

ОРГАНИЗАЦИЯ ИНДИВИДУАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ РУССКОМУ ЯЗЫКУ НА ОСНОВЕ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА

Temurbek Toshev G'olib o'g'li

*Учитель русского языка средней общеобразовательной школы № 89
Яккабагского района*

Аннотация: В статье рассматриваются педагогические условия организации индивидуального обучения русскому языку на основе дифференцированного подхода. Раскрываются способы учёта уровня языковой подготовки, темпа усвоения материала и образовательных потребностей при подборе заданий. Особое внимание уделяется педагогической диагностике, адаптации сложности заданий и обратной связи, направленным на развитие речевых умений.

Ключевые слова: русский язык, дифференцированный подход, индивидуальное обучение, языковая подготовка, дифференцированные задания, речевые умения, обратная связь.

Annotatsiya: Mazkur maqolada rus tilini o'qitishda differensial yondashuv asosida individual ta'limni tashkil etishning pedagogik shart-sharoitlari yoritiladi. Topshiriqlarni tanlashda til bo'yicha tayyorgarlik darajasi, o'zlashtirish sur'ati va ta'limiy ehtiyojlarni hisobga olish usullari ko'rib chiqiladi. Pedagogik diagnostika, topshiriqlar murakkabligini moslashtirish va nutqiy ko'nikmalarni rivojlantirishga yo'naltirilgan testlari aloqaga alohida e'tibor qaratiladi.

Kalit so'zlar: rus tili, differensial yondashuv, individual ta'lim, til tayyorgarligi, differensial topshiriqlar, nutqiy ko'nikmalar, testlari aloqa.

Abstract: This article examines the pedagogical conditions for organizing individualized instruction in Russian language teaching through a differentiated approach. It discusses ways to consider language proficiency, learning pace, and educational needs when selecting tasks. Particular attention is given to diagnostic assessment, adjustment of task difficulty, and feedback that supports the development of language skills.

Keywords: Russian language, differentiated approach, individualized instruction, language proficiency, differentiated tasks, language skills, feedback.

ВВЕДЕНИЕ

Обучение русскому языку предполагает формирование взаимосвязанных речевых умений, необходимых для понимания устной и письменной информации, выражения собственных мыслей и участия в общении. Освоение языка при этом происходит в неоднородной образовательной среде: обучающиеся различаются по словарному запасу, степени владения грамматическими конструкциями, произносительным навыкам, читательскому

опыту и самостоятельности при выполнении заданий. Эти различия определяют характер затруднений и объём необходимой педагогической поддержки.

Поэтому организация обучения требует согласования общих требований образовательной программы с индивидуальными возможностями освоения языкового материала.

Использование одинаковых заданий в едином темпе не всегда обеспечивает содержательное включение каждого обучающегося в работу. Для одних предложенный материал оказывается доступным и не требует значительного интеллектуального усилия, тогда как другие испытывают трудности уже на этапе понимания инструкции или значения отдельных слов.

Возникающее несоответствие между требованиями задания и имеющимися языковыми ресурсами может ограничивать речевую активность. При этом внешне сходные ошибки нередко имеют разные причины: недостаточное понимание лексики, неустойчивое владение грамматическим правилом, затруднения в построении высказывания или отсутствие опыта применения знаний в новой ситуации.

Дифференцированный подход создаёт педагогическую основу для учёта таких различий. Его содержание заключается в обоснованном изменении сложности, объёма и способов предъявления заданий, степени самостоятельности и характера помощи при сохранении общих образовательных ориентиров. Дифференциация предполагает соотнесение учебных требований с актуальным уровнем подготовки и перспективами дальнейшего развития.

Существенное значение имеет доступность продвижения: задание должно опираться на уже сформированные умения и одновременно требовать освоения нового способа действия. В таком понимании дифференцированный подход позволяет выстраивать последовательное усложнение речевой деятельности.

Индивидуальная организация обучения русскому языку связана с определением подходящего пути освоения содержания в рамках совместной учебной работы. Она может осуществляться через выбор заданий, изменение темпа выполнения, предоставление дополнительных опор и адресную обратную связь.

Индивидуализация охватывает не только работу с испытывающими затруднения, но и создание условий для дальнейшего развития тех, кто быстрее осваивает материал.

Устойчивость такого подхода зависит от гибкости педагогических решений: потребность в поддержке может различаться при изучении отдельных тем и изменяться по мере накопления языкового опыта.

Особую значимость рассматриваемая проблема приобретает в многоязычной образовательной среде, где русский язык осваивается как неродной.

