

DOI: 10.12731/2658-4034-2025-16-5-939

УДК 378:37.015.31

EDN: PWREEU



Научная статья |

Педагогическая психология, психодиагностика цифровых образовательных сред

ПОВЫШЕНИЕ КАЧЕСТВА САМООРГАНИЗАЦИИ УЧЕБНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПО ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ СТУДЕНТОВ С РАЗНЫМ УРОВНЕМ СУБЪЕКТНОЙ РЕГУЛЯЦИИ

Т.Ю. Фадеева, С.А. Косарева

Аннотация

Обоснование. Владение навыками самоорганизации необходимо студентам для успешного осуществления учебной деятельности в целом и для изучения иностранного языка в частности, поскольку переход на высокие уровни владения языком требует регулярного осуществления ряда специальных действий. Выбор определенных действий и качество их выполнения зависят от уровня субъектной регуляции обучающегося.

Цель – выявление взаимосвязи показателей компонентов самоорганизации с показателями самооценки конкретных действий по изучению иностранного языка студентов с разным уровнем самостоятельности и разработка рекомендаций для педагогов по активизации познавательной деятельности и самоорганизации студентов.

Материалы и методы. Для изучения самоорганизации использовался «Опросник самоорганизации деятельности» Е.Ю. Мандриковой, для анализа субъектной регуляции опросник «автономность-зависимость» Г.С. Прыгина, для оценки эффективности самоорганизации деятельности студентов по изучению иностранного языка – авторская анкета. Участники: студенты (N=60) 2-4 курсов СГУ имени Н.Г. Чернышевского.

Результаты. Сравнительный анализ (критерий Краскала-Уоллиса) позволил определить особенности самоорганизации студентов в каж-

дой из групп, выделенных по типу субъектной регуляции. В результате корреляционного анализа установлено, что в группе «автономных» больше корреляций с компонентами самоорганизации с действиями, фокусирующимися на достижении своих целей по изучению иностранного языка. В группе «зависимых» компоненты самоорганизации большей частью коррелируют с действиями, связанными с самопроверкой и структурированием своей деятельности по изучению языка. В группе «смешанных» обнаружено больше корреляций между показателями самоорганизации и действиями, связанными с познавательной активностью, которая способствует тому, что студенты приспосабливаются к выполнению деятельности, в том числе по изучению языка. Практическая значимость: результаты исследования могут быть полезны преподавателям для обучения иностранному языку и психологического-педагогического сопровождения студентов.

Ключевые слова: студенты; самоорганизация деятельности; субъектная регуляция; иностранный язык; самостоятельность; мотивация

Для цитирования. Фадеева, Т. Ю., & Косарева, С. А. (2025). Повышение качества самоорганизации учебной деятельности по иностранному языку студентов с разным уровнем субъектной регуляции. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(5), 560–584. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-5-939>

Original article |

Pedagogical Psychology, Psychodiagnostics of Digital Educational Environments

IMPROVING SELF-ORGANISATION OF LEARNING A FOREIGN LANGUAGE IN STUDENTS WITH DIFFERENT TYPES OF SUBJECT REGULATION

T.Yu. Fadeyeva, S.A. Kosareva

Abstract

Background. Students need self-organisation skills to succeed in their learning activity in general and in learning a foreign language in particular as mastering higher levels of a language requires performing a series of

specific actions regularly. Choice of actions as well as their quality depends on student's level of subject regulation.

Purpose. The purpose of the research is to determine the interconnection of self-organisation components indicators and the indicators of self-assessment of specific actions in learning a foreign language produced by students with different levels of autonomy. This will form the basis for developing recommendations for teachers on activation of students' cognitive activity and self-organisation.

Materials and methods. "Questionnaire of Self-Organization of Activity" by E. Yu. Mandrikova was used to study self-organisation, questionnaire "Autonomy – Dependence" by G. S. Prygin was used to analyse students' subject regulation and the authors' questionnaire was applied to assess students' self-organisation efficiency in learning a foreign language. The participants were 2nd - 4th year students (N=60) in SSU.

Results. The comparative analysis (Kruskal – Wallis test) enabled the authors to determine specific features of students' self-organisation in each of the groups singled out according to the type of subject regulation. The correlation analysis showed that in the group of "autonomous" students there are more correlations between self-organisation components and the actions focused on achieving goals in learning a foreign language. In the group of "dependent" students self-organisation components mainly correlate with the actions on checking and structuring their language learning activity. In the group of "mixed" students there are more correlations between self-organisation indicators and the actions connected with cognitive activity which ensures students' adaptation to performing activity including learning a language. Practical value of the research is that its results can be useful for teachers in teaching a foreign language and in providing students with psychological and pedagogical support.

Keywords: students; self-organisation of activity; subject regulation; foreign language; autonomy; motivation

For citation. Fadeyeva, T. Yu., & Kosareva, S. A. (2025). Improving self-organisation of learning a foreign language in students with different types of subject regulation. *Russian Journal of Education and Psychology*, 16(5), 560–584. <https://doi.org/10.12731/2658-4034-2025-16-5-939>

Введение

Для успешного прохождения курса обучения в вузе и приобретению компетенций, необходимых выпускнику в предстоящей профессиональной деятельности, важно, чтобы студенты могли четко выстроить свою учебную деятельность, ставя перед собой задачи, ориентируясь в существующей ситуации, правильно распределяя время и другие ресурсы. Иными словами, обучающиеся должны иметь навыки самоорганизации, которая в ФГОС ВО определена как универсальная компетенция УК-6.

Вышесказанное относится не только к учебному процессу в целом, но и к усвоению отдельных дисциплин. Так, изучение иностранного языка требует большого объема практики, постоянной отработки речевых навыков. В связи с этим важное значение имеет самостоятельная работа студента: не только выполнение домашних заданий или внеаудиторная работа над проектами, но и та работа по изучению языка, которую обучающийся осуществляет по собственной инициативе, осознавая значимость тех или иных действий для решения своих собственных задач. В этом случае особую роль играют планирование и самоконтроль. Очевидно, что структурирование деятельности требует от студента определенного уровня самостоятельности. Таким образом, представляется актуальным изучение взаимосвязи компонентов самоорганизации, самостоятельности и действий, способствующих овладению иностранным языком.

