

УДК 378.147

<https://doi.org/10.33619/2414-2948/65/44>

ДИФФЕРЕНЦИРОВАННЫЙ ПОДХОД ПРИ ОБУЧЕНИИ ИНОСТРАННОМУ ЯЗЫКУ

©*Тухтабаева З. К., Ташкентский государственный университет узбекского языка и литературы им. Алишера Навои, Ташкент, Узбекистан, zamira.tukhtabaeva@gmail.com*

DIFFERENTIATED INSTRUCTION IN LANGUAGE TEACHING

©*Tukhtabaeva Z., Alisher Navoi Tashkent State University of the Uzbek Language and Literature, Tashkent, Uzbekistan, zamira.tukhtabaeva@gmail.com*

Аннотация. В своем классе у преподавателей всегда имеются разные ученики с разным уровнем владения L2 (иностранной язык), в соответствии со способностями и навыками изучения языка. Это обычно усложняет процесс удовлетворения потребности каждого учащегося в языковой аудитории и процесс проведения эффективного урока. Поэтому, педагоги стараются использовать различные методы и стратегии, чтобы все учащийся в полной мере могли понять и хорошо владеть языковыми навыками. В статье объясняется роль *Дифференцированного обучения (Differentiated Instruction)*, используемого в классах с разными учащимися, и его основные элементы, которые обычно дифференцируются учителями.

Abstract. Language teachers always have diverse learners with different language proficiency levels, with individual learning preferences, interests and abilities in their classes. This usually complicates the process of addressing every student's need in a language classroom, and the process of conducting an effective lesson that can involve all students in the procedure. Therefore, educators endeavor to employ various methods and strategies to fully benefit all learners during their teaching. This particular article analyzes the role of *Differentiated Instruction* employed in classes with diverse students, along with its core elements that are usually differentiated by language teachers.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, готовность учащихся, интерес студента, профиль обучения студентов, содержание урока, процесс урока, продукт урока.

Keywords: differentiated instruction, student readiness, student interest, students learning profile, lesson content, lesson process, lesson product.

Разнообразие классов ELT всегда вызывало у учителей серьезную озабоченность, поскольку существует лишь несколько учебных заведений, которые практикуют группировку учащихся в соответствии с их уровнем владения языком в классах ESL и EFL. Даже в тех классах, где у учащихся один уровень языка, преподаватели могут наблюдать значительные различия в предпочтениях учащихся в обучении.

Чтобы в полной мере принести пользу всем учащимся языковых классов, преподаватели ELT стараются варьировать свои инструкции и методы обучения в соответствии с потребностями отдельных учащихся, то есть они настраивают свое обучение

подобным образом «что изучает учащийся, как он учится и то, как ученик демонстрирует то, что он изучил, соответствует уровню готовности этого ученика, его интересам и предпочтительному режиму обучения» [12, с. 30]. Этот подход, который в последние годы привлекает многих языковых специалистов, известен как «дифференцированное обучение» в области преподавания. В Узбекистане это понятие также было введено в программы подготовки учителей и становится активно используемым термином в этой области.

Основная цель дифференцированного класса - оптимизировать процесс обучения для отдельных учащихся, чтобы у каждого из них было несколько вариантов приобретения знаний, понимания значения предмета и участия в классной деятельности [9, с. 65; 10, с. 142]. Следовательно, учителя, практикующие этот подход в своем обучении, должны иметь возможность управлять множеством разнообразных действий и одновременно выполнять их на своих языковых классах.

«Универсальный подход к обучению основан на предположении, что со всеми учениками можно обращаться одинаково» [12, с. 291]. Этот конкретный подход не учитывает потребности разных учащихся не только в языковых классах, но и в классах, которые преподают предметы, отличные от языков. Однако, используя метод дифференциации, преподаватели могут принять разнообразие учащихся: разнообразие их языкового уровня; разнообразие в их готовности; разнообразие их интересов; разнообразие их навыков и ограничений; и, следовательно, они могут добиться «доступа» к каждому ученику в классе [7, с. 14-23; 6, с. 84]. Томлинсон указывает, что дифференцированное обучение - это «реакция учителя на потребности учащегося, руководствуясь общими принципами дифференциации, такими как уважительные задачи, гибкая группировка, постоянная оценка и корректировка» [13, с. 14]. Тем не менее, есть несколько заблуждений относительно этого подхода к обучению:

1) Это подход, напоминающий «Индивидуальную инструкцию» 1970-х годов.

В «Индивидуальном обучении» 1970-х к каждому ученику в классе относились индивидуально, то есть учителя «пытались делать что-то свое для каждого из 30 с лишним учеников в одном классе» [12, с. 2]. Это означало, что в классе не хватало гармонии с точки зрения процесса обучения, процедуры и результата, поскольку было невозможно предоставить каждому учащемуся учебные ресурсы, относящиеся к основной цели урока.

Что касается дифференцированного обучения, хотя в нем используется индивидуальный подход к обучению, он направлен на достижение осмысленной атмосферы обучения путем предоставления вариаций инструкций, которые приводят к единому результату урока. При этом учащимся предоставляется возможность использовать свои сильные стороны и исправить свои слабые стороны, работая индивидуально, в парах, в группах и со всем классом [15, с.72].

2) Классы, основанные на дифференцированном обучении, считаются хаотическими.

Управление классом является очень важным вопросом, когда учитель решает дифференцировать свое обучение. Поначалу может показаться, что справиться с классом и не потерять контроль при индивидуальном подходе к потребностям учеников очень сложно. Но с опытом и тщательным планированием преподаватели могут преодолеть возможные проблемы и освоить этот подход, чтобы добиться лучших результатов, чем в обычных классах.

3) Однородное группирование — основная цель дифференцированного обучения.

Большинство учителей думают, что классы, основанные на дифференциации, предназначены для объединения учеников с одинаковым уровнем языка, интересов, навыков

и ограничений. «Отличительной чертой эффективного дифференцированного класса, напротив, является использование гибкой группировки, которая учитывает учащихся, которые сильны в одних областях и более слабые в других» [12, с. 4].

Вопреки этим заблуждениям, большинство эмпирических исследований, проведенных по всему миру, и реальных учебных контекстов показывают нам схожие эффективные черты классной комнаты, которые можно отнести к дифференцированному обучению.

а) Это проактивный подход к преподаванию и изучению языков.

Учителя в дифференцированных языковых классах тщательно планируют свои уроки, чтобы удовлетворить потребности каждого ученика, в отличие от единого подхода к обучению, который в большинстве случаев не приносит пользы и не вовлекает каждого ученика в процесс. Они также достаточно гибки, чтобы изменять план урока в соответствии с ходом процедуры урока и реакцией студентов на поставленные задачи.

б) Качество важнее количества.

Некоторые могут подумать, что дифференцированное обучение дает больше работы продвинутому ученику или дает меньше работы более слабому ученику. На самом деле это неверное толкование такого подхода к обучению. При этом в основном дифференцируется характер задания, а не его объем или количество.

в) Он основан исключительно на методе обучения, ориентированном на учащегося.

Каждое изменение процедуры урока и дифференциация его элементов призваны принести пользу учащимся и улучшить их усвоение языка, ставя их в центр внимания в процессе преподавания и обучения.

г) Предпочтение гибкости в организации различных видов группирований.

Педагоги группируют учеников, учитывая возможный результат от самой активности и техники возведения равных лесов.

д) И учителя, и ученики учатся, дифференцируя различные аспекты процедуры урока.

Учителя также учатся как учащиеся, одновременно предпринимая действия по изменению своего способа обучения в соответствии с разнообразными потребностями учащихся. Они всегда открывают новые черты в учениках или в их прогрессе и снова сосредотачиваются на корректировке и дифференциации своего подхода к обучению во время процесса.

е) Он обеспечивает «множественные подходы к содержанию, процессу и продукту» [12, с. 4].

Последний пункт в списке показывает нам три основных элемента учебной программы, которые обычно дифференцируются педагогами, чтобы максимизировать эффективность преподавания и обучения. Специалисты-лингвисты модифицируют этот элемент, учитывая три других основных элемента: готовность учащихся, интерес учащихся, профиль обучения учащихся, что означает, что этот подход представляет собой «практику в классе со сбалансированным акцентом на отдельных учащихся и содержание» [14]. Поэтому следующие основные элементы, представленные в Таблице 1, должны быть приняты во внимание, когда учитель решает изменить свой способ обучения так, чтобы принести пользу каждому отдельному ученику в классе:

Таблица 1.

