Е. П. Шишмолина

Междисциплинарная интеграция иноязычного обучения как инструмент формирования способности к самоорганизации специалиста нового поколения

Введение. Вопросы формирования универсальных компетенций, связанных со способностью к профессиональной самоорганизации и саморазвитию студентов вуза являются приоритетными задачами современной системы высшего образования. Целью статьи является анализ потенциала дисциплины «Иностранный язык» как эффективного инструмента достижения поставленной цели на основе механизмов междисциплинарной интеграции, в том числе в условиях дистанционного обучения.

Материалы и методы. Методологическую основу исследования составили компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный подходы к организации обучения иностранному языку на основе CLIL – технологии. Основными методами исследования являются анализ научной литературы по проблеме в работах российских и зарубежных ученых; диагностические методики (анкетирование с помощью «Опросника самоорганизации деятельности» Е. Ю. Мандриковой, а также методом анонимного группового анкетирования с вопросами открытого и закрытого типов). В экспериментальном обучении приняли участие 40 студентов (N=40) первого курса гуманитарных направлений подготовки («Социология» и «Социальная работа») Петрозаводского государственного университета. Проверка статистической значимости полученных данных проводилась с помощью парного t-критерия Стьюдента.

Результаты исследования. Отмечено улучшение показателей испытуемых по шкалам «Планомерность», «Целеустремленность», «Самоорганизация». В группе юношей результаты по шкале «Планомерность» не достигли минимальных средних значений ($12,19 \leq 14,42$). По шкалам «Целеустремленность» и «Самоорганизация» полученные данные участников экспериментального обучения оказались в диапазоне допустимых средних значений ($29,41 \geq 28,14$ и $5,12 \geq 4,99$ для юношей; $25,99 \geq 25,35$ и $6,13 \geq 5,35$ для девушек).

Обсуждение результатов. Подтверждено предположение о возможности формирования в ходе обучения иностранному языку студентов гуманитарных направлений способности к самоорганизации; доказана целесообразность применения предложенной методики для дальнейшего её развития.

Выводы. Использование в обучении иностранному языку, начиная уже с первого курса, технологий, направленных на развитие способности самоорганизации и саморазвития студентов, будет содействовать эффективной профессиональной подготовке будущего специалиста, обладающего такими конкурентными качествами, как стрессоустойчивость, умение эффективно планировать свою деятельность и функционировать в быстроменяющихся обстоятельствах.

Ключевые слова: универсальные компетенции, самоорганизация, междисциплинарная интеграция, метод CLIL

Ссылка для цитирования:

Шишмолина Е. П. Междисциплинарная интеграция иноязычного обучения как инструмент формирования способности к самоорганизации специалиста нового поколения // Перспективы науки и образования. 2020. № 3 (45). С. 182-194. doi: 10.32744/pse.2020.3.14

E. P. SHISHMOLINA

Interdisciplinary foreign language teaching as means of self-organization ability building by new generation specialists

Introduction. Formation of University students universal competencies including the ability to professional self-organization and self-development are priorities of the modern system of higher education. The purpose of this article is to analyze the discipline "Foreign language" potential as an effective means for solving this task based on interdisciplinary integration, also by distance learning.

Materials and methods. The methodological basis for CLIL - technology of foreign language teaching is a combination of competence-based, activity-based, and personality-oriented approaches. The main research methods are the analysis of scientific literature on the problem in the works of domestic and foreign scientists; diagnostic techniques of parameters and level of student's self-organization ("Questionnaire of activities'- self-organization" by E. Mandrikova; the closed and open-ended questions' survey). In the pedagogical CLIL - technology experiment took part 40 first year humanitarian students (Sociology, Social Work) of Petrozavodsk State University. To prove the statistical significance of the obtained data Student's t-test was applied.

Results. There was an improvement in the indicators of all subjects on the scales "Planning", "Purposefulness", "Self-Organization". The results on the "Planning-scale" did not reach the minimum average values in the men's group ($12,19 \leq 14,42$). In the scales "Purposefulness" and "self-Organization", the obtained data were in the range of acceptable average values by all participants of experimental training ($29,41 \geq 28,14$ и $5,12 \geq 4,99$ for men's group; $25,99 \geq 25,35$ и $6,13 \geq 5,35$ for women group).

Discussion. The assumption is confirmed, that it is possible to build the Humanities students self-organization ability by foreign language teaching. The feasibility of this method is proved for further building of this competency in higher education.

Conclusions. It is proposed to use in foreign language teaching technologies for developing student's ability of self-organization and self-development starting from the first year. This will contribute to the effective professional training a future specialist who has such competitive qualities as stress resistance, the ability to effectively plan their activities and function in rapidly changing circumstances.

Key words: universal competences, self-organization, interdisciplinary integration, CLIL-method

For Reference:

Shishmolina, E. P. (2020). Interdisciplinary foreign language teaching as means of self-organization ability building by new generation specialists. *Perspektivy nauki i obrazovania – Perspectives of Science and Education*, 45 (3), 182-194. doi: 10.32744/pse.2020.3.14

Введение

Вызовы современного этапа развития общества и необходимость обеспечения кадрами различных секторов экономики нового типа – экономики знаний, ставят перед высшей школой задачу поиска эффективных способов подготовки студентов к профессиональной деятельности, начиная с первых семестров обучения в вузе. Способность к саморазвитию и самоорганизации, являясь универсальными компетенциями, формируемыми в соответствии с ФГОС, представляется ещё более востребованной в свете концепции развития общества посредством смены технологических укладов, сторонники которой прогнозируют, что при переходе к седьмому технологическому укладу основным направлением станут «технологии производства людей», что приведёт к возникновению нового социогуманитарного сообщества [1]. Предполагается, что приоритетными задачами станут процессы становления личности, профессионального роста, жизненного и творческого самоопределения, т.е. процессы самоосуществления субъекта, целенаправленного формирования субъектности и её проявления, используя психические и психологические возможности человека [2].

В этой связи необходимым условием подготовки специалистов к успешной деятельности в новых социально-экономических условиях является формирование у них сознательного отношения к пониманию своей роли и своих возможностей в конкретной профессиональной сфере, что подразумевает способность к профессиональной самоорганизации и саморазвитию. Целью данной статьи является анализ возможностей дисциплины «Иностранный язык» как инструмента формирования указанных способностей на основе механизмов междисциплинарной интеграции (CLIL, Project Based Learning, Problem Based Learning, Task Based Learning) при обучении профессионально ориентированному общению студентов гуманитарных направлений, в том числе, в условиях дистанционного обучения.

Обзор литературы

Механизмы, структура и способы самоорганизации и саморазвития, включая профессиональное, являются предметом всестороннего исследования психологов, социологов, педагогов. Дефиниция, приведённая в «Новом энциклопедическом словаре» описывает самоорганизацию как процесс, «в ходе которого создаётся, воспроизводится, или совершенствуется организация сложной динамической системы» [3]. В данной статье способность к самоорганизации рассматривается как умение планировать события своей жизни на короткую и отдалённую перспективу; способность рационально использовать свои силы и своё время [4]. Похожим образом самоорганизацию деятельности личности трактует Е.Ю. Мандрикова, понимая её как способность структурировать личное время, тактически планировать собственную деятельность, целенаправленно действовать в решении поставленных задач [5].

Самоорганизация в значительной мере связана с профессиональным саморазвитием и самоопределением, которое проявляется в составлении личного профессионального плана, посредством выбора определённых социально-психологических и личностных установок на реализацию себя как в «зоне ближайшего профессионального развития», так и в более отдалённой перспективе. [2]. На выбор стратегии об-

учения самоопределению личности оказывает влияние различие между двумя моделями – адаптивного поведения и профессионального развития, выделенными Л.М. Митиной на основе положения С. Л. Рубинштейна о двух способах жизни [6]. В отечественной психологии высшей школы М.И. Дьяченко и Л.А. Кандыбович предлагают в качестве индикаторов развития самоорганизации рассматривать соответствие жизненного выбора (профессии, друзей и т.д.) индивидуальным особенностям личности [7]. Эффективность деятельности специалиста в значительной степени зависит от того, как он ориентируется на собственные внутренние принципы, может ли самостоятельно создавать условия для её оптимизации [8], поэтому самоорганизацию в профессиональной деятельности можно понимать и как способность, выражающуюся в умении использовать свои интеллектуальные и эмоционально-волевые черты для решения профессионально значимых задач [9].

В исследованиях, посвященных вопросам формирования способности к самоорганизации и саморазвитию у студентов, подчеркивается влияние условий конкурентной профессионально и личностно стимулирующей образовательной среды вуза на развитие потенциала обучаемых. Ориентированная на интересы студентов, она мотивирует их к саморазвитию и самообразованию через постановку и достижение целей [10]. Педагоги признают также важную роль, которую играет непрерывное неформальное обучение для саморазвития личности и получения ею новых знаний и навыков, требуемых в современном стремительно меняющемся мире [11]. При исследовании личностной готовности к самореализации в научно-исследовательской деятельности выявлено влияние на её формирование уровня ценностного развития индивидуума: чем он выше, тем более положительным является эмоциональный фон и социальная направленность личности. В свою очередь, проблемы в ценностном развитии влияют на слабость целеполагания, псевдосамореализацию, неадекватную самооценку, а также фрустрационную напряженность индивидуума [12]. В качестве одного из практических способов решения задачи формирования способности к непрерывному саморазвитию авторы предлагают проведение дискуссий и дебатов, которые побуждают студентов к самообразованию и самостоятельному поиску и усвоения необходимых знаний, умений и навыков, к развитию познавательных сил [13]. Кроме того, указывается возможность формирования способности к самоорганизации и личностному росту в процессе развития *Soft skills*, в структуру которых также входят навыки управления собой как управление эмоциями, стрессом, собственным развитием; планирование и целеполагание; тайм-менеджмент; энергия/ энтузиазм/ инициативность/ настойчивость; рефлексия и использование обратной связи [14]. Тем не менее, многие вопросы, касающихся конкретных практических путей и способов формирования у студентов указанной компетенции требуют дальнейшего изучения.

В зависимости от степени самоорганизации деятельности индивида, проявляющейся в способности к тактическому планированию и стратегическому целеполаганию, может быть выделен высокий уровень самоорганизации (личность, которая способна видеть и ставить цели, планировать свою деятельность, в том числе с помощью внешних средств, и, проявляя волевые качества и настойчивость, идти к её достижению) и низкий уровень самоорганизации (личность, которая не планирует свою ежедневную активность и не прилагает волевых усилий для завершения начатых дел) [6]. На основе сравнительного анализа компонентов процесса самоорганизации А.Д. Ишковым были определены пять его функциональных компонентов: целеполагание, анализ ситуации, планирование, самоконтроль, коррекция [9]. Эти компоненты стали

основными критериями при проверке эффективности профессионально ориентированного обучения общению на иностранном языке для формирования способности студентов-нелингвистов к самоорганизации.

Материалы и методы

Способность студентов к самоорганизации и саморазвитию в вузе формируется усилиями всего комплекса дисциплин, входящих в основную образовательную программу по каждому направлению подготовки. Междисциплинарная интеграция на базе дисциплины «Иностранный язык» позволяет организовать профессионально ориентированное обучение и создать инновационную образовательную среду с внедрением практико-ориентированных механизмов в процесс обучения, в которой максимально возможно раскрытие познавательного потенциала, формирования активной и профессионально-ориентированной личности [15]. В полной мере это можно отнести и к формированию способности к самоорганизации, самоопределению и саморазвитию у студентов нового поколения. С этой целью в Петрозаводском государственном университете была разработана и апробирована методика обучения профессионально ориентированному общению студентов гуманитарных направлений на основе профессионально ориентированного контекста (CLIL) и технологий Project Based Learning, Problem Based Learning и Task Based Learning. Сочетание указанных компонентов нацелено на активизацию когнитивных процессов при обучении иностранному языку и на формирование способности к самоорганизации в рамках образовательной среды вуза (рис.1).

Рисунок 1 Развитие способности самоорганизации средствами иностранного языка студентов гуманитарных направлений

В рамках данной статьи остановимся на компоненте интегрированного языкового и предметного обучения (CLIL - Content and Language Integrated Learning), которое широко используется в образовательной практике в разных странах (Yang W. [16]; Li M. [17], Roiha [18]; Ruiz de Zarobe [19]; F. Lorenzo, S. Casal, and P. Moore [20]; D. Lasagabaster [21]). Популярность этого подхода обусловлена тем фактом, что в современном мире иностранный язык уже не рассматривается отдельно от содержательного контекста,

лишь как средство передачи информации, он превратился в полноценное средство ее получения, способствуя обмену глобальным научным знанием.

Тем не менее, профессиональное сообщество признает, что при разработке и внедрении CLIL-методик в российских учебных заведениях существуют многочисленные трудности, обусловленные социально-культурными, социально-экономическими, идеологическими, культурно-политическими, политико-экономическими и правовыми особенностями национальной системы высшего образования [22]. Исследователи Высшей школы экономики О.А. Марина, И. В. Якушева, О.А. Демченкова придерживаются аналогичного взгляда на проблему и отмечают сложности процесса внедрения модифицированных курсов LSP (Иностранный язык для специальных целей) в учебные программы университетов. Наиболее дискутируемыми проблемами в этом контексте являются вопросы основного содержания профессионально ориентированных курсов, приоритет видов речевой деятельности, а также проблемы выбора методологических концепций преподавания и приведения контекста обучения в соответствие с практическими потребностями студентов в зависимости от их будущих профессиональных требований [23]. Применение указанных технологий в ПетрГУ с целью развития способности студентов к самоорганизации предусматривает системное выполнение в курсе обучения иностранному языку индивидуальных и групповых проектов, направленных на решение профессионально значимых задач. Особую актуальность технология приобретает в условиях вынужденного перехода на дистанционное обучение, позволяя организовывать эффективную самостоятельную работу студентов (например, на онлайн платформах True Conf, Zoom) и получать от них законченный продукт иноязычной деятельности. Профессионально ориентированный контекст обучения (CLIL) выражается в содержании обучения, тесно связанном с дисциплинами основной образовательной программы. Например, студенты направления обучения «Социология» и «Социальная работа» создают фильмы и цифровые повествования в формате Digital Storytelling на такие темы, как «Social conflicts and how to manage them», «Youth subcultures in the West and in Russia – similarity and distinction», «World religion», «Stereotypes and Prejudices in the modern world», «Loneliness as a phenomenon of modern Western civilization», «Is it easy to be tolerant?», «What is taboo» и другие. В ходе работы учащиеся погружаются в проблематику исследуемого предмета, читая материалы, просматривая видеосюжеты и документальные фильмы, слушая аудиоинтервью и обсуждая информацию в мини-группах с целью определить круг рассматриваемых вопросов (на платформе Zoom возможность разделить студентов на мини-группы реализуется с помощью опции «Сессионные залы»). Работа над выполнением подобных заданий предполагает поэтапную деятельность студентов, начиная с выбора личностно и профессионально значимой темы (задачи) и заканчивая презентацией его результатов студенческому сообществу. Представление итогового проекта можно организовать в форме ролевой игры, как в очном, так и в дистанционном формате. Промежуточными ступенями служат поиск и критический анализ релевантных источников, структурирование своего исследования, подбор средств визуализации, а также рефлексия в процессе и по окончании выполнения проекта. Успешность конечного результата в значительной степени зависит от умения студента организовывать свою деятельность и эффективно распределять собственные временные и интеллектуальные ресурсы, другими словами, от уровня самоорганизации личности. Системное выполнение заданий позволяет постепенно улучшать эти навыки, способствуя саморазвитию личности студента.

С целью проверки влияния организации обучения иностранному языку с использованием CLIL - технологий на формирование способности к самоорганизации, была проведена диагностика параметров и уровня самоорганизации с использованием «Опросника самоорганизации деятельности (ОСД)» Е. Ю. Мандриковой (2007) (русско-язычная модификация методики "Time Structure Questionnaire" Н. Физера, М.Бонда) [5]. Сформированность навыков тактического планирования и стратегического целеполагания исследовалась по шести шкалам: планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксация, самоорганизация и ориентация на настоящее. Оценка личностного потенциала студента проводилось в группе 40 студентов (N=40) первого курса направлений обучения «Социология» и «Социальная работа». Средний возраст испытуемых составил 17,7 лет, в группе обучалось 14 юношей (36%) и 26 девушек (64%). Также было организовано изучение субъективного ощущения студентов о наличии либо отсутствии у них качеств, присущих самоорганизованной личности, которое проводилось в виде группового анкетирования до начала экспериментального обучения и после его завершения. Респондентам было предложено анонимно ответить на вопросы открытого и закрытого типов о целях, которых они хотят достичь в ближайшей или отдаленной перспективе; о том, достижимы ли их цели в ближайшей перспективе; о планировании задач на день (неделю); о проявлении инициативы и креативности в проектах; об отношении к изменению обстоятельств деятельности; о распределении времени при работе над проектом; об их стрессоустойчивости; уверенности в себе в ситуации профессиональной (учебной) деятельности; желании (осознании необходимости) работать над собой. За каждый ответ (да / нет / не всегда или никогда, не задумывался об этом) респондент получал от 1 до 3 баллов. Результаты ответов по каждому вопросу суммировались и сравнивались с ответами после окончания обучения. Статистическая значимость полученных данных проверялась с помощью парного t-критерия Стьюдента.

Результаты

Итоги проведенной диагностики показали статистически значимую положительную динамику в формировании умений самоорганизации первокурсников в процессе обучения иностранному языку на основе профессионально ориентированного контекста (CLIL). Так, до начала экспериментального обучения у первокурсников был зафиксирован низкий индекс саморазвития, а после его завершения значение показателя оказалось выше, чем до обучения. Тем не менее, сопоставление со средним тестовым значением демонстрирует, что некоторые результаты, из которых складывается общий индекс самоорганизации, находятся ниже средних значений. Полученные в процессе диагностики результаты представлены в таблице 1.

Таблица 1

Диагностика индекса самоорганизации деятельности (по Е.Ю. Мандриковой)

	До обучения (male)	После обучения (male)	Норма (male)	До обучения (female)	После обучения (female)	Норма (female)
Планомерность	8,13	12,19	19.03±4.61	10,19	12,45	17.41±5.43
Целеустремленность	24,19	29,41	32.96±4.79	23,11	25,51	32.48±7.13

Настойчивость	10,26	13,18	19.57±5.49	19,43	22,13	29.19±6.21
Фиксация	12,16	13,64	19.19±4.75	12,65	12,98	18.47±5.45
Самоорганизация	4,06	5,12	9.99±5.0	5,03	6,13	9.49±4.14
Ориентация на настоящее	6,51	6,94	8.51±1.86	4,75	5,83	8.27±3.19
Индекс самоорганизации	65,31	80,48	109.24±15.13	75,16	85,03	108.3±19.02

В рамках данной статьи будут более подробно проанализированы такие критерии теста, как шкала «Планомерность», «Целеустремленность», «Самоорганизация», а также общий индекс самоорганизации, диагностированные до начала экспериментального обучения (в течение одного учебного года) и после его завершения.

Средний показатель испытуемых по шкале «Планомерность» до начала экспериментального обучения свидетельствует о слабом развитии навыков планирования, частой смене планов, отсутствие их иерархичности, и, как следствие, редкое достижение поставленной цели. После экспериментального обучения результат юношей оказался ниже значения минимального среднего нормального значения (14,42), в то время как у девушек он немного превышает минимальную норму (11,98), что может говорить о большей склонности девушек к планомерности в своей деятельности. Различия между полученными результатами до и после обучения являются статистически значимыми, что подтверждается значением парного t-критерия Стьюдента $t_{\text{набл}} = 18.988 > t_{\text{крит}} = 2.16$ для юношей и $t_{\text{набл}} = 14.580 > t_{\text{крит}} = 2.06$ для девушек).

В соответствии с интерпретацией используемого теста, данные полученные по шкале «Целеустремленность» до начала экспериментального обучения, не позволяют характеризовать личность, как целеустремлённую и целенаправленную, знающую к чему она стремится и идущую к достижению своих целей, преодолевая возникающие трудности. Кроме того, такой человек не способен подчинить свои чувства, мысли и действия решению поставленных задач. Сравнение результатов юношей и девушек после завершения экспериментального обучения со значениями минимальной средней нормы показало, что их достигли как юноши, так и девушки: (выше 28,14 и 25,35 соответственно). Различия между полученными результатами до и после обучения являются статистически значимыми, значение парного t-критерия Стьюдента $t_{\text{набл}} = 10.487 > t_{\text{крит}} = 2.16$ для юношей и $t_{\text{набл}} = 6.282 > t_{\text{крит}} = 2.06$ для девушек.

Результаты по шкале «Самоорганизация» до начала экспериментального обучения соответствуют типу личности, не использующей при самоорганизации и планировании внешние вспомогательные средства (ежедневники, компьютерные программы, приложения в смартфоне) или не добивающейся при их использовании успешности в деятельности. Значение этого показателя после экспериментального обучения оказалось выше, чем до обучения, а также выше значений минимальной средней нормы, как для юношей (4,99), так и для девушек (5,35). Различия между полученными результатами до и после обучения являются статистически значимыми, значение парного t-критерия Стьюдента $t_{\text{набл}} = 12.846 > t_{\text{крит}} = 2.16$ для юношей и $t_{\text{набл}} = 7.748 > t_{\text{крит}} = 2.06$ для девушек.

Значения показателя общего индекса самоорганизации до экспериментального обучения, как у юношей, так и у девушек соответствуют типу личности, не имеющей конкретных планов на будущее, не планирующей свою ежедневную активность и не прилагающей волевых усилий для завершения начатых дел, однако, способной быстро переключаться на новую деятельность. Значение показателя после эксперимен-

тального обучения оказалось выше, чем до обучения, однако, в сравнении со значениями средних значений результатов теста эти показатели находятся в диапазоне ниже минимальной нормы (94,11 и 89,28 соответственно). Различия между полученными результатами до и после обучения являются статистически значимыми, значение парного t-критерия Стьюдента $t_{\text{набл}} = 11,129, > t_{\text{крит}} = 2,16$ для юношей и $t_{\text{набл}} = 14,071 > t_{\text{крит}} = 2,06$ для девушек.

Дополнительно среди студентов было проведено анкетирование с целью выявления субъективных ощущений студентов относительно формирования у них способности самоорганизации при обучении иностранному языку. Анализ полученных данных, представленный на рис. 1, позволяет сделать вывод о положительной динамике в восприятии студентами своего уровня самоорганизации.

Рисунок 1 Динамика формирования способности самоорганизации при обучении иностранному языку (в субъективном оценивании студентов, средний балл)

Согласно данным, представленным на рис. 1, студенты отметили значительное улучшение понимания проблемы тайм-менеджмента и отношения к соблюдению дедлайнов. В примечаниях к вопросу они пояснили, что часто не придавали должного значения распределению объёма работы и планированию её этапов, откладывая завершение проекта (задания) на последний день. После окончания курса иностранного языка 35% респондентов указали, что начинают работу над проектом с распределения временных этапов своей деятельности (до начала обучения этот показатель составлял 20%). Интерес представляют также результаты ответов о появлении желания /осознания необходимости работать над собой: после окончания обучения утвердительно ответили на этот вопрос 43% опрошенных студентов (до обучения такой ответ был получен от 32% респондентов). В 33% ответов было отмечено повышение стрессоустойчивости, а в 45% ответов участники опроса указали на улучшение показателя «уверенность в себе в ситуации профессиональной (учебной) деятельности». Положительная динамика была зафиксирована также в вопросе, связанном с целеполаганием

в ближайшей или отдалённой перспективе (с 20% до обучения к 35% после обучения), а также в вопросе планировании задач на день (неделю) (от 30% до обучения к 47% после обучения).

Обсуждение результатов

Полученные в исследовании данные дополняют имеющиеся в отечественной дидактике сведения о невысоком уровне индекса самоорганизации первокурсников. Практический опыт педагогов свидетельствует о неспособности студентов осознать необходимость самоорганизации, отсутствию у них сформированных не только мотивов к организации своей жизнедеятельности, но и необходимых знаний и умений для планирования и организации своей деятельности [24]. Однако существуют также данные исследований, свидетельствующие о глубоком осознании студентами зависимости результативности их самостоятельной учебной работы от прилагаемых усилий [25], что подтверждает актуальность темы и необходимость дальнейшего всестороннего её изучения.

