

Дифференцированный подход в индивидуализированном обучении школьников иноязычному общению

Куклина Светлана Станиславовна¹, Греку Юлия Владимировна²

¹доктор педагогических наук, профессор кафедры иностранных языков
и методики обучения иностранным языкам, Вятский государственный университет.
Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-4838-9233. E-mail: svstkuk47@gmail.com

²кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков и методики обучения
иностранным языкам, Вятский государственный университет.
Россия, г. Киров. ORCID: 0000-0002-9791-0320. E-mail: yuliyagrecu@gmail.com

Аннотация. В статье с позиций дифференцированного и индивидуализированного подходов обосновывается, что индивидуализация является конституирующим признаком иноязычного образовательного процесса, а дифференциация – условием эффективности совместной учебной деятельности школьников по овладению иноязычным общением и достижению ими образовательных результатов. Реализация этой цели осуществляется с привлечением методов теоретического анализа, обобщения и интерпретации отечественных и зарубежных работ, а также практического опыта индивидуализированного обучения иностранному языку при организации совместной учебной деятельности учащихся по овладению иноязычным общением.

Актуальность проведенного исследования объясняется необходимостью более полно реализовать идею обучения школьников иноязычному общению через общение в иноязычном образовательном процессе. Поскольку общение по своей природе является индивидуализированной формой общественных отношений людей и одновременно стороной их совместной деятельности, то обозначены основные параметры его моделирования в учебном процессе и выделены факторы, придающие общению индивидуализированный характер. Доказано, что совместная учебная деятельность в группах школьников по своей структуре и содержанию может моделировать общение, но для эффективности достижения запланированных образовательных результатов необходима целенаправленная дифференциация как обучающихся с учетом особенностей их индивидуальности, так и средств организации и управления их сотрудническими перцептивно-речевыми взаимодействиями.

Научная новизна работы заключается в том, что в ней продемонстрировано взаимопроникновение индивидуализации и дифференциации в иноязычном образовательном процессе, позволяющее более полно реализовать идею обучения школьников иноязычному общению через общение и тем самым создать условия для эффективного формирования у учащихся иноязычной коммуникативной компетенции и достижения ими образовательных результатов, зафиксированных в ФГОС ООО. Материал статьи будет интересен для специалистов в области иноязычного образования, преподавателей вузов и учителей школ, аспирантов и магистрантов, а также всех занимающихся проблемами повышения эффективности обучения иностранным языкам.

Ключевые слова: дифференциация, индивидуализация, иноязычное общение, совместная учебная деятельность, иноязычное образование, общеобразовательная школа.

Введение. Среди многообразия подходов, определяющих образовательный процесс в российской школе, значительное место занимают индивидуализированный и дифференцированный подходы. Объяснить данный факт можно тем, что эти подходы, с одной стороны, направлены на раскрытие потенциала каждого школьника для качественного освоения им социального опыта, а с другой, на создание условий для сотрудничества обучающихся для успешного достижения личностных, метапредметных и предметных образовательных результатов [20], необходимых в их будущей взрослой жизни.

В то же время обращение к работам российских и зарубежных исследователей показало, что трактовки названных подходов и средств их реализации понимаются по-разному особенно применительно к разным учебным дисциплинам. Так, появившийся первым дифференцированный подход традиционно рассматривается через призму индивидуальных характеристик ученика и поэтому определенным образом оказывается связанным с понятием индивидуализации, что нашло отражение в их толковании.

Например, Н. М. Шахмаев называет дифференцированный и индивидуализированный подходы полными синонимами [4], в то время как другие исследователи обращают внимание на различия этих понятий или ведут речь об их взаимной подчиненности. Е. С. Рабунский утверждал, что дифференциация, являясь средством достижения цели, выступает условием индивидуализации, а именно самой цели обучения [22]. И. Э. Унт, в свою очередь, высказала мысль о том, что дифференциация – это такой тип индивидуализации, который позволяет обучать учеников в группе по различным планам и программам [4]. Г. К. Селевко понимает дифференциацию и индивидуализацию как различные способы индивидуального подхода. Данная мысль проявляется в утверждении, что индивидуализация направлена на обучение каждого отдельного ученика, а дифференциация предполагает учет их типичных характеристик для объединения и обучения в группах [18].

Схожую точку зрения имеет С. Н. Нечаева, которая ведет речь об индивидуально-дифференцированном подходе, где индивидуализация рассматривается «как создание условий для реализации обучающимися своих возможностей и достижения личных целей», а дифференциация как «средство максимально приспособить групповую систему к интересам и уровню притязаний отдельно взятой личности» [13].

Что касается американских педагогов, то они включают индивидуализированный подход в теорию дифференцированного обучения [25; 26; 29; 30; 31]. К. Э. Томлинсон, являющаяся его основоположником, пишет, что дифференцированное обучение – это характерный признак индивидуализированного подхода, поскольку направлено на удовлетворение индивидуальных потребностей школьников. Она трактует дифференциацию как «философию, способ мышления о преподавании и учении..., набор принципов», выступающих в качестве руководства для учителей и побуждающих их активно реагировать на запросы каждого ученика [31, с. 13].

В целом разделяя точку зрения Г. К. Селевко и принимая во внимание представленные выше трактовки, мы в то же время хотим подчеркнуть, что дифференциация и индивидуализация не просто связаны между собой, а пронизывают друг друга, выступая в той или иной ипостаси в каждый отдельный момент учебного процесса. Особенно это актуально для иноязычного образования, где в ходе формирования иноязычной коммуникативной компетенции как его предметной цели ученики приобретают способность и готовность осуществлять иноязычное межкультурное и межличностное общение с носителями изучаемого языка [17].