В целом актуальность данного исследования, изучающего самоорганизацию деятельности студентов, в том числе учебной, в контексте ее личностно-типологических особенностей, проявляющихся в феномене «автономность-зависимость», определяется тем, что позволит изучить роль и место целенаправленной активности личности студентов в процессе языковой подготовки.

В психолого-педагогических исследованиях нет единого подхода к трактовке понятия «самоорганизация». Она рассматривается и как свойство личности [3; 4], и как деятельность [1; 6; 9], и как комплексное объединение личностных черт и практических навы-

ков [13; 16] и как совокупность приемов, позволяющих структурировать деятельность [2; 14].

Вопросы самоорганизации в контексте обучения рассматриваются и зарубежными исследователями. Согласно B.J. Zimmerman, процесс самоорганизации учебной деятельности включает в себя три этапа: осмысление (когда осуществляется ориентирование на задачу, постановка цели, планирование учебных действий); осуществление (когда обучающиеся отслеживают как свои ошибки, так и свой прогресс); рефлексия (когда производится оценка результатов и обдумывание дальнейших действий) [20]. Исследователи Ch. Dignath, Marcel V.J. Veenman отмечают, что самоорганизация обучающихся проявляется в том, что они планируют, отслеживают прогресс и контролируют свое обучение для достижения учебной цели, применяя метакогнитивные стратегии [18].

В своей работе мы придерживаемся личностно-деятельностного подхода и рассматриваем самоорганизацию с двух позиций: как способность личности контролировать свое поведение, использование ресурсов и процесс собственной деятельности, ориентируясь на поставленную цель; и как процесс, состоящий из этапов, реализация которых позволяет прийти к желаемому результату (целеполагание, анализ ситуации, планирование, организация запланированной деятельности, самоконтроль, коррекция) [7].

В психолого-педагогической литературе самоорганизация нередко рассматривается во взаимосвязи с понятиями «самостоятельность», «самостоятельная работа» [5; 8; 11].

Так, Г.С. Прыгин в своем исследовании представляет комплекс личностных качеств, необходимых для достижения поставленной цели. К ним относятся: склонность работать самостоятельно, не испытывая потребности во внешнем контроле; настойчивость в достижении целей; адекватная самооценка и уверенность в себе; ответственность; склонность к осуществлению планирования деятельности; умение сосредоточиться на выполнении задания, с одной стороны, и способность быстрого переключения на другой вид деятельности, если это необходимо, с другой стороны; потребность доводить начатое дело до

конца; развитая способность самоконтроля; рефлексивность; умение использовать информацию, внутреннюю и внешнюю, чтобы оценивать условия, в которых происходит достижение цели, и их изменения и соответствующим образом корректировать способы и приемы своей деятельности; способность анализировать и оценивать свои успехи и неудачи в деятельности и устанавливать их причины.

Такой комплекс качеств, позволяющий субъекту достигать желаемых результатов, автор называет «эффективной самостоятельностью» [11, с. 94] и рассматривает его как признак, по которому можно провести типологизацию субъектов, выделив три группы: автономные субъекты (способные к саморегулированию деятельности), зависимые (чья деятельность регулируется извне) и смешанный тип. При этом он утверждает, что «уровень автономности не подвержен никаким воспитательным мерам, он стабилен для каждого человека» [12, с. 156].

Возникает вопрос, как преподаватель может повлиять на повышение уровня самоорганизации тех обучающихся, которые испытывают затруднения в постановке цели в процессе обучения и ее достижении, а также как можно повысить эффективность обучения иностранному языку с учетом уровня самостоятельности студента.

Цель исследования – выявить взаимосвязи показателей компонентов самоорганизации с показателями самооценки конкретных действий по изучению иностранного языка студентов с разным уровнем «эффективной самостоятельности», на основании которых разработать рекомендации для преподавателей по активизации познавательной деятельности и самоорганизации студентов. Гипотеза исследования заключается в том, что существует вариативность корреляционных взаимосвязей показателей компонентов самоорганизации с показателями самооценки конкретных действий по изучению иностранного языка студентов с разным уровнем целенаправленной активности в осуществлении деятельности.

Материалы и методы

База исследования: СГУ имени Н.Г. Чернышевского. Респондентами выступили 60 студентов от 18 до 21 года ($M=19,5$), перешед-

ших на 2-4 курсы, обучающихся по естественно-научным (83%) и гуманитарным (27%) дисциплинам. Из них 43% юношей и 57% девушек, 73% работающих и 27% не работающих.

Для изучения самоорганизации и ее компонентов, был использован «Опросник самоорганизации деятельности (ОСД)» Е.Ю. Мандриковой [10]. Респонденты оценивали степень своего согласия с предложенными утверждениями. Результаты опроса были представлены баллами по каждой шкале самоорганизации (планомерность, целеустремленность, настойчивость, фиксация, самоорганизация, ориентация на настоящее), а также суммарным баллом.

Для определения степени субъектной регуляции применялся опросник «автономность-зависимость», разработанный Г.С. Прыгиным. Утверждения, приведенные в опроснике, респондентам необходимо было оценить либо положительно («да», «пожалуй, да»), либо отрицательно («пожалуй, нет», «нет»). Каждому ответу соответствовал 1 или 0 баллов, и их сумма позволяла определить степень зависимости студента в субъектной регуляции деятельности или сделать вывод о его автономности.

Для проверки эффективности самоорганизации деятельности по изучению иностранного языка использовалась анкета, разработанная нами на основе содержания компонентов компетенции «умение учиться» Кембриджской системы жизненных компетенций [21].

Анкета содержит утверждения, позволяющие студентам самостоятельно оценить степень эффективности самоорганизации своей деятельности, выражаящейся в конкретных действиях: на занятии; при самостоятельном изучении языка; при чтении текста на английском языке; при подготовке устного или письменного текста на английском; слушая текст. Для оценки степени согласия или не согласия данных утверждений использовалась шкала Лайкерта, содержащая 5 категорий: «почти всегда»; «часто»; «иногда»; «редко»; «почти никогда».

Для обработки первичных данных была использована лицензионная программа SPSS Statistics. Вычислялись общие статистики, проведены сравнительный (критерий Краскала-Уоллиса) и корреляционные анализы (t-критерий Стьюдента).

Для эмпирического исследования выборка была разделена на группы по типу субъектной регуляции на основании диагностики по методике Г.С. Прыгина. Группу с высоким уровнем («автономные») составили 22, с низким («зависимые») – 17, со средним («смешанные») – 21 студент. Анализ распределения частот значений по каждой группе показал, что существуют статистически значимые различия между группами ($p \leq 0,001$).

Результаты исследования и их обсуждение

Согласно данным, отражающим выраженность компонентов и общий показатель самоорганизации студентов (табл. 1), показывает показатели самоорганизации деятельности студентов «автономного» типа значительно превышают показатели студентов «зависимого» типа и почти равны показателям студентов «смешанного» типа по таким ее компонентам как «целеустремленность» и «настойчивость».

Таблица 1.

Общие статистики переменных самоорганизации деятельности и ее компонентов у студентов с разным типом субъектной регуляции ($n=60$, $n_a=22$, $n_c=21$, $n_z=17$)

Название шкал	«Автономные»		«Смешанные»		«Зависимые»	
	M	SD	M	SD	M	SD
Планомерность	18,5	4,64	19,24	5,47	21,18	3,54
Целеустремленность	35,27	6,48	35,24	5,92	33,88	6,86
Настойчивость	22,32	6,87	22,29	5,78	21,06	6,87
Фиксация	19,64	4,71	20,29	6,37	20,53	6,9
Самоорганизация с помощью внешних средств	9,09	4,39	8,24	3,6	9,65	4,23
Ориентация на настоящее	7,73	3,33	7,76	2,26	8,59	3,59
Общий суммарный балл по ОСД	112,45	17,16	113,24	15,58	114,82	16,16

Это было подтверждено сравнительным анализом с помощью критерия Краскала-Уоллиса (подходит для маленьких выборок, имеющих распределение, отличающееся от нормального), который выявил значимые различия в показателях по ее шкалам: «целеустремленность» между группами с низким и высоким уровнем самостоятельности ($p=0,007$) и шкале «настойчивость» между груп-

пами студентов с «автономным» и «зависимым» типом ($p=0,0001$), «зависимым» и «смешанным» ($p=0,001$) типом самостоятельности. Полученные данные закономерны, так как именно эти характеристики отличают автономную личность от зависимой [11].

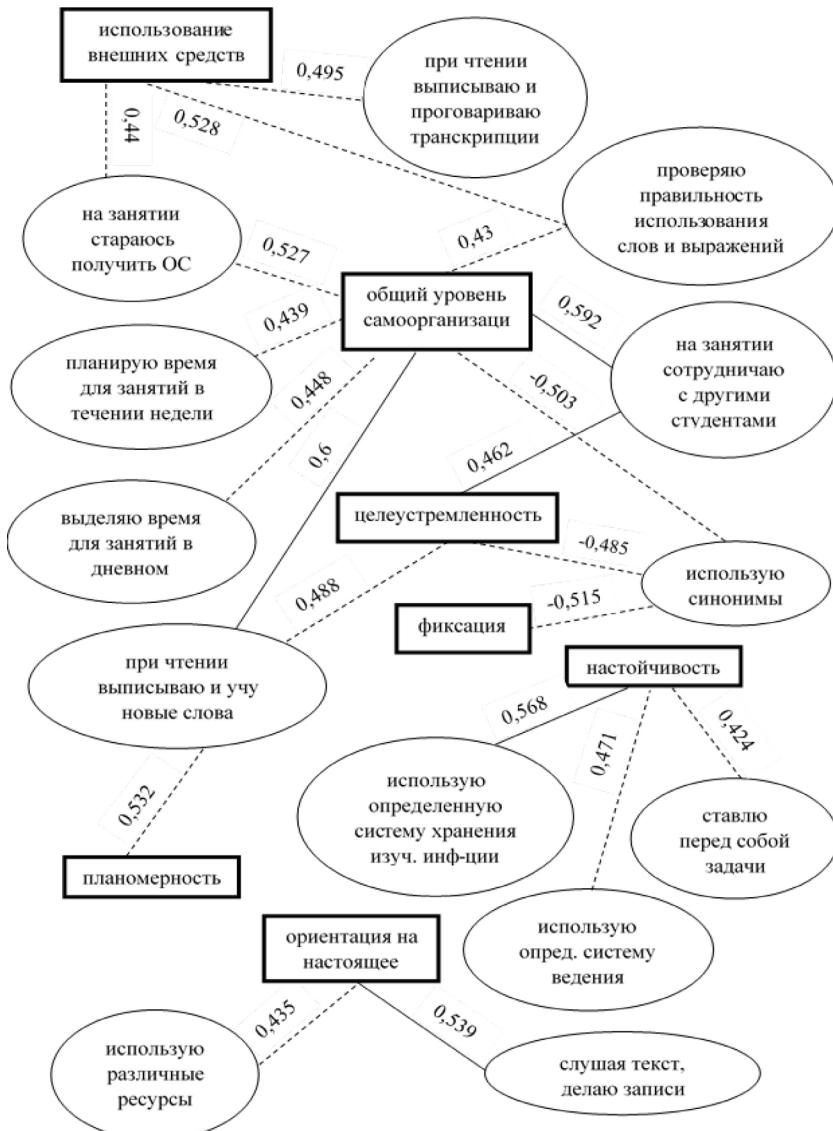
Однако следует отметить, что общий показатель по самоорганизации деятельности «зависимых» студентов превышает показатели студентов «автономного» и «смешанного» типа, но значимые различия (критерий Краскала-Уоллиса) были выявлены только в показателях между «зависимым» и «автономным» типом самостоятельности ($p=0,02$). Из общей картины выраженности показателей по всем шкалам (табл. 1) видно, что студенты «зависимого» типа более, чем другие типы склонны к планированию своей деятельности и ориентации на настоящее. Можно предположить, что именно продумывание своего плана действий и ориентация на настоящий момент при организации своей деятельности, то есть структурированность и предопределенность обуславливают уровень самоорганизации деятельности студентов «зависимого» типа, в отличие от «автономных» и «смешанных».

