

РЕФЛЕКСИВНЫЙ ПОДХОД КАК ФАКТОР РАЗВИТИЯ НАВЫКОВ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ОБУЧЕНИЯ У УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ В ПРОЦЕССЕ ПОВЫШЕНИЯ КВАЛИФИКАЦИИ

Жамолиддинова Нилуфар Акрамжоновна,
Доцент Наманганского государственного университета
e-mail: nilufar.jamaliddinova@gmail.com

Аннотация: В статье рассматриваются педагогические возможности рефлексивного подхода в развитии навыков дифференцированного обучения у учителей иностранных языков в процессе повышения квалификации. Обосновывается, что рефлексия выступает не только средством самоанализа педагогической деятельности, но и механизмом осознанного проектирования разноуровневых заданий, адаптации содержания, выбора форм групповой работы и корректировки оценивания с учётом индивидуальных образовательных потребностей обучающихся. Предложена структурно-содержательная модель развития навыков дифференцированного обучения в условиях центра повышения квалификации.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, рефлексивный подход, учителя иностранных языков, повышение квалификации, профессиональная компетентность, методические навыки, индивидуальные образовательные потребности.

**Malaka oshirish jarayonida refleksiv yondashuv
chet tili o'qituvchilarining differensiallashgan
ta'lim ko'nikmalarini rivojlantirish
omili sifatida**

Jamoliddinova Nilufar Akramjonovna,
Namangan davlat univertiteti dotsenti

Annotatsiya: Mazkur maqolada malaka oshirish jarayonida chet tili o'qituvchilarining differensial ta'limni loyihalash va amalga oshirish ko'nikmalarini rivojlantirishda refleksiv yondashuvning pedagogik imkoniyatlari yoritilgan. Tadqiqotda refleksiya o'qituvchining kasbiy tajribasini tahlil qilish, o'qituvchilarning individual ehtiyojlarini aniqlash, topshiriqlarni murakkablik darajasi bo'yicha moslashtirish hamda o'quv natijalariga ko'ra ta'lim jarayonini tuzatish mexanizmi sifatida talqin qilinadi. Maqolada malaka oshirish markazi sharoitida qo'llash mumkin bo'lgan refleksiv-differensial modelning tarkibiy qismlari va metodik shartlari asoslab beriladi.

Kalit so'zlar: differensial ta'lim, refleksiv yondashuv, chet tili o'qituvchilari, malaka oshirish, kasbiy kompetentlik, metodik ko'nikmalar, individual ta'lim ehtiyojlari.

**Reflexive approach as a factor in developing
differentiated instruction skills of foreign
language teachers in the process of professional
development**

Jamoliddinova Nilufar Akramjonovna,
Associate professor of Namangan
State University

Abstract: The article explores the pedagogical potential of the reflective approach in developing

differentiated instruction skills of foreign language teachers during in-service professional development. The study analyzes reflection not only as a means of self-analysis but also as a mechanism for designing multi-level tasks, adapting content, selecting flexible forms of group work, and adjusting assessment in accordance with learners' individual educational needs. The article proposes a structural

and content-based model for developing differentiated instruction skills of foreign language teachers in the scope of in-service training courses of a professional development center.

Keywords: *differentiated instruction, reflective approach, foreign language teachers, professional development, teacher competence, teaching skills, individual learning needs.*

Современное обучение иностранным языкам развивается в условиях высокой неоднородности учебных групп. В одной аудитории могут обучаться слушатели с различным уровнем языковой подготовки, разной скоростью усвоения материала, отличающимися коммуникативными потребностями, мотивацией, когнитивными стилями и опытом использования языка за пределами учебной среды. В таких условиях применение единообразной методики снижает результативность обучения, поскольку не позволяет в полной мере учитывать образовательные возможности и затруднения каждого обучающегося. Поэтому одним из актуальных направлений профессионального развития учителей иностранных языков становится овладение навыками дифференцированного обучения.

Дифференцированное обучение в преподавании иностранных языков предполагает гибкое проектирование содержания, методов, заданий, темпа, форм взаимодействия и способов оценивания с учётом готовности, интересов и индивидуальных особенностей обучающихся. В отличие от фрагментарного использования разноуровневых упражнений, дифференциация требует системного педагогического мышления: учитель должен уметь диагностировать учебные потребности, планировать несколько траекторий работы с материалом, организовывать

продуктивное взаимодействие в группе и анализировать эффективность принятых решений.

Особую значимость в этом процессе приобретает рефлексивный подход. Рефлексия позволяет учителю осознанно соотносить цели урока, реальные действия обучающихся, выбранные методические приёмы и полученные результаты. В рамках повышения квалификации рефлексивный подход становится фактором перехода от формального освоения методических рекомендаций к профессиональному саморазвитию, поскольку педагог учится видеть причины учебных трудностей, оценивать собственные решения и проектировать последующие изменения в практике.

Цель статьи теоретически обосновать роль рефлексивного подхода как фактора развития навыков дифференцированного обучения у учителей иностранных языков в процессе повышения квалификации и предложить структурно-содержательную модель его реализации в условиях центра повышения квалификации.

Для достижения поставленной цели использованы методы теоретического анализа научно-методической литературы, обобщения педагогического опыта, сравнительно-сопоставительного анализа подходов к дифференциации обучения и педагогического моделирования. Статья имеет теорети-

ко-методический характер и может служить основой для разработки программы повышения квалификации, практических занятий, рефлексивных заданий и диагностических материалов для учителей иностранных языков.

Теоретические основы дифференцированного обучения в преподавании иностранных языков

В педагогической литературе дифференцированное обучение рассматривается как организация учебного процесса, при которой содержание, процесс, образовательный продукт и учебная среда адаптируются к различиям между обучающимися. Классическая идея дифференциации связана с отказом от модели “один подход для всех” и переходом к педагогике, ориентированной на вариативность учебных потребностей. В исследованиях К. Томлинсон и соавторов подчёркивается, что дифференциация должна учитывать готовность обучающихся, их интересы и особенности учебного профиля [1].

Для преподавания иностранных языков данное положение имеет особое значение. Языковое обучение является одновременно когнитивным, коммуникативным и социокультурным процессом. Поэтому различия между обучающимися проявляются не только в объёме словарного запаса или уровне грамматических знаний, но и в степени речевой смелости, опыте межкультурного общения, уровне тревожности, способности к аудированию, темпе чтения, готовности участвовать в диалоге и навыках самостоятельной работы. Учитель иностранного языