
КОНСУЛЬТАЦИИ

УДК 378.14

DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-161-185

ФОРМИРОВАНИЕ НАВЫКОВ САМООРГАНИЗАЦИИ И САМООЦЕНИВАНИЯ СТУДЕНТОВ В КОНКУРЕНТНОЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ОБУЧАЮЩЕЙ СРЕДЕ: ПРАКТИЧЕСКИЙ ОПЫТ

И. Е. Абрамова¹, Е. П. Шишмолина²

*Петрозаводский государственный университет, Петрозаводск, Россия.
E mail: ¹lapucherabr@gmail.com; ²elena.shishmolina@yandex.ru*

Аннотация. *Введение.* Решение задачи создания экономики нового типа требует обеспечения подготовки выпускников, обладающих определенными личностными компетенциями, которые позволяют им управлять собственным профессиональным ростом, объективно оценивать свои достижения и недостатки.

Цель. Цель исследования – проанализировать опыт формирования компетенций самоорганизации и самооценивания у студентов-нелингвистов с помощью нестандартных подходов к самостоятельному изучению английского языка в конкурентной обучающей среде с применением процедур само-, взаимо- и экспертного оценивания достигнутых результатов.

Методология, методы и методики. Описана модель организации самостоятельной работы студентов по изучению иностранного языка и оценивания ее результатов. Применялись различные методы сбора данных в ходе лонгитюдного трехлетнего исследования с участием студентов экспериментальной ($n = 76$) и контрольной групп ($n = 75$), а также четырех преподавателей-экспертов. Проверка статистической значимости полученных результатов проводилась с помощью парного t -критерия Стьюдента и критерия Фишера.

Результаты. Сопоставительный анализ данных подтвердил различия в динамике формирования компетенций самоорганизации и самооценивания в экспериментальной и контрольной группах. Количество студентов экспериментальной группы, испытывающих трудности в организации своей самостоятельной работы на иностранном языке, снизилось на 36%; доля обучающихся, способных критически оценивать результаты собственной деятельности, увеличилась на 32%. В контрольной группе улучшения по каждому из критериев равнялись в среднем 4%, что статистически незначимо.

Научная новизна. Разработана альтернативная модель организации самостоятельной работы студентов в конкурентной обучающей среде, подтвердившая свою эффективность для развития способности студентов к самоорганизации, критическому оцениванию собственных достижений и осознанию персональной ответственности за достижение жизненного успеха.

Практическая значимость. Внедрение предложенной модели в практику высшего образования будет способствовать формированию необходимых выпускникам универсальных компетенций, востребованных в будущей профессиональной деятельности в быстро меняющемся мире. Перспективным направлением дальнейших исследований является апробация новых нестандартных подходов к формированию данных компетенций.

Ключевые слова: самооценивание, взаимооценивание, самоорганизация, самостоятельная работа, конкурентная обучающая среда.

Для цитирования: Абрамова И. Е., Шишмолина Е. П. Формирование навыков самоорганизации и самооценивания студентов в конкурентной иноязычной обучающей среде: практический опыт // Образование и наука. 2020. Т. 22, № 10. С. 161–185. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-161-185

THE FORMATION OF STUDENTS' SELF-ORGANISATION AND SELF-ASSESSMENT SKILLS IN A COMPETITIVE FOREIGN LEARNING ENVIRONMENT: CASE STUDY

I. E. Abramova¹, E. P. Shishmolina²

*Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russia.
E-mail: ¹lapucherabr@gmail.com; ²elena.shishmolina@yandex.ru*

Abstract. *Introduction.* Nowadays, creating a new type of economy requires graduates with a set of specific personal competencies that allow them to manage their own professional growth and objectively assess strengths and weaknesses.

Aim. The aim of the research is to analyse the experience of forming self-organisation and self-development competencies in non-linguist students due to new approaches to independent work in a competitive learning environment and the procedures of self-assessment, mutual evaluation and peer assessment of the achieved learning results.

Methodology and research methods. The model of students' independent work in a foreign language learning and authentic assessment is described. Various data collection strategies were used in a longitudinal three-year study involving 76 students of the experimental group and 75 students of the control group, as well as 4 expert teachers. To prove the statistical significance of the obtained data, Student's t-test and Fisher's test were applied.

Results. Comparative analysis of data confirmed different dynamics of formation of self-organisation and self-evaluation competencies in the experimental and control groups. The number of students in the experimental group, experiencing difficulties in organising their independent work in a foreign language, decreased by 36%; the share of students, able to critically evaluate the results of their own activities, increased by 32%. In the control group, similar indicators improved by 4% for each of the criteria, which is statistically insignificant.

Scientific novelty. An alternative model of organising students' independent work in a competitive learning environment was developed. It proved to be effective for training students' self-organising skills, critical evaluation skills and personal responsibility to success in life.

Practical significance. The implementation of the proposed model in higher education will contribute to the formation of the necessary personal competencies necessary for future professional activities in a rapidly changing world. It is proposed to continue testing new non-standard approaches to the development of these competencies.

Keywords: self-assessment, mutual evaluation, self-organisation, independent student's work, competitive learning environment.

For citation: Abramova I. E., Shishmolina E. P. The formation of students' self-organisation and self-assessment skills in a competitive foreign learning environment: Case study. *The Education and Science Journal*. 2020; 22 (10): 161–185. DOI: 10.17853/1994-5639-2020-10-161-185

Введение

Отличительной чертой мировой экономики XXI века стал повсеместный переход к новому экономическому укладу – экономике знаний, что обусловлено изменениями современных технологий, геополитики и демографии. На мировом рынке труда становятся востребованными специалисты, способные работать в условиях неопределенности и самостоятельно решать сложные аналитические задачи, организовывать свою деятельность, принимать решения и нести за них ответственность. Согласно данным рейтинга, составляемого группой Всемирного банка в рамках специальной программы «Знания для развития» (индекс KEI – The Knowledge Economy Index)¹, а также показателям глобального инвестиционного индекса (GII)², лидирующие позиции занимают страны, успешно внедрившие экономику знаний в свои рынки труда: Швеция, Финляндия, Дания, Голландия, Новая Зеландия и другие. России пока не удалось добиться значимых успехов в данной области и войти в число стран-лидеров.

В этой связи в настоящий момент перед российской экономикой стоит амбициозная задача, которую невозможно решить без подготовки выпускников высшей школы, обладающих набором определенных личностных компетенций, которые позволяют им отвечать на сложнейшие вызовы времени, управлять собственным развитием и карьерой, самостоятельно получать новые знания, объективно оценивать индивидуальные и коллективные достижения и неудачи [1]. Такие качества призваны обеспечить конкурентоспособность российских выпускников на внутреннем и внешнем рынках труда. Однако, как показало исследование «Россия 2025: от кадров к талантам», 80% россиян трудоспособного возраста не готовы к работе в условиях конкурентной борьбы, что обусловлено в том числе личностными качествами участников современного рынка труда³.

¹ Knowledge Economy Index, World Bank. Available from: <https://knoema.ru/onllghg/knowledge-economy-index> (date of access: 15.04.2020).

² The Global Innovation Index 2019. Available from: <https://globalinnovationindex.org/gii-2019-report#> (date of access: 15.04.2020).

³ Россия 2025: от кадров к талантам [Электрон. ресурс]. Режим доступа: http://d-russia.ru/wp-content/uploads/2017/11/Skills_Outline_web_tcm26-175469.pdf (дата обращения: 15.04.2020).

Работодатели отмечают, что многие молодые специалисты испытывают сложности при решении нестандартных задач, не готовы брать на себя ответственность, открыто выражать свою позицию¹. Согласно исследованию рекрутинговой компании Kontakt Intersearch Russia и агентства Graph Visual Communications, в котором приняли участие 584 компании, 51% работодателей считают, что выпускники предъявляют завышенные требования к зарплате, хотя им еще не хватает профессиональных знаний. При этом 74% опрошенных предпочитают брать на работу соискателей согласно их личностным компетенциям, а 55% – с учетом их соответствия корпоративной культуре компании². Среди наиболее ценных качеств сотрудников руководители называют такие универсальные компетенции, как навык саморегуляции, автономность, способность к постоянному самостоятельному обучению [2]. Цель данной статьи – описать и проанализировать практический опыт формирования компетенции самоорганизации и самооценки студентов-нелингвистов в специально смоделированной иноязычной конкурентной обучающей среде вуза с помощью альтернативного подхода к организации регулярной самостоятельной работы и системы оценивания достигнутых результатов.

Проведенное практическое исследование было направлено на поиск ответов на следующие исследовательские вопросы:

1. Какие учебные условия необходимы для стимулирования формирования у студентов-нелингвистов компетенций самоорганизации и навыков самостоятельной работы в рамках изучения дисциплины «Иностранный язык»?