Подтверждением данной мысли, во-первых, может служить природа самого общения, которое является индивидуализированной формой общественных отношений людей, их персонализацией и одновременно стороной совместной деятельности людей, ее своеобразным дериватом [1]. Вторым аргументом выступает концептуальное положение коммуникативного метода «обучение иноязычному общению через общение», которое говорит о необходимости моделирования его сущностных признаков в учебной деятельности, изучающих иностранный язык. Только в этом случае иноязычное общение сможет одновременно выступить «в качестве адекватной среды обучения, канала познания, средства развития и инструмента воспитания» [16, с. 40]. Более того, только в этом случае будут созданы условия для активного и сознательного включения каждого ученика в учебную деятельность по овладению им.

В связи с вышеприведенным утверждением возникает проблема, как, с одной стороны, обеспечить индивидуализированное обучение учащихся иноязычному общению, а с другой, сочетать его с совместной учебной деятельностью школьников по освоению основной образовательной программы дисциплины «Иностранный язык» и достижению личностных, метапредметных и предметных результатов.

Методы исследования. Решение обозначенной проблемы осуществлялось с позиций личностно ориентированной деятельностной парадигмы с использованием методов теоретического анализа, обобщения и интерпретации отечественных и зарубежных работ в области философии, социальной и педагогической психологии, педагогики и методики обучения иностранным языкам. Одновременно привлекался практический опыт индивидуализированного обучения иностранному языку при организации совместной учебной деятельности школьников по овладению иноязычным общением.

Названные методы применены с целью обоснования положения о том, что индивидуализация является конституирующим признаком иноязычного образовательного процесса, а дифференциация – условием эффективности совместной учебной деятельности школьников по овладению иноязычным общением и достижению ими образовательных результатов.

В ходе достижения цели исследования были поставлены следующие задачи: а) охарактеризовать общение, на приобретение готовности и способности осуществлять которое

школьниками направлен иноязычный образовательный процесс, чтобы выявить факторы, придающие ему индивидуализированный характер; б) осуществить анализ совместной учебной деятельности, которая по своей структуре и содержанию моделирует общение, но для эффективности достижения запланированных образовательных результатов требует целенаправленной дифференциации обучающихся с учетом особенностей их индивидуальности, а также средств организации и управления их сотрудническими перцептивно-речевыми взаимодействиями.

Результаты исследования и их обсуждение. Для решения первой задачи обратимся к определению общения, сформулированному нами с учетом его исследований в философской (Г. С. Батищев, М. С. Каган и др.), социально-психологической и психологической (Г. М. Андреева, И. А. Зимняя, А. А. Леонтьев и др.) литературе. Общение представляет собой «процесс взаимодействия нескольких индивидуальностей, находящихся в определенных общественных и личностных взаимоотношениях, в ходе которого происходит обмен действиями, приемами их выполнения и результатами, представлениями, чувствами и информацией, чтобы, воздействуя друг на друга, достичь взаимопонимания и путем сотрудничества и сотворчества получить ожидаемый результат» [9, с. 8–9].

Как видим, субъектами общения выступают взаимодействующие индивидуальности, обладающие совокупностью присущих им характеристик. Поскольку, по мнению В. И. Слободчикова, индивидуальность одновременно фиксирует «своеобразие и неповторимость человека как индивида, как субъекта и как личности» [19, с. 209], то именно перечисленные свойства входят в совокупность ее характеристик. Их первая группа включает природные свойства человека, проявляющиеся, например, в его задатках, способностях, особенностях протекания основных психических процессов.

К субъектным свойствам можно отнести так называемый индивидуальный стиль деятельности человека, а именно способы и приемы выполнения действий, являющихся единицами тех видов деятельности, в которых он участвует. И наконец, в группу личностных характеристик человека входят, например, сфера желаний и интересов, мировоззрение, личный жизненный опыт. Все они являются продуктом взаимоотношений человека с окружающей средой и людьми, вместе с которыми они ее познают и преобразуют. При этом важно подчеркнуть, что в отдельном акте общения оказывается востребованной лишь некоторая часть свойств, присущих каждой из индивидуальностей, которая обеспечивает адекватные ему взаимоотношения и соответственно продуктивные взаимодействия его участников.

Средствами осуществления общения, пишет М. С. Каган, являются «способы, механизмы и языки его реализации», которыми пользуются взаимодействующие индивидуальности [7]. К таковым, вслед за Г. М. Андреевой, мы относим интерактивный, коммуникативный и перцептивный способы [1], где первый представлен материально-практическим взаимодействием, второй – речевым, с помощью которого происходит передача информации для налаживания взаимодействий в акте общения; а третий – перцептивным взаимодействием, обеспечивающим взаимопонимание общающихся.

В акте общения названные способы содействуют друг другу в получении результата и в связи с этим выступают как сотрудничество перцептивно-речевые взаимодействия. Их участие в том или ином коммуникативном акте обусловлено задачей, которую решают субъекты общения, сформированностью у них адекватных механизмов (содействия; восприятия, оценки и идентификации; согласования, интеграции и интерпретации) и владением соответствующими языками (совместные действия, речь, физические движения) [9].