ОСНОВНЫЕ ЭЛЕМЕНТЫ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ

<i>Элементы дифференциации</i>	<i>Определение</i>
Готовность студентов <i>Student readiness</i>	Относится к фоновым схемам, пониманию и навыкам учащихся понимать и приобретать новые знания на основе инструкций учителя; может улучшиться, если входные данные ($i + 1$: слегка сложный) и обучающая инструкция были выбраны надлежащим образом с учетом уровня подготовленности [8, с. 309-312; 4, с. 35-44]
Интерес студента <i>Student interest</i>	Относится к содержанию и занятиям, которые привлекают внимание, любопытство студентов и повышают мотивацию студентов, а также их активное участие в процессе обучения [14, с. 18-24]
Профиль обучения студента <i>Student learning profile</i>	Относится к разным стилям обучения и предпочтениям; При этом учащимся предоставляется возможность усвоить знания удобным и эффективным для них способом.
Контент (тема) <i>Content (topic)</i>	Относится к знаниям/исходным материалам или предмету, который студенты изучают при получении знаний; Включает в себя то, что изучается, и то, как учащиеся получают доступ к представленному материалу [12, с. 72; 13, с. 11-15]
Процесс (деятельность) <i>Process (activities)</i>	Процедура и упражнения урока, которые должны помочь учителю и ученикам достичь целей урока: «как учащиеся приходят к пониманию и усвоению фактов, концепций или навыков» [1, с.50]
Продукт (оценка) <i>Product (assessment)</i>	Обозначает результат урока: что учащиеся могут достичь с помощью пройденного содержания и языкового материала в конце урока или после каждого задания на уроке; Позволяет учащимся самостоятельно выбрать способ демонстрации знаний, полученных в ходе урока [2, с. 134-145]

Все учителя знают, что учащиеся лучше усваивают новые знания, если содержание и задачи соответствуют их уровню готовности понимать и выполнять задания; если контент и задачи вызывают у них любопытство, а также желание учиться и участвовать в процессе; если содержание и задачи побуждают их приобретать знания предпочтительным способом обучения. Дифференциация содержания в соответствии с подготовкой учащихся, интересами и профилем обучения может быть реализована двумя способами: (1) адаптация того, что преподается, (2) способы, которыми учителя предоставляют доступ к материалам/тому, что преподается.

Когда дело доходит до дифференциации процесса, это наблюдается в «сопоставлении сложности задачи с текущим уровнем понимания и навыков учащегося» (готовность учащегося); в выборе темы и связанных с ней занятий, которые могут быть связаны с личными интересами студента; в поддержке учащихся осмыслить идею предпочтительным способом обучения: например, работая индивидуально, в парах или в группах. Что касается дифференциации продукта, то учащимся дают возможность выразить / показать то, что они узнали, по-разному в зависимости от их способностей, интереса и предпочтительного способа выполнения заданий.

Можно заметить, что все эти шесть основных элементов дифференциации, приведенные в Таблице 1, взаимосвязаны с точки зрения максимизации возможностей обучения студентов. Таким образом, преподаватели должны учитывать разнообразие обучения в современных языковых классах и прилагать усилия для диверсификации своих подходов к обучению, методов, стратегий и методов оценки, чтобы создать инклюзивную

среду в классе. Таким образом, каждый учащийся может быть вовлечен в процесс обучения и учителя могут реагировать на различные предпочтения и стили обучения, интересы и сильные стороны учащихся.

Здесь следует упомянуть, что одним из ключевых факторов, определяющих успех дифференцированного класса, является осведомленность учителя о способностях, слабостях, интересах и других особенностях своих учеников. Учителя могут использовать ряд стратегий, как в Таблице 2 ниже, чтобы узнать индивидуальные особенности своих учеников.

Table 2.

СТРАТЕГИИ УЛУЧШЕНИЯ ПОНИМАНИЯ УЧИТЕЛЕМ ПОТРЕБНОСТЕЙ
И РАЗНООБРАЗНЫХ ОСОБЕННОСТЕЙ УЧАЩИХСЯ [14, С. 79-83]