На понимание полученных в исследовании значений итогового индекса самоорганизации, как у юношей, так и у девушек могут оказывать влияние значимые различия между уровнем самоорганизации студентов, предпочитающих индивидуально выполнять задания типа эссе / проект и студентов, выбирающих групповой режим работы над такими заданиями. Согласно данным исследования НИУ ВШЭ г. Москвы, различия, заложенные в компоненте «целеполагание», обуславливают, снижение его уровня у студентов, выбирающих групповую работу, вследствие разделения ответственности и целей между участниками группы, и возрастание уровня развития данного навыка у студентов, выполняющих задания индивидуально в результате самостоятельности в постановке целей. Целеполагание и волевые усилия играют более важную роль для самоорганизации индивидуально работающих обучающихся, в то время, как у студентов, готовящихся в группе, волевые усилия и целеполагание являются вторичными компонентами и разделяются между членами коллектива [26].

Рост индекса самоорганизации, полученный с использованием ОСД, подтверждаются также результатами группового анкетирования, продемонстрировавшими улучшение восприятия студентами своего уровня самоорганизации в ходе обучения иностранному языку. Свободные комментарии учащихся свидетельствуют, преимущественно, об удовлетворённости студентов результатами своей профессионально ориентированной деятельности на иностранном языке: «Такие проекты помогают мне глубже изучить будущую профессию», «Задания по иностранному языку способствуют расширению кругозора и умению анализировать проблему с разных точек зрения», «Положительным моментом своего обучения я считаю то, что научился анализировать и сопоставлять информацию и разные данные», «Я думаю, что такое обучение повышает интерес к будущей профессии». В условиях дистанционного обучения роль самостоятельной работы учащихся значительно возросла, что осознают сами студенты: во время он-лайн занятий (проводимых на платформах TrueConf, Zoom) они выбрали тему обсуждения «Как изменилась работа студента с переходом в дистанционный формат». По мнению обучающихся, главными качествами, необходимыми для эффективной учебы стали именно способность к самоорганизации и самоконтролю, а также дисциплина.

Заключение

Таким образом, методика организации обучения иностранному языку в вузе на основе технологий CLIL, Project and Problem Based Learning направлена на формирование способности самоорганизации и саморазвития студентов и положительно зарекомендовала себя в практическом применении, начиная с первого курса обучения, показав свою эффективность для развития самоорганизации студентов шкалам «Планомерность», «Целеустремлённость», «Самоорганизация». Расширяя контекст обучения иностранному языку в вузе, методика способствует развитию универсальных компетенций современного специалиста, предполагающих умение самоорганизации, стрессоустойчивость, умение планировать свою деятельность и функционировать в быстроменяющихся обстоятельствах, которые являются наиболее востребованными качествами в профессиональной деятельности современных выпускников вуза. При увеличении общего индекса самоорганизации первокурсников, следует признать, что не по всем составляющим критериям достигнуты средние значения нормы и, соответственно, нуждается в дальнейших усилиях по его повышению в процессе дальнейшего обучения в вузе.

ЛИТЕРАТУРА

1. Козачек А. В. Седьмой технологический уклад: возможные глобальные экологические проблемы и соответствующие аспекты профессиональной подготовки инженера-эколога // Известия Самарского научного центра РАН. 2015. № 5-2. с.477-489
2. Заводчиков Д. П., Манякова П. О. Взаимосвязь саморегуляции и личной профессиональной перспективы студентов // Образование и наука. 2018. Т. 20, № 1. с. 116-135. doi: 10.17853/1994-5639-20181-116-135
3. Новый энциклопедический словарь. Москва : Большая Российская энциклопедия: Рипол классик, 2006. 1455 с.
4. Андреев В.И. Саморазвитие творческой, конкурентоспособной личности менеджера. Казань: СКМ, 1992. 183 с.
5. Мандрикова Е.Ю. Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД) // Психологическая диагностика. 2010, № 2. С. 87- 111.
6. Митина Л.М. Психология личностно-профессионального развития субъектов. образования. Москва - Санкт-Петербург: Нестор-История, 2014. 376 с.
7. Дьяченко М.И., Кандыбович Л.А. Психология высшей школы. Минск: Издательство Белорусского государственного университета, 1981. 383 с.
8. Сунгурова Н.Л., Иващенко А.В., Карабущенко Н.Б. Особенности самоорганизации деятельности студентов с разными стратегиями сетевой коммуникации // Психология. Историко-критические обзоры и современные исследования. 2017. Т. 6. № 5А. с. 160-171.
9. Ишков А.Д. Учебная деятельность студента: психологические факторы успешности: Монография М.: Издательство АВС, 2004. 224 с.
10. Пучков Н.П., Забавникова Т.Ю. К вопросу о саморазвитии студентов в условиях современного технического вуза // Образование и саморазвитие. 2017. Т. 12, № 4, С. 28-34.
11. Latchem C., Khanolainen D. Open and distance lifelong non-formal learning for self-development: current practices and possible applications in Russian contexts // Education and Self Development. 2017. Volume 12, № 2, pp. 12-30.
12. Ценностное развитие как показатель личностной готовности к самореализации в процессе научно-исследовательской деятельности у начинающих ученых / Т. Г. Бохан [и др.] // Интеграция образования. 2019. Т. 23, № 2. с. 208–231. DOI: 10.15507/1991-9468.095.023.201902.208-231
13. Баркова Н. Н., Карпенко А. В. Дискуссии и дебаты как методы профессионального обучения студентов педагогического университета // Проблемы современного образования. 2019. № 6. с.211-219.
14. Шпилов В. Перечень навыков soft skills и способы их развития. URL: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml. (дата обращения: 08.05.2020)
15. Курмангулов А.А., Решетникова Ю.С., Багиров Р.Н., Фролова О.И., Брынза Н.С. «Фабрика процессов» – новый

- формат организации образовательного процесса в высшем учебном заведении // Высшее образование в России. 2018. Т. 27. № 5. С. 37-41.
16. Yang W. ESP vs. CLIL: A coin of two sides or a continuum of two extremes? // ESP Today. 2016. vol. 4, Issue 1, pp. 43–68. URL: https://www.esptodayjournal.org/pdf/current_issue/3.6.2016/WENHSIEN-YANG-full%20text.pdf
 17. Li M. The effectiveness of a bilingual education program at a Chinese university: a case study of social science majors // International Journal of Bilingual Education and Bilingualism. 2018. Volume 21, Issue 8, pp. 897-912. <https://doi.org/10.1080/13670050.2016.1231164>
 18. Roiha Anssi Sakari Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges // Language and Education, 2014. 28:1, 1-18, DOI: 10.1080/09500782.2012.748061
 19. Ruiz de Zarobe, Y. CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque country // International CLIL Research Journal. 2008. no. 1: 60–73.
 20. Lorenzo F., S. Casal, and P. Moore. The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. // Applied Linguistics 31, 2009. no. 3: 418–42.
 21. Lasagabaster D. English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. // Innovation in Language Learning and Teaching, 2011, 5, no. 1: 3–18.
 22. Сидоренко Т. В., Рыбушкина С. В. Интегрированное предметно-языковое обучение и его перспективы в российских технических вузах // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 6. С. 182–196. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-182-196.
 23. Marina O., Yakusheva I., Demchenkova O. Examining Undergraduate Students' and In-Service Graduates' Perceptions of Their Professionally Oriented Foreign Language Needs // Journal of Language and Education, 2019. №5 (1), 63-84. doi: 10.17323/2411-7390-2019-5-1-63-84
 24. Петрова Е.В. Самоорганизация студентов вуза как условие формирования их научно-исследовательской компетенции // Вестник Чувашского государственного педагогического университета им. И.Я. Яковлева. 2016. №2 (90). С. 154-160.
 25. Гура В.В., Луцева И.Ю. Роль самоорганизации учебной деятельности студентов в развитии профессионально значимых компетенций // Международный журнал экспериментального образования. 2016. № 11-2. С. 149-152. URL: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=10846> (дата обращения: 07.05.2020).
 26. Корягина Н.А., Терентьева Т.А. Особенности самоорганизации деятельности студентов (на примере студентов НИУ ВШЭ г. Москвы) // Вестник Костромского государственного университета. Серия: Педагогика. Психология. Социокинетика. 2017. № 23 (1), с. 39-43.

REFERENCES

1. Kozachek A.V. Seventh technological way: possible global ecological problems and corresponding aspects of vocational training of engineer-ecologist. *Izvestiya of Samara scientific center of the Russian Academy of Sciences*. 2015, no. 5 (2), pp. 477-489. (In Russ., abstract in Eng.)
2. Zavodchikov D. P., Manyakova P. O. Relationship of self-regulation and personal professional perspective of students. *The Education and Science Journal*, 2018, no. 1 (20). pp. 116–135. DOI: 10.17853/1994-5639-2018-1-116-135. (In Russ., abstract in Eng.)
3. New encyclopedic dictionary. Moscow, Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya Publ., 2006. 1455 p. (In Russ.)
4. Andreev V.I. Self-development of creative, competitive manager's identity. Kazan, SKAM Publ., 1992. 183 p. (In Russ.)
5. Mandrikova E. Development of a self-organization questionnaire. *Psychological diagnostics*, 2010, no.2, pp. 87-111. (In Russ., abstract in Eng.)
6. Mitina L. M. (2014) Psychology of personal and professional development of education subjects. Moscow – Saint-Petersburg, Nestor-Istoriya Publ., 376 p.
7. D'yachenko M.I., Kandybovich L.A. Psychology of higher education. Minsk, Belarus State University Publ., 1981. 383 p.
8. Sungurova N.L., Ivashchenko A.V., Karabushchenko N.B. Selforganization features of students with different strategies of network communication. *Psychology. Historical-critical Reviews and Current Researches*. 2017, vol. 6 (4A), pp. 160-171 (In Russ., abstract in Eng.)
9. Ishkov A.D. Educational student's activity: psychological factors of success. Moscow, ABC Publ., 2004. 224 pp. (In Russ.)
10. Puchkov N, Zabavnikoba T. Students' self-development in modern technical higher educational institutions. *Education and Self development*, 2017, vol. 12, no. 4. pp. 28-34 (In Russ., abstract in Eng.)
11. Latchem C., Khanolainen D. Open and distance lifelong non-formal learning for self-development: current practices and possible applications in Russian contexts. *Education and Self Development*, 2017, vol. 12, no. 2. pp. 12-30.
12. Bokhan T.G, Shabalovskaya M.V, Malkova I.Yu., Galazhinskaya O.N., Radishevskaya L.V. Strategies of coping with difficulties during research performed by young scientists. *Integration of Education*, 2017, no. 1(21), pp. 71-85.

DOI: 10.15507/1991-9468.086.021.201701.071-085

13. Barkova N., Karpenko A. Discussion and debate as a method of professional training of students of a pedagogical university. *Problems of modern education*, 2019, vol. 6, pp. 211-219. DOI: 10.31862/2218-8711-2019-6-211-219
14. Shipilov V. List of soft skills and methods for their development. Available at: https://www.cfin.ru/management/people/dev_val/soft-skills.shtml. (accessed 8 May 2020) (in Russ.)
15. Kurmangulov, A.A., Reshetnikova, Yu.S., Bagirov, R.N., Frolova, O.I., Brynza, N.S. «Factory of Processes» – A New Format of Educational Process Organization at Higher Education Institution. *Higher Education in Russia*, 2018, vol. 27, no. 5, pp. 37-41. (In Russ., abstract in Eng.)
16. Yang W. ESP vs. CLIL: A coin of two sides or a continuum of two extremes? *ESP Today*, 2016, vol. 4, Issue 1, pp. 43–68. Available at: https://www.esptodayjournal.org/pdf/current_issue/3.6.2016/WENHSIEN-YANG-full%20text.pdf (accessed 8 May 2020)
17. Li M. The effectiveness of a bilingual education program at a Chinese university: a case study of social science majors. *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*, 2018, vol. 21, Issue 8, pp. 897-912. doi: 10.1080/13670050.2016.1231164
18. Roiha A. S. Teachers' views on differentiation in content and language integrated learning (CLIL): Perceptions, practices and challenges. *Language and Education*, 2014, no. 28:1, pp. 1-18.
19. Ruiz de Zarobe, Y. CLIL and foreign language learning: A longitudinal study in the Basque country. *International CLIL Research Journal*, 2008, no. 1, pp. 60–73.
20. Lorenzo, F., S. Casal, and P. Moore. The effects of content and language integrated learning in European education: Key findings from the Andalusian bilingual sections evaluation project. *Applied Linguistics*, 2009, no. 31 (3). pp. 418–42.
21. Lasagabaster, D. English achievement and student motivation in CLIL and EFL settings. *Innovation in Language Learning and Teaching*, 2011, no. 5(1), pp.3–18.
22. Sidorenko T. V., Rybushkina S. V. Content and language integrated learning in Russian technical universities. *The Education and Science Journal*, 2017, vol. 19, no. 6. pp. 182–196. DOI: 10.17853/1994-5639-2017-6-182-26 (In Russ., abstract in Eng.)
23. Marina, O., Yakusheva, I., Demchenkova, O. Examining Undergraduate Students' and In-Service Graduates' Perceptions of Their Professionally Oriented Foreign Language Needs. *Journal of Language and Education*, 2019, vol. 5(1), pp. 63-84. doi: 10.17323/2411-7390-2019-5-1-63-84
24. Petrova E. V. Self-Organization of University students as a condition for the formation of their research competence. *Bulletin of I. Yakovlev Chuvash State Pedagogical University*, 2016, vol. 2 (90), pp. 154-160.
25. Gura V.V., Lutseva I.Y. The role of self-educational activity of students in the development of professionally significant competences. *International journal of experimental education*, 2016, vol. 11-2, pp. 149-152. (In Russ). Available at: <http://expeducation.ru/ru/article/view?id=10846> (accessed 8 May 2020)
26. Koryagina N. A., Terentyeva T. A. Features of self-organization of students ' activities (on the example of students of the higher school of Economics in Moscow). *Bulletin of Kostroma state University*, 2017, vol. 23 (1), pp. 39-43.

Информация об авторе

Шишмолина Елена Петровна

(Россия, Петрозаводск)

Доцент, кандидат педагогических наук
Петрозаводский государственный университет

E-mail: elena.shishmolina@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0001-6253-1788

Scopus ID: 57196031544

Researcher ID: AAI-6786-2020

Information about the author

Elena P. Shishmolina

(Russia, Petrozavodsk)

Associate Professor, PhD in Pedagogical Sciences
Petrozavodsk State University

E-mail: elena.shishmolina@yandex.ru

ORCID ID: 0000-0001-6253-1788

Scopus ID: 57196031544

Researcher ID: AAI-6786-2020