

DOI: 10.31862/2500-2953-2025-2-118-141

УДК 37.04:372.881.1

М.С. Перевёрткина, А. Сейфединова

Российский государственный педагогический университет
имени А.И. Герцена,
191186 г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Методическая адаптация упражнений как актуальная профессиональная задача учителя иностранного языка в условиях индивидуализации обучения

В современных условиях индивидуализации учебного процесса профессиональным вызовом для учителей становится необходимость учитывать индивидуальные учебные стили обучающихся. Статья посвящена описанию возможностей решения этой актуальной профессиональной задачи посредством применения алгоритма систематизации и методической адаптации упражнений. Авторы обзорно представляют релевантные научные исследования и приводят классификацию индивидуальных учебных стилей по доминирующей деятельности, дают собственное определение методической адаптации упражнений и описывают ее виды. В статье представлен авторский алгоритм систематизации и методической адаптации упражнений к индивидуальным учебным стилям обучающихся, авторы приводят пример его применения при обучении английскому языку в средней общеобразовательной школе. Доказательством целесообразности использования описанного алгоритма являются результаты проведенной авторами экспериментальной апробации.

Ключевые слова: индивидуализация, индивидуальные учебные стили, обучение иностранному языку, упражнение, систематизация, методическая адаптация, алгоритм систематизации и методической адаптации упражнений

ДЛЯ ЦИТИРОВАНИЯ: Перевёрткина М.С, Сейфединова А. Методическая адаптация упражнений как актуальная профессиональная задача учителя иностранного языка в условиях индивидуализации обучения // Рема. Rhema. 2025. № 2. С. 118–141. DOI: 10.31862/2500-2953-2025-2-118-141

DOI: 10.31862/2500-2953-2025-2-118-141

M. Perevertkina, A. Seifedinova

Herzen State Pedagogical University of Russia,
St. Petersburg, 191186, Russian Federation

Methodological adaptation of exercises as a core pedagogical responsibility of a foreign language teacher in the context of individualized instruction

In contemporary educational paradigms that prioritise individualization in teaching and learning, accommodating various learning styles of students poses a significant professional challenge for educators. This article elucidates the potential resolutions to this urgent educational challenge through the use of a structured algorithm designed for the systematisation and methodological adaptation of exercises. The authors delve into pertinent academic research and offer a taxonomy of individual learning styles based on the students' predominant activity. Moreover, they propose their own conceptualisation of methodological adaptation of exercises and delineate its types. The article introduces the authors' algorithm for the systematisation and methodological adaptation of exercises tailored to the individual learning styles of students and exemplifies its application to teaching English in secondary school. Empirical findings from the authors' experimental validation confirm the effectiveness of the proposed algorithm.

Key words: individualized instruction, individual learning styles, foreign language teaching, exercise, systematisation, methodological adaptation, algorithm for the systematisation and methodological adaptation of exercises

FOR CITATION: Perevertkina M., Seifedinova A. Methodological adaptation of exercises as a core pedagogical responsibility of a foreign language teacher in the context of individualized instruction. *Rhema*. 2025. No. 2. Pp. 118–141. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-2953-2025-2-118-141

1. Введение

В современных условиях трансформации российской образовательной системы стратегическим государственным приоритетом становится модернизация образования, которая осуществляется посредством внедрения адаптивных и гибких образовательных программ, учитывающих индивидуальные потребности каждого обучающегося, и создания системы выявления, поддержки и индивидуального развития способностей детей и молодежи. Таким образом, создание условий для индивидуализации обучения сегодня становится одной из актуальных тенденций в отечественном образовательном пространстве.

Необходимость осуществлять индивидуализацию зафиксирована в Федеральных государственных образовательных стандартах для всех уровней образования, при реализации которых должны быть учтены индивидуальные возрастные, психологические и физиологические особенности обучающихся. При реализации основных образовательных программ всех уровней общего образования предусматривается проектирование индивидуальных образовательных маршрутов и построение индивидуальных образовательных траекторий обучающихся. Помимо этого, одним из условий реализации основной образовательной программы начального общего образования является обеспечение индивидуализации обучения, индивидуального развития каждого обучающегося за счет разнообразия организационных форм, средств и приемов выполнения заданий, позволяющих учитывать особенности младших школьников¹. При получении школьниками основного общего образования стандартом предусматривается обеспечение их индивидуальных потребностей посредством специально разрабатываемых курсов и внеурочной деятельности². На уровне среднего общего образования организации, осуществляющие образовательную деятельность, должны предоставлять обучающимся возможность формирования индивидуальных учебных планов, обеспечивать развитие индивидуальных способностей

¹ Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования. 2020. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-noo/> (дата обращения: 15.01.2025).

² Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования. 2020. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 15.01.2025).

школьников за счет изучения ими ряда предметов на углубленном уровне, дополнительных учебных предметов, курсов по выбору, посредством проведения ими учебного исследования и работы над индивидуальным проектом³.

Таким образом, на уровне общего образования можно констатировать наличие указаний на необходимость осуществлять индивидуализацию обучения как посредством специально разрабатываемых индивидуальных учебных планов, учебных курсов, организации внеурочной и исследовательской деятельности, так и в ходе урочной деятельности за счет индивидуализации форм работы, учебных материалов и заданий. Осуществление указанных действий становится одной из профессиональных задач учителя, что зафиксировано в профессиональном стандарте «Педагог». В соответствии с данным нормативным документом трудовые действия, которые предусматриваются в рамках осуществления педагогической деятельности, включают разработку и реализацию индивидуальных образовательных маршрутов и программ индивидуального развития обучающихся с учетом их личностных и возрастных особенностей, а также планирование и корректировку образовательных задач и учебной деятельности с учетом индивидуальных особенностей детей. Для осуществления указанных действий педагогу необходимо обладать определенными профессиональными умениями, в перечень которых включены умения проектировать, создавать, реализовывать индивидуально-ориентированные образовательные программы с учетом личностных и возрастных особенностей обучающихся, корректировать и модифицировать типовые программы для группы и/или отдельных обучающихся с особыми образовательными потребностями, использовать специальные подходы, разнообразные формы, приемы, методы и средства индивидуализированного обучения⁴. Н.Д. Гальскова и З.Н. Никитенко отмечают, что «методические решения учителя, включая организацию учебного материала, использование тех или иных приемов, способов, упражнений, должны учитывать личность обучающегося, его потребности, мотивы, способности и другие индивидуально-психологические особенности» [Гальскова, Никитенко, 2023, с. 144–145].

³ Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. 2020. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo/> (дата обращения: 15.01.2025).

⁴ Профессиональный стандарт «Педагог (педагогическая деятельность в сфере дошкольного, начального общего, основного общего, среднего общего образования) (воспитатель, учитель)». 2013. URL: https://profstandart.rosmintrud.ru/obshchiy-informatsionnyy-blok/natsionalnyy-reestr-professionalnykh-standartov/reestr-professionalnykh-standartov/index.php?ELEMENT_ID=56367 (дата обращения: 15.01.2025).