<i>Название стратегии</i>	<i>Объяснение</i>
Needs analysis surveys Опросы для анализа потребностей	Учитывая возраст учеников, учитель может предоставить им анкету для оценки потребностей. Таким образом, учитель может иметь достаточное представление об уровне языка учащихся, их предпочтениях в обучении и их ожиданиях от данной учебной программы. Анкета может включать вопросы с несколькими вариантами ответов, вопросы «да / нет» или вопросы ранжирования. Эта стратегия может быть адаптирована к любой возрастной группе, потому что существует огромное количество способов составить анкету.
“All about me” bags Сумки «Все обо мне»	Эта стратегия очень увлекательна по своей природе, особенно для молодых учеников. Студенты попросили принести пять предметов, которые лучше всего их описывают. Что касается совсем маленьких учеников, можно отправить сообщение родителю с просьбой о помощи для этих детей. Когда дети приносят свои любимые вещи, учитель просит их раскладывать эти предметы вокруг своих сумок. На каждом уроке учитель может выделить время для четырех или пяти учеников, чтобы они лучше их узнали. Не только учитель, но и другие дети также задают вопросы этим ученикам.
Observations Наблюдения	Учитель может вести дневник, чтобы записывать свои наблюдения за учениками. В этом дневнике должен быть список вопросов, на которые учитель хочет ответить об учениках. Этот журнал также помогает учителю измерять свой прогресс и эффективность уроков. Это будет непрерывный процесс, который может длиться до конца курса.

Все приведенные выше утверждения указывают на то, что преподаватели должны принять тот факт, что ни одна классная комната не состоит из учащихся с одинаковым уровнем способностей, одинаковыми интересами, одинаковыми предпочтениями в обучении, поэтому они должны предпринимать сознательные усилия, чтобы разнообразить свой способ обучения и стратегии оценивания, чтобы принести пользу большему количеству учащихся, чем в обычных классах. «Благодаря комплексному дизайну и проведению дифференцированного обучения» в основных элементах, упомянутых ранее в данной статье, вместе с эффективными учителями по управлению классом «могут предоставить сложные материалы и упражнения, которые способствуют активному участию в тщательном, актуальном и значительном обучении» [3, с. 289].

Вывод

Уровень воздействия, которое эта конкретная стратегия обучения может оказать на обучение студентов, не поддается измерению, поскольку она реализуется огромным количеством способов, и некоторые аспекты урока могут быть изменены помимо вышеупомянутых элементов [3, с. 14]. И следует отметить, что дифференциация инструкций обеспечивает активное обучение, поощряя и мотивируя учащихся выражать свои способности; дает возможность равноправного участия и вклада в урок [5, с. 208-216].

Однако одна из возможных проблем, которая может помешать внедрению этого метода в языковых классах, — это отсутствие у учителей глубоких знаний о дифференцированном обучении. Таким образом, обучение основам дифференцированного обучения должно быть включено в качестве отдельного курса в сегодняшние языковые программы, и его должны практиковать предпрофессиональные преподаватели в реальных языковых классах в практических занятиях.

В заключение, при условии когда будет уделено достаточно внимания и приложены усилия, этот подход к обучению также начнет приносить свои плоды, принося пользу как преподавателям языков, так и их ученикам. Кроме того, благодаря этому он станет одним из предпочтительных и применяемых методов обучения в современных языковых классах.

Список литературы:

1. Algozzine B., Anderson K. M. Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students // Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth. 2007. V. 51. №3. P. 49-54. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.49-54>
2. Bailey J. P., Williams-Black T. H. Differentiated instruction: Three teachers' perspectives // College reading association yearbook. 2008. V. 29. P. 133-151.
3. Chien C. W. Differentiated instruction in an elementary school EFL classroom // TESOL Journal. 2012. V. 3. №2. P. 280-291. <https://doi.org/10.1002/tesj.18>
4. Herrera S. G., Murry K. G. Mastering ESL/EFL methods: Differentiated instruction for culturally and linguistically diverse (CLD) students. Pearson, 2015.
5. Ismajli H., Imami-Morina I. Differentiated Instruction: Understanding and Applying Interactive Strategies to Meet the Needs of All the Students // International Journal of Instruction. 2018. V. 11. №3. P. 207-218.
6. Мохова О. Л. Дифференцированный подход к профессионально ориентированному обучению иностранному языку в неязыковом вузе // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. 2015. №4 (715).
7. Oliver F. Teachers' perspectives on differentiated instruction in the foreign language classroom. 2016. <http://hdl.handle.net/1946/26468>
8. Santangelo T., Tomlinson C. A. The application of differentiated instruction in postsecondary environments: Benefits, challenges, and future directions // International Journal of Teaching and Learning in Higher Education. 2009. V. 20. №3. P. 307-323.
9. Щукина И. В. Необходимость внедрения дифференцированного подхода в обучение студентов аудированию на английском языке // Евразийский Союз Ученых. 2015. №9-3(18). С. 65-67.
10. Стукаленко Н. М., Коптелова В. С. Дифференцированный подход при обучении иностранному языку // В журнале представлены материалы. 2015. С. 141.
11. Suprayogi M. N., Valcke M., Godwin R. Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom // Teaching and Teacher Education. 2017. V. 67. P. 291-