Уровень владения им зависит от интенсивности языкового общения, доступности русскоязычных текстов и возможностей использования языка за пределами урока. Обучающийся может понимать бытовую речь, но испытывать трудности при чтении учебного текста или создании развёрнутого письменного ответа.

Возможна и обратная ситуация, когда знание правил сочетается с недостаточной свободой устного общения. Следовательно, общий показатель успеваемости не всегда отражает особенности отдельных компонентов языковой подготовки.

Основная часть

Теоретическое рассмотрение индивидуального обучения русскому языку требует уточнения взаимосвязи индивидуализации и дифференциации. Индивидуализация предполагает согласование учебной деятельности с особенностями конкретного обучающегося: его языковой подготовкой, характером затруднений, темпом работы и степенью самостоятельности.

Дифференциация выступает способом организации этого процесса посредством вариативных заданий, гибкого объединения участников и адресной педагогической помощи. В условиях классного обучения индивидуальные потребности могут учитываться через несколько продуманных вариантов работы, объединённых общей темой и ожидаемыми результатами.

В модели К. А. Томлинсон дифференциация охватывает содержание обучения, процесс освоения материала, способы представления результата и образовательную среду. Выбор педагогических решений связывается с оценкой готовности к освоению конкретного содержания и образовательных потребностей.

Существенное место занимают предварительное планирование, текущее оценивание и сочетание коллективной, групповой и самостоятельной работы. Применительно к русскому языку эти положения дают основание рассматривать дифференциацию как согласованное изменение условий выполнения речевых задач.

Основанием для дифференциации целесообразно считать готовность к выполнению определённого языкового действия. Один и тот же обучающийся может свободно участвовать в бытовом диалоге, но нуждаться в поддержке при составлении письменного рассуждения.

Другой способен правильно выполнять грамматические упражнения, однако затрудняется самостоятельно использовать изученные конструкции в общении.

Поэтому распределение заданий должно опираться на особенности текущей деятельности. Такой подход позволяет точнее соотносить помощь с потребностью и пересматривать её объём при изменении учебной ситуации.

Диагностический этап предполагает изучение нескольких компонентов языковой подготовки: понимания устной речи, осмысленного чтения, владения лексикой и грамматикой, построения собственного высказывания.

Диагностика может включать краткую беседу, чтение небольшого текста, объяснение значения слова в контексте, письменный ответ и наблюдение за самостоятельной работой. Важно фиксировать условия выполнения: потребовалось ли повторное объяснение инструкции, использовался ли образец, удалось ли исправить ошибку после подсказки. Эти сведения помогают определить ближайший доступный шаг обучения.

Анализ ошибок требует внимания к механизму их возникновения. Неверный ответ на вопрос по тексту может отражать непонимание отдельного слова, затруднение в установлении причинной связи или неспособность сформулировать уже понятую мысль на русском языке. Для уточнения причины преподаватель может предложить выбрать подходящий ответ, показать соответствующий фрагмент текста или объяснить содержание более простыми словами. Сопоставление выполнения нескольких заданий позволяет обоснованнее определить характер поддержки. Диагностическое решение при этом сохраняет предварительный характер и уточняется в дальнейшей работе.

На основе полученных сведений можно выстраивать индивидуальную последовательность учебных действий. Она включает конкретный речевой результат, необходимые упражнения, доступные опоры и способ проверки продвижения.

Например, при затруднениях в связном изложении ближайшим результатом может стать составление небольшого сообщения с последовательным раскрытием темы. Работа предполагает отбор ключевых слов, установление порядка мыслей, построение предложений и последующее редактирование. Индивидуальная задача должна быть понятной обучающемуся и связанной с содержанием общей работы класса.

При формулировании результатов полезен подход, описывающий владение языком через доступные речевые действия. В системе CEFR используются дескрипторы, позволяющие обозначать, что человек способен выполнить средствами изучаемого языка.

В школьной практике эту логику можно применять при постановке конкретных задач: понять основную мысль сообщения, уточнить информацию, объяснить выбор или написать связный ответ.

Применительно к рассматриваемой теме такой способ формулирования делает индивидуальное продвижение наблюдаемым и помогает согласовывать задания с ожидаемым результатом.

Дифференциация грамматического материала предполагает изменение степени самостоятельности при сохранении его смысловой и речевой направленности. При изучении согласования прилагательных с существительными одним обучающимся может потребоваться работа с образцами и выделенными окончаниями.

Другим доступно самостоятельное восстановление нужных форм в предложении. Для дальнейшего усложнения можно предложить создание собственного описания с последующей проверкой согласования. Каждое задание должно обеспечивать понимание связи между формой слова и его употреблением в высказывании.

Например, работа с сочетаниями «интересная книга», «интересный рассказ», «интересное произведение» может начинаться с наблюдения за изменением формы прилагательного. Затем предлагается дополнить предложения, объяснить выбор окончания и использовать сочетания в кратком сообщении о прочитанном. Объём помощи регулируется через наличие образца, вопросов или памятки. При переходе к самостоятельной речи важно проверять, сохраняется ли правильное употребление конструкции в новом контексте. Такой переход позволяет оценить перенос изученного способа действия.

В лексической работе индивидуализация связана с глубиной освоения значения и возможностями употребления слова. Знакомство с новой лексикой может включать предметную иллюстрацию, краткое объяснение, контекст и типичные сочетания.

Последующая дифференциация предполагает выбор слов для конкретной ситуации, восстановление смысловых связей и самостоятельное построение высказывания.

Например, при изучении темы «Библиотека» слова «читатель», «произведение», «выбирать», «рекомендовать» целесообразно включать в описание реальных действий: обратиться за книгой, уточнить её содержание, объяснить интерес к чтению.

Представленные варианты характеризуют объём поддержки при выполнении конкретного задания. В последующей работе он может изменяться. После успешного выполнения задания по развёрнутой опоре целесообразно предложить близкую речевую задачу с меньшим количеством подсказок. При возникновении затруднений допустимо временно вернуть необходимую помощь. Для проверки продвижения полезно использовать общую задачу, позволяющую увидеть, какие действия выполняются самостоятельно и какие ещё требуют сопровождения.

Развитие устной речи предполагает дифференциацию подготовки к общению и сохранение полноценного участия каждого в диалоге. Например, в ситуации «Обращение к библиотекаря» можно использовать карточки с

речевыми намерениями: поздороваться, назвать интересующую тему, задать уточняющий вопрос, поблагодарить.

Одним участникам предоставляются готовые выражения, другим — ключевые слова, третьим — описание ситуации без языкового образца. После первоначального диалога вводится новое условие, требующее уточнить запрос или предложить другой вариант. Это позволяет проверить гибкость использования освоенных средств.

Организация письменной речи требует последовательного распределения внимания между содержанием, структурой и языковым оформлением. Если все требования предъявляются одновременно без достаточной подготовки, преподавателю сложнее установить причину затруднений.

Поэтому индивидуальная поддержка может включать совместное составление плана, подбор слов для связи предложений и памятку для редактирования. На более самостоятельном этапе предлагается изменить адресата или назначение текста, например преобразовать личное впечатление о книге в рекомендацию одноклассникам.

Изменение коммуникативной задачи требует осознанного выбора содержания и формы высказывания.

Дифференцированный урок нуждается в понятной организации деятельности. Общий этап позволяет обозначить тему, речевую задачу и критерии результата. Далее обучающиеся выполняют подходящие задания, а преподаватель проводит краткую работу с теми, кому требуется дополнительное объяснение. Самостоятельная деятельность остальных должна быть обеспечена доступными инструкциями и средствами проверки. Завершающее обсуждение возвращает участников к общей задаче и позволяет сопоставить способы её решения. Время распределяется с учётом сложности действий и необходимости обратной связи.

Гибкое объединение участников помогает согласовывать индивидуальные потребности с совместным освоением содержания. К. А. Томлинсон связывает дифференциацию с ясностью общих образовательных ориентиров и вариативностью сложности, организации работы и педагогических опор. В преподавании русского языка это положение можно реализовать через временные группы для отработки конкретного умения и пары для речевого взаимодействия. Состав групп меняется в зависимости от задания. В совместной работе каждому необходимо предоставить возможность формулировать собственные реплики и объяснять принятые решения.

Обратная связь связывает выполненную работу с дальнейшим обучением. В руководстве Education Endowment Foundation подчёркивается значение содержательных принципов обратной связи, помогающей устранять непонимание и поддерживать продвижение. Применительно к русскому языку комментарий преподавателя должен указывать на конкретное действие,

которое необходимо уточнить. Например, при ошибке в сочетании «интересный книга» можно предложить определить род существительного и проверить согласование прилагательного. После исправления полезно дать новое сочетание, чтобы установить, понят ли способ действия.

Момент предоставления обратной связи следует согласовывать с учебной задачей. При тренировке определённой грамматической формы своевременное уточнение помогает продолжить упражнение осмысленно. Во время развёрнутого диалога часть ошибок можно обсудить после завершения общения, сохранив возможность выразить мысль.

Выбор зависит от того, препятствует ли ошибка пониманию и относится ли она к изучаемому материалу. Индивидуальная помощь должна оставлять пространство для самостоятельного исправления и последующего применения уточнённого способа действия.