Логично предположить, что формирование указанных выше умений должно осуществляться в ходе подготовки педагогических кадров на уровне высшего образования. Анализ положений ФГОС высшего образования по направлениям подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование» и 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)» демонстрирует, что в результате освоения программы бакалавриата будущий учитель должен быть способен использовать в своей профессиональной деятельности психолого-педагогические технологии, которые необходимы для индивидуализации обучения, развития и воспитания, в том числе обучающихся с особыми образовательными потребностями (общепрофессиональная компетенция 6)⁵.

При этом, обращаясь к практике профессиональной педагогической подготовки, можно согласиться с мнением Е.Н. Солововой о том, что «отсутствие у студентов – будущих учителей иностранного языка опыта построения собственной образовательной траектории, выбора индивидуальных маршрутов в рамках существующих профессиональных программ с учетом личных потребностей и возможностей, объективных и субъективных факторов учебной ситуации приводит к тому, что в своей профессиональной деятельности они не обеспечивают требуемый уровень индивидуализации для обучающихся в силу непонимания перспектив и преимуществ проявления гибкости в учебном процессе» [Соловова, 2004, с. 3].

Важность проявления учителем иностранного языка гибкости отмечает и Н.В. Барышников, уточняя, что «в настоящее время существенное значение приобретает вопрос индивидуализации и гибкости методического мышления учителя, которые проявляются в умении мыслить нешаблонно, всесторонне анализировать педагогическую ситуацию и обеспечивают способность учителя к методическому творчеству» [Барышников, 2024, с. 40]. А.В. Конобеев и И.В. Трещина также подчеркивают значимость «индивидуализации образовательного процесса в педагогическом вузе, наполнения содержания педагогического иноязычного образования лучшими образцами методического творчества» [Конобеев, Трещина, 2024, с. 278].

⁵ Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.01 «Педагогическое образование». 2021. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-01-pedagogicheskoe-obrazovanie-121/> (дата обращения: 15.01.2025); Федеральный государственный образовательный стандарт высшего образования – бакалавриат по направлению подготовки 44.03.05 «Педагогическое образование (с двумя профилями подготовки)». 2021. URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-44-03-05-pedagogicheskoe-obrazovanie-s-dvumya-profiljami-podgotovki-125/> (дата обращения: 15.01.2025).

Итак, в современных условиях индивидуализации учебного процесса учителям иностранного языка необходимо обладать определенными профессиональными качествами, такими как гибкость и адаптивность, быть способными осуществлять индивидуализированное обучение с учетом различных факторов и особенностей обучающихся, в том числе их индивидуальных учебных стилей.

2. Индивидуализация обучения иностранному языку как предмет современных исследований.

Проблема учета индивидуальных учебных стилей обучающихся

В отечественной педагогической и методической научной школе с последней четверти XX в. и до настоящего времени проводятся исследования теоретических вопросов и предлагаются практические решения по индивидуализации процесса обучения в многоступенчатой системе на различных уровнях образования, начиная с дошкольного (Т.И. Чиркова, 1999) и среднего общего образования (Е.С. Рабунский, 1975; А.А. Кирсанов, 1982; И.Э. Унт, 1990; И.С. Якиманская, 2000; Т.А. Боровских, 2011) и заканчивая уровнем высшего образования (А.И. Лутовинов, 2001; Е.С. Дорошук, 2007), в том числе высшего педагогического (О.А. Зимовина, 2001; Н.Н. Гордеева, 2002; Т.В. Бурлакова, 2009) и дополнительного профессионального образования, включая повышение профессиональной квалификации учителя (И.А. Носков, 2002; М.А. Аكوпова, 2004).

Следует отметить, что исследователями предложены научно обоснованные решения и описаны технологии индивидуализированного обучения, однако их внимание преимущественно сосредоточено на осуществлении индивидуализации посредством применения новых индивидуально-ориентированных учебных планов и программ учебных курсов (В.Д. Шадриков, 1993, 1997), особой организации урочной и внеурочной деятельности, самостоятельной работы с применением индивидуальных учебных заданий (И.Э. Унт, 1990), изменения структуры занятия или урока (А.С. Границкая, 1991).

Таким образом, индивидуализацию предлагается осуществлять посредством трансформации управленческих процессов и применения новых технологий или предлагаемых исследователями новых средств обучения, однако остаются недостаточно изученными вопросы адаптации существующих средств обучения к индивидуальным особенностям и образовательным потребностям обучающихся. В то же время в практике обучения иностранному языку решения, которые позволили бы

учителю модифицировать существующие средства обучения, адаптировать их под изменяющиеся условия, а не создавать новые, остаются востребованными. Рассматривая всю совокупность средств обучения, обеспечивающих овладение обучающимися иностранным языком [Азимов, Щукин, 2009, с. 291], можно выделить те из них, которые представляется возможным адаптировать с целью осуществления индивидуализации. Так, может быть осуществлена адаптация:

- способов введения языкового материала и речи учителя, например, при объяснении правил;
- письменных и звучащих текстов, аудио- и видеофрагментов;
- упражнений.

В настоящее время проводятся исследования специфики профессионально-коммуникативной деятельности учителя, формирования умений в монологичной медиации и адаптации речи [Коренев, 2023, с. 113]. Достаточно полно изучен вопрос адаптации текстовых материалов в лингводидактических целях [Коротышев, 2017, с. 4–5], однако проблема адаптации упражнений остается малоисследованной. В связи с тем, что адаптация упражнений осуществляется с целью оптимизации процесса обучения иностранному языку и предусматривает изменение учителем форм и приемов работы, представляется целесообразным называть ее «методической адаптацией».

В практической деятельности учителя необходимость видоизменения упражнений преимущественно возникает под влиянием внешних детерминант, например, возраста обучающихся, уровня их обученности и познавательной самостоятельности. Результатом подобной методической адаптации, как правило, становится усложнение или упрощение упражнения. На наш взгляд, представляется принципиально значимым при методической адаптации упражнений принимать во внимание не только внешние факторы, но и индивидуально-личностные особенности обучающихся, определяющие специфику осуществления ими учебной деятельности. Одной из таких особенностей является индивидуальный учебный стиль обучающегося.