301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>

12. Tomlinson C. A. How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms. ASCD, 2001.

13. Tomlinson C. A. The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners. Ascd, 2014.

14. Tomlinson C. A., Imbeau M. B. Leading and managing a differentiated classroom. ASCD, 2010.

15. Трифонова Е. В. Дифференцированное обучение и формирование рецептивной иноязычной компетенции // Профессиональное образование в России и за рубежом. 2015. №1 (17). С. 71-74.

References:

1. Algozzine, B., & Anderson, K. M. (2007). Tips for teaching: Differentiating instruction to include all students. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 51(3), 49-54. <https://doi.org/10.3200/PSFL.51.3.49-54>

2. Bailey, J. P., & Williams-Black, T. H. (2008). Differentiated instruction: Three teachers' perspectives. *College reading association yearbook*, 29, 133-151.

3. Chien, C. W. (2012). Differentiated instruction in an elementary school EFL classroom. *TESOL Journal*, 3(2), 280-291. <https://doi.org/10.1002/tesj.18>

4. Herrera, S. G., & Murry, K. G. (2015). *Mastering ESL/EFL methods: Differentiated instruction for culturally and linguistically diverse (CLD) students*. Pearson.

5. Ismajli, H., & Imami-Morina, I. (2018). Differentiated Instruction: Understanding and Applying Interactive Strategies to Meet the Needs of All the Students. *International Journal of Instruction*, 11(3), 207-218.

6. Mokhova, O. L. (2015). Differentsirovannyi podkhod k professional'no orientirovannomu obucheniyu inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze. Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. *Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, (4 (715)). (in Russian).

7. Oliver, F. (2016). *Teachers' perspectives on differentiated instruction in the foreign language classroom* (Doctoral dissertation). <http://hdl.handle.net/1946/26468>

8. Santangelo, T., & Tomlinson, C. A. (2009). The application of differentiated instruction in postsecondary environments: Benefits, challenges, and future directions. *International Journal of Teaching and Learning in Higher Education*, 20(3), 307-323.

9. Shchukina, I. V. (2015). Neobkhodimost' vnedreniya differentsirovannogo podkhoda v obuchenie studentov audirovaniyu na angliiskom yazyke. *Evraziiskii Soyuz Uchenykh*, (9-3 (18)). 65-67. (in Russian).

10. Stukalenko, N. M., & Koptelova, V. S. (2015). Differentsirovannyi podkhod pri obuchenii inostrannomu yazyku. V zhurnale predstavleny materialy, 141. (in Russian).

11. Suprayogi, M. N., Valcke, M., & Godwin, R. (2017). Teachers and their implementation of differentiated instruction in the classroom. *Teaching and Teacher Education*, 67, 291-301. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2017.06.020>

12. Tomlinson, C. A. (2001). *How to differentiate instruction in mixed-ability classrooms*. ASCD.

13. Tomlinson, C. A. (2014). *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Ascd.

14. Tomlinson, C. A., & Imbeau, M. B. (2010). *Leading and managing a differentiated classroom*. ASCD.

15. Trifonova, E. V. (2015). Differentsirovannoe obuchenie i formirovanie retseptivnoi inoyazychnoi kompetentsii. *Professional'noe obrazovanie v Rossii i za rubezhom*, (1 (17)). 71-74. (in Russian).

*Работа поступила
в редакцию 29.03.2021 г.*

*Принята к публикации
04.03.2021 г.*

Ссылка для цитирования:

Тухтабаева З. К. Дифференцированный подход при обучении иностранному языку // Бюллетень науки и практики. 2021. Т. 7. №4. С. 364-371. <https://doi.org/10.33619/2414-2948/65/44>

Cite as (APA):

Tukhtabaeva, Z. (2021). Differentiated Instruction in Language Teaching. *Bulletin of Science and Practice*, 7(4), 364-371. (in Russian). <https://doi.org/10.33619/2414-2948/65/44>