сторон, в результате которого на основе механизмов саморегуляции и интеллектуальной рефлексии обеспечивается становление новой, гармоничной личности с высоким уровнем субъектного начала.

В ходе работы были исследованы основные методологические подходы к определению проблемы СО и выявлено их основное содержание. Автодидактический подход (В.А. Куринский) предполагает ориентацию на личностные предпочтения, индивидуальные особенности учащихся в процессе планирования и осуществления педагогического процесса; самостоятельный выбор стратегий, времени, уровня контроля во время процесса обучения. Социально-когнитивный подход: самоуправление в обучении (С.О Хоул, М.С Ноулз) описывает СО как союз трех концептов: самоопределение, саморегуляция, самоэффективность. Образовательный подход: среда для самообразования (А. Жезегу) рассматривает СО как форму дистанционного обучения; делает акцент на совершенствование средств мониторинга, диагностики среды, на индивидуализацию обучения и на самостоятельное обучение. Социально-организационный подход: коллективное самообучение (П. Сенге, Дж. Форрестор, Т. Бойдел) концентрируется на учебных процессах самообучения вне учебных заведений; рассматривает зависимость процесса обучения от коллективной организации учебной деятельности. Биографический подход: экзистенциальное и эмпирическое самообучение (О.С Кьюркегор, О.С. Гребенюк, Г. Пино) основывается на внимании к жизненному опыту человека; реализации личности в системе отношений к другим людям.

В работе мы придерживаемся точки зрения отечественной школы обоснования концепта СО как наиболее культуросообразной формы традиционного подхода, когда автономная деятельность студента на обучающем этапе направляется преподавателем. В результате учебно-педагогического взаимодействия развивается осознание целей обучения, субъектность обучающихся на основе роста саморегуляции. Такое взаимодействие учащегося и педагога связано с особенностями традиционной формы обучения и русского менталитета, когда студент является культурной частью авторитарной образовательной системы, при которой он - лишь объект обучения. В связи с этим нами были выявлены особенности педагогических условий организации учебно-познавательной деятельности

при саморегулируемом и регулируемом обучении в целях моделирования системы задания по выполнению ЛСАХТ [Таблица 1].

Таблица 1.

Педагогические условия организации учебной деятельности при РО и СО

Регулируемое обучение	Саморегулируемое обучение
организация целевого управления: взаимодействие обучающего и обучающегося, направленное на достижение цели и получение результата, отвечающего данной цели	комплексная диагностика с целью изучения индивидуальных способностей обучающихся
наличие объяснительно-иллюстративного/сообщающего типа обучения: обучающий передает навыки, знания, умения, руководит процессом их усвоения	организация позитивной мотивирующей среды для формирования саморегулируемой учебной деятельности
создание мотивирующей среды для обучающихся: взаимодействие обучающего/обучающегося, регулирование межличностных отношений, создание эмоционального фона, стимулирующего учебную деятельность	личностно-личностное взаимодействие между обучающим и обучающимся в процессе учебно-познавательной деятельности
включение в образовательный процесс дидактического материала: методические указания, конспекты и т.п.; многоцелевые, одноцелевые средства, основные и вспомогательные средства для использования на занятиях	включение в образовательный процесс дидактических средств, оптимизирующих деятельность обучаемого
организация контроля, «обратной связи», самоконтроля: совокупность действий, выявляющих качественно-количественные характеристики результатов обучения	осуществление индивидуального подхода и организация контрольно-оценочных процедур за ходом учебно-познавательной деятельности для повышения эффективности автономизации процесса
организация педагогического анализа: анализ педагогом поддающихся изучению сторон учебно-педагогического процесса	формирование системы знаний и стиля учебной деятельности на основе саморегулируемого обучения

При проведении компаративного анализа можно сделать вывод, что системе РО необходима *организация* процесса обучения, которая обеспечивает регулирование способностей мыслительной деятельности и способствует рациональному использованию сил обучающегося при помощи преподавателя и *анализ результатов*, что способствует осмыслению способов и приемов работы с учебным материалом, формулированию полученных результатов при участии преподавателя, что отсутствует в процессе СО. Однако система СО дает обучающемуся возможность *корректировать* свои действия путем внесения поправок в процесс учебной деятельности, что позволяет развивать навыки самообразования и правильного оценивания познавательных возможностей; *осуществлять самооценку*, что приводит к формированию потребности в самоконтроле, развитию мысли-

тельных и творческих умений студента, пробуждению внутренней инициативы, а также совершенствованию системы самоуправления и саморегуляции; *выполнять интеллектуальную рефлексия*, что способствует осознанию смысла и способов самоорганизации учебно-познавательной деятельности.

В условиях современного образования вопрос формирования учебно-познавательной компетенции (УПК) не теряет своей актуальности, так как современные педагогические технологии направлены на развитие индивидуальных способностей студента, ценностных ориентаций и личностного осмысления обучения. Здесь можно говорить о традиционном подходе обучения – регулируемом обучении (РО) и параллельно формирующемся в условиях социально-культурной ситуации – саморегулируемом обучении (СО).

Исходя из определений В.И. Байденко, Э.Ф. Зеера, И.А. Зимней, под УПК понимается способность обучаемого приобретать новые знания для решения учебных задач с учетом видов профессиональной деятельности на основе использования методов познания конкретных наук (В.И. Байденко, 2006; Э.Ф. Зеер, 2005). Согласно А.В. Хуторскому, УПК представляется как «совокупность компетенций обучающегося в сфере *самостоятельной* познавательной деятельности, включающей элементы логической, методологической, общенаучной деятельности, соотнесенные с реальными познавательными объектами» (А.В. Хуторской, 2007). Процесс формирования УПК при РО происходит на основе принципа ведущей роли самостоятельно-контролируемой учебной деятельности, принципа развития мотивации и способствованию учебно-познавательной деятельности, которые активизируются в этапах заданной структуры педагогической практики при РО: целеполагание, планирование, стимулирование, организация процесса обучения, регулирование, контроль, оценка, анализ результатов, что способствует извлечению новой, значимой для студента информации, приобретению новых знаний с учетом видов профессиональной деятельности (Анна Ден, 2012).

В процессе СО УПК направлена на развитие умений, выявляющих ведущую методологию учебной деятельности, предлагая учащемуся автономно и профессионально регулировать учебную деятельность, находясь в позиции «я – учитель» (Н.В. Литонина, 2012). Данная способность отражает главные компоненты учебно-познавательной деятельности в условиях СО и, как следствие, этапы заданной структуры педагогической практики СО: мотивационный, исполнительский, контрольно-оценочный. Именно интеллектуальная рефлексия и самооценка играют ключевую роль в рассматриваемых условиях. Способность студента к самоуправлению процессом обучения определяется уровнем сформированности тех критериев, которые составляют основу учебно-познавательной компетенции. Целью данной компетенции в процессе СО является переход студента в «автономный/самоуправляемый режим» (М.А. Ариян, 2011).

Компоненты учебно-познавательной деятельности в процессе СО, а также этапы заданной структуры педагогической практики позволяют сконструировать

структурно-содержательный пошаговый алгоритм действий овладения УПК в условиях СО. Технология формирования УПК в условиях СО представлена следующим алгоритмом действий:

1. *Мотивационный элемент УПК.* Студент определяет, на каком аспекте стоит сконцентрировать внимание и чего он хочет добиться в результате. На данном этапе происходит принятие задачи обучающимся, адресованность к автономному/самоуправляемому знакомству с материалом, включение в самостоятельную УПД. Структурно-содержательный алгоритм действий овладения УПК включает два этапа: 1) анализ нужд и потребностей текущего образа, контекста; 2) определение критериев оценки результата. На рассматриваемом этапе осуществляется развитие навыков анализа нужд и потребностей текущего образа; формирование навыков определения критериев и оценки результата.

2. *Целеполагание* – постановка студентом цели обучения, являющейся основой автономизации. Алгоритм этапа состоит из следующих шагов: 1) создание образа учебного предмета; 2) постановка индивидуальной цели по предмету за установленный студентом период времени; 3) составление учебной программы; 4) анализ полученных данных; 5) конструирование индивидуальной, технологической линии обучения. Результат – развитие мотивации; логического, критического, автономного мышления; аналитических навыков; совершенствование коммуникативной компетенции.

3. *Планирование* – группа исполнительского компонента учебно-познавательной деятельности; системный подход к выполнению задания. Алгоритм действий включает 1) указание промежуточных целей; 2) указание последовательности выполняемых действий. Развиваются креативные навыки с элементами логики, самоорганизованность, аналитические и логистические навыки.

4. На этапе *контроля* происходит превращение обучающегося в субъект учебной деятельности. Алгоритм действий включают: 1) выделение общих/конкретных целей обучения; обеспечение методов обработки анализа, оценки результата; 2) усвоение основных идей курса по содержательным, стержневым линиям; 3) сопоставление собственных действий с образцом, их анализ, корректировка, определение степени своей готовности. Развиваются навыки критического мышления, самоосмысления, использование статической информации.

5. *Коррекция действий*, когда обучающийся предпринимает действия для устранения причин несоответствия. Алгоритм действий включает 1) проведение анализа несоответствий; 2) определение причин несоответствий; 3) оценка проведения корректирующих мероприятий; 4) выполнение действий; 5) фиксация результатов предпринятых действий; 6) анализ результативности/эффективности предпринятых действий. Формируются навыки самонаблюдения, правильной оценки возможностей, критического мышления, самовосприятия.

6. *Самооценка* – контрольно-оценочный компонент УПД, выступающий в роли «пускового механизма» активности личности (Н.Е. Шафажинская, 1986), происходит выделение себя как предмета изменений в учебной деятельности.

Алгоритм действий: 1) сравнение цели-результата; 2) нахождение ошибок; 3) умение видеть результативность; 4) разработка критериев оценки на каждом этапе работы; 5) оценка результатов по критериям. Происходит развитие мыслительных навыков, внутренней инициативы, самоуправления, самоконтроля.

7. *Интеллектуальная рефлексия*, когда происходит процесс самопознания учащимися внутренних психических актов, состояний, выяснение того, как другие понимают «рефлексирующего», его личностные особенности. Алгоритм действий включает следующие шаги: 1) создание психологического настроения обучающегося на анализ результатов; 2) составление собственной программы деятельности на следующий этап с учетом данных.

Важно подчеркнуть, что все этапы взаимосвязаны и взаимообусловлены. Исключая одно из другого, нельзя реализовать процесс СО и формировать УПК. Для более эффективного использования в образовательном процессе вуза основных элементов автономного, саморегулируемого обучения, необходимо создание его модели, с точностью воспроизводящей основные функции саморегулируемого процесса обучения, что выступило шестой задачей настоящего исследования. Основная задача моделирования СО – определение этапов взаимодействия отдельных элементов образовательного процесса для получения эффективного, продуктивного результата.

Педагогическая модель СО в условиях выполнения ЛСАХТ и формирования компетенций студентов-лингвистов представляет собой единство четырех блоков: целевого, теоретического, технологического, результативного. В соответствии с моделью, процесс формирования компетенций ЛСАХТ должен быть направлен на развитие профессиональной личности через самопознание, самообучение, саморефлексию, самореализацию, самосовершенствование, что способствует созданию новой образовательной концепции, где обучающийся становится инициатором образовательного процесса, приобретает способность диагностировать собственные образовательные потребности и реализовывать себя в профессиональной деятельности. Критериями характеристики модели СО являются следующие компоненты логической структуры процесса обучения: субъект, цели, задачи, подходы, принципы, содержание, методы, средства, этапы педагогической практики, педагогические условия [Таблица 2].

Таблица 2

Педагогическая модель реализации технологии ЛСАХТ в условиях саморегулируемого обучения студентов-лингвистов

Цель	Формирование личностного смысла обучения, компетентностного подхода у будущих лингвистов при овладении ими методики СО в процессе выполнения ЛСАХТ				
задачи	Развитие мотивации к овладению основными функциями СО при выполнении ЛСАХТ и формирование профессиональной компетенции студентов-лингвистов; развитие личности обучаемого, формирование автономного управления учебной деятельностью; самореализация и саморазвитие обучающегося, индивидуально-интерпретированное познание мира				
Подходы	автодидактический	социально-когнитивный	образовательный	социально-но-организа-	биографический