2. Каким образом конкурсная соревновательная среда и регулярная проектная деятельность на английском языке воздействуют на способность студентов-нелингвистов самостоятельно и критически оценивать результаты собственной деятельности при применении языковых знаний на практике?

Исследовательская гипотеза заключалась в том, что обучение взрослых иностранному языку в конкурентной обучающей иноязычной среде, смоделированной не только внутри отдельного вуза, но и среди вузов-партнеров, при условии регулярного выполнения ими индивидуальных и групповых проектов и их само-, взаимно- и независимого экспертного оценивания позволяет значительно эффективнее формировать у студентов универсальные компетенции самоорганизации и самооценивания.

Обзор литературы

Изучение проблемы самоорганизации в значительной степени опирается на широко распространенную общепсихологическую теорию дея-

¹ Работодатели опровергли утверждения о поколении Z [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <https://www.itweek.ru/management/news-company/detail.php?ID=209015>Пресс-релиз | 09.09.2019 (дата обращения: 15.04.2020).

² Выпускники и работодатели разошлись в зарплатных ожиданиях. Мониторинг рынка труда [Электрон. ресурс] // Газета «Коммерсантъ». 27 июня 2019. С. 2. Режим доступа: <https://www.kommersant.ru/doc/4012901> (дата обращения: 15.04.2020).

тельности (К. Левин, А. Маслоу, А. Н. Леонтьев, С. А. Рубинштейн) [3–6], а также на социально-когнитивную теорию А. Бандуры, устанавливающую взаимосвязь между личностными, поведенческими, социальными факторами и окружающей средой и объясняющую влияние самооффективности на результаты, достижения, мотивацию, обучение и саморегуляцию [7].

Начало деятельностной теории было положено в культурно-исторической концепции Л. С. Выготского [8], на основе которой разрабатывались практические методики обучения, успешно зарекомендовавшие себя в разных странах. Например, в качестве одного из наиболее эффективных исследователи Мичиганского университета выделяют метод проектов, позволяющий управлять личностными ресурсами студентов [9]. Педагоги Александрийского университета признают результативность применения инструментов электронного и смешанного обучения, сочетающего самообучение с поддержкой со стороны преподавателя [10], а исследователи из Ирландии отмечают эффективность технологии индивидуального электронного портфолио как гибкого инструмента организации творческого пространства студентов [11]. По мнению корейских специалистов, удачными формами организации самостоятельной деятельности можно считать модели обучения на основе ИКТ и открытых онлайн-курсов (МООС) [12].

В настоящее время целый ряд известных российских ученых (Э. Ф. Зеер, В. В. Краевский, А. В. Хуторской, В. И. Загвязинский) уделяет повышенное внимание развитию учебной самоорганизации обучающихся, понимая под ней совокупность свойств и способностей, включающую комплекс знаний, волевую регуляцию, мотивацию, навыки планирования и целеполагания [13–15].

П. И. Пидкасистый отмечает большую ценность и значимость результатов самостоятельной деятельности (в виде решенных задач, написанных сочинений, построенных графиков и т. д.) по сравнению с результатами совместной работы именно потому, что этих результатов обучающийся достигает самостоятельно [16]. И. А. Зимняя рассматривает самостоятельную работу как высший тип учебной деятельности, требующий от студентов достаточного высокого уровня самосознания, самообладания, рефлексивности, самодисциплины, ответственности [17, с. 401].

Ведущие вузы РФ активно внедряют самостоятельную работу студентов в учебный процесс на всех этапах обучения. Так, например, в Нижегородском государственном университете им. Н. И. Лобачевского широко используются имитационные методы обучения, кейс-метод, тренинги, методы группового решения творческих задач, метод развивающейся кооперации, конкурсы профессионального мастерства [18], в Уральском федеральном университете разрабатывается метод тематического портфолио работ и подготовки мультимедийной презентации¹. Г. П. Сикорской и Т. В. Савельевой описан ряд интерактивных методик, обеспечивающих не только формирование

¹ Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки: учеб.-метод. пособие / А. В. Меренков, С. В. Куньщиков, Т. И. Гречухина, А. В. Усачева, И. Ю. Вороткова; под общ. ред. Т. И. Гречухиной, А. В. Меренкова. Екатеринбург: Уральский университет, 2016. 80 с.

необходимых профессиональных навыков и умений, но и ответственности студентов за результаты обучения, развитие у них критического мышления, рефлексивных навыков, самостоятельности в решении учебных задач [19].

Многие специалисты пишут о ряде аспектов, без учета которых невозможно эффективное формирование компетенции самоорганизации и самостоятельности у современной молодежи. Среди них, по мнению Б. Циммермана, особо следует выделить необходимость развития способности обучающихся к самоорганизации собственной учебной, а в дальнейшем и профессиональной деятельности, что требует дополнительных усилий по формированию самоконтроля и самооценивания [20]. Согласно выводам К. А. Осницкого, именно саморегуляция лежит в основе самостоятельности, определяя способность личности к автономной учебной деятельности [21].

К типичным проблемам организации самостоятельной работы в высшей школе можно также отнести необходимость повышения ее роли и удельного веса в учебном плане, разработку четких инструкций для студентов и описание алгоритмов организации этапов самостоятельной работы, разнообразных способов ее контроля и оценивания преподавателями и внешними экспертами. Преодоление этих проблем требует соответствующей подготовки и/или переподготовки широкого круга преподавателей высшей школы, в том числе при организации обучения в дистанционном формате [22, 23].

Следует подчеркнуть, что успешная организация самостоятельной работы современных студентов невозможна без одновременного формирования компетенции критического оценивания себя и окружающих, без преодоления влияния негативной самооценки, приводящей, согласно исследованиям психологов, к повышенной тревожности [24]. Также важно формировать у студентов позитивное отношение к себе, что является, по мнению Ж. Г. Гараниной, С. И. Баляева, М. С. Ионовой, одним из условий профессионального роста личности и осознания собственной ценности [25]. Однако, как отмечают М. К. Толетова и Т. К. Александрова, формирование умения адекватно оценивать свои личные достижения и результаты работы других представляет собой сложный процесс и требует особого внимания со стороны педагогов [26].

Зарубежные и отечественные специалисты в области психологии приходят к выводу о том, что вследствие индивидуальных возрастных и психологических особенностей многие студенты склонны в той или иной степени занижать либо завышать значимость результатов своей и чужой деятельности [27, 28]. Так, исследование Н. Ю. Хайловой показало зависимость самооценивания студентов от гендерного фактора. У девушек были выявлены три разных вида самооценки: заниженная, адекватная и завышенная по невротическому типу, в то время как у юношей преобладала адекватная самооценка [29]. И. Д. Ксенева и М. В. Щербакова подтверждают различия в профессионально-личностной самооценке студентов, установив у них адекватный критический (оптимальный), неадекватный критический (заниженный) и неадекватный критический (завышенный) виды самооценки [30].

Результаты зарубежных исследований также свидетельствуют о релевантности данной проблемы. Например, бельгийские ученые выявили, что

студенты оценивали своих однокурсников более высоко, чем преподаватели. Кроме того, юноши оценивали девушек-докладчиков выше, чем девушки, и в целом девушки-докладчики получали более высокие оценки, чем юноши [31]. В то же время студенты двух университетов Испании продемонстрировали склонность к низким оценкам своих ответов с устными презентациями, а юноши оценили себя выше, чем девушки. При этом хорошо успевающие студенты оказались более точны в самооценке, чем слабые [32].

Необходимость совершенствования системы оценивания осознают отечественные и зарубежные педагоги. Так, А. Д. Дяйкин (Национальный исследовательский университет «Высшая школа экономики») указывает на проблему объективности оценивания и обеспечения равнозначности оценок студентов в российских вузах, отмечая возможность присутствия элементов субъективности в силу того, что оценки выставляются преподавателем на основании его внутренних убеждений [33]. О. Н. Стогниева также справедливо признает, что, как правило, педагог уделяет основное внимание учебной деятельности и единолично фиксирует уровни усвоенного объема знаний, умений и навыков студентов, что не обеспечивает формирования рефлексивного и критического мышления [34].

Согласно А. Р. Жаворонковой, при само- и взаимооценке необходимо использовать заранее установленные критерии для определения степени соответствия работы студента предъявляемым требованиям [35]. Ф. Р. Салибейри констатирует ограниченность традиционных подходов к оцениванию в полном объеме достижений студентов, что зачастую демотивирует молодых людей [36]. По мнению исследователей университета г. Уайкато (Новая Зеландия), недостаточная объективность и предвзятость ряда преподавателей при оценивании достижений обучающихся также является одной из серьезных проблем, наиболее распространенных в современной зарубежной высшей школе [37].