Оценивание требует согласования общих критериев и индивидуальной динамики. Для устного сообщения такими критериями могут выступать раскрытие темы, последовательность, уместность языковых средств и понятность речи. При проверке грамматического умения необходимо учитывать правильность формы и её использование в контексте. Сведения об объёме помощи целесообразно фиксировать отдельно: одинаковый результат, полученный самостоятельно и с подробным образцом, характеризует разную степень освоения действия. Это позволяет точнее выбирать последующие задания.

Для наблюдения за продвижением можно сопоставлять работы, выполненные в разные периоды при близких требованиях. Небольшая подборка письменных текстов, записей устных ответов и исправленных заданий помогает увидеть изменения в связности, точности и самостоятельности. При этом показатели следует интерпретировать с учётом сложности материала и условий выполнения.

Более короткое высказывание может оказаться содержательно точнее и самостоятельнее, поэтому объём ответа требует рассмотрения вместе с его качеством.

Развитие самостоятельности предполагает обучение доступным приёмам планирования и самопроверки. Перед выполнением задания обучающийся определяет, какую информацию необходимо сообщить и какие средства могут понадобиться. После завершения он проверяет соответствие теме, порядок мыслей и употребление изученных конструкций. Для этого можно использовать краткие вопросы: «Понятна ли основная мысль?», «Есть ли связь между предложениями?», «Какие слова требуют проверки?».

По мере освоения таких действий внешняя памятка сокращается, а самостоятельное редактирование становится частью речевой деятельности.

В многоязычной среде педагогическая поддержка может включать сопоставление языковых явлений и уточнение значений на доступном языке. Такое обращение целесообразно тогда, когда оно помогает понять конкретную трудность и подготовиться к действию на русском языке. После объяснения необходимо возвращаться к русскоязычному контексту и самостоятельному употреблению изученного средства. Характер помощи определяется наблюдаемыми затруднениями конкретного обучающегося, его опытом и содержанием задания.

Цифровые ресурсы могут использоваться для предоставления дополнительных образцов, повторного прослушивания и самостоятельной практики. Их педагогическая ценность зависит от соответствия конкретной задаче. Для развития связной речи важно предусматривать задания, требующие собственного высказывания, а автоматическую проверку дополнять содержательной оценкой преподавателя. При выборе цифрового материала необходимо учитывать точность примеров, понятность инструкций и доступность ресурса. Индивидуальная работа должна сохранять связь с речевыми действиями, которые выполняются на уроке.

Дифференциация домашней работы может продолжать индивидуальную последовательность обучения. Задание подбирается с учётом выявленной потребности: уточнить употребление конструкции, подготовить сообщение по плану или самостоятельно создать текст. Значение имеет возможность выполнить работу без постоянной помощи взрослых. Краткий образец, ясная инструкция и критерии самопроверки поддерживают самостоятельность. Результаты домашней работы следует использовать при дальнейшем планировании, чтобы практика сохраняла связь с текущими затруднениями и ближайшими учебными задачами.

Устойчивость рассматриваемой организации обучения зависит от качества методических материалов и профессиональных решений преподавателя. Банк заданий целесообразно систематизировать по речевым умениям, характеру затруднений, сложности действий и объёму поддержки. Такая подготовка облегчает выбор подходящего варианта и его изменение в ходе урока. Педагогическая логика индивидуального обучения проявляется в последовательной связи между наблюдением за деятельностью, выбором помощи, самостоятельным выполнением и проверкой переноса освоенного умения в новую речевую ситуацию.

Заключение

Дифференцированный подход создаёт условия для индивидуального обучения русскому языку с учётом уровня подготовки, темпа работы и речевых затруднений. Его педагогическая ценность заключается в сочетании общих образовательных требований с адресной поддержкой, развитием самостоятельности и последовательным усложнением речевых задач.

Рекомендации

1. Регулярно проводить диагностику языковой подготовки для определения индивидуальных затруднений и необходимой педагогической помощи.

2. Использовать вариативные задания с постепенным сокращением опор и расширением самостоятельной речевой практики.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ:

1. Унт И. Э. Индивидуализация и дифференциация обучения. — Москва: Педагогика, 1990.

2. Азимов Э. Г., Щукин А. Н. Новый словарь методических терминов и понятий: теория и практика обучения языкам. — Москва: ИКАР, 2009.

3. Гальскова Н. Д., Гез Н. И. Теория обучения иностранным языкам: лингводидактика и методика. — 3-е изд., стер. — Москва: Академия, 2006.

4. Пассов Е. И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению. — 2-е изд. — Москва: Просвещение, 1991.

5. Щукин А. Н. Методика преподавания русского языка как иностранного: учебное пособие. — Москва: Высшая школа, 2003.