Участники общения включаются в сотрудничество перцептивно-речевые взаимодействия в социокультурной среде, которая в каждом акте коммуникации представлена ситуацией взаимоотношений совместной деятельности [15]. Такая ситуация отражает совокупность деятельностных (деловых) и личностных взаимоотношений индивидуальностей, присущих его каждому акту. К первой группе относятся, например, взаимоотношения содействия, координации, кооперации или противодействия, а ко второй – требовательности, взаимного уважения, взаимопомощи или недоверия. От того, какая система взаимоотношений требуется и создается в определенной ситуации общения для успешного решения присущей ей задачи, зависит вызов набора взаимоотношений, необходимого общающимся для их взаимопонимания и обеспечения сотруднических взаимодействий.

Как видим, общение, а в нашем случае иноязычное общение, осуществляется благодаря «взаимосодействию» (П. К. Анохин) его компонентов (взаимодействующих индивидуально-

стей, их взаимодействий как способов реализации, используемых в ситуации взаимоотношений совместной деятельности), которое обусловлено наличествующей совместной деятельностью; ситуацией взаимоотношений, присущих ей; а также речевой задачей, стоящей перед общающимися. В отдельном акте общения именно они, как мы неоднократно подчеркивали выше, обуславливают вызов того набора составляющих перечисленных компонентов, который мотивирует индивидуальности вступить в общение, определяет содержание и форму их высказываний, чтобы тем или иным образом повлиять на собеседника и по мере возможности прийти к консенсусу.

Поэтому перечисленные явления можно назвать не только конституирующими признаками общения, но и факторами, которые при условии их грамотного моделирования в иноязычном образовательном процессе позволят индивидуализировать данный процесс с учетом свойств, присущих индивидуальности его участников.

Сделанное умозаключение позволяет перейти к реализации второй задачи статьи. Таковой является анализ совместной учебной деятельности, которая по своей структуре и содержанию способна моделировать как само иноязычное общение, так и факторы, обеспечивающие его индивидуализацию, но при условии целенаправленной дифференциации ее участников с учетом особенностей их индивидуальности, а также средств организации и управления их взаимодействиями для успешного достижения школьниками запланированных результатов.

Начнем с понятия «совместная учебная деятельность», которым будем пользоваться в работе. В отличие от совместной деятельности, где учитель, как «умелый и опытный взрослый» взаимодействует со школьниками, не владеющими той предметной деятельностью, которую он им передает, совместная учебная деятельность предполагает взаимодействия учащихся как «равно несовершенных партнеров» в группах. В последнем случае Г. А. Цукерман ведет речь о полной однопредметности таких взаимодействий, поскольку в них имеет место «общее содержание учебной деятельности, общая задача и общая система взаимоотношений» между учащимися [23, с. 42].

Уже сам термин совместная учебная деятельность говорит о том, что в ней принимает участие некоторое количество школьников, которые вступают в учебные взаимодействия для решения стоящей перед ними общей учебной задачи и с помощью совместных учебных действий присваивают новый социальный опыт, позволяющий им подняться на ступеньку вверх в развитии своей индивидуальности [3].

Когда ученики включаются в совместную учебную деятельность для приобретения навыков и умений аудирования, говорения, чтения и письменной речи как средств иноязычного общения, то они оказываются, во-первых, в предметной ситуации, содержание которой представлено совокупностью неречевых и речевых условий [12]. Что касается неречевых условий, то они отражают социокультурную среду совместной учебной деятельности, требующую адекватной совокупности деловых (учебных) и личностных взаимоотношений школьников. К речевым условиям относится содержание социального опыта, который должны присвоить ученики, в составе лексико-грамматического материала, речевых навыков и умений, а также способов овладения ими. Чтобы такая предметная ситуация стала ситуацией взаимоотношений совместной деятельности, необходимо, чтобы и социокультурная среда, и содержание социального опыта были личностно значимы для участвующих в ней индивидуальностей, соответствовали их интересам, потребностям и жизненному опыту.

Во-вторых, в подобной предметной ситуации учебная задача приобретает характер учебно-речевой, поэтому для ее решения требуется некоторая совокупность совместных учебных и речевых действий, обеспечивающая функционирование перцептивно-речевых взаимодействий школьников, направленных на получение запланированного продукта. Таковым является, например, монологическое высказывание, умозаключение по прослушанному или прочитанному тексту, письменное произведение, созданные с помощью средств иностранного языка. Здесь важно обратить внимание на то, что учебно-речевые задачи могут быть разной степени «интеллектуального затруднения» [5] в зависимости от того, в какой вид совместной учебной деятельности включаются учащиеся.

Если это репродуктивная деятельность, где ученики действуют по алгоритму в строгом соответствии с правилом или образцом, то решение адекватной ей учебно-речевой задачи, а именно репродуктивной, требует применения действий, заданных правилом или учителем, что облегчает включение школьников в перцептивно-речевые взаимодействия.

В ходе решения поисковой учебно-речевой задачи совместная учебная деятельность усложняется за счет того, что ученикам приходится самостоятельно выбирать учебные и речевые действия из усвоенных ранее, чтобы включиться во взаимодействия для получения ожидаемого продукта. И наконец, творческая совместная учебная деятельность, где учащиеся решают учебно-речевую задачу высокой степени интеллектуального затруднения, предполагает, что они не просто совершенствуют ранее усвоенные действия, но и создают новые, чтобы обеспечить продуктивность взаимодействий и тем самым обогатить свой индивидуальный стиль деятельности [11].

Как можно заметить, успех решения описанных учебно-речевых задач зависит, с одной стороны, от того, владеют ли ученики речевыми и учебными (универсальными) действиями, а с другой, умеют ли они их выполнять совместно, взаимодействуя друг с другом, что является показателем готовности обучающихся участвовать в совместной учебной деятельности по овладению иноязычным общением. И если часть из учебных действий учащиеся могут приобрести на уроках по другим дисциплинам, то овладение речевыми действиями является прерогативой уроков иностранного языка и по причине их значительных отличий от речевых действий на родном языке требует большего количества времени и усилий со стороны учащихся.