				ционный	
Принципы	Мотивированности Самооценки результативности	Самоопределения Саморегуляции Самозффективности Самоконтроля	Самоправление Самовыражение личности	Коллективного самообучения	Персонализации
Содержание	<p>ОПК-3 —владение системой лингвистических знаний, включающей в себя знание основных фонетических, лексических, грамматических, словообразовательных явлений и закономерностей функционирования изучаемого иностранного языка, его функциональных разновидностей</p> <p>ОПК-4 —владение эстетическими и нравственными нормами поведения, принятыми в инкультурном социуме; готовность использовать модели социальных ситуаций, типичные сценарии взаимодействия участников межкультурной коммуникации</p> <p>ОПК-5 —владение основными дискурсивными способами реализации коммуникативных целей высказывания применительно к особенностям текущего коммуникативного контекста (время, место, цели и условия взаимодействия)</p> <p>ОПК-6 —владение основными способами выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между частями высказывания – композиционными элементами текста (введение, основная мысль, заключение), сверхфразовыми единствами, предложениями</p> <p>ОПК-7 – способность свободно выражать свои мысли, адекватно используя разнообразные языковые средства с целью выделения релевантной информации; применять на практике базовые навыки сбора и анализа языковых и литературных факторов с использованием традиционных методов и современных традиционных технологий</p> <p>ОПК-8—владение основными особенностями официального, нейтрального, неофициального регистров общения</p>				
Методы	Метод организации и осуществления учебно-познавательной деятельности (исследовательский метод); практический метод, метод интерактивного обучения, метод мотивации, метод самоконтроля, эвристический метод обучения				
Средства	Учебный дидактический материал (понятия, термины), направленный на овладение основными этапами модели СО, тексты, методические пособия, интернет-ресурсы, средства массовой информации, мультимедийные средства, компьютерные обучающие системы				
Этапы формирования УПК	<ol style="list-style-type: none"> 1. Формирования мотивации, направленный на анализ нужд и потребностей и определение правильных критериев, по которым будет оцениваться результат, 2. Целеполагания, направленный на выстраивание целей обучающегося, формирование, реализацию и оценивание ее достижений 3. Планирования, формирующий у обучаемого способность к саморегуляции, умению найти нужные приемы и способы учебной деятельности, оценить намеченный план и реализовать его на практике 4. Контрольно-оценочный этап, направленный на анализ, наблюдение и самоконтроль процесса обучения, на соответствие целевой установки; 5. Коррекции действий, предусматривающий внесение поправок в процесс учебной деятельности на основе анализа контролируемых действий; 6. Самооценки, направленный на согласование полученного результата с запланированным, создание самоорганизации при использовании приемов и способов учебной деятельности; 7. Интеллектуальной рефлексии, предусматривающий самоорганизацию, самооценку учебной деятельности, самоанализ и самоосмысление полученных результатов; оснащение «Я»-концепции 				

Педагогические условия	Комплексная диагностика с целью изучения индивидуальных особенностей обучающегося; организация позитивной мотивирующей среды для формирования саморегулируемой учебной деятельности; осуществление личностно-личностного взаимодействия между обучающим и обучающимся в процессе учебно-познавательной деятельности; включение в образовательный процесс дидактических средств, оптимизирующих деятельность обучающегося; осуществление индивидуального подхода и организация контрольно-оценочных процедур за ходом учебно-познавательной деятельности студента для повышения эффективности автономизации процесса; формирование системы знаний на основе СО		
Критерии формирования компетенций при выполнении ЛСАХТ в условиях СО			
Оперативно-языковой	Мотивационно-личностный	Процессуально-деятельностный	Когнитивно-рефлексивный
Показатели сформированности компетенций при выполнении ЛСАХТ в условиях СО			
-владение системой языковых уровней организации художественного текста -владение правилами стилистического выбора построения высказывания и текста -владение навыками сбора, анализа, самоанализа языковых и литературных явлений -знание стилевой дифференциации английского языка, стилистических средств -знание основных дискурсивных способов реализации коммуникативных целей высказывания относительно особенностей текущего, коммуникативного контекста -знание основных способов выражения семантической, коммуникативной и структурной преемственности между частями высказывания - композиционными элементами текста.	-создание мотивационной среды для реализации профессионально-значимых навыков и умений в условиях СО -сформированность организационно-познавательных умений к осуществлению автономной и профессионально-регулируемой учебной деятельности -уровень мотивации к осуществлению самоуправляемого процесса обучения -осознание значимости УПК в профессии будущего лингвиста -готовность к постоянному, профессионально-личностному развитию с целью поиска решения поставленных задач	сформированность умений и первичный опыт профессионально ориентированной деятельности будущего лингвиста -владение способами решений профессиональных задач в области выполнения ЛСАХТ на основе применения этапов СО -умение проектировать свое профессиональное будущее с учетом доминанты СО; -умение использовать этапы УПК при решении образовательных задач	-способность к самоорганизации и самооценке результатов учебно-познавательной деятельности -способность применять результаты рефлексивной деятельности для самосовершенствования образовательного процесса -знания о средствах реализации саморегулируемого процесса (самоконтроля саморегуляции) в условиях ЛСАХТ -развитие рефлексивно составляющей, направленной на самоорганизацию и самооценку деятельности студента при использовании различных способов учебной деятельности
Результативный блок	Организация компетенций при выполнении ЛСАХТ в условиях СО		