В связи с вышесказанным особенно острыми остаются проблемы объективной аттестации результатов индивидуальной деятельности студента и выработки единых критериев к ее оцениванию. Ведь на практике адекватно оценить полученный результат сложно, так как итогом деятельности отдельного обучающегося по организации самостоятельной работы становится индивидуальный и неповторимый продукт, который вряд ли возможно равнозначно сопоставить с работами одноклассников.

На решение некоторых из вышеперечисленных проблем, по мнению норвежских и немецких исследователей, направлено развитие критериального оценивания в концепции компетентного подхода к обучению [38], а внедрение в университете Финляндии механизмов самооценки стимулирует активное обучение студентов [39]. Однако наибольшей результативности позволяет достичь взаимное дополнение формирующих и суммирующих целей оценки. Например, опыт организации обучения младшего медицинского персонала в Flinders University (Австралия) показал эффективность обсуждения со студентом выполнения текущих заданий и его оценок для улучшения конечных результатов обучения. Такое обсуждение служит одновременно формирующей коммуникацией, направляющей даль-

нейшую деятельность обучающихся, и суммирующей информацией для преподавателя об их достижениях [40].

Шотландские исследователи отмечают, что развиваемые в процессе взаимо- и самооценивания навыки самостоятельной работы, критического мышления и анализа позволяют студентам научиться сначала подмечать чужие ошибки, недочеты, пробелы, а впоследствии дают возможность переноса анализа на свою работу [41]. По данным британских авторов, положительно зарекомендовала себя оценка, в основе которой лежит сравнение не с внешними критериями и стандартами, а с предыдущими результатами самого учащегося, что позволяет проследить его долгосрочный прогресс [42].

Анализ исследований, посвященных проблемам оценивания результатов образовательной деятельности, позволяет понять, что комбинирование критериальных форм само-, взаимо- и экспертного оценивания является на сегодняшний день наиболее эффективным [43]. Преимуществами применения такого подхода в России являются оценивание умений и навыков обучающихся в максимально приближенных к профессиональной или академической деятельности условиях; активизация роли студента как субъекта образовательного процесса; развитие у студентов навыков самостоятельного обучения; направленность на выявление уровней сформированности компетентностей [44, 45].

Тем не менее, как показывает многолетний опыт авторов статьи, даже самое тщательное сочетание разных видов оценивания не позволяет максимально обеспечить его объективность, если решающее слово остается только за преподавателем. Студенты понимают, что их собственный взгляд на результат выполненной работы не повлияет на итоговую оценку, что не всегда мотивирует их прикладывать максимум усилий по раскрытию своего потенциала и самостоятельному планированию работы.

Методология, материалы и методы

Попыткой учесть преимущества передовых практик, а также преодолеть вышеназванные недостатки стала разработка и апробация специалистами кафедры иностранных языков гуманитарных направлений (ИЯГН) Петрозаводского государственного университета системного подхода к организации регулярной самостоятельной работы при изучении иностранного языка студентами-нелингвистами, а также последующего оценивания результатов их обучения. Предлагаемая концепция предусматривает моделирование конкурентной иноязычной среды как внутри отдельного вуза, так и с привлечением вузов-партнеров и базируется на принципах систематичности и последовательности. Реализация соответствующей модели включает три этапа, на каждом из которых обучающиеся выполняют индивидуальные и групповые проекты, оцениваемые в режимах само-, взаимо- и независимого экспертного оценивания.

В обучении широко используется технология «Конкурс», которая реализуется в целом ряде мероприятий, проводимых не только внутри группы, на

кафедре, среди институтов вуза, но и с участием студентов из вузов-партнеров (с помощью средств современной конференц- и видеосвязи). Конкурсная соревновательная среда поддерживается и во время общекафедрального экзамена, который проводится в формате студенческой конференции. Студенты выступают с устными докладами в присутствии нескольких групп разных курсов и направлений подготовки («Юриспруденция», «История», «Экономика», «Менеджмент», «Туризм»), которые также сдают экзамен по иностранному языку.

Процедура экзамена предполагает не только выступление каждого студента со своим докладом, но и его оценивание по заранее установленным критериям (содержащимся в оценочном бланке), о чем пойдет речь ниже. Таким образом, предлагаемый формат экзамена позволяет не только реализовать междисциплинарный подход к обучению иностранному языку в вузе (поскольку тематика докладов всегда является профессионально ориентированной), но и смоделировать обучающую конкурентную иноязычную среду.

В разработанной модели каждый последующий этап предполагает выполнение студентами заданий более сложного уровня. Так, первокурсники принимают участие в конкурсе цифровых повествований «Почему я выбрал ПетрГУ», конкурсах драматизаций, художественной декламации стихов, профессионально ориентированных фильмов и цифровых повествований на социально значимые темы, соревнуясь в специальной номинации для начинающих «Первые шаги».

На втором и третьем курсах студенты участвуют в конкурсах, представляя индивидуальные и групповые проекты, предполагающие более углубленное изучение на иностранном языке как узкопрофессиональных, так и междисциплинарных актуальных проблем и тем (рис. 1). Мероприятия на данном этапе проводятся с привлечением обучающихся из вузов-партнеров из других регионов РФ, например, с помощью онлайн-платформы Zoom и инструментов платформы Google Classroom.

Неотъемлемой частью обучения согласно предлагаемой модели являются регулярное обсуждение и взаимооценивание в академических группах выполненных индивидуальных и групповых проектов, отбор наиболее удачных из них для участия в межинститутских этапах конкурсов, где к оцениванию подключаются преподаватели-эксперты. Такой подход позволяет создать конкурентную среду в студенческих коллективах и стимулирует соревновательный дух.

Привлечение к участию в конкурсах студентов из вузов-партнеров позволяет усилить внешнюю конкуренцию и независимое оценивание каждого участника (с помощью инструментов Google Forms), а также актуализировать его способность к самоорганизации и мотивировать к выполнению заданий на максимально высоком уровне.

На рис. 1 схематически изображены модель организации самостоятельной работы студентов на иностранном языке и применяемые виды оценивания достигнутых результатов обучения.

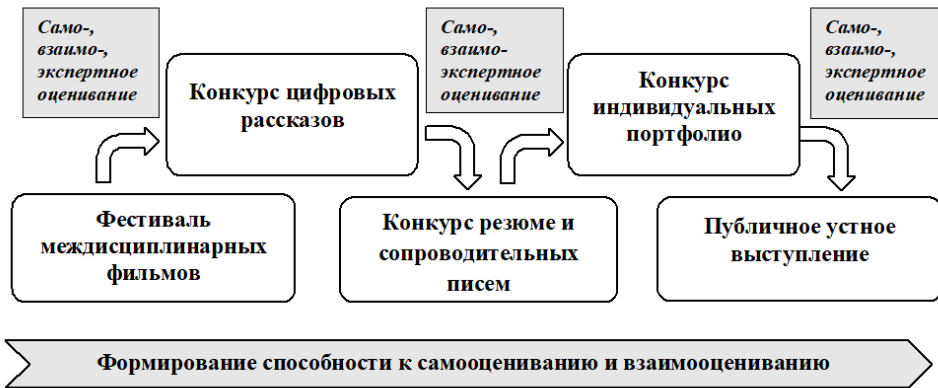


Рис. 1. Модель организации самостоятельной работы студентов и применяемые виды оценивания достигнутых результатов обучения

Fig. 1. Organisation of students' independent work and types of foreign language assessment used

Описанная модель организации самостоятельной работы и самооценивания ее результатов была апробирована в ходе трехлетнего обучения (2017–2019 гг.) 76 студентов экспериментальной группы (ЭГ1, ЭГ2) и 75 студентов контрольной группы (КГ1, КГ2). Студенты КГ обучались по традиционной методике, их самостоятельная работа ограничивалась подготовкой домашних заданий для ответа в аудитории; оценивание ответов осуществлялось исключительно преподавателем, без применения инструментов само- и взаимооценивания. Занятия в контрольной и экспериментальной группах вели одни и те же преподаватели. Средний возраст всех испытуемых в начале эксперимента составлял 17,5 года, по окончании – 20,5 года. Согласно результатам стандартного тестирования, уровень владения иностранным языком студентов ЭГ и КГ на момент начала эксперимента был примерно одинаковым.

С целью проверки способности критически оценивать эффективность своей и чужой деятельности участникам эксперимента было предложено дважды оценить свое и чужое устное выступление по профессионально ориентированной тематике во время общекафедрального междисциплинарного экзамена по иностранному языку, проводимого в формате конференции. На каждом из экзаменов присутствовало от 50 до 60 экзаменуемых, которые выступали с подготовленным устным докладом на английском языке по теме своей будущей специальности.

Процедура эксперимента заключалась в следующем. Перед началом описанного выше экзамена всем присутствующим были выданы специально разработанные протоколы, содержащие фамилии докладчиков и критерии (логика, структура и понятность изложения; произношение, интонация;

уровень владения языком), позволяющие объективно и всесторонне оценить устное выступление на иностранном языке. При этом студенты ЭГ1, КГ1 и КГ2 выставляли оценки субъективно, в то время как респонденты из ЭГ2 хорошо знали данные критерии само- и взаимооценки, поскольку многократно применяли их в процессе всего срока экспериментального обучения. Во время экзамена студенты слушали ответы выступающих, оценивая их по каждому из указанных критериев по пятибалльной шкале и записывая сведения в бланк протокола.

По итогам двух сессий – первого и шестого семестров – оценки, выставленные в ходе процедуры взаимооценки каждым из обучающихся экспериментальной и контрольной групп, сравнивались с оценками преподавателей-экспертов для выявления количества совпадающих и различающихся оценок. Экспертное оценивание ответов экзаменуемых осуществлялось четырьмя опытными преподавателями кафедры ИЯГН, ни один из которых не вел занятия в группах испытуемых.

Для мониторинга процесса формирования у студентов-нелингвистов компетенций самоорганизации (в том числе самостоятельной деятельности) и самооценки при обучении согласно предлагаемой модели организации самостоятельной работы студентов (рис. 1), а также сопоставительного анализа полученных результатов были проведены:

1) формализованное анкетирование с вопросами закрытого типа для контроля динамики формирования у испытуемых компетенции самоорганизации;

2) открытое неанонимное экспертное, само- и взаимооценивание презентаций студентов на английском языке по профессионально ориентированной тематике во время открытого (публичного) экзамена.

Изучение динамики формирования компетенций самоорганизации и умений самостоятельной работы проводилось с применением адаптированной к задачам эксперимента анкеты, основанной на опроснике В. И. Моросановой для определения уровня развития самостоятельности студентов (Лаборатория психологии саморегуляции, Психологический институт РАО) [46]. Опрос проводился дважды: в начале первого курса (в ЭГ1 и КГ1) и в конце третьего курса (в ЭГ2 и КГ2) методом прямого сплошного анкетирования. Студентам было предложено ответить на восемь вопросов, выбрав один из вариантов ответа (да/нет) (табл. 1). Для проверки валидности и статистической значимости полученных данных использовались парный *t*-критерий Стьюдента и критерий Фишера.

Результаты исследования

Представленные в табл. 1 данные показывают долю положительных ответов на вопросы анкеты «Определение динамики формирования компетенций самоорганизации и умений самостоятельной работы» от общего количества ответов.

Таблица 1

Оценивание студентами контрольной и экспериментальной групп навыков самоорганизации, %

Table 1

Self-organisation skills of students' (control vs. experimental groups), %

| Вопросы анкеты | КГ1 | КГ2 | ЭГ1 | ЭГ2 |
|--|-----|-----|-----|-----|
| Испытываете ли Вы трудности в организации своей самостоятельной работы? | 78 | 74 | 79 | 43 |
| Можете ли Вы самостоятельно критически оценить результаты собственной деятельности? | 88 | 84 | 89 | 57 |
| Предпочитаете ли Вы самостоятельно подбирать материал для проектов? | 12 | 16 | 10 | 35 |
| Готовы ли Вы взять на себя ответственность за результат работы над групповым неудачным проектом? | 5 | 9 | 5 | 29 |
| Готовы ли Вы взять на себя ответственность за результат работы над групповым удачным проектом? | 89 | 92 | 91 | 93 |
| Планируете ли Вы организацию своей работы? | 63 | 66 | 65 | 71 |
| Всегда ли Вы выполняете в срок порученное задание? | 58 | 63 | 61 | 65 |
| Можете ли Вы справляться с заданиями без помощи со стороны преподавателя? | 77 | 81 | 78 | 83 |
| Умеете ли Вы самостоятельно справляться с возникающими при работе трудностями? | 68 | 72 | 71 | 75 |

Анализ распределения ответов респондентов из контрольной и экспериментальной групп свидетельствует об общей положительной динамике развития самоорганизации при изучении иностранного языка в вузе. Однако статистически значимые различия (и, соответственно, значимые темпы формирования измеряемых параметров) выявились только при ответах на первые четыре вопроса среди студентов ЭГ.

Согласно данным табл. 1, на момент начала обучения студенты контрольной и экспериментальной групп отвечали на вопросы анкеты приблизительно одинаково. По завершении экспериментального обучения в ЭГ2 на 36% уменьшилось количество тех, кто испытывает трудности в организации своей самостоятельной работы.

Отмечена положительная динамика формирования способности самостоятельного критического оценивания результатов собственной деятельности: на 32% уменьшилось количество студентов, испытывающих подобные затруднения. На 25% увеличилось число респондентов, предпочитающих самостоятельно подбирать материалы для учебных проектов. Существенно вырос процент участников опроса (на 24%), готовых нести ответственность за результат групповой работы даже над неудачным проектом, что свидетельствует о повышении уровня самосознания и развития личности. В целом положительная динамика, прослеживаемая в ответах студентов экспериментальной группы, является статистически значимой, что подтверждено

с помощью парного t -критерия Стьюдента для каждого из указанных вопросов ($t_{\text{набл.-1}} = 5,0$; $t_{\text{набл.-2}} = 6,43$; $t_{\text{набл.-3}} = 4,825$; $t_{\text{набл.-4}} = 5,72 > t_{\text{крит.}} = 1,993$).

Проверка с помощью критерия Фишера также выявила статистическую значимость ответов респондентов ЭГ и КГ на первые четыре вопроса анкеты ($\varphi^*_{\text{эмп.-1}} = 4,43$; $\varphi^*_{\text{эмп.-2}} = 6,41$; $\varphi^*_{\text{эмп.-3}} = 5,27$, $\varphi^*_{\text{эмп.-4}} = 6,07 > \varphi^*_{\text{крит.}} = 1,64$). Различия в распределении ответов на аналогичные вопросы внутри КГ не являются статистически значимыми.

Сопоставительный анализ соотношения оценок студентов и экспертов отражен на рис. 2.

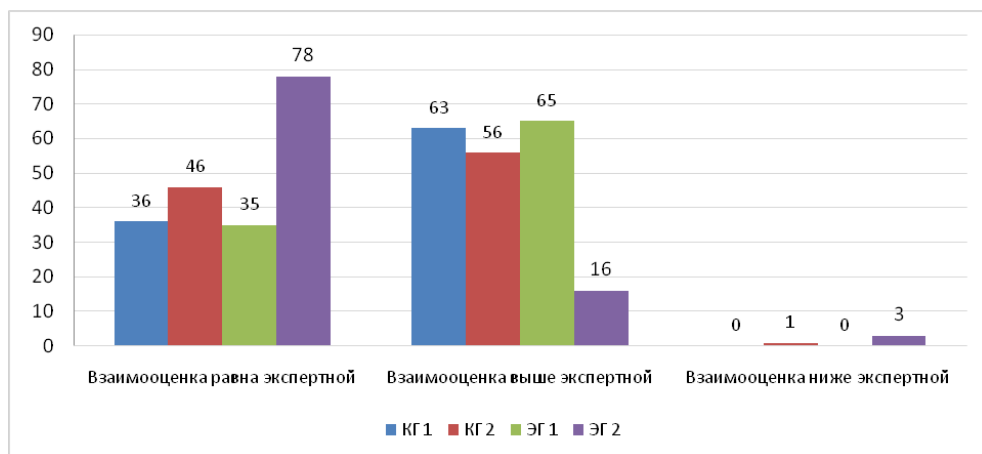


Рис. 2. Сопоставительный анализ соотношения экспертного и взаимнооценивания студентов до и после экспериментального обучения, %

Fig. 2. Comparative analysis of expert assessment and students' mutual evaluation before and after experimental training, %

Согласно рис. 2, на начальном этапе эксперимента лишь 35 и 36% оценок студентов ЭГ1 и КГ1 соответственно совпали с экспертными. Оценка обучающихся оказалась выше экспертной в 65% случаев в ЭГ1 и в 63% случаев в КГ1. Более того, первокурсники как экспериментальной, так и контрольной групп не оценивали своих сокурсников ниже, чем эксперты. Предположительно это связано с неуверенностью в своих силах и знаниях, что объясняет желание поддержать других обучающихся.

Выявленная тенденция сохранилась в определенной степени и среди студентов третьего курса контрольной группы. Однако, согласно данным на рис. 2, 78% оценок респондентов ЭГ2 совпали с оценками независимых экспертов (в КГ2 этот показатель составил только 46%). Лишь 16% оценок студентов ЭГ2 оказались выше экспертных, при этом информанты КГ2 завысили оценки в 56% от общего числа случаев.

Увеличение доли взаимооценок, совпадающих с мнениями экспертов, и уменьшение доли оценок, превышающих экспертные, является не толь-

ко заметным, но статистически значимым в ЭГ2 (значение $\varphi^*_{\text{эмп.-1}} = 6,74$ и $\varphi^*_{\text{эмп.-2}} = 8,68 > \varphi^*_{\text{крит.}} = 1,64$). Это свидетельствует о тенденции к улучшению способности более объективно оценивать других и себя.

Сопоставительный анализ совпадения/несовпадения результатов самооценивания студентов ЭГ1 и ЭГ2, КГ1 и КГ2 с экспертными оценками проводился с помощью сравнения средних арифметических значений (μ). (табл. 2).

Таблица 2

Соотношение средних арифметических количества само- и экспертных оценок до и после экспериментального обучения

Table 2

The ratio of the average values of mutual evaluation and self-assessment before and after experimental training

| Группа | Самооценивание, средний арифметический балл | | |
|--------|---|-------------------------------|-------------------------------|
| | Совпадает с экспертной оценкой, μ | Выше экспертной оценки, μ | Ниже экспертной оценки, μ |
| ЭГ1 | 0,37 | 0,47 | 0,16 |
| ЭГ2 | 0,74 | 0,18 | 0,09 |
| КГ1 | 0,32 | 0,52 | 0,16 |
| КГ2 | 0,37 | 0,44 | 0,19 |

Согласно результатам сопоставительного анализа, в ЭГ2 увеличилось число ответов, в которых самооценка совпадает с экспертной оценкой (с 37 до 73%), а количество завышенных и заниженных самооценок уменьшилось на 30 и 7% соответственно. Динамика изменений количества совпадающих, завышенных и заниженных оценок в контрольной группе также была положительной и составила 2%, 7% и 1% соответственно. Статистическая значимость различий между полученными в экспериментальной и контрольной группах данными была подтверждена с помощью критерия Фишера ($\varphi^*_{\text{эмп.}} = 4,614 > \varphi^*_{\text{крит.}} = 1,64$).

Результаты трехлетнего обучения позволили сделать следующие выводы.

Положительная динамика была зафиксирована по всем измеряемым параметрам, характеризующим формирование компетенции самоорганизации и самооценивания у респондентов из контрольной и экспериментальной групп после полного курса обучения по дисциплине «Иностранный язык». Однако статистически значимого результата удалось достичь лишь в группе ЭГ2, студенты которой прошли обучение в смоделированной конкурентной среде с использованием комбинированной системы оценивания, что доказало эффективность предложенной системы организации самостоятельной работы для формирования компетенций самоорганизации и самооценивания.

1. 79% обучающихся ЭГ1 и 78% студентов КГ1 испытывали значительные трудности в организации самостоятельной работы по подготовке

проектов на иностранном языке. После трехлетнего обучения их субъективные ощущения изменились: 57% участников анкетирования из ЭГ2 и 26% респондентов из КГ2 отметили, что могут соблюдать сроки выполнения проектов. Статистически значимыми оказались лишь результаты ЭГ2.

2. Приблизительно равное количество респондентов из ЭГ1 (89%) и КГ1 (88%) отмечали, что не уверены в правильности критического оценивания итогов своей работы. По окончании обучения в экспериментальном режиме подобные трудности зафиксировали уже 57% обучающихся ЭГ2. Положительная динамика наблюдалась и в контрольной группе, но она оказалась статистически несущественной.

3. Если на первом курсе справиться без помощи преподавателя с подбором нужного для проектов материала было готово приблизительно одинаковое количество студентов ЭГ1 (10%) и КГ1 (12%), то после третьего курса самостоятельно выполнять подобную задачу пожелали 35% студентов ЭГ2 и 16% КГ2.

4. 91% опрошенных первокурсников КГ1 и ЭГ1 выразили готовность разделить ответственность за конечный результат исключительно в ситуации успеха и только 5% обучающихся согласились отвечать даже за неудачный проект. В то же время 29% респондентов ЭГ2 выразили готовность брать на себя ответственность за итоговый результат вне зависимости от его успешности, что является статистически значимым.

5. После прохождения экспериментального обучения компетенция взаимооценивания сформировалась у студентов ЭГ2 в существенно большей степени, чем у обучающихся КГ2: первые в 78% случаев оценивали ответы других так же, как эксперты.

Обсуждение результатов

Данное исследование было проведено с участием студентов-нелингвистов гуманитарных направлений, поэтому выводы авторов можно считать верными в отношении обучения иностранному языку студентов данной категории. Перспективой дальнейшего изучения анализируемой темы станет экспериментальное обучение иностранному языку студентов технических и естественно-научных направлений и специальностей.

Авторы статьи акцентировали внимание на изучении процессов формирования и развития у студентов-нелингвистов гуманитарных направлений компетенций самоорганизации и самооценки. Представленные результаты хорошо коррелируют с данными исследования О. В. Коршуновой и М. Ш. Ракиповой, в котором установлено, что обучающиеся предпочитают комплексный подход к оцениванию их образовательных достижений с использованием единства «самооценка – взаимооценка – внешняя (экспертная) оценка», что способствует саморазвитию студентов [47].

Полученные данные также согласуются с выводами А. Н. Астаниной и Н. О. Вербицкой о том, что соответствие между оцениванием индивидуальным собственными результатами и реальным уровнем владения иностранным языком влияет на эффективность педагогического воздействия. Неадекватная самооценка способна привести к формированию негативного отноше-

ния к процессу обучения, его формам, методам и, соответственно, к резкому снижению мотивации к дальнейшей работе [48].

В ходе эксперимента было получено подтверждение сведений бельгийских исследователей, отметивших, что студенты оценивают своих сверстников более высоко, чем преподаватели [31]. Однако, в отличие от проведенного исследования, влияния гендерного фактора на результаты оценивания выявлено не было. Также полученные данные согласуются с тенденцией, выявленной испанскими авторами: самооценка студентов, прошедших экспериментальное обучение (хорошо успевающих студентов), оказалась более точной и адекватной, чем у респондентов контрольной группы [32]. Кроме того, во время устных презентаций обучающиеся в целом склонны к более низким самооценкам своих ответов.

Заключение

В современных быстро меняющихся условиях, когда многие работники вынуждены осуществлять свои профессиональные функции в удаленном режиме, а студенты вузов обучаются в дистанционном формате, задача формирования компетенции самоорганизации и самооценивания собственной деятельности у будущих специалистов становится особенно важной.

В подобных обстоятельствах настоящая работа оказывается еще более своевременной, ее результаты не противоречат проведенным ранее исследованиям, но дополняют их, что позволяет авторам, не претендуя на универсальность, обратить внимание на следующие положения.

1. Системная организация регулярной самостоятельной работы на всех этапах обучения иностранному языку в вузе с соблюдением принципов усложнения предъявляемых требований и здоровой конкуренции подтвердила возможность формирования у большинства студентов компетенции самоорганизации и самооценивания, что позволяет сделать их самостоятельными участниками образовательного процесса, способными отвечать за результаты своей деятельности.

2. Практическое использование методов коллегиальной оценки в смоделированной конкурентной среде для оценивания результатов деятельности на иностранном языке позволяет более глубоко и осознанно вовлекать обучающихся в процессы учебы и оценивания.

3. Комбинирование критериальных форм само-, взаимо- и экспертной оценки предоставляет возможность более полно учитывать личностные особенности студентов, тем самым способствуя формированию универсальных компетенций, необходимых для будущей профессиональной деятельности.

4. Отзывы студентов, полученные на этапе рефлексии, свидетельствуют о позитивном отношении большинства из них как к самостоятельной работе с использованием иностранного языка в своей учебной деятельности, так и к самооцениванию достигнутых результатов и взаимооцениванию со стороны сверстников как важному источнику внешней обратной связи.

Кроме того, респонденты положительно охарактеризовали предоставленную возможность творчески подходить к вопросу приобретения знаний,

самосовершенствоваться и работать по индивидуальной траектории в соответствии со своими интересами.

Обучающиеся подчеркнули, что развитию самостоятельности и самоорганизации способствуют такие формы работы, как выполнение групповых и индивидуальных проектов, докладов, создание портфолио достижений, участие в олимпиадах и конкурсах. Тем не менее среди отрицательных сторон самостоятельной работы некоторые участники эксперимента отметили собственную недостаточную мотивированность, большие временные и трудозатраты, а также нехватку внешнего контроля со стороны преподавателя.

Что касается оценивания, то, по мнению студентов, его основная задача состоит в отражении личного прогресса каждого ученика, а взаимооценивание помогает преодолеть основную проблему взаимоотношений между субъектами образовательного процесса – проблему предвзятого отношения преподавателя. В своих комментариях обучающиеся указали, что адекватная оценка работы представляет собой непростую задачу, требует наличия знаний и умений в данной области и предполагает определенный уровень ответственности. Студенты отметили, что само- и взаимооценивание в обучении помогло им не только с большей ответственностью относиться к своей учебе, но и более критично воспринимать результаты собственной деятельности, а также рационально оценивать свои силы.

Список использованных источников

1. Korepin V. N., Dorozhkin E. M., Mikhaylova A. V., Davydova N. N. Digital Economy and Digital Logistics as New Area of Study in Higher Education. *iJET*. 2020. Vol. 15, № 13. P. 137–154. Available from: <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i13.14885> (date of access: 15.04.2020).
2. Lemmetty S., Collin K. Self-Directed Learning as a Practice of Workplace Learning: Interpretative Repertoires of Self-Directed Learning in ICT Work // *Vocations and Learning*. 2020. № 13. P. 47–70. Available from: <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09228-x> (date of access: 15.04.2020).
3. Левин К. Динамическая психология. Избранные труды. Москва: Смысл, 2001. 572 с.
4. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Евразия, 1999. 478 с.
5. Леонтьев А. Н. Деятельность. Сознание. Личность. Москва: Политиздат, 1975. 304 с.
6. Рубинштейн С. А. Основы общей психологии. Санкт-Петербург: Питер, 2000. 712 с.
7. Bandura A. Social foundations of thought and action: A social cognitive theory. Englewood Cliffs. N. J.: Prentice-Hall, 1986. 617 p.
8. Vygotsky L. S. Thought and language. Cambridge MA: MIT Press, 1962. 168 p.
9. Eickholt J., Jogiparthi V., Seeling P., Hinton Q., Johnson M. Supporting Project-Based Learning through Economical and Flexible Learning Spaces // *Education Sciences*. 2019. № 9 (3). Available from: <https://doi.org/10.3390/educsci9030212> (date of access: 15.04.2020).

10. Okaz A. Integrating Blended Learning in Higher Education // *Procedia – Social and Behavioral Sciences*. 2015. № 186. P. 600–603. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.086> (date of access: 15.04.2020).
11. Poole P., Brown M., McNamara G., O'Hara J., O'Brien S., Burns D. Challenges and supports towards the integration of ePortfolios in education. Lessons to be learned from Ireland // *Heliyon*. 2018. № 4. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2018.e00899> (date of access: 15.04.2020).
12. Kim K., Moon N. Activity index model for self-regulated learning with learning analysis in a TEL environment // *The Journal of Supercomputing*. 2019. № 75. P. 1971–1989. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11227-018-2446-y> (date of access: 15.04.2020).
13. Зеер Э. Ф. Саморегулируемое учение как психолого-дидактическая технология формирования компетенции у обучаемых // *Психологическая наука и образование*. 2004. № 3. С. 5–11.
14. Краевский В. В., Хуторской А. В. Основы обучения. Дидактика и методика: учебное пособие для студентов высших учебных заведений. Москва: Академия, 2007. 352 с.
15. Загвязинский В. И., Емельянова И. Н. Теория обучения и воспитания: учебник для бакалавров. Москва: Издательство Юрайт, 2016. 314 с.
16. Пидкасистый П. И. Самостоятельная познавательная деятельность школьников в обучении. Москва: Педагогика, 1980. 240 с.
17. Зимняя И. А. Педагогическая психология: учебник для вузов. 3-е издание, пересмотренное. Воронеж: МОДЭК, 2010. 448 с.
18. Гугина Е. В., Кузенков О. А. Организация самостоятельной работы студентов в Нижегородском государственном университете им. Н. И. Лобачевского: методические рекомендации. Н. Новгород: Издательство ННГУ, 2012. 47 с.
19. Сикорская Г. П., Савельева Т. В. Интерактивный режим обучения студентов в компетентностной парадигме образования [Электрон. ресурс] // *Образование и наука*. 2012. № 6. С. 74–92. Режим доступа: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2012-6-74-92> (дата обращения: 15.04.2020).
20. Zimmerman B. J. Investigating self-regulation and motivation: historical background, methodological developments, and future prospects // *American Education Research Journal*. 2008. № 45 (1). P. 166–183. Available from: <https://doi.org/10.3102/0002831207312909> (date of access: 15.04.2020).
21. Осницкий А. К. Психологические механизмы самостоятельности. Москва; Обнинск: ИГ-СОЦИН, 2010. 232 с.
22. Liu Z., Dorozhkin E. M., Davydova N. N., Sadovnikova N. O. Co-Learning as a New Model of Learning in a Digital Environment: Learning Effectiveness and Collaboration. *iJET*. 2020. Vol. 15, № 13. P. 34–48. Available from: <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i13.14667> (date of access: 15.04.2020).
23. Lebedeva E. V., Shchipanova D. Y., Konovalova M. E., Kutysin A. O. Time Management and Professional Identity of Students of Pedagogical Universities // *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016. № 11 (14). P. 6913–6924.
24. Lynn E. A., Marci J. R. Social Anxiety, Social Anxiety Disorder, and the Self // In: *Social Anxiety (Second Edition)*: Chapter 16. 2010. P. 423–445.

Available from: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375096-9.00016-X> (date of access: 15.04.2020).

25. Гаранина Ж. Г., Баляев С. И., Ионова М. С. Роль самоотношения в личностно-профессиональном саморазвитии студентов высшей школы [Электрон. ресурс] // Образование и наука. 2019. Т. 21, № 1. С. 82–96. Режим доступа: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-1-82-96> (дата обращения: 15.04.2020).

26. Толетова М. К., Александрова Т. К. Формирование у студентов педагогических вузов самооценки учебных достижений в процессе методической подготовки // Проблемы современного педагогического образования. 2018. № 60 (1). С. 309–312.

27. Burson K., Larrick R., Klayman J. Skilled or unskilled, but still unaware of it: How perceptions of difficulty drive miscalibration in relative comparisons // Journal of Personality and Social Psychology. 2006. № 90 (1). P. 60–77. Available from: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.60> (date of access: 15.04.2020).

28. Зобнина Т. В., Кислякова А. П. Влияние самооценки на мотивацию достижений студентов – будущих педагогов // Символ науки. 2019. № 2. С. 87–89.

29. Хайлова Н. Ю., Сергиенко А. В. [и др.] Влияние самооценки студентов на успешность обучения в вузе // Молодой ученый. 2019. № 32 (270). С. 128–131.

30. Ксенева И. Д., Щербакова М. В. Самооценка студента как фактор успешности будущей профессиональной деятельности // Известия ВГПУ. 2010. № 4. С. 119–123.

31. De Grez L., Valcke M., Roozen I. How effective are self- and peer assessment of oral presentation skills compared with teachers' assessments? // Active Learning in Higher Education. 2012. № 13 (2). P. 129–142. Available from: <https://doi.org/10.1177/1469787412441284> (date of access: 15.04.2020).

32. González-Betancor S., Bolívar-Cruz A., Verano-Tacoronte D. Self-assessment accuracy in higher education: The influence of gender and performance of university students // Active Learning in Higher Education. 2017. № 20 (2). P. 101–114. Available from: <https://doi.org/10.1177/1469787417735604> (date of access: 15.04.2020).

33. Дяйкин А. Д. Проблема объективности оценивания студентов в преподавании восточных языков // Методика преподавания восточных языков: аспектизация, компьютеризация, новые учебные пособия: сборник статей участников I Международной конференции. 22–23 апреля 2013 г. Москва: НИУ ВШЭ, Санкт-Петербург, 2013. С. 1–10.

34. Stognieva O. Implementing Peer Assessment in a Russian University ESP Classroom // Journal of Language and Education. 2015. № 1 (4). P. 63–73.

35. Жаворонкова А. Р. Самооценивание и взаимооценивание как эффективные практики повышения эффективности учебной деятельности студентов // Национальная ассоциация ученых. 2014. Т. 5, № 1. С. 143–147.

36. Saribeyli F. R. Theoretical and practical aspects of student self-assessment // The Education and Science Journal. 2018. Т. 6 (20). P. 183–194.

Available from: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-6-183-194> (date of access: 15.04.2020).

37. Dorothy S. Assessment matters: Self-assessment and peer assessment. Teaching development The University of Waikato. 2012. Available from: http://cei.ust.hk/files/public/assessment_matters_self-assessment_peer_assessment.pdf (date of access: 15.04.2020).

38. Buchholtz N., Krosanke N., Orschulik A., et al. Combining and integrating formative and summative assessment in mathematics teacher education // ZDM Mathematics Education. 2018. № 50. P. 715–728. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0948-y> (date of access: 15.04.2020).

39. Nieminen J., Asikainen H., Rämö J. Promoting deep approach to learning and self-efficacy by changing the purpose of self-assessment: a comparison of summative and formative models // Studies in Higher Education. 2019. Available from: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1688282> (date of access: 15.04.2020).

40. Houston D., Thompson J. Blending Formative and Summative Assessment in a Capstone Subject: 'It's not your tools, it's how you use them' // Journal of University Teaching & Learning Practice. 2017. № 14 (3). Available from: <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol14/iss3/2> (date of access: 15.04.2020).

41. Topping K., Smith E., Swanson I., Elliot A. Formative Peer Assessment of Academic Writing Between Postgraduate Students // Assessment & Evaluation in Higher Education. 2000. № 25 (2). P. 149–169. Available from: <https://doi.org/10.1080/713611428> (date of access: 15.04.2020).

42. Hughes G. Towards a personal best: a case for introducing ipsative assessment in higher education // Studies in Higher Education. 2011. № 36 (3). P. 353–367. Available from: <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.486859> (date of access: 15.04.2020).

43. Болотов В. А. Российский опыт проведения процедур оценки качества общего образования в международном контексте [Электрон. ресурс]. Режим доступа: <http://www.edu54.ru/sites/default/files/images-2/file> (дата обращения: 15.04.2020).

44. Пинская М. А. Формирующее оценивание: оценивание в классе: учебное пособие. Москва: Логос, 2010. 264 с.

45. Новикова Т. Г., Федотова Е. Е. Портфолио и изменение концепции деятельности школы, содержания и методов обучения // Вопросы образования. 2010. № 2. С. 152–163.

46. Моросанова В. И. Опросник «Стиль саморегуляции поведения» (ССПМ): руководство. Москва: Когито-Центр, 2004. 44 с.

47. Коршунова О. В., Ракипова М. Ш. Оценивание образовательных достижений студентов вузов в контексте праксеологического подхода [Электрон. ресурс] // Перспективы науки и образования. 2020. № 1 (43). С. 24–38. Режим доступа: <https://pnojournal.wordpress.com/2020/02/28/korshunovarakipova> (дата обращения: 15.04.2020). DOI: 10.32744/pse.2020.1.2

48. Астанина А. Н., Вербицкая Н. О. Современные методические инструменты самооценки языковых навыков студентов [Электрон. ресурс] // Образование и наука. 2017. Т. 19, № 9. С. 164–181. Режим доступа: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-9-164-181> (дата обращения: 15.04.2020).

References

1. Korepin V. N., Dorozhkin E. M., Mikhaylova A. V., Davydova N. N. Digital economy and digital logistics as new area of study in higher education. *iJET* [Internet]. 2020 [cited 2020 Apr 15]; 15 (13): 137–154. Available from: <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i13.14885>
2. Lemmetty S., Collin K. Self-directed learning as a practice of workplace learning: interpretative repertoires of self-directed learning in ICT work. *Vocations and Learning* [Internet]. 2020 [cited 2020 Apr 15]; 13: 47–70. Available from: <https://doi.org/10.1007/s12186-019-09228-x>
3. Levin K. *Dinamicheskaya psihologiya. Izbrannyye trudy = Dynamic psychology. Selected works.* Moscow: Publishing House Smysl; 2001. 572 p. (In Russ.)
4. Maslow A. *Motivatsiya i lichnost' = Motivation and personality.* St. Petersburg: Publishing House Evraziya; 1999. 478 p. (In Russ.)
5. Leontiev A. N. *Deyatel'nost'. Soznanie. Lichnost' = Activity. Consciousness. Personality.* Moscow: Publishing House Politizdat; 1975. 304 p. (In Russ.)
6. Rubinstein S. L. *Osnovy obshchej psihologii = Basics of general psychology.* St. Petersburg: Publishing House Piter; 2000. 712 p. (In Russ.)
7. Bandura A. *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory.* Englewood Cliffs (N. J.): Prentice-Hall; 1986. 617 p.
8. Vygotsky L. S. *Thought and language.* Cambridge MA: MIT Press; 1962. 168 p.
9. Eickholt J., Jogiparthi V., Seeling P., Hinton Q., Johnson M. Supporting project-based learning through economical and flexible learning spaces. *Education Sciences* [Internet]. 2019 [cited 2020 Apr 15]; 9 (3): 212. Available from: <https://doi.org/10.3390/educsci9030212>
10. Okaz A. Integrating blended learning in higher education. *Procedia – Social and Behavioral Sciences* [Internet]. 2015 [cited 2020 Apr 15]; 186: 600–603. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.04.086>
11. Poole P., Brown M., McNamara G., O'Hara J., O'Brien S., Burns D. Challenges and supports towards the integration of ePortfolios in education. Lessons to be learned from Ireland. *Heliyon* [Internet]. 2018 [cited 2020 Apr 15]; 4. Available from: <https://doi.org/10.1016/j.heliyon.2018.e00899>
12. Kim K., Moon N. Activity index model for self-regulated learning with learning analysis in a TEL environment. *The Journal of Supercomputing* [Internet]. 2019 [cited 2020 Apr 15]; 75: 1971–1989. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11227-018-2446-y>
13. Zeer E. F. Self-regulating teaching as a psychological and didactic technology of competence formation in students. *Psihologicheskaya nauka i obrazovanie = Psychological Science and Education.* 2004; 3: 5–11. (In Russ.)
14. Kraevsky V. V., Khutorskoy A. V. *Osnovy obucheniya. Didaktika i metodika = Basics of education. Didactics and methodology.* Moscow: Publishing Center "Akademija"; 2007. 352 p. (In Russ.)
15. Zagvyazinsky V. I., Yemelyanova I. N. *Teoriya obucheniya i vospitaniya = Theory of education and upbringing.* Moscow: Publishing House Yurayt; 2016. 314 p. (In Russ.)

16. Pidkasisty P. I. Samostoyatel'naya poznavatel'naya deyatelnost' shkol'nikov v obuchenii = Independent cognitive activity of schoolchildren in training. Moscow: Publishing House Pedagogika; 1980. 240 p. (In Russ.)
17. Zimnyaya I. A. Pedagogicheskaya psihologiya = Pedagogical psychology. 3rd edition, revised. Voronezh: NPO MODEK; 2010. 448 p. (In Russ.)
18. Gugina E. V., Kuzenkov O. A. Organizatsiya samostoyatel'noj raboty studentov v Nizhegorodskom gosudarstvennom universitete im. N. I. Lobachevskogo = Organisation of self-directed student's work at the Lobachevsky Nizhny Novgorod State University. Nizhny Novgorod: Nizhny Novgorod State University Publishing House; 2012. 47 p. (In Russ.)
19. Sikorskaya G. P., Savelyeva T. V. Interactive mode of teaching students in the context of the competence paradigm. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2012 [cited 2020 Apr 15]; 6: 74–92. Available from: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2012-6-74-92> (In Russ.)
20. Zimmerman B. J. Investigating self-regulation and motivation: Historical background, methodological developments, and future prospects. *American Education Research Journal* [Internet]. 2008 [cited 2020 Apr 15]; 45 (1): 166–183. Available from: <https://doi.org/10.3102/0002831207312909>
21. Osnitsky A. K. Psihologicheskie mekhanizmy samostoyatel'nosti = Psychological mechanisms of independence. Moscow; Obninsk: Publishing House IG-SOCIN; 2010. 232 p. (In Russ.)
22. Liu Z., Dorozhkin E. M., Davydova N. N., Sadovnikova N. O. Co-learning as a new model of learning in a digital environment: Learning effectiveness and collaboration. *iJET* [Internet]. 2020 [cited 2020 Apr 15]; 15 (13): 34–48. Available from: <https://doi.org/10.3991/ijet.v15i13.14667>
23. Lebedeva E. V., Shchipanova D. Y., Konovalova M. E., Kutuyin A. O. Time management and professional identity of students of pedagogical universities. *International Journal of Environmental and Science Education*. 2016; 11 (14): 6913–6924.
24. Lynn E. A., Marci J. R. Social anxiety, social anxiety disorder, and the self. In: Social anxiety [Internet]. 2nd ed. 2010 [cited 2020 Apr 15]; 16: 423–445. Available from: <https://doi.org/10.1016/B978-0-12-375096-9.00016-X>
25. Garanina Z. G., Balyaev S. I., Ionova M. S. The role of self-attitude in the personal and professional development of high school students. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2019 [cited 2020 Apr 15]; 21 (1): 82–96. Available from: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2019-1-82-96> (In Russ.)
26. Toletova M. K., Aleksandrova T. K. Formation educational achievements self-evaluation in the process of methodical preparation by students of pedagogical higher education institutions. *Problemy sovremennogo pedagogicheskogo obrazovaniya = Problems of Modern Pedagogical Education*. 2018; 60 (1): 309–312. (In Russ.)
27. Burson K. A., Larrick R. P., Klayman J. Skilled or unskilled, but still unaware of it: How perceptions of difficulty drive miscalibration in relative comparisons. *Journal of Personality and Social Psychology* [Internet]. 2006 [cited 2020 Apr 15]; 90 (1): 60–77. Available from: <https://doi.org/10.1037/0022-3514.90.1.60>