По показателям самоорганизации конкретных действий по изучению иностранного языка значимых различий получено не было, что может говорить о том, что действия, составляющие процесс обучения, опосредуются не только уровнем автономности субъекта, но и другими характеристиками индивида.

Далее был осуществлен корреляционный анализ между показателями компонентов самоорганизации и показателями самооценки конкретных действий по изучению иностранного языка студентов в каждой группе: «автономные», «смешанные» и «зависимые», с помощью рангового критерия г-Спирмена, так как большинство шкал имеют порядковую природу.

Для осмыслиения результатов были построены корреляционные плеяды, отражающие структуру действий, которые предпочитают студенты при изучении иностранного языка, в соотношении с их самоорганизацией.

В группе «автономных» выявлена 21 значимая корреляционная взаимосвязь со всеми шкалами самоорганизации и ее общим уровнем (рис. 1).



Условные обозначения. - - - уровень значимости 0,05, -- уровень значимости 0,01

Рис. 1. Корреляционная плеяда показателей самоорганизации, ее компонентов с действиями студентов по изучению иностранного языка в группе «автономных» студентов.

Наибольшее количество взаимосвязей в группе «автономных» наблюдается между общем уровнем самоорганизации (6) и действиями студентов, связанными с планированием своей деятельности для занятий языком в течение недели и дневном графике; со стремлением взаимодействовать с другими студентами на занятии и получать обратную связь о своих языковых навыках и от них, и от преподавателей; стремлением выписывать и учить новые слова, проверять правильность использования слов и выражений; редким использованием синонимов в английской речи. Причем данные действия коррелируют не только с общим уровнем самоорганизации, но и с разными его компонентами, поэтому можно предположить, что действия опосредуются этими компонентами. Так действие «сотрудничество с другими студентами» имеет умеренную положительную взаимосвязь со шкалой «целеустремленность», а действию «выписывание и заучивание новых слов» также способствует целеустремленность и развитый навык последовательной реализации поставленных целей (шкала «планомерность»).

Стремление «автономных» студентов получать обратную связь на занятии и проверять правильность использования слов и выражений взаимосвязано с использованием ими внешних средств для организации своей деятельности, таких как ежедневник, планинг и пр. Использование внешних средств также соотносится со стремлением студентов данной группы выписывать и проговаривать транскрипции к новым словам, проверять правильность использованной конструкции.

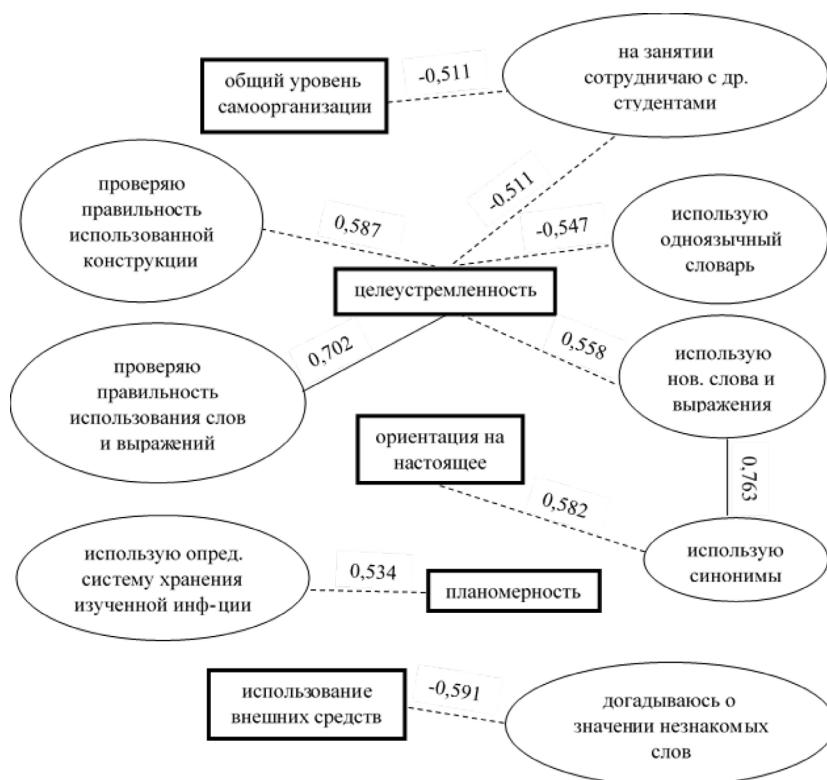
Интересно отметить, что действие «использование синонимов» в группе «автономных» имеет отрицательную взаимосвязь с общим уровнем самоорганизации, шкалами «целеустремленность» и «фиксация». Можно предположить, что с повышением целеустремленности, но при жесткой фиксации на структуре, снижается гибкость поведения, что приводит к использованию уже знакомых и отработанных слов и выражений, что снижает риск вероятности неудачи в достижении поставленной цели.

Корреляционные взаимосвязи шкалы самоорганизации «настойчивость» и «самостоятельность» в группе «автономных» не имеют пересечений с другими шкалами. Так при ориентации на настоящее «автономным» студентам свойственно использовать различные ре-

сурсы для изучения языка и делать записи при прослушивании незнакомого текста, а настойчивость коррелирует со стремлением студента ставить перед собой задачи и использовать определенную систему ведения записей, хранения и использования изученной информации.

В группе «зависимых» обнаружено 9 значимых взаимосвязей со шкалами самоорганизации (см. рис. 2). В отличие от группы «автономных», в группе «зависимых» студентов выявлена только одна корреляционная взаимосвязь общего уровня самоорганизации с показателем конкретных действий студентов по изучению иностранного языка, она дублирует одну из взаимосвязей из группы «автономных», но со знаком «минус». «Зависимые» студенты, в отличие от «автономных» предпочитают на занятиях сотрудничать с другими студентами при низком уровне самоорганизации и целеустремленности. Однако выраженная целеустремленность и целенаправленность, то есть четкое представление своих целей студентов данной группы коррелирует с их предпочтением проверять правильность использованных ими конструкций, слов и выражений при подготовке текста на английском языке, побуждает использовать новые выученные слова и выражения, но не использовать одноязычный словарь.

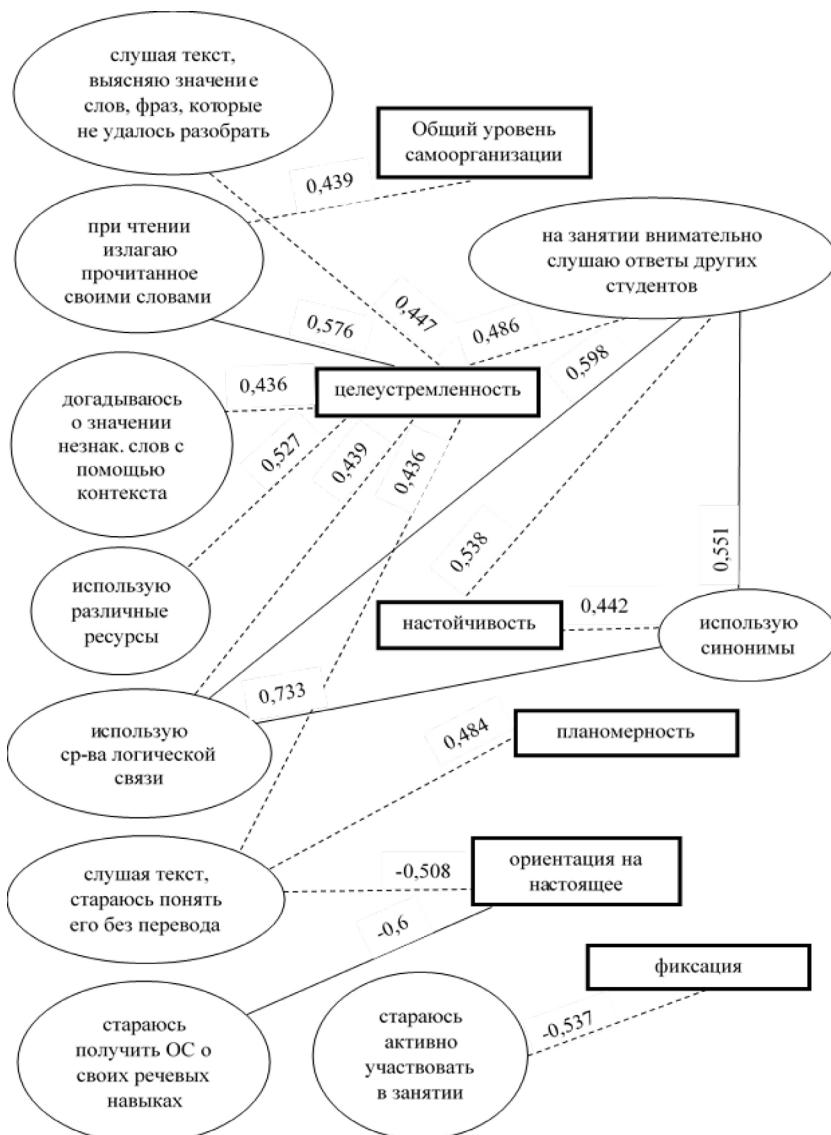
В данной группе не имеют общих корреляционных взаимосвязей показатели параметров самоорганизации «планомерность», «ориентация на настоящее» и «использование внешних средств». Так, ориентация на переживание настоящего момента взаимосвязана со стремлением «зависимых» использовать синонимы, но так как действия студентов «использование синонимов» и «использование новых слов» также имеют значимую корреляционную взаимосвязь ($r=0,763$, $p=0,01$), можно предположить, что использование синонимов при подготовке текста обусловлено в первую очередь желанием включать в текст новые слова, которые были изучены в данный момент времени. Развитые навыки планирования помогают «зависимым» студентам при самостоятельной работе использовать определенную систему хранения изученной информации, чтобы в случае необходимости можно было легко ее извлечь, но при этом студенты, использующие внешние средства самоорганизации, не выявляют значения незнакомых слов с помощью контекста при чтении незнакомых текстов.



Условные обозначения. - - - уровень значимости 0,05, -- уровень значимости 0,01

Рис. 2. Корреляционная плеяда показателей самоорганизации, ее компонентов с действиями студентов по изучению иностранного языка в группе «зависимых» студентов.

В группе «смешанных» представлены корреляционные взаимосвязи, с теми же компонентами самоорганизации, что и у «автономных» кроме шкалы «использование внешних средств» (рис. 3). Однако наблюдается только одна значимая положительная взаимосвязь общего уровня самоорганизации с показателем конкретных действий студентов по изучению иностранного языка, а именно со стремлением студентов из данной группы излагать прочитанное своими словами. Это действие также имеет умеренно значимую корреляционную взаимосвязь с целеустремленностью студентов из группы «смешанных».



Условные обозначения. - - - уровень значимости 0,05, -- уровень значимости 0,01

Рис. 3. Корреляционная плеяда показателей самоорганизации, ее компонентов с действиями студентов по изучению иностранного языка в группе «смешанных» студентов.

Следует отметить, что в данной группе было обнаружено наибольшее количество корреляций с компонентом самоорганизации «целеустремленность» (7). При этом, в отличие от «автономных», у которых самоорганизация по достижению целей связана с ориентацией на сотрудничество с другими, планированием времени и изучением новых слов, в группе «смешанных» целеустремленность и целенаправленность студентов коррелирует со следующими действиями: использование различных образовательных ресурсов, средств логической связи; стремление догадываться о значении неизвестных слов с помощью контекста, понять звучащий текст без перевода; выяснение значения непонятных слов и фраз; пересказ текста. Действие «стремление понять звучащий текст без перевода» имеет также значимые корреляционные взаимосвязи с компонентами самоорганизации: положительную с «планомерностью» и отрицательную с «ориентацией на настоящее». При этом студенты из группы «смешанных», которые ориентированы на переживание происходящего «здесь и сейчас», не стараются получать обратную связь о своих речевых навыках.

Низкий уровень фиксации на заранее запланированной структуре организации событий во времени у «смешанных» коррелирует с их старанием активно участвовать во всех видах деятельности на занятиях. Они проявляют инициативность и смелость, пробуя применить различные подходы к решению задач. Это соотносится с результатами, полученными в исследованиях Г.С. Прыгина, который отмечает, что представители «смешанного» типа отличаются гибкостью и легкой переключаемостью между видами деятельности.