Усложняет эту ситуацию и тот факт, что в зависимости от формы совместной учебной деятельности (совместно-индивидуальная, совместно-последовательная и совместно-взаимодействующая) активные перцептивно-речевые взаимодействия школьников оказываются востребованными не только на ее исполнительской, но и на контрольно-оценочной, и мотивационно-ориентировочной фазах. А как экспериментально доказала А. А. Кудряшова, взаимодействия последних двух фаз являются наиболее сложными особенно для учащихся младших классов [8].

Следовательно, для придания перцептивно-речевым взаимодействиям школьников сотрудничества характера необходимо, чтобы содержание присваиваемого социального опыта было не только лично значимым для учеников, но и соответствовало их возможностям с точки зрения владения способами и средствами, необходимыми для его приобретения. Последние включают, например, способы выполнения условно-речевых упражнений, требующихся для решения репродуктивных учебно-речевых задач, или рецептивных упражнений, направленных на выявление содержания или смысла прочитанного текста с помощью соответствующих им совместных действий в ходе решения поисковых учебно-речевых задач. Владение этими способами и адекватными им средствами лежит в основе успешного функционирования сотруднических взаимодействий на всех фазах совместной учебной деятельности по овладению иноязычным общением.

Вышеприведенная информация показывает, с одной стороны, что совместная учебная деятельность по своей структуре и содержанию моделирует как само иноязычное общение, так и факторы, обуславливающие индивидуализацию иноязычного образовательного процесса. С другой стороны, она обращает наше внимание на тот факт, что для обеспечения продуктивных сотруднических перцептивно-речевых взаимодействий учащихся в группах необходимо принимать во внимание всю совокупность свойств их индивидуальности.

Так, личностные характеристики школьников важны для придания содержанию социокультурной ситуации и социальному опыту, присваиваемому ими, личностной значимости. Индивидуальные свойства, проявляющиеся в иноязычных способностях учеников, а также их субъектные характеристики, т. е. присущие школьникам способы выполнения действий и взаимодействий, значимые в совместной учебной деятельности по овладению иноязычным общением, оказываются востребованными при создании оптимальных условий для взаимодействий учащихся, соответствующих их возможностям. Их учет, как пишет Г. К. Селевко, для объединения и обучения учащихся в группах характеризует дифференциацию [18].

Все это побуждает перейти к ответу на вопрос, как организовать совместную учебную деятельность в группах на уроках иностранного языка, чтобы, во-первых, обеспечить ее участникам оптимальные условия для достижения образовательных результатов, а во-вторых, создать «наиболее благоприятные условия для развития личности учеников как индивидуальности» [24]. В свою очередь это позволит уточнить суть дифференциации применительно к индивидуализированному обучению иноязычному общению школьников.

Ответ на поставленный вопрос начнем с пояснения понятия «организация», которое в Философском энциклопедическом словаре трактуется как «внутренняя упорядоченность, согласованность отдельных частей целого» [21]. В связи с этим ее первым шагом является от-

бор этих частей, каковыми в нашем исследовании выступают учащиеся как субъекты учебной деятельности по овладению иноязычным общением. Их отбор в группу начинается с выделения из всего класса учеников, готовых и способных включиться в продуктивные сотруднические перцептивно-речевые взаимодействия, вслед за которым происходит их объединение вокруг цели совместной учебной деятельности, чтобы общими усилиями получить ожидаемый результат.

Так создается групповой субъект, успех функционирования которого зависит от того, приобрел ли он в результате дифференцированного отбора такие качества, как совместимость, работоспособность и целеустремленность [11]. Для создания субъекта, обладающего перечисленными качествами, как показали наши исследования, необходимо принимать во внимание все три группы свойств индивидуальности, при ведущей роли их личностных и субъектных характеристик. Что касается субъектных качеств, то речь идет о способности учащихся выполнять те учебные и речевые действия, которые требует от них совместная учебная деятельность, а их качественное выполнение обеспечивает продуктивность взаимодействий обучающихся.

В свою очередь, эффективность взаимодействий школьников при выполнении названных действий зависит от того, определили ли они свою личностную позицию в решении стоящих перед ними учебно-речевых задач. Особое значение в этом случае приобретают личностные свойства обучающихся, а именно контекст их деятельности и приобретенный в нем опыт, их интересы, убеждения, нравственные чувства и др. [6]. Что касается индивидуальных характеристик, то востребованными при создании группового субъекта являются уровень обучаемости и обученности школьников, от которых зависит результативность их совместной учебной деятельности. Полученный таким образом совместимый, работоспособный и целеустремленный групповой субъект, дифференцированный с учетом индивидуальных, субъектных и личностных характеристик входящих в него индивидуальностей, будет готов успешно и продуктивно взаимодействовать в тот или иной момент образовательного процесса, т. е. сотрудничать для достижения запланированного результата.

Изложенное позволяет перейти к представлению второго шага организации совместной учебной деятельности в группах на уроках иностранного языка, каковым является придание взаимодействиям участников группового субъекта внутренней упорядоченности и согласованности. Речь пойдет о средствах, с помощью которых осуществляется организационный процесс, а именно налаживание слаженной и продуктивной работы учащихся, чтобы обеспечить индивидуализированное обучение иностранному языку в парах или группах, состав которых дифференцирован с учетом качеств индивидуальности школьников, необходимых для получения запланированного продукта общими усилиями и достижения каждым учащимся ожидаемых результатов.