Для проверки эффективности разработанной модели в течение 2016–2017 гг. на базе Северо-Кавказского федерального университета гуманитарного института кафедры романо-германского языкознания и межкультурной коммуникации была проведена опытно-экспериментальная работа, верифицировавшая гипотезу исследования. В рамках трех этапов эксперимента (диагностирующего, обучающего, контрольного) принимало участие 60 студентов 3-4 курсов.

Целью диагностирующего этапа было определить, способны ли студенты к саморегуляции при выполнении ЛСАХТ. Установлено, что ни один человек не способен выполнять ЛСАХТ на высоком уровне, 17 – на средне-высоком, 35 – на

среднем, 8 – на средне-низком. Анализ данных диагностирующего эксперимента позволил перейти к проведению обучающего этапа, на котором использовалась технология поэтапного алгоритма выполнения ЛСАХТ на занятиях по дисциплине «Практикум по культуре речевого общения», разработанная для формирования навыков саморегуляции и умений у обучающихся выполнять ЛСАХТ в условиях СО. Студентам был предложен алгоритм выполнения задания на определение формы, вида, стиля текста, подстиля, его жанровой принадлежности в силу основополагающей важности данного этапа для осмысления последующих элементов ЛСАХТ [Таблица 3].

Таблица 3.

Пошаговая инструкция (алгоритм действий) выполнения ЛСАХТ (на примере второго этапа анализа - определить стиль текста, подстиль, вид речи, жанр; определить авторское начало текста) в условиях СО на этапе экспериментального обучения

Этапы заданной структуры педагогической практики СО	Алгоритм действий и содержание	Пример ответа
Формирование мотивации – осознание личностного смысла обучения, адресованность к обучающемуся и его «Я».	1. Включаюсь в самостоятельный процесс знакомства с текстом. 2. Хочу овладеть методами определения стиля текста, подстиля, вида речи, жанра и проанализировать изученный материал.	Исторической основой романа являются 30-е годы 20 века Америки, время сравнительного благосостояния и покоя, время установления равноправных отношений между мужчиной и женщиной, черными и белыми.
Целеполагание – это процесс постановки потенциально возможной цели, способ ее развертывания.	Что я должен сделать? 1. Прочитать текст. 2. Поставить цель - определить соответствующий стиль текста	Несмотря на провозглашение свободы личности, в обществе царят расовые предрассудки. Автор описывает события именно в этот период, 60 лет спустя отмены рабства глазами ребенка, видевшего всю несправедливость и лицемерие установившихся законов. Хотя черные имеют одинаковые права с белыми, справедливость судебной системы на них не распространяется. Сюжет основывается на реальных событиях,
Планирование – оптимально распределить ресурсы для достижения поставленной цели	Для определения стиля текста устанавливаю сферу общения, провожу анализ языковых средств, используемых в тексте, даю характеристику содержания литературного материала. Мне понадобится: базовая, дополнительная учебная литература; лингвистический словарь; анализируемый отрывок.	видевшего всю несправедливость и лицемерие установившихся законов. Хотя черные имеют одинаковые права с белыми, справедливость судебной системы на них не распространяется. Сюжет основывается на реальных событиях,
Начинаю определение стиля с указания применения текста и его основных функций	Научный стиль: употребляется в научных статьях, учебниках, лекциях, рецензиях. Текст содержит информацию об окружающих нас явлениях и «подает» материал с научной точки зрения. Официально-деловой стиль: употребляется в сфере юридических отношений, служебных, производственных, дипломатических. Основная функция – информация. Отличается	видевшего всю несправедливость и лицемерие установившихся законов. Хотя черные имеют одинаковые права с белыми, справедливость судебной системы на них не распространяется. Сюжет основывается на реальных событиях,