В российских психолого-педагогических исследованиях общепринятым стало предложенное М.А. Холодной определение индивидуальных учебных стилей, или стилей учения, как «индивидуально-своеобразных способов усвоения информации в учебной деятельности (в более широком понимании – присущих данному ученику устойчивых способов взаимодействия со своим образовательным окружением)» [Холодная, 2004, с. 326]. При этом некоторые исследователи предлагают конкретизировать данное определение и под индивидуальным учебным стилем

понимать «систему способов выполнения той или иной деятельности, которые в свою очередь детерминированы индивидуально-психологическими особенностями личности, стабильны для использования субъектом на протяжении длительного отрезка времени и могут быть перенесены из одной ситуации в другую» [Збанацкая, 2007, с. 9], а также «сочетание характерных познавательных факторов, вырабатываемых под влиянием существующего познавательного стиля у учащегося, которые характеризуют его ответные действия на конкретную учебную ситуацию и влияют на выбор соответствующих технологий обучения» [Сельверова, 2010, с. 9].

Анализ зарубежной научной литературы позволяет обнаружить тенденцию к исследованию индивидуальных учебных стилей обучающихся как поведенческой черты, в связи с чем возникает исследовательская потребность определить, является ли индивидуальный учебный стиль динамичным или стабильным. А. Грегорц и Дж. Киф предлагают определять индивидуальный учебный стиль как самобытную когнитивно-поведенческую характеристику учащегося, которая выступает стабильным индикатором того, как человек учится, воспринимает образовательную среду, реагирует на нее, взаимодействует и адаптируется к ней [Gregorc, 1979, p. 23; Keefe, 1979, p. 4]. Л.Л.С. Вонг и Д. Нунан также отмечают, что индивидуальный учебный стиль является относительно постоянной категорией и не подвержен изменениям в зависимости от изучаемого предмета или совершенствуемого навыка или умения, но на него оказывает влияние этап обучения и/или приобретаемый обучающимся опыт учебной деятельности [Wong, Nunan, 2011, p. 145]. То есть трансформация доминирующего индивидуального учебного стиля обучающегося возможна, но будет происходить не под влиянием внешних факторов, а в силу развития личности, изменения когнитивных, поведенческих, психологических характеристик.

Обобщая вышесказанное, под индивидуальным учебным стилем предлагаем понимать «индивидуально-своеобразную, обусловленную психолого-поведенческими характеристиками, относительно стабильную систему факторов, которая определяет восприятие обучающимися информации, принятие решений в учебных ситуациях, выполнение ими учебных действий, взаимодействие в образовательной среде и характеризуется независимостью от формируемого/совершенствуемого навыка, умения, компетенции» [Перевёрткина, Сейфединова, 2023, с. 366].

Динамика изменений в представлениях об индивидуальных учебных стилях обучающихся оказала влияние на их типологизацию. Так, в конце XX в. было распространено представление об индивидуальных

учебных стилях обучающихся как либо о выраженных сенсорными модальностями (визуальный, аудиальный/слуховой, цифровой и кинестетический стили) (Н. Флеминг), либо определяемых в категориях модальностей опыта (визуальных образов, вербальных символов, звуков, эмоциональных переживаний) (Г. Райнерт).

В дальнейшем представление об индивидуальных учебных стилях претерпело изменения, в частности Д. Колб предложил учитывать интеллектуальные возможности обучающихся, оказывающие влияние на стили учения (аккомодативный, ассимилятивный, дивергентный и конвергентный стили), а Р. Данн, К. Данн и Г. Прайс указали на зависимость учебного стиля от когнитивно-психологических свойств обучающегося (аналитический, синтетический, импульсивный и рефлексивный стили). Это привело к некоторому смешению представлений о когнитивных и индивидуальных учебных стилях обучающихся, представляющемуся необоснованным.

Согласно современным научным концепциям, классификация индивидуальных учебных стилей должна быть комплексной и многомерной и учитывать различные факторы. Изучив различные экспертные мнения, предлагаем вслед за Л.Л.С. Вонг и Д. Нунаном классифицировать индивидуальные учебные стили по принципу доминирующей деятельности обучающихся [Wong, Nunan, 2011, p. 145] и выделять коммуникативный (communicative), аналитический (analytical), организационно-детерминированный (authority-oriented) и практико-детерминированный (concrete) стили.

Отметим, что обучающиеся с доминирующим коммуникативным учебным стилем склонны изучать иностранный язык посредством общения, открыты к взаимодействию на иностранном языке в ходе дискуссий и работы в группе. Обучающиеся с преобладающим аналитическим учебным стилем предпочитают самостоятельно систематизировать учебный материал, выявлять закономерности и склонны к индивидуальной форме работы. Обучающиеся, демонстрирующие организационно-детерминированный учебный стиль, нуждаются в четкой, понятной им организации учебного процесса, последовательном представлении учебного материала, подробных инструкциях. Обучающимся с преобладающим практико-детерминированным стилем необходима опора на примеры функционирования изучаемого материала в реальных коммуникативных ситуациях, а также практика активизации изучаемых явлений в речи при вариативности темпа и форм работы [Перевёрткина, Сейфединова, 2023, с. 367]. Перечисленные особенности обучающихся, на наш взгляд, следует учитывать в условиях индивидуализации обучения иностранному языку.

Таким образом, данные, которые были получены в ходе анализа теоретических концепций в отечественной и зарубежной психолого-педагогической и методической литературе, а также положений нормативных документов, регулирующих организацию обучения иностранным языкам, составили методологическую основу статьи и позволили нам сформулировать предположение, что при индивидуализированном обучении иностранному языку целесообразно учитывать индивидуальные учебные стили обучающихся, что представляется возможным осуществить не только при разработке новых учебных материалов, но и при адаптации существующих, в частности при методической адаптации упражнений. В свою очередь, процесс методической адаптации упражнений, на наш взгляд, может быть алгоритмизирован, и в рамках данной статьи будет предложен разработанный нами алгоритм и представлены результаты его апробации.

3. Методическая адаптация упражнений как одно из средств индивидуализации обучения иностранному языку

Осуществление методической адаптации учебных материалов становится значимым в условиях индивидуализации обучения иностранному языку, и при необходимости учета специфики индивидуальных учебных стилей школьников представляется возможным рассматривать ее в качестве средства индивидуализации. В таком случае методическую адаптацию упражнений к индивидуальным особенностям обучающихся, в частности, их индивидуальным учебным стилям, предлагаем определять как осуществляемую учителем оптимизацию приемов, способов выполнения упражнений, форм организации работы, а также видов учебной деятельности с сохранением цели выполнения.

Упражнения, являясь целенаправленными, управляемыми и контролируемые действиями, могут претерпевать различные трансформации, результатом которых может стать нарастание языковых и операционных трудностей или, наоборот, упрощение упражнения, а также его модификация. Последняя предполагает изменение качественных характеристик и/или структурных элементов упражнения (установки и/или его корпуса), но может не оказывать влияния на уровень его сложности. Таким образом, если учителю необходимо учесть различные индивидуальные учебные стили обучающихся, представляется целесообразным в первую очередь осуществлять именно модификацию упражнения. Упражнение может быть модифицировано посредством следующих способов:

- изменение приема, составляющего его основу;
- модификация вида учебной деятельности;

- варьирование способа его выполнения;
- модификация формы организации работы;
- варьирование темпа работы.

Следует отметить, что осуществление методической адаптации сегодня становится одной из тех профессиональных задач учителя, решать которую может потребоваться ежедневно. Общеизвестно, что применяемые в обучении иностранным языкам учебно-методические комплексы (УМК) ввиду их федерального статуса и универсальности содержащихся в них учебных материалов для всех обучающихся зачастую не позволяют учитывать индивидуальные особенности школьников. В связи с этим учителям требуется самостоятельно осуществлять методическую адаптацию учебных материалов в целом и упражнений в частности, ориентируясь на особенности конкретных обучающихся в группе.

Для подтверждения сказанного выше нами был выполнен анализ совокупности упражнений, представленных в двух компонентах УМК «Spotlight. Английский в фокусе» для 10 и 11 классов – в учебнике и рабочей тетради⁶. Анализ проводился для решения двух исследовательских задач: во-первых, необходимо было выяснить, как авторами УМК осуществлена систематизация упражнений; во-вторых, важно было определить, насколько представленные в УМК упражнения могут применяться без методической адаптации в условиях индивидуализированного обучения английскому языку обучающихся с различными индивидуальными учебными стилями.

Структурно каждый анализируемый УМК состоит из 8 модулей, организованных по тематическому принципу и содержащих справочные, иллюстративные, текстовые материалы и серии упражнений. В качестве материала для анализа были выбраны два тематически близких модуля УМК для 10 и 11 классов соответственно. Анализ показал, что упражнения систематизированы главным образом по цели их выполнения, степени оречевленности и характеру материала. Отметим, что при сопоставлении по количественному параметру подготовительные упражнения преобладают над коммуникативными, которые необходимы для активизации изучаемого материала в речи обучающихся, и это позволяет утверждать, что предложенная в анализируемых УМК совокупность упражнений нуждается в дополнении. Для решения второй задачи мы проанализировали качественные характеристики и элементы упражнений – приемы, виды учебной деятельности, способы выполнения,

⁶ Английский язык. 10 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / О.В. Афанасьева и др. М., 2019; Английский язык. 11 класс: учебник для общеобразовательных учреждений / О.В. Афанасьева и др. М., 2009; Spotlight. Английский в фокусе. 10 класс: рабочая тетрадь / В. Эванс и др., М., 2012; Spotlight. Английский в фокусе. 11 класс: рабочая тетрадь / В. Эванс и др. М., 2010.

формы организации работы, формулировки установок и особенности организации материала в корпусе упражнений.

Полученные в ходе анализа данные показали, насколько предлагаемые в УМК упражнения позволяют учитывать специфику изучения английского языка обучающимися с различными доминирующими индивидуальными учебными стилями. Так, в совокупности упражнений, представленной в модуле УМК «Spotlight. Английский в фокусе. 10 класс», преобладают упражнения, которые позволяют учитывать особенности организационно-детерминированного индивидуального учебного стиля обучающихся. Результаты анализа модуля УМК «Spotlight. Английский в фокусе. 11 класс» свидетельствуют о том, что процентное соотношение упражнений, учитывающих четыре индивидуальных учебных стиля, является более пропорциональным, но специфические потребности обучающихся с доминирующим практико-детерминированным учебным стилем, как в УМК для 10 класса, в меньшей степени учтены (рис. 1).



Рис. 1. Модули ‘Holidays’ и ‘Travel’ УМК «Spotlight. Английский в фокусе» для 10 и 11 классов. Доля упражнений, позволяющих учитывать индивидуальные учебные стили обучающихся:

- 1 – практико-детерминированный; 2 – коммуникативный;
- 3 – аналитический; 4 – организационно-детерминированный

Fig. 1. Modules ‘Holidays’ and ‘Travel’ of teaching/learning materials “Spotlight. English in Focus” for grades 10 and 11.

The share of exercises that allow taking into account the individual learning styles of students:

- 1 – practice-based; 2 – communicative; 3 – analytical;
- 4 – authority-oriented

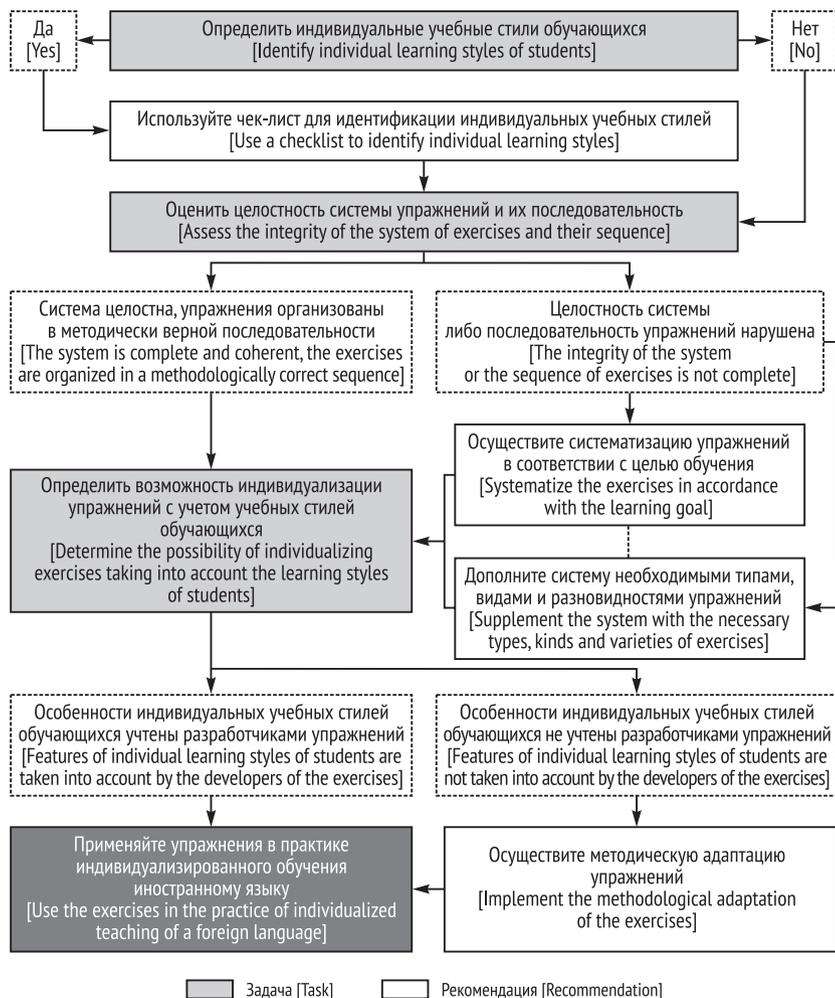


Рис. 2. Алгоритм систематизации и методической адаптации упражнений к индивидуальным учебным стилям обучающихся

Fig. 2. Algorithm for systematization and methodical adaptation of exercises to individual learning styles of students

Полученные в ходе анализа УМК данные свидетельствуют о том, что учителю будет необходимо самостоятельно дополнить предложенную авторами совокупность упражнений, а также осуществить методическую адаптацию некоторых из них с целью учета особенностей

обучающихся с различными доминирующими индивидуальными учебными стилями. Для решения этой профессиональной задачи учителю потребуется инструмент, применение которого будет содействовать осуществлению указанных трансформаций. Разделяя мнение С.В. Чернышова о «необходимости разработки продуманной последовательности методических шагов (алгоритмов), обеспечивающих гарантированную результативность образовательного процесса в заданных условиях» [Чернышов, 2022, с. 27], предлагаем рассматривать в качестве указанного инструмента разработанный нами алгоритм систематизации и методической адаптации упражнений (рис. 2).

Представленный алгоритм имеет ступенчатый характер и включает перечень действий, которые необходимо будет выполнить учителю. Первое из них – определение индивидуальных учебных стилей обучающихся в группе – носит опциональный характер, поскольку не является непосредственной профессиональной задачей учителя иностранного языка. Считаем целесообразным при проектировании, отборе или методической адаптации упражнений учитывать в равной степени особенности каждого из возможных индивидуальных учебных стилей. В таком случае учителю не потребуется идентифицировать, обучающихся с какими доминирующими индивидуальными учебными стилями объединены в группу, однако при необходимости общее представление о них учитель может получить, заполнив чек-лист. В ходе наблюдения учителю следует отметить основные признаки, характеризующие обучающегося, а затем определить доминирующий учебный стиль, воспользовавшись ключом (рис. 3).

На следующем этапе работы с алгоритмом учителю предстоит оценить упражнения, которые будут предложены для выполнения обучающимся, с точки зрения корректности их методической организации в последовательность и количественной достаточности. Так, например, будет необходимо убедиться, что коммуникативные упражнения не предшествуют подготовительным, а их количество достаточно для достижения поставленной цели обучения. В случае необходимости учитель может дополнить последовательность и/или произвести систематизацию упражнений.

Завершающий этап работы с алгоритмом связан с анализом последовательности упражнений на предмет возможности осуществления индивидуализации обучения и учета индивидуальных особенностей, присутствующих учебным стилям обучающихся, при выполнении ими упражнений. Объектами для анализа могут выступать как установка, так и корпус упражнения, а в результате анализа учитель может прийти к выводу о необходимости осуществления методической адаптации упражнений к индивидуальным учебным стилям обучающихся.

Обучающийся [Student]	
1) отдает предпочтение групповой форме работы [prefers group work]	<input type="checkbox"/>
2) нуждается в четких пошаговых инструкциях к упражнению [needs clear step-by-step instructions for the exercise]	<input type="checkbox"/>
3) регулярно осуществляет рефлексю, обращается к учителю за обратной связью [regularly reflects, turns to the teacher for feedback]	<input type="checkbox"/>
4) самостоятельно выявляет лингвистические закономерности, склонен к систематизации записей [independently identifies linguistic patterns, tends to systematize notes]	<input type="checkbox"/>
5) испытывает затруднения при отсутствии нескольких примеров выполнения упражнения [has difficulty without several examples of completing an exercise]	<input type="checkbox"/>
6) работает продуктивнее, если осуществляется чередование форм организации и режимов работы [works more productively if there is an alternation of organization forms and work modes]	<input type="checkbox"/>
7) нуждается в визуальных опорах при овладении новым материалом, испытывает потребность делать заметки на учебных материалах [needs visual support when mastering new material, feels the need to annotate educational materials]	<input type="checkbox"/>
8) склонен к просмотру фильмов на иностранном языке, интересуется общением с носителями языка [tends to watch films in foreign languages, is interested in communicating with native speakers]	<input type="checkbox"/>
Ключ [Key]	
Признаки определенного индивидуального учебного стиля [Signs of a specific individual learning style]: коммуникативный [communicative] – 1, 8; аналитический [analytical] – 3, 4; организационно-детерминированный [authority-oriented] – 2; 7; практико-детерминированный [practice-based] – 5, 6	

Рис. 3. Чек-лист для предположительной идентификации доминирующего индивидуального учебного стиля обучающегося

Fig. 3. Checklist for identification of a student's presumptive/probable dominant individual learning style

Проиллюстрируем возможности применения разработанного алгоритма на примере упражнений из УМК «Spotlight. Английский в фокусе. 11 класс», целью выполнения которых выступает развитие умений обучающихся в чтении (рис. 4).

В первую очередь нами была изменена исходная, предложенная авторами УМК, последовательность упражнений. Мы реорганизовали их в соответствии с особенностями вида чтения, обучение которому предстоит осуществлять, и этапов работы с текстом (дотекстовый, текстовый и послетекстовый).

Далее мы определили, что предложенные упражнения не позволяют в полной мере учесть индивидуальные особенности обучающихся