К первой группе средств организации относятся предметные ситуации, воплощающие ту или иную сторону разговорной темы, и адекватные им учебно-речевые задачи разной степени интеллектуального затруднения. Ситуации в этом случае дифференцируются с учетом личностных характеристик входящих в группу школьников и формулируются таким образом, чтобы придать им личностную значимость для каждого и тем самым побудить включиться в познавательную, преобразовательную или ценностно-ориентационную деятельность для решения соответствующих им учебно-речевых задач.

Во вторую группу средств входят комплексы языковых, условно-речевых и речевых упражнений, функция которых заключается в упорядочении учебно-речевых действий и взаимодействий обучающихся, а также в их сосредоточении на получении запланированного продукта. Третья группа средств предназначена для организации контроля и оценки продукта, созданного усилиями всех членов группы. К ним относятся контрольно-измерительные материалы и критерии оценивания. Эти средства побуждают школьников проверить качество продукта, определить вклад каждого члена группы в его получение, выявить причины возникших ошибок и возможные пути их устранения.

Организованная таким образом совместная учебная деятельность по овладению иноязычным общением приобретает «функцию управляемости» [14, с. 128]. Последняя предполагает, с одной стороны, постоянное поддержание режима функционирования совместной учебной деятельности, а с другой, оказание помощи членам группы в случае затруднений при выполнении сотруднических перцептивно-речевых взаимодействий. Аналогичную точку зрения мы обнаружили в исследованиях американских педагогов, которые для этой цели используют разнообразные изобразительные и схематические средства [27; 28].

В нашей работе средствами управления выступают, во-первых, учебное задание, содержащее описание предметной ситуации и соответствующей ей учебно-речевой задачи, а также информацию о том, какие ученики требуются группе для продуктивных сотруднических взаимодействий. Вторым средством управления совместной учебной деятельности являются памятки-руководства, в которых представлена оптимальная последовательность взаимодействий, необходимых для получения запланированного продукта. В них также могут содержаться схемы коммуникаций, функциональные опоры, речевые образцы, выражения на иностранном языке, т. е. все то, что может помочь учащимся самостоятельно выйти из затруднительного положения [10].

Дифференциация представленных средств организации и управления для их предъявления той или иной группе зависит от личностных, субъектных и индивидуальных характеристик участников, что подтверждает высказанную выше идею о том, что дифференциация и индивидуализация не просто связаны между собой, а пронизывают друг друга, выступая в той или иной ипостаси в каждый отдельный момент иноязычного образовательного процесса.

Заключение. В ходе проведенного исследования сделаны такие выводы:

1) иноязычное общение как предметная цель обучения в общеобразовательной школе по своей природе является индивидуализированной формой общественных отношений людей и одновременно стороной их совместной деятельности. В связи с этим, чтобы обеспечить успешное достижение названной цели на уроках иностранного языка, необходимо приблизить процесс обучения к процессу функционирования общения по его основным параметрам;

2) первым таким параметром является участие в иноязычном общении взаимодействующих субъектов, каковыми выступают отдельные индивидуальности, обладающие совокупностью индивидуальных, субъектных и личностных характеристик и владеющие способами, механизмами и языками, необходимыми для их сотруднических перцептивно-речевых взаимодействий. Вторым параметром представлен совместной деятельностью и присущей ей ситуацией взаимоотношений, включающей деловые (учебные) и личностные взаимоотношения входящих в нее индивидуальностей, а также учебно-речевой задачей, в совокупности обуславливающих мотивацию индивидуальностей вступить в общение, его содержание и форму их высказываний, чтобы повлиять на собеседника и прийти к консенсусу;

3) грамотное моделирование названных параметров в иноязычном образовательном процессе позволяет индивидуализировать его, но только в случае целенаправленной организации совместной учебной деятельности школьников по овладению иноязычным общением в группах, чтобы, во-первых, обеспечить их участникам оптимальные условия для достижения образовательных результатов, а во-вторых, создать благоприятную образовательную среду для всестороннего развития их индивидуальности;

4) организация совместной учебной деятельности представляет собой процесс, с одной стороны, дифференциации учащихся с учетом характеристик их индивидуальности для создания совместимого, работоспособного и целеустремленного группового субъекта, а с другой, дифференциации средств, с помощью которых происходит упорядоченность и согласованность сотруднических взаимодействий обучающихся, направленных на достижение запланированных образовательных результатов. Такими средствами являются предметная ситуация и адекватная ей учебно-речевая задача, комплексы упражнений разного типа, материалы и критерии оценивания, успех применения которых обеспечивается учебным заданием, памятками-руководствами, как средствами дифференцированного управления совместной учебной деятельности школьников по овладению иноязычным общением.

Представленная работа является теоретическим исследованием, ряд идей которого сформулированы с учетом практического опыта индивидуализированного обучения иностранному языку при организации совместной (коллективной) учебной деятельности школьников по овладению иноязычным общением и их включения в активные сотруднические взаимодействия для достижения образовательных результатов оптимальным путем. В связи с этим вышеизложенные результаты могут стать основой для уточнения взаимосвязи индивидуализации и дифференциации в иноязычном образовательном процессе других учебных заведений и их апробации в иных условиях обучения, а также по другим учебным дисциплинам.

Список литературы

1. Андреева Г. М. Социальная психология : учебник. Изд. 5-е. М. : Аспект Пресс, 2014. 363 с.
2. Батищев Г. С. Философско-педагогические произведения : собр. соч. : в 2 т. Т. 1. Работы 1960-х – 1970-х гг. / сост., вступ. ст., примечания: А. А. Хамидов. Бийск : АГАО, 2015. 599 с.