	<p>стереотипностью построения текста.</p> <p>Публицистический стиль: стиль газет, выступлений на актуальные общественно-политические темы. Две основные цели: информирование о социальных явлениях и одновременное активное воздействие на реципиента через личное мнение автора.</p> <p>Художественный стиль используется в произведениях художественной литературы. Выполняет образно-познавательную, идейно-эстетическую функции; передает конкретно-образное представление жизни; восприятие посредством чувств, передача автором личного опыта, своего понимания явления.</p> <p>Разговорный стиль: стиль живой разговорной речи. Главная функция – обеспечение общения между носителями языка. В письменной форме он существует в художественных произведениях для передачи диалога и создания речевой характеристики героя</p>	<p>личных воспоминаниях и переживаниях автора, пережившей похожую ситуацию в детстве, видя всю несправедливость общества, где существовал новый мир со старыми законами.</p> <p>Белые – это белые, цветные – это цветные. Автор передает чувства и мысли главных героев глазами 8-летней девочки, дочери Аттикуса Финча, воздействуя на воображения читателя посредством создания эмоциональных образов.</p> <p>Текст принадлежит художественному стилю.</p>
--	--	---

На контрольном этапе осуществлялась проверка формирования навыков выполнения ЛСАХТ в условиях СО с проведением анализа текста. Исследование показало, что уровень сформированности умения выполнять ЛСАХТ в условиях СО значительно вырос. На высоком уровне он составляет 15%, на средне-высоком уровне 53,3 %, на среднем уровне он упал до 25%, на средне-низком – до 6,7 %. Таким образом, сравнительный анализ результатов работы студентов-лингвистов до и после проведения эксперимента показал преимущество предлагаемой модели по реализации технологии ЛСАХТ в условиях СО [Рисунок 1].



Рисунок 1. Диаграмма изменения процентного количества студентов, имеющих высокий уровень сформированности показателей выполнения ЛСАХТ в условиях СО.

В **Заключении** обосновываются основные **выводы** исследования, отражающие логику исследования и личный вклад соискателя по ключевым аспектам: СО как платформа для развития самообразования и самореализации учебно-познавательной деятельности; ЛСАХТ как компонент содержания обучения студентов-лингвистов в структуре базовых лингвистических компетенций; СО как средство воспитания автономной личности; ЛСАХТ как механизм формирования базовых лингвистических компетенций в контексте СО; особенности педагогических условий организации процесса СО; реализация технологии ЛСАХТ в условиях СО студентов-лингвистов как система выполнения его базовых компонентов.

Перспективы исследования намечаются по всем ключевым позициям диссертационной работы, а именно: экстраполяция теоретических положений саморегуляции на другие учебные предметы с учетом их специфики и сферы употребления; модернизация структурно-содержательных компонентов ЛСАХТ с учетом личности современного писателя и его индивидуального взгляда на произведение и личность реципиента; культуросообразный аспект относительно формирования навыков саморегуляции в разных культурологических средах, применительно к другим предметным областям.

Основное содержание работы отражено в следующих публикациях автора:

1. В журналах, рекомендованных ВАК РФ для публикации материалов кандидатских диссертаций

1. Корякина, Я.В. Парадигма теоретико-методологических подходов ЛСАХТ / Т.Н. Ломтева, Я.В. Корякина // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2015. – №2 (47). – С. 219-224. – авт. вклад 0,3 п. л.

2. Корякина, Я.В. К проблеме разности потенциалов регулируемого и саморегулируемого обучения в контексте учебно-познавательной деятельности / Я.В. Корякина // Вестник Северо-Кавказского федерального университета. – 2015. – №6 (51). – С. 189-194. – авт. вклад 0,3 п. л.

3. Корякина, Я.В. Процессуальный аспект формирования учебно-познавательной компетенции в условиях саморегулируемого обучения [Электронный ресурс] / Я.В. Корякина // Современные проблемы науки и образования. – 2016. – № 4. Режим доступа: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=24950>. – авт. вклад 0,5 п.л.

4. Корякина, Я.В. Модель формирования компетенции лингвистического анализа художественного текста в условиях саморегулируемого обучения / Я.В. Корякина // European Social Science Journal. – 2017. – № 1. – С. 267-276. – авт. вклад 0,3 п. л.

II. Остальные работы

5. Корякина, Я.В. К вопросу формирования коммуникативной компетенции посредством текстоцентрического подхода / Я.В. Корякина // Наука, Образование, Общество: Тенденции: материалы международной научно-практической конференции. – Москва, 2014. – С. 50-56. – авт. вклад 0,4 п. л.