Таким образом, выявлена тенденция уменьшения корреляционных взаимосвязей от «автономных» к «зависимым» студентам.

Студентам всех трех групп при самоорганизации своей учебной деятельности помогает целеустремленность и целенаправленность, однако корреляции с этим компонентом качественно отличаются в каждой группе. Так «автономным» свойственно концентрироваться на использовании внешней информации, значимых действиях, которые приводят к цели, «смешанные» при достижении цели выбира-

ют вариативную систему действий, опираясь на логику и внешние ресурсы, «зависимые» предпочитают действия, направленные на проверку правильности и четкое исполнение поставленных задач.

Можно предположить, что «зависимые» студенты прибегают к взаимодействию с другими с целью структурировать свою деятельность, наметить вектор движения к цели. При достаточной исполнительности и организованности «зависимых» студентов при изучении языка, отсутствие обратной связи с преподавателями и другими студентами может снижать эффективность их деятельности. Навыки планирования своей деятельности студентам данной группы помогают систематизировать и хранить информацию.

Корреляционная матрица «автономных» студентов более целостная и структурированная. Они настойчивы в достижении поставленной цели, концентрируются на значимых для них действиях и игнорируют второстепенные факторы.

В корреляционной матрице представителей «смешанного» типа наблюдается большая вариативность взаимосвязей, причем доминируют связи с такими действиями по изучению иностранного языка, которые предполагают мыслительные процессы, связанные с логикой и поиском информации.

Итак, каждый студент обладает определенным уровнем «эффективной самостоятельности», который не подвержен воздействию педагогических (воспитательных) средств. Задача преподавателя состоит в том, чтобы на этой основе способствовать повышению как уровня самоорганизации обучающегося, так и его уровня владения иностранным языком.

Самоорганизацию студента, по мнению М.А. Воробьевой, определяет его мотивация к обучению, из чего следует, что преподавателю необходимо формировать мотивацию и самоорганизацию обучающегося как некое целостное свойство личности [5].

В последующих исследованиях [8] отмечается, что при организации самостоятельной работы студентов и при их самоорганизации важно уделить внимание развитию именно познавательной мотивации обучающихся (которая, в отличие от других видов моти-

вации, в частности, мотивации достижения, обеспечивает активизацию процесса мышления и, следовательно, успешность учебной деятельности).

Одним из необходимых условий для активизации познавательной мотивации, по мнению авторов, являются познавательные противоречия, которые, вызывая у студента желание разрешить их, формируют у него стойкий познавательный интерес, а в дальнейшем познавательную активность. Другими условиями являются: целенаправленность познавательной деятельности. При этом важно не только желание обучающегося действовать, но и умение действовать, то есть владение им соответствующими знаниями и навыками самоорганизации; самостоятельность в принятии решений, то есть способность выбрать пути и средства достижения цели; способность обучающегося формализовать получаемую информацию, формировать систему знаний.

На основании проведенного теоретического и эмпирического исследования можно предложить некоторые рекомендации преподавателям по организации обучения иностранному языку с учетом уровня «эффективной самостоятельности» студентов, разделив их на два смысловых блока.

Первый блок рекомендаций направлен на помочь обучающимся в осмыслиении их учебной деятельности и повышение их мотивации. Преподаватель может задавать студентам следующие вопросы:

1) для постановки цели: Какого результата вы хотите добиться? Для чего вам нужен этот результат? Как, исходя из этого, вы можете сформулировать свою цель?

2) для достижения цели: Что необходимо, чтобы достичь этого результата? Выполнение каких задач вам поможет в этом? Можно ли разделить их на подзадачи? Может ли вам помочь общение с другими студентами в группе? Как? Как вы можете улучшить свою работу на занятии для достижения цели?

Второй блок рекомендаций предназначен для решения конкретных методических задач, которые вместе с тем направлены на повышение уровня самоорганизации студентов. Преподаватель может обсудить с обучающимися следующие вопросы: используют ли они

какую-либо систему, когда записывают новые правила или слова; как они могут использовать различные интернет-платформы, когда работают над изучением языка самостоятельно, и при необходимости дать им соответствующие рекомендации [17].

Кроме того, педагог может предлагать студентам конкретные задания в зависимости от уровня их самостоятельности.

Так, «автономным» обучающимся могут быть даны задания на использование синонимов (уровень их самоорганизации достаточно высок, однако достичь уровня владения иностранным языком выше В1 без расширения активного словарного запаса не представляется возможным).

Одним из примеров заданий может быть текст на английском, в котором использованы самые простые и широко употребляемые слова определенной части речи (глаголы, прилагательные или др., в зависимости от изучаемой темы) (например, «хороший», «плохой», «интересный»). Задача студента – заменить их синонимами, которые ему уже известны или которые предстоит выучить (в этом случае они представлены вместе с текстом) [22].

Студентов из группы «смешанного» типа необходимо поощрять к самопроверке (использованных конструкций, форм слов, предлогов, а также орфографии и пунктуации) и самооценке, а также к взаимной оценке выполненной работы. Это может быть и отдельная письменная работа, и работа в паре, и комплексная работа над каким-либо проектом – в двух последних случаях необходимо предоставить обучающимся критерии оценивания. К преимуществам процесса анализа работ сверстников относится именно изучение критериев оценки и обсуждение проверенных работ, поскольку в этом случае учатся оба участника [15; 19].

Такие задания будут способствовать появлению у студентов стремления к получению обратной связи, которая необходима для корректировки действий, направленных на достижение цели, а также для улучшения самоконтроля в процессе изучения иностранного языка.

У студентов из группы «зависимых» непонимание значения слов по контексту имеет взаимосвязь с тем, что они не склонны использо-

вать одноязычный словарь. Для решения этих проблем преподавателю необходимо уделить внимание изучению способов словообразования (определив морфологический состав слова, студенты смогут легче понять его значение), а также грамматике (порядок слов в предложении, слова с зависимыми предлогами, формы слова и др.). Безусловно, необходима работа с текстами и практика языковой догадки, приобретение навыков работы с одноязычным словарем (например, первым заданием может быть догадаться о значении незнакомых слов в проработанном и понятом студентами тексте, вторым заданием – проверка значения этих слов по словарю) [23].

Заключение

1. Установлено, что существует вариативность корреляционных взаимосвязей показателей компонентов самоорганизации с показателями самооценки конкретных действий по изучению иностранного языка студентов с разным уровнем субъектной регуляции. Так, в группе «автономных» обучающихся выявлено больше корреляций компонентов самоорганизации с действиями, фокусирующимися на достижении своих целей по изучению иностранного языка. В группе «зависимых» компоненты самоорганизации большей частью коррелируют с действиями, связанными с самопроверкой и структурированием своей деятельности по изучению языка. В группе «смешанных» обнаружено больше корреляций между показателями самоорганизации и действиями, связанными с познавательной активностью, которая способствует тому, что студенты приспособливаются к выполнению деятельности, в том числе по изучению языка.

2. На основании выявленных слабых сторон в деятельности обучающихся предложены рекомендации педагогам относительно того, как можно направить учебный процесс в рамках изучения иностранного языка, чтобы способствовать развитию самоорганизации студентов и повышению уровня владения языком с учетом уровня их самостоятельности.

3. Следует также отметить и некоторые ограничения данного исследования, связанные с небольшим количеством выборки испытуемых. Кроме того, рамки одного исследования не позволили

принять во внимание половой состав выборки, направления подготовки студентов и другие социальные и личностные характеристики, которые, несомненно, влияют на самоорганизацию студентов и их действия, связанные с обучением. Однако это определяет перспективы нашего дальнейшего исследования.

Список литературы

1. Андреев, В. И. (1992). *Саморазвитие творческой, конкурентоспособной личности менеджера*. Казань: Фирма «СКАМ». 207 с.
2. Архангельский, Г. А., Бехтерев, С. В., Лукашенко, М. А., & Телегина, Т. В. (2017). *Тайм-менеджмент. Полный курс*. М.: Альпина Паблишер. 311 с.
3. Афанасьева, Н. А. (2008). Самоорганизация – фактор успешности учебной деятельности. *Фундаментальные исследования*, (2), 60–61. EDN: <https://elibrary.ru/IJMDGB>
4. Бобкова, О. В., Гамаюнова, А. Н., & Васягина, Н. Н. (2024). Самоорганизация личности как условие адаптации первокурсников в образовательной среде вуза. *Учебный эксперимент в образовании*, 3(111), 29–39. https://doi.org/10.51609/2079-875X_2024_3_29 EDN: <https://elibrary.ru/HNOQKD>
5. Воробьёва, М. А. (2012). Связь мотивации учебной деятельности с самоорганизацией деятельности у студентов. *Педагогическое образование в России*, (6), 184–188. EDN: <https://elibrary.ru/PULWZL>
6. Комова, О. В. (2015). Проблемы формирования самоорганизации. *Научный поиск*, (2), 11–17. EDN: <https://elibrary.ru/UBSJSD>
7. Косарева, С. А. (2022). *Педагогическое сопровождение повышения уровня самоорганизации студентов* (Дисс. ... канд. пед. наук). Саратов. 185 с.
8. Косенок, Ю. Н. (2024). Самоорганизация и самообразование как залог успешной самостоятельной работы обучающихся. *Мир науки. Педагогика и психология*, 12(6). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/08PDMN624.pdf> EDN: <https://elibrary.ru/LNUERI>
9. Котова, С. С. (2012). *Самоорганизация учебно-профессиональной деятельности студентов*. Екатеринбург: Изд-во Рос. гос. проф.-пед. ун-та. 208 с.

10. Мандрикова, Е. Ю. (2010). Разработка опросника самоорганизации деятельности (ОСД). *Психологическая диагностика*, (2), 87–111.
11. Прягин, Г. С. (2009). *Психология самостоятельности*. Ижевск, Набережные Челны: Изд-во Института управления. 565 с.
12. Прягин, Г. С. (2023). *Субъект и его реальность*. Казань: Отечество. 213 с.
13. Романова, Л. М. (2017). Проектирование программы формирования компетенций самоорганизации у студентов вуза. *Вестник Казанского государственного энергетического университета*, 1(33), 105–114. EDN: <https://elibrary.ru/ZAOUVT>
14. Смоловик, Г. Н. (2020). *Персональный менеджмент*. Новосибирск: Сибирский государственный университет телекоммуникаций и информатики. 137 с.
15. Стогниева, О. Н. (2024). Использование практик взаимооценивания в курсе «Академическое письмо» на английском языке. *Педагогика и психология образования*, (2), 48–68. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2024-2-48-68> EDN: <https://elibrary.ru/QUVETN>
16. Юдин, С. А., & Акименко, Г. В. (2022). Личностные временные характеристики обучающихся как фактор самоорганизации учебной деятельности студентов. *Дневник науки*, 11(71). EDN: <https://elibrary.ru/UDSHRV>
17. Botero, G. G., Questier, F., & Zhu, Ch. (2018). Self-directed language learning in a mobile-assisted, out-of-class context: do students walk the talk? *Computer Assisted Language Learning*, 32(2), 1–26. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1485707>
18. Dignath, Ch., & Veenman, M. V. J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning – evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489–533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>
19. Huisman, B., Saab, N., Van Den Broek, P., & Van Driel, J. (2022). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: a meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863–880. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>

20. Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: an analysis of exemplary models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 1–20). New York, NY: Guilford Press.
21. *The Cambridge Life Competencies Framework. Learning to Learn* [Электронный ресурс]. URL: https://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CamFLiC/CLCF_Learning_to_Learn.pdf (дата обращения: 05.04.2023)
22. *Skyeng* [Электронный ресурс]. URL: <https://skyteach.ru/uprazhneniya/5-activities-for-teaching-synonyms-and-antonyms/> (дата обращения: 30.07.2025)
23. *Skyeng* [Электронный ресурс]. URL: <https://skyteach.ru/methods/azykovaya-dogadka-i-sposoby-ee-razvitiya/> (дата обращения: 30.07.2025)