3. Давыдов В. В. Проблемы развивающего обучения : учебн. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М. : Академия, 2004. 288 с.
4. Вегеро М. В. Теоретические аспекты проблемы дифференциации в учебном процессе // Евразийский научный журнал. 2015. № 11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-problemy-differentsiatsii-v-uchebnomprotseesse> (дата обращения: 29.10.2023).
5. Зимняя И. А. Педагогическая психология : учебник для вузов. Изд. 3-е, пересмотренное. М. : Московский психолого-социальный институт ; Воронеж : НПО МОДЭК, 2010. 448 с.
6. Индивидуализация в обучении иностранным языкам : учеб. пособие / под ред. Е. И. Пассова, Е. С. Кузнецовой. Воронеж : Интерлингва, 2002. 40 с.
7. Каган М. С. Мир общения: проблема межсубъектных отношений. М. : Политиздат, 1988. 319 с.
8. Кудряшова А. А. Умения учебно-речевого взаимодействия как цель формирования на начальной ступени обучения иностранному языку // Вестник Вятского государственного гуманитарного университета. 2014. № 6. С. 159–162.
9. Куклина С. С. Коллективная учебная деятельность как организационная форма овладения иноязычным общением : монография. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2007. 81 с.
10. Куклина С. С. Сотруднические технологии для формирования иноязычной коммуникативной компетенции в общеобразовательной школе: организационный аспект : монография. Киров : Радуга-Пресс, 2017. 188 с.
11. Куклина С. С. Учебная деятельность по овладению иноязычным общением и ее организационные формы : монография. Киров : Изд-во ВятГГУ, 2013. 158 с.
12. Леонтьев А. А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : избранные психологические труды. Воронеж : МОДЭК, 2004. 535 с.
13. Нечаева С. Н. Индивидуально-дифференцированный подход как средство повышения эффективности освоения иностранного языка курсантами военных вузов // МНКО. 2021. № 2 (87). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-differentsirovannyu-podhod-kak-sredstvo-povysheniya-effektivnosti-osvoeniya-inostrannogo-yazyka-kursantami-voennyh> (дата обращения: 04.03.2023).
14. Парахина В. Н., Федоренко Т. М. Теория организации : учеб. пособие. Изд. 3-е. М. : КНОРУС, 2007. 296 с.
15. Пассов Е. И. Сорок лет спустя, или сто и одна методическая идея. М. : ГЛОССА-ПРЕСС, 2006. 240 с.
16. Пассов Е. И. Коммуникативные иноязычные образования: Концепция развития индивидуальности в диалоге культур. Липецк : Изд-во ЛГПИ, 2000. 154 с.
17. Примерная основная общеобразовательная программа среднего общего образования // Реестр примерных основных общеобразовательных программ. URL: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/69794bfca0da4ae81cb56e282fa696a6.pdf>.
18. Селевко Г. К. Педагогические технологии на основе активизации, интенсификации и эффективного управления учебно-воспитательным процессом. М. : НИИ школьных технологий, 2005. 284 с.
19. Слободчиков В. И., Исаев Е. И. Основы психологической антропологии. Психология человека: Введение в психологию субъективности : учеб. пособие для вузов. М. : Школа-Пресс, 1995. 384 с.
20. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. URL: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (дата обращения: 10.06.2017).
21. Философский энциклопедический словарь. М. : ИНФРА-М, 2009. 568 с.
22. Хубиева Ф. М. Индивидуализация обучения как психологопедагогическая проблема // Вестник КГУ. 2009. № 4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualizatsiya-obucheniya-kak-psiologopedagogicheskaya-problema> (дата обращения: 29.10.2023).
23. Цукерман Г. А. Виды общения в обучении. Томск : Пеленг, 1993. 268 с.
24. Юнина Е. А. Новые педагогические технологии : учебно-методическое пособие. Пермь : Припит, 2008. 148 с.
25. Evaluating pedagogy and practice of universal design for learning in public schools / Smith Canter L. L., King L. H., Williams J. B., Metcalf D., Potts K. R. M. // Exceptionality Education International. 2017. № 27 (1). С. 1–16. DOI: 10.5206/eei.v27i1.7743.
26. Grecu Y. V. Overcoming obstacles to differentiate instruction when implementing prepared curricular resources in a diverse classroom // Anatolian Journal of Education. 2022. № 7 (1). С. 167–180. DOI: 10.29333/aje.2022.7113a.
27. Johnson D., Johnson R. What Is Cooperative Learning? // Cooperative Learning Institute. 2020. URL: <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning>.
28. Kagan S. The structural approach and Kagan structures // Routledge: Pioneering perspectives in cooperative learning. 2021. С. 78–127.
29. Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-quest instrument and model / Coubergs C., Struyven K., Vanthournout G., Engels N. // Studies in Educational Evaluation. 2017. № 53. С. 41–54. DOI: 10.1016/j.stueduc.2017.02.004.
30. Tomlinson C. A. The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners (2nd ed.) // Association for Supervision and Curriculum Development. 2014. URL: <https://www.ascd.org/books/leading-and-managing-a-differentiated-classroom-2nd-edition?chapter=an-ascd-study-guide-for-leading-and-managing-a-differentiated-classroom-2nd>.

31. Tomlinson C. A., Imbeau M. B. Leading and managing a differentiated classroom // Association for Supervision and Curriculum Development. 2010. URL: <https://www.ascd.org/books/webinars/leading-and-managing-a-differentiated-classroom>.

A differentiated approach to individualized teaching of foreign language communication to schoolchildren

Kuklina Svetlana Stanislavovna¹, Greku Julia Vladimirovna²

¹Doctor of Pedagogical Sciences, professor of the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages, Vyatka State University.

Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-4838-9233. E-mail: svstkuk47@gmail.com

²PhD in Pedagogical Sciences, associate professor of the Department of Foreign Languages and Methods of Teaching Foreign Languages, Vyatka State University.

Russia, Kirov. ORCID: 0000-0002-9791-0320. E-mail: yuliyagreku@gmail.com

Abstract. The article substantiates from the standpoint of differentiated and individualized approaches that individualization is a constitutive feature of the foreign language educational process, and differentiation is a condition for the effectiveness of joint educational activities of schoolchildren in mastering foreign language communication and achieving educational results. The realization of this goal is carried out using methods of theoretical analysis, generalization and interpretation of domestic and foreign works, as well as practical experience of individualized foreign language teaching in organizing joint educational activities of students to master foreign language communication.

The relevance of the research is explained by the need to more fully implement the idea of teaching schoolchildren foreign language communication through communication in a foreign language educational process. Since communication by its nature is an individualized form of social relations between people and at the same time a side of their joint activity, the main parameters of its modeling in the educational process are outlined and the factors that give communication an individualized character are highlighted. It is proved that joint educational activities in groups of schoolchildren can simulate communication in their structure and content, but for the effectiveness of achieving planned educational results, targeted differentiation of both students, taking into account the peculiarities of their individuality, and the means of organizing and managing their collaborative perceptual-speech interactions is necessary.

The scientific novelty of the work lies in the fact that it demonstrates the interpenetration of individualization and differentiation in the foreign language educational process, which makes it possible to more fully realize the idea of teaching schoolchildren foreign language communication through communication and thereby create conditions for the effective formation of foreign language communicative competence among students and their achievement of educational results recorded in the Federal State Educational Standard of LLC. The material of the article will be of interest to specialists in the field of foreign language education, university teachers and school teachers, graduate students and undergraduates, as well as all those involved in improving the effectiveness of teaching foreign languages.

Keywords: differentiation, individualization, foreign language communication, joint educational activities, foreign language education, secondary school.

References

1. Andreeva G. M. *Social'naya psihologiya : uchebnik. Izd. 5-e* [Social psychology : textbook. Ed. 5th]. M. Aspect Press. 2014. 363 p.
2. Batishchev G. S. *Filosofsko-pedagogicheskie proizvedeniya : sobr. soch. : v 2 t. T. 1. Raboty 1960-h – 1970-h gg.* [Philosophical and pedagogical works : collected works : in 2 vols. Vol. 1. Works of the 1960s – 1970s] / comp., introductory article, notes: A. A. Khamidov. Biysk. AGAO. 2015. 599 p.
3. Davydov V. V. *Problemy razvivayushchego obucheniya : uchebn. posobie dlya stud. vyssh. ucheb. zavedenij* [Problems of developmental education : textbook for students of higher institutions]. M. Academy. 2004. 288 p.
4. Vezero M. V. *Teoreticheskie aspekty problemy differenciacii v uchebnom processe* [Theoretical aspects of the problem of differentiation in the educational process] // *Evrazijskij nauchnyj zhurnal. 2015. No. 11* – Eurasian Scientific Journal. 2015. No. 11. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/teoreticheskie-aspekty-problemy-differentsiatsii-v-uchebnomprotseesse> (date accessed: 29.10.2023).
5. Zimnyaya I. A. *Pedagogicheskaya psihologiya : uchebnik dlya vuzov. Izd. 3-e, peresmotrennoe* [Pedagogical psychology : textbook for universities. 3rd ed., revised]. M. Moscow Psychological and Social Institute ; Voronezh. NPO MODEK. 2010. 448 p.
6. *Individualizatsiya v obuchenii inostrannym yazykam : ucheb. posobie* – Individualization in teaching foreign languages : manual / ed. by E. I. Passova, E. S. Kuznetsova. Voronezh. Interlingua. 2002. 40 p.

7. Kagan M. S. *Mir obshcheniya: problema mezhsob'ektnykh otnoshenij* [The world of communication: the problem of intersubjective relations]. M. Politizdat. 1988. 319 p.
8. Kudryashova A. A. *Umeniya uchebno-rechevogo vzaimodejstviya kak cel' formirovaniya na nachal'noj stupeni obucheniya inostrannomu yazyku* [The skills of educational and speech interaction as a goal of formation at the initial stage of teaching a foreign language] // *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo gumanitarnogo universiteta* – Herald of Vyatka State University for the Humanities. 2014. No. 6. Pp. 159–162.
9. Kuklina S. S. *Kollektivnaya uchebnaya deyatel'nost' kak organizacionnaya forma ovladeniya inoyazychnym obshcheniem : monografiya* [Collective educational activity as an organizational form of mastering foreign language communication : monograph]. Kirov. VyatSHU Publishing House. 2007. 81 p.
10. Kuklina S. S. *Sotrudnicheskie tekhnologii dlya formirovaniya inoyazychnoj kommunikativnoj kompetencii v obshcheobrazovatel'noj shkole: organizacionnyj aspekt : monografiya* [Collaborative technologies for the formation of foreign language communicative competence in secondary schools: organizational aspect : monograph]. Kirov. Raduga-Press. 2017. 188 p.
11. Kuklina S. S. *Uchebnaya deyatel'nost' po ovladeniyu inoyazychnym obshcheniem i ee organizacionnye formy : monografiya* [Educational activity on mastering foreign language communication and its organizational forms : monograph]. Kirov. VyatSHU Publishing House. 2013. 158 p.
12. Leont'ev A. A. *Yazyk i rechevaya deyatel'nost' v obshchej i pedagogicheskoj psikhologii : izbrannye psikhologicheskie trudy* [Language and speech activity in general and pedagogical psychology : selected psychological works]. Voronezh. MODEK. 2004. 535 p.
13. Verchaeva S. N. *Individual'no-differencirovannyj podhod kak sredstvo povysheniya effektivnosti osvoeniya inostrannogo yazyka kursantami voennykh vuzov* [Individually differentiated approach as a means of increasing the effectiveness of foreign language acquisition by cadets of military universities] // MNKO. 2021. No. 2 (87). Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualno-differencirovannyj-podhod-kak-sredstvo-povysheniya-effektivnosti-osvoeniya-inostrannogo-yazyka-kursantami-voennykh> (date accessed: 04.03.2023).
14. Parahina V. N., Fedorenko T. M. *Teoriya organizacii : ucheb. posobie* [Theory of organization : manual. Ed. 3d]. M. KNORUS. 2007. 296 p.
15. Passov E. I. *Sorok let spustya, ili sto i odna metodicheskaya ideya* [Forty years later, or a hundred and one methodological idea]. M. GLOSS-PRESS. 2006. 240 p.
16. Passov E. I. *Kommunikativnye inoyazychnye obrazovaniya: Konceptiya razvitiya individual'nosti v dialoge kul'tur* [Communicative foreign language education: The concept of the development of individuality in the dialogue of cultures]. Lipetsk. Publishing house of LSPI. 2000. 154 p.
17. *Primernaya osnovnaya obshcheobrazovatel'naya programma srednego obshchego obrazovaniya* – The approximate basic general education program of secondary general education // *Reestr primernykh osnovnykh obshcheobrazovatel'nykh programm* – The register of approximate basic general education programs. Available at: <https://fgosreestr.ru/uploads/files/69794bfca0da4ae81cb56e282fa696a6.pdf>.
18. Selevko G. K. *Pedagogicheskie tekhnologii na osnove aktivizacii, intensivizacii i effektivnogo upravleniya uchebno-vospitatel'nykh processom* [Pedagogical technologies based on activation, intensification and effective management of the educational process]. M. Research Institute of School Technologies. 2005. 284 p.
19. Slobodchikov V. I., Isaev E. I. *Osnovy psikhologicheskoj antropologii. Psikhologiya cheloveka: Vvedenie v psikhologiyu sub'ektivnosti : ucheb. posobie dlya vuzov* [Fundamentals of psychological anthropology. Human Psychology: An Introduction to the Psychology of Subjectivity : textbook for universities]. M. School-Press. 1995. 384 p.
20. The Federal State educational standard of basic general education. Available at: <https://base.garant.ru/55170507/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/> (date accessed: 10.06.2017). (in Russ.).
21. *Filosofskij enciklopedicheskij slovar'* – Philosophical Encyclopedic Dictionary. M. Infra-M. 2009. 568 p.
22. Hubieva F. M. *Individualizatsiya obucheniya kak psikhologopedagogicheskaya problema* [Individualization of education as a psychological and pedagogical problem] // *Vestnik KGU* – Herald of KSU. 2009. No. 4. Available at: <https://cyberleninka.ru/article/n/individualizatsiya-obucheniya-kak-psikhologopedagogicheskaya-problema> (date accessed: 29.10.2023).
23. Zuckerman G. A. *Vidy obshcheniya v obuchenii* [Types of communication in education]. Tomsk. Peleng. 1993. 268 p.
24. Yunina E. A. *Novye pedagogicheskie tekhnologii : uchebno-metodicheskoe posobie* [New pedagogical technologies : an educational and methodological guide]. Perm. Pripit. 2008. 148 p.
25. Evaluating pedagogy and practice of universal design for learning in public schools / Smith Canter L. L., King L. H., Williams J. B., Metcalf D., Potts K. R. M. // *Exceptionality Education International*. 2017. No. 27 (1). Pp. 1–16. DOI: 10.5206/eei.v27i1.7743.
26. Grecu Y. V. Overcoming obstacles to differentiate instruction when implementing prepared curricular resources in a diverse classroom // *Anatolian Journal of Education*. 2022. No. 7 (1). Pp. 167–180. DOI: 10.29333/aje.2022.7113a.
27. Johnson D., Johnson R. *What Is Cooperative Learning?* // Cooperative Learning Institute. 2020. Available at: <http://www.co-operation.org/what-is-cooperative-learning>.
28. Kagan S. *The structural approach and Kagan structures* // Routledge: Pioneering perspectives in cooperative learning. 2021. Pp. 78–127.

29. Measuring teachers' perceptions about differentiated instruction: The DI-quest instrument and model / Coubergs C., Struyven K., Vanthournout G., Engels N. // *Studies in Educational Evaluation*. 2017. No. 53. Pp. 41–54. DOI: 10.1016/j.stueduc.2017.02.004.

30. Tomlinson C. A. *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners* (2nd ed.) // Association for Supervision and Curriculum Development. 2014. Available at: <https://www.ascd.org/books/leading-and-managing-a-differentiated-classroom-2nd-edition?chapter=an-ascd-study-guide-for-leading-and-managing-a-differentiated-classroom-2nd>.

31. Tomlinson C. A., Imbeau M. B. *Leading and managing a differentiated classroom* // Association for Supervision and Curriculum Development. 2010. Available at: <https://www.ascd.org/books/webinars/leading-and-managing-a-differentiated-classroom>.