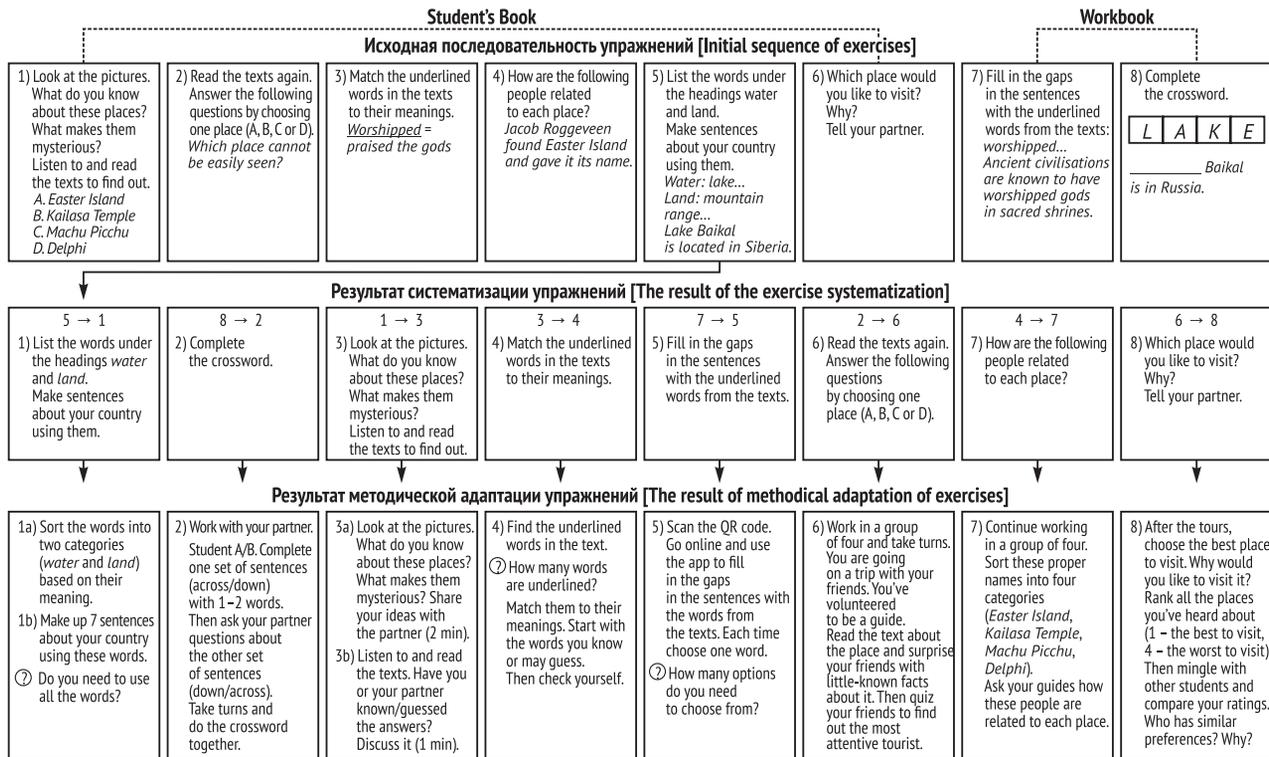


Рис. 4. Пример применения алгоритма систематизации и методической адаптации упражнений

Fig. 4. An example of the algorithm for systematization and methodological adaptation of exercises application

с различными учебными стилями, в связи с чем мы осуществили их методическую адаптацию. Дополнительно прокомментируем результат выполнения этого действия, представленный в схематическом виде на рисунке 4. В результате методической адаптации упражнения 1, которая заключалась в изменении его установки, парцелляции инструкции и ее дополнении вопросом на контроль понимания, могут быть одновременно учтены особенности организационно-детерминированного и аналитического индивидуальных учебных стилей обучающихся, поскольку упражнение сопровождается четкой инструкцией, обеспечено последовательное и поэтапное выполнение учебных действий, а также предусматривается систематизация лексического материала обучающимися на основе обозначенного классификационного признака.

Упражнение 2 было видоизменено таким образом, чтобы учесть специфику практико-детерминированного и коммуникативного индивидуальных учебных стилей обучающихся за счет изменения приема, заложенного в основу упражнения, и формы организации работы. Так, в упражнении в его видоизмененном варианте используется прием информационного неравновесия, характерный для естественного общения и позволяющий обучающимся осуществлять обмен информацией и в результате речевого взаимодействия совместно с партнером по коммуникации решать поставленную задачу.

Установка упражнения 3 претерпела изменения и была разделена на две составляющие, первая из которых предусматривает запуск механизма вероятностного прогнозирования обучающихся и позволяет им спонтанно и свободно обмениваться идеями по заданной теме, что свойственно школьникам с доминирующим коммуникативным индивидуальным учебным стилем. Вариативность темпа работы, возможность проверить высказанные ранее предположения и применить полученную из текстов информацию в практике общения позволит учесть особенности обучающихся с практико-детерминированным индивидуальным учебным стилем.

Целью видоизменения установки упражнения 4 была его адаптация для обучающихся с доминирующими организационно-детерминированным и аналитическим индивидуальными учебными стилями, достигаемая за счет парцелляции установки, использования вопроса на контроль понимания инструкции, объяснения стратегии выполнения упражнения, предоставления обучающимся возможности выполнить его самостоятельно и осуществить самопроверку.

Методическая адаптация упражнения 5 позволила учесть особенности организационно-детерминированного индивидуального учебного

стиля обучающихся, которым предстоит выполнить его на онлайн-платформе, получая пошаговую обратную связь в процессе его выполнения. Вопрос на контроль понимания инструкции также способствует упорядоченной организации учебного процесса, значимой для этой категории обучающихся.

Установка упражнения 6 обеспечивает обучающимся возможность практического применения полученной информации в условиях, имитирующих реальную коммуникативную ситуацию. Этому же способствует применение элемента геймификации на этапе осуществления контроля. Кроме того, при выполнении упражнения предусматривается развитие аналитических умений школьников, в частности умений отличать главное от второстепенного и известное от неизвестного. Таким образом, при выполнении упражнения будут приняты во внимание особенности обучающихся с доминирующими практико-детерминированным и аналитическим индивидуальными учебными стилями.

При методической адаптации упражнения 7 использовалась совокупность средств, применение которых позволяет учитывать особенности обучающихся как с аналитическим, так и с коммуникативным учебными стилями. Нами был изменен прием работы на сортировку лексических единиц в соответствии с заданными категориями, что даст возможность обучающимся выполнять речевые действия в соотношении с познавательными. Замена способа выполнения упражнения и модификация формы организации работы позволят обучающимся осуществлять речевое взаимодействие с одноклассниками.

Наконец, упражнение 8 претерпело комплексную модификацию и было адаптировано таким образом, чтобы учесть специфические потребности обучающихся с доминирующим практико-детерминированным и/или коммуникативным индивидуальным учебным стилем за счет изменения формы организации работы, способа выполнения упражнения, а также приема. В своем видоизмененном варианте упражнение подразумевает создание такой ситуации и использование таких видов деятельности, которые рассчитаны на активное речевое взаимодействие обучающихся, в том числе с разным уровнем владения иностранным языком.

Таким образом, в предложенной в качестве примера серии адаптированных упражнений особенности всех индивидуальных учебных стилей обучающихся будут учтены. Важно отметить, что при методической адаптации упражнений для применения в условиях группового обучения в их последовательности должно присутствовать хотя бы одно упражнение, которое позволит принять во внимание особенности, характерные для каждого учебного стиля обучающихся.

4. Констатация и интерпретация результатов апробации алгоритма систематизации и методической адаптации упражнений

С целью проверки практической применимости и эффективности разработанного алгоритма систематизации и методической адаптации упражнений в условиях необходимости учета индивидуальных учебных стилей обучающихся нами была осуществлена экспериментальная апробация.

Эксперимент проходил в 2023/2024 учебном году на базе Гимназии № 24 имени И.А. Крылова города Санкт-Петербурга, в нем принимали участие обучающиеся 10 классов. Нами было принято решение о выделении двух контрольных групп, т.к. в ходе экспериментального обучения необходимо было осуществить сбор эмпирических данных о результатах обучающей деятельности в двух ситуациях:

1) когда учитель не изменяет предложенную авторами УМК последовательность упражнений;

2) когда учитель осуществляет систематизацию упражнений из УМК, изменяет их последовательность и/или дополняет ее.