6. Корякина, Я.В. Текстоцентрический подход как средство формирования коммуникативной компетенции в учебной деятельности лингвиста / Я.В. Корякина // Veda Technology: Krok Do Budoucnosti: материалы 10 международной практической конференции. – Прага, 2014. – С. 99-105. – авт. вклад 0,4 п. л.

7. Корякина, Я.В. Текстоцентрический подход как средство формирования коммуникативной компетенции студентов-лингвистов / Я.В. Корякина // Личность, речь и юридическая практика: сборник научных трудов международной научно-методической конференции. Выпуск 17. – Ростов-на-Дону, 2014. – С. 74-79. – авт. вклад 0,5 п. л.

8. Корякина, Я.В. Textocentric approach as a means of formation of the communicative competence among students of linguistics // Академическая наука – проблемы и достижения: материалы 4 международной научно-практической конференции. Academic science - problems and achievements 4. Volume 2. – North Charleston, USA. – 2014. – С. 42-46. – авт. вклад 0,3 п. л.

9. Корякина, Я.В. Текстоцентрический подход как средство формирования коммуникативной компетентности студентов-лингвистов / Я.В. Корякина // Формирование языковой компетенции в условиях поликультурного общества: сборник научных работ заочной международной научно-практической конференции. – Ставрополь, 2014. – С. 129-137. – авт. вклад 0,5 п. л.

10. Ломтева, Т.Н. Корреляция структурно-содержательных компонентов лингвостилистического анализа художественного текста в контексте формирования профессиональной компетенции студентов-лингвистов / Т.Н. Ломтева Я.В. Корякина // Canadian Journal of Science, Education and Culture. – Volume 3. – 2014. – № 2 (6). – С. 415-420. – авт. вклад 0,3 п. л.

11. Ломтева, Т.Н., Корякина Я.В. Лингвостилистический анализ художественного текста в аспекте лингводидактики / Т.Н. Ломтева Я.В. Корякина // Современная парадигма гуманитарных исследований: проблемы филологии и культурологи: материалы I международной научной конференции МИТРО. Москва, 2015. – С. 196-202. – авт. вклад 0,2 п. л.

12. Корякина, Я.В. Роль формируемых компетенций как детерминанты структурно-содержательной стороны лингвостилистического анализа художественного текста (ЛСАХТ) // 21 век: фундаментальная наука и технологии: материалы 7 международной научно-практической конференции. 7-8 сентября 2015 г. – North Charleston, USA, 2015. – С. 110-114. – авт. вклад 0,3 п. л.

13. Корякина, Я.В. Текстцентрический подход как средство формирования коммуникативной компетентности студентов-лингвистов / Я.В. Корякина // Актуальные вопросы развития языковой личности в условиях современного поликультурного общества: коллективная монография. – Ставрополь, 2016. – С. 88-97. – авт. вклад 0,6 п.л.

14. Корякина, Я.В. Теоретико-методологические подходы к организации саморегулируемого обучения / Я.В. Корякина // Образование и наука в современных условиях: сборник материалов VI Международной научно-практической конференции. – Чебоксары, 2016. – С. 108-115. – авт. вклад 0,5 п.л.

15. Корякина, Я.В. Основные парадигмы научного исследования в саморегулируемом обучении: теоретико-методические подходы / Я.В. Корякина // Innovationen in der Wissenschaft: Theorie und Praxis: proceedings of the 1 Internationale Konferenz. – Vienna, 2016. – С. 124-134. – авт. вклад 0,3 п.л.

16. Корякина, Я.В. Принципы построения педагогической модели саморегулируемого обучения в условиях компетентностного подхода / Я.В. Корякина // Humanization of education and upbringing in the education system: theory and practice: materials of the VII international scientific conference. – Prague, 2017. – С. 30-38. – авт. вклад 0,5 п.л.

17. Корякина, Я.В. К вопросу реализации компетентностного подхода посредством организации дидактической модели СО / Я.В. Корякина // Обучение иностранным языкам в контексте модернизации современного высшего образования: сборник материалов V Ежегодной научно-практической конференции Северо-Кавказского федерального университета «Университетская наука – региону». – Ставрополь, 2017. – С. 48-54. – авт. вклад 0,4 п.л.

Корякина Я.В. Педагогические особенности учебно-познавательной деятельности студентов по лингвостилистическому анализу художественного текста в условиях саморегулируемого и регулируемого обучения: Автореф. дисс. ...канд. пед. наук: 13.00.08. Ростов-на-Дону: ЮФУ, 2017. 23 с.