28. Zobnina T. V., Kislyakova L. P. Study of the relationship between the level of subjective control and willpower in students – future teachers. *Simvol nauki = Symbol of Science*. 2019; 2: 87–89. (In Russ.)
29. Hajlova N. Yu., Sergienko A. V., et al. Influence of students' self-esteem on the success of education in higher education. *Molodoj uchenyj = Young Scientist* [Internet]. 2019 [cited 2020 Apr 15]; 32 (270): 128–131. Available from: <https://moluch.ru/archive/270/61942> (In Russ).
30. Kseneva I. D. Shcherbakova M. V. Student self-appraisal as the success factor of future professional activity. *Izvestiya Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta = Izvestia of the Volgograd State Pedagogical University*. 2010; 4: 119–123. (In Russ.)
31. De Grez L., Valcke M., Roozen I. How effective are self- and peer assessment of oral presentation skills compared with teachers' assessments? *Active Learning in Higher Education* [Internet]. 2012 [cited 2020 Apr 15]; 13 (2): 129–42. Available from: <https://doi.org/10.1177/1469787412441284>
32. González-Betancor S., Bolívar-Cruz A., Verano-Tacoronte D. Self-assessment accuracy in higher education: The influence of gender and performance of university students. *Active Learning in Higher Education* [Internet]. 2017 [cited 2020 Apr 15]; 20 (2): 101–114. Available from: <https://doi.org/10.1177/1469787417735604>
33. Dyajkin A. D. Problem of students' assessment objectivity in teaching Eastern languages. In: *Metodika prepodavaniya vostochnyh yazykov: aspektizaciya, komp'yuterizaciya, novye uchebnye posobiya: sbornik statej uchastnikov I Mezhdunarodnoj konferencii = Methods of Teaching Eastern Languages: Aspects, Computerisation, New Textbooks. Collection of Articles by Participants of the I International Conference*; 2013 Apr 22–23; Moscow. Moscow: Higher School of Economics, St. Petersburg; 2013. p. 1–10. (In Russ.)
34. Stognieva O. Implementing peer assessment in a Russian university ESP classroom. *Journal of Language & Education*. 2015; 1 (4): 63–73.
35. Zhavoronkova A. R. Self-assessment and peer feedback as useful practices in efficient foreign language acquisition. *Nacional'naya asociaciya uchenyh = The National Association of Scientists*. 2014; 5 (1): 143–147. (In Russ.)
36. Saribeyli F. R. Theoretical and practical aspects of student self-assessment. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2018 [cited 2020 Apr 15]; 6 (20): 183–194. Available from: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2018-6-183-194>
37. Dorothy S. Assessment matters: Self-assessment and peer assessment. Teaching development. The University of Waikato [Internet]. 2012 [cited 2020 Apr 15]. Available from: http://cei.ust.hk/files/public/assessment_matters_self-assessment_peer_assessment.pdf
38. Buchholtz N. F., Krosanke N., Orschulik A. B., et al. Combining and integrating formative and summative assessment in mathematics teacher education. *ZDM Mathematics Education* [Internet]. 2018 [cited 2020 Apr 15]; 50: 715–728. Available from: <https://doi.org/10.1007/s11858-018-0948-y>
39. Nieminen J. H., Asikainen H., Rämö J. Promoting deep approach to learning and self-efficacy by changing the purpose of self-assessment: a com-

parison of summative and formative models. *Studies in Higher Education* [Internet]. 2019 [cited 2020 Apr 15]. Available from: <https://doi.org/10.1080/03075079.2019.1688282>

40. Houston D., Thompson J. N. Blending formative and summative assessment in a capstone subject: 'It's not your tools; it's how you use them'. *Journal of University Teaching & Learning Practice* [Internet]. 2017 [cited 2020 Apr 15]; 14 (3). Available from: <https://ro.uow.edu.au/jutlp/vol14/iss3/2>

41. Topping K. J., Smith E. F., Swanson I., Elliot A. Formative peer assessment of academic writing between postgraduate students. *Assessment & Evaluation in Higher Education* [Internet]. 2000 [cited 2020 Apr 15]; 25 (2): 149–169. Available from: <https://doi.org/10.1080/713611428>

42. Hughes G. Towards a personal best: A case for introducing ipsative assessment in higher education. *Studies in Higher Education* [Internet]. 2011 [cited 2020 Apr 15]; 36 (3): 353–367. Available from: <https://doi.org/10.1080/03075079.2010.486859>

43. Bolotov V. A. Rossijskij opyt provedeniya procedur ocenki kachestva obshchego obrazovaniya v mezhdunarodnom kontekste = Russian experience in conducting procedures for evaluating the quality of general education in an international context [Internet]. 2015 [cited 2020 Apr 15]. Available from: <http://www.edu54.ru/sites/default/files/images-2/file> (In Russ.)

44. Pinskaya M. A. Formiruyushchee ocenivanie: ocenivanie v klasse = Formative assessment: Assessment in the classroom. Moscow: Publishing House Logos; 2010. 264 p. (In Russ.)

45. Novikova T. G., Fedotova E. E. Portfolio and the change in the concept of school activities, content and methods of teaching. *Voprosy obrazovaniya = Educational Studies*. 2010; 2: 152–163. (In Russ.)

46. Morosanova V. I. Oprosnik "Stil' samoregulyacii povedeniya" (SSPM): Rukovodstvo = Questionnaire "Style of self-regulation of behavior" (SSPM): A guide. Moscow: Publishing House Kogito-Center; 2004. 44 p. (In Russ.)

47. Korshunova O. V., Rakipova M. S. Assessment of university students' educational achievements in the context of praxeological approach. *Perspektivy nauki i obrazovaniya = Perspectives of Science and Education* [Internet]. 2020 [cited 2020 Apr 15]; 43 (1): 24–38. Available from: https://pnojurnal.wordpress.com/2020/02/28/korshunova-rakipova_Doi: 10.32744/pse.2020.1.2 (In Russ.)

48. Astanina A. N., Verbitskaya N. O. Modern methodological tools for students' language skills self-assessment. *Obrazovanie i nauka = The Education and Science Journal* [Internet]. 2017 [cited 2020 Apr 15]; 9 (19): 164–181. Available from: <https://doi.org/10.17853/1994-5639-2017-9-164-181> DOI: 10.17853/1994-5639-2017-9-164-181

Информация об авторах:

Абрамова Ирина Евгеньевна – доктор филологических наук, доцент, заведующая кафедрой иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета; ORCID 0000-0002-1263-3599; Петрозаводск, Россия. E-mail: lapucherabr@gmail.com

Шишмолина Елена Петровна – кандидат педагогических наук, доцент, доцент кафедры иностранных языков гуманитарных направлений Петрозаводского государственного университета; ORCID 0000-0001-6253-1788; Петрозаводск, Россия. E-mail: elena.shishmolina@yandex.ru

Вклад соавторов. Авторы внесли равный вклад в подготовку статьи.

Статья поступила в редакцию 12.05.2020; принята в печать 07.10.2020. Авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи.

Information about the authors:

Irina E. Abramova – Dr. Sci. (Philology), Associate Professor, Head of the Chair of Foreign Languages for Students of Humanities, Petrozavodsk State University; ORCID0000-0002-1263-3599; Petrozavodsk, Russia. E-mail: lapucherabr@gmail.com

Elena P. Shishmolina – Cand. Sci. (Pedagogy), Associate Professor, Department of Foreign Languages for Students of Humanities, Petrozavodsk State University; ORCID 0000-0001-6253-1788; Petrozavodsk, Russia. E-mail: elena.shishmolina@yandex.ru

Contribution of the authors. The authors contributed equally to the preparation of the article.

Received 12.05.2020; accepted for publication 07.10.2020.
The authors have read and approved the final manuscript.