Обучение в экспериментальной группе было организовано с применением упражнений, которые были не только систематизированы, но и прошли методическую адаптацию с целью учета особенностей индивидуальных учебных стилей обучающихся, выполненную с применением описанного выше алгоритма. Таким образом, нам необходимо было определить, может ли только за счет систематизации и методической адаптации упражнений повышаться эффективность обучающихся действий учителя и учебных действий обучающихся.

В связи с этим неварьируемыми переменными мы определили условия реализации учебной программы, а именно одинаковое количество уроков английского языка в неделю; использование во всех группах одного УМК; цель обучения – совершенствование грамматических навыков обучающихся на материале темы “Comparative & Superlative Adjectives”; наполняемость групп (9–10 обучающихся); пороговый уровень владения английским языком.

На констатирующем этапе эксперимента было проведено входное тестирование, включавшее задания закрытого и открытого типа. Разработанный тест был направлен на определение уровня сформированности рецептивных и экспрессивных грамматических навыков обучающихся на материале избранной темы – узнавание и различение прилагательных в сравнительной и превосходной степени при рецепции, правильное формообразование (регулярные и нерегулярные

случаи), а также корректное употребление указанных форм в устной и письменной речи. Оценивание результатов тестирования осуществлялось на основе нескольких критериев:

- идентификация формы грамматического явления при рецепции;
- образование морфологической формы грамматического явления;
- употребление грамматического явления в речи при наличии соответствующей установки;
- употребление грамматического явления в речи при выполнении коммуникативного упражнения (без соответствующей установки).

При подсчете результатов по каждому из перечисленных критериев применялась двоичная система счисления (0 или 1), а максимальный балл за тест составлял 12. Результаты позволили констатировать сопоставимый уровень сформированности грамматических навыков обучающихся в контрольных группах 1 и 2 и экспериментальной группе (средний балл варьировался от 7,7 до 8,2).

На формирующем этапе эксперимента совершенствование грамматических навыков обучающихся в контрольной группе 1 было организовано с применением материалов УМК «Spotlight. Английский в фокусе. 10 класс». Предложенные авторами упражнения не были предварительно систематизированы или адаптированы к индивидуальным учебным стилям школьников. Обучающиеся в контрольной группе 2 выполняли те же упражнения, но предварительно выстроенные учителем в последовательность с учетом цели обучения и степени оречечвленности (языковые, условно-речевые, речевые). Апробация разработанного алгоритма осуществлялась в ходе обучения школьников в экспериментальной группе. Предложенные им упражнения из УМК были предварительно систематизированы, а затем установки и корпус упражнений претерпели методическую адаптацию с целью учета особенностей индивидуальных учебных стилей обучающихся.

На контролирующем этапе эксперимента обучающиеся выполняли итоговое тестирование, оценивание результатов которого осуществлялось по тем же критериям, что и входное, и применялась та же система счисления, что было необходимо для сопоставления полученных данных. Средний балл, полученный обучающимися в контрольных группах 1 и 2 и экспериментальной группе, составил 8,9, 9,2 и 10,2 соответственно. Индивидуальная динамика результатов каждого обучающегося проиллюстрирована на гистограмме (рис. 5).

Сравнительный анализ количественных данных позволил определить средний показатель прироста для каждой группы. Так, в процентном соотношении средний показатель прироста в контрольной группе 1 составил 6%, в группе 2 – 13%, в экспериментальной группе – 18%.

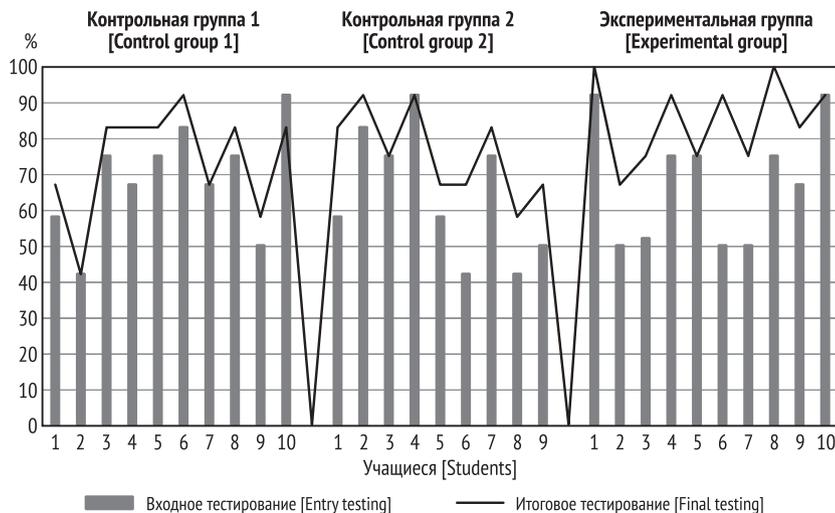


Рис. 5. Сравнительный анализ индивидуальных результатов входного и итогового тестирований

Fig. 5. Comparative analysis of individual performance on entry and final testing

Для подтверждения достоверности и тиражируемости полученных первичных результатов мы далее провели перекрестный эксперимент, в рамках которого каждая из контрольных групп поочередно становилась экспериментальной, а мы осуществляли изменение цели обучения, которой соответственно становилось:

- 1) формирование лексических навыков обучающихся на материале ранее неизвестных им лексических единиц;
- 2) развитие рецептивных умений обучающихся в чтении и аудировании на интегративной основе.

Вне зависимости от цели обучения школьники демонстрировали более высокие результаты в тех случаях, когда предлагаемые им упражнения были систематизированы и учителем была осуществлена методическая адаптация с учетом особенностей индивидуальных учебных стилей обучающихся. Наиболее значительный прирост был зафиксирован именно в ходе описанного выше совершенствования грамматических навыков.

Полученные в ходе апробации данные позволяют утверждать, что разработанный алгоритм может найти применение в учебном процессе и рассматриваться как одно из средств индивидуализации обучения иностранному языку.

5. Выводы

Предложенный алгоритм систематизации и методической адаптации упражнений является универсальным инструментом, который может применяться для адаптации различных упражнений, являющихся структурными единицами методической организации учебного материала, используемыми при обучении аспектам языка и видам речевой деятельности, в соответствии с индивидуальными учебными стилями обучающихся.

С практической точки зрения перспективной представляется интеграция разработанного алгоритма в профессиональную деятельность учителя на этапе планирования урока и подготовки учебных материалов. Систематическое осуществление действий, обозначенных в алгоритме, позволит учителю не только планомерно учитывать индивидуальные особенности школьников, а именно характеристики, присущие их индивидуальным учебным стилям, но и оптимизировать процесс подготовки к уроку.

Направлением дальнейшего исследования могут выступать возможности применения разработанного алгоритма при обучении иностранным языкам в других образовательных условиях, а также при профессиональной подготовке учителей в системе высшего и постдипломного педагогического образования.