References

1. Andreev, V. I. (1992). *Self-development of a creative, competitive manager's personality*. Kazan: Firm "SKAM", 207 p.
2. Arkhangelsky, G. A., Bekhterev, S. V., Lukashenko, M. A., & Telegina, T. V. (2017). *Time management. Complete course*. Moscow: Alpina Publisher, 311 p.
3. Afanasyeva, N. A. (2008). Self-organization as a factor of academic success. *Fundamental Research*, 2, 60–61. EDN: <https://elibrary.ru/IJMDGB>
4. Bobkova, O. V., Gamayunova, A. N., & Vasaygina, N. N. (2024). Self-organization of personality as a condition for first-year students' adaptation in the university educational environment. *Educational Experiment in Education*, 3(11), 29–39. https://doi.org/10.51609/2079-875X_2024_3_29. EDN: <https://elibrary.ru/HNOQKD>
5. Vorobyova, M. A. (2012). The relationship between learning motivation and self-organization of activity among students. *Pedagogical Education in Russia*, 6, 184–188. EDN: <https://elibrary.ru/PULWZL>
6. Komova, O. V. (2015). Problems of self-organization formation. *Scientific Search*, 2, 11–17. EDN: <https://elibrary.ru/UBSJSD>
7. Kosareva, S. A. (2022). *Pedagogical support for increasing students' self-organization level* [PhD thesis in Pedagogical Sciences]. Saratov, 185 p.

8. Kosenok, Yu. N. (2024). Self-organization and self-education as a guarantee of successful independent work of students. *World of Science. Pedagogy and Psychology*, 12(6). Retrieved from <https://mir-nauki.com/PDF/08PDMN624.pdf>. EDN: <https://elibrary.ru/LNUERI>
9. Kotova, S. S. (2012). *Self-organization of academic and professional activity of students*. Yekaterinburg: Russian State Vocational Pedagogical University Publishing House, 208 p.
10. Mandrikova, E. Yu. (2010). Development of the Self-Organization of Activity Questionnaire (SOA). *Psychological Diagnostics*, 2, 87–111.
11. Prygin, G. S. (2009). *Psychology of independence*. Izhevsk, Naberezhnye Chelny: Institute of Management Publishing House, 565 p.
12. Prygin, G. S. (2023). *The subject and his reality*. Kazan: Otechestvo, 213 p.
13. Romanova, L. M. (2017). Designing a program for developing self-organization competencies among university students. *Bulletin of Kazan State Power Engineering University*, 1(33), 105–114. EDN: <https://elibrary.ru/ZAOUVT>
14. Smolovik, G. N. (2020). *Personal management*. Novosibirsk: Siberian State University of Telecommunications and Informatics, 137 p.
15. Stogniyeva, O. N. (2024). Using peer assessment practices in the “Academic Writing” course in English. *Pedagogy and Psychology of Education*, 2, 48–68. <https://doi.org/10.31862/2500-297X-2024-2-48-68>. EDN: <https://elibrary.ru/QUVETN>
16. Yudin, S. A., & Akimenko, G. V. (2022). Personal temporal characteristics of students as a factor of self-organization in academic activity. *Diary of Science*, 11(71). EDN: <https://elibrary.ru/UDSHRV>
17. Botero, G. G., Questier, F., & Zhu, Ch. (2018). Self-directed language learning in a mobile-assisted, out-of-class context: Do students walk the talk? *Computer Assisted Language Learning*, 32(2), 1–26. <https://doi.org/10.1080/09588221.2018.1485707>
18. Dignath, Ch., & Veenman, M. V. J. (2021). The role of direct strategy instruction and indirect activation of self-regulated learning — evidence from classroom observation studies. *Educational Psychology Review*, 33(2), 489–533. <https://doi.org/10.1007/s10648-020-09534-0>

19. Huisman, B., Saab, N., Van Den Broek, P., & Van Driel, J. (2022). The impact of formative peer feedback on higher education students' academic writing: A meta-analysis. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, 44(6), 863–880. <https://doi.org/10.1080/02602938.2018.1545896>
20. Zimmerman, B. J. (1998). Developing self-fulfilling cycles of academic regulation: An analysis of exemplary models. In D. H. Schunk & B. J. Zimmerman (Eds.), *Self-Regulated Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice* (pp. 1–20). New York, NY: Guilford Press.
21. *The Cambridge Life Competencies Framework. Learning to Learn*. Retrieved from https://languageresearch.cambridge.org/images/Language_Research/CamFLiC/CLCF_Learning_to_Learn.pdf (accessed: 05.04.2023)
22. Skyeng. Retrieved from <https://skyteach.ru/uprazhneniya/5-activities-for-teaching-synonyms-and-antonyms/> (accessed: 30.07.2025)
23. Skyeng. Retrieved from <https://skyteach.ru/methods/yazykovaya-dogadka-i-sposoby-ee-razvitiya/> (accessed: 30.07.2025)

ДАННЫЕ ОБ АВТОРАХ

Фадеева Татьяна Юрьевна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры социальной психологии образования и развития

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
ул. Астраханская, 83, г. Саратов, 410012, Российская Федерация*

Fadej_TU@rambler.ru

Косарева Светлана Александровна, кандидат педагогических наук, доцент кафедры английского языка и межкультурной коммуникации

*Саратовский национальный исследовательский государственный университет имени Н.Г. Чернышевского
ул. Астраханская, 83, г. Саратов, 410012, Российская Федерация*

MSvetlana-08@mail.ru

DATA ABOUT THE AUTHORS

Tatiana Yu. Fadeyeva, PhD in Pedagogics, Associate Professor, Associate Professor of Department of Social Psychology of Education and Development

Saratov State University

83 Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russian Federation

Fadej_TU@rambler.ru

SPIN-code: 7504-5190

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-3499-8812>

ResearcherID: E-1301-2013

Svetlana A. Kosareva, PhD in Pedagogics, Associate Professor of Department of the English Language and Intercultural Communication

Saratov State University

83 Astrakhanskaya Str., Saratov, 410012, Russian Federation

MSvetlana-08@mail.ru

SPIN-code: 7336-5687

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-1667-5753>

Поступила 10.08.2025

Received 10.08.2025

После рецензирования 29.08.2025

Revised 29.08.2025

Принята 05.09.2025

Accepted 05.09.2025