Библиографический список / References

Азимов, Щукин, 2009 – Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам). М., 2009. [Azimov E.G., Shchukin A.N. Novyi slovar metodicheskikh terminov i ponyatii (teoriya i praktika obucheniya yazykam) [Modern dictionary of the concepts and vocabulary of teaching methods (theory and practice of language teaching)]. Moscow, 2009.]

Барышников, 2024 – Барышников Н.В. Обучение иностранным языкам и методическое творчество учителя. М., 2024. [Baryshnikov N.V. Obuchenie inostrannym yazykam i metodicheskoe tvorchestvo uchitelya [Foreign language teaching and teacher's methodological creativity]. Moscow, 2024.]

Гальскова, Никитенко, 2023 – Гальскова Н.Д., Никитенко З.Н. Методологическая культура исследователя в лингвообразовательном научном поиске. М., 2023. [Galskova N.D., Nikitenko Z.N. Metodologicheskaya kultura issledovatelya v lingvoobrazovatelnom nauchnom poiske [Methodological culture of the researcher in linguo-educational scientific search]. Moscow, 2023.]

Збанацкая, 2007 – Збанацкая А.Б. Личностные характеристики студентов вуза как основа индивидуального стиля учебной деятельности: автореф. дис. ... канд. психол. наук. М., 2007. [Zbanatskaya A.B. Lichnostnye kharakteristiki studentov vuza kak osnova individualnogo stilya uchebnoy deyatelnosti [Personal characteristics of university students as a basis for individual style of learning activity]. PhD theses. Moscow, 2007.]

Конобеев, Трешина, 2024 – Конобеев А.В., Трешина И.В. Опыт проектирования аксиологического содержания подготовки будущего учителя иностранного языка // Наука и школа. 2024. № 2. С. 273–282. [Konobeiev A.V., Treshina I.V. Experience in designing the axiological content of the professional and methodological training of future foreign language teachers. *Nauka i shkola*. 2024. No. 2. Pp. 273–282. (In Rus.)]

Коренев А.А. Профессионально-коммуникативные стратегии как компонент содержания языкового образования при подготовке будущих учителей и преподавателей иностранного языка // Рема. Rhema. 2023. № 3. С. 97–121. DOI: 10.31862/2500-2953-2023- 3-97-121 [Korenev A.A. Professional communicative strategies as an element of language training in language teacher education. *Rhema*. 2023. No. 3. Pp. 97–121. (In Rus.). DOI: 10.31862/2500-2953-2023-3-97-121]

Коротышев, 2017 – Коротышев А.В. Технология отбора и лингводидактической адаптации художественных текстов в целях обучения русскому языку как иностранному: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2017. [Korotyshiev A.V. *Tekhnologiya otbora i lingvodidakticheskoy adaptatsii khudozhestvennykh tekstov v tselyakh obucheniya russkomu yazyku kak inostrannomu* [Technology of selection and linguodidactic adaptation of fiction texts for teaching Russian as a foreign language]. PhD theses. Moscow, 2017.]

Перевёрткина, Сейфединова, 2023 – Перевёрткина М.С., Сейфединова А. Стратегические перспективы учета индивидуальных учебных стилей учащихся при обучении иностранному языку // LXXVI Герценовские чтения. Иностранные языки / Т.И. Воронцова, Н.Ю. Зайцева, Е.А. Жеребина. (отв. ред.). СПб., 2023. С. 364–369. [Perevertkina M.S., Seifedinova A. The relevance of students' individual learning styles for teaching foreign languages. *LXXVI Gertsenovskie chteniya. Inostrannyye yazyki*. T.I. Vorontsova, N.Yu. Zaytseva, E.A. Zherebina (eds.). St. Petersburg, 2023. Pp. 364–369. (In Rus.)]

Сельверова, 2010 – Сельверова Л.О. Учет индивидуального учебного стиля студентов в обучении иностранным языкам на основе компетентностного подхода: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Улан-Удэ, 2010. [Selverova L.O. *Uchet individualnogo uchebnogo stilya studentov v obuchenii inostrannym yazykam na osnove kompetentnostnogo podkhoda* [Taking into account individual learning style of students in teaching foreign languages on the basis of the competence approach]. PhD theses. Ulan-Ude, 2010.]

Соловова, 2004 – Соловова Е.Н. Интегративно-рефлексивный подход к формированию методической компетенции преподавателя иностранного языка в системе непрерывного профессионального образования: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. М., 2004. [Solovova E.N. *Integrativno-refleksivnyy podkhod k formirovaniyu metodicheskoy kompetentsii prepodavatelya inostrannogo yazyka v sisteme nepreryvnogo professionalnogo obrazovaniya* [Integrative-reflexive approach to the formation of methodological competence of a foreign language teacher in the system of continuous professional education]. Dr. Hab. theses. Moscow, 2004.]

Холодная, 2004 – Холодная М.А. Когнитивные стили. О природе индивидуального ума. СПб., 2004. [Kholodnaya M.A. *Kognitivnyye stily. O prirode individualnogo uma* [Cognitive styles. On the nature of the individual mind]. St. Petersburg, 2004.]

Чернышов, 2022 – Чернышов С.В. Технологический подход к обучению иностранным языкам // Иностранные языки в школе. 2022. № 2. С. 22–31. [Chernishov S.V. Technological approach to teaching foreign languages. *Inostrannyye jazyki v shkole*. 2022. No. 2. Pp. 22–31. (In Rus.)]

Gregorc, 1979 – Gregorc A. Learning/teaching styles: Their nature and effects. *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. J.W. Keefe, O.B. Kiernan (eds.). Reston, 1979. Pp. 19–26.

Keefe, 1979 – Keefe J. W. Learning style: An overview. *Student learning styles: Diagnosing and prescribing programs*. J.W. Keefe, O.B. Kiernan (eds.). Reston, 1979. Pp. 1–17.

Wong, Nunan, 2011 – Wong L.L.C., Nunan D. The learning styles and strategies of effective language learners. *System*. 2011. Vol. 39. No. 2. Pp. 144–163.

Статья поступила в редакцию 16.01.2025

The article was received on 16.01.2025

Сведения об авторах / About the authors

Перевёрткина Марина Сергеевна – кандидат педагогических наук, доцент; доцент кафедры методики обучения иностранным языкам, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация

Marina S. Perevertkina – PhD in Pedagogy; associate professor at the Department of Foreign Language Teaching Methodology, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation

ORCID: 0000-0002-9676-7489

E-mail: mperevertkina@ Herzen.spb.ru

Сейфединова Алиса – преподаватель кафедры методики обучения иностранным языкам, Российский государственный педагогический университет им. А.И. Герцена, г. Санкт-Петербург

Alisa Seifedinova – teacher at the Department of Foreign Language Teaching Methodology, Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian Federation

E-mail: lisas123@yandex.ru

Все авторы прочитали и одобрили окончательный вариант рукописи

All authors have read and approved the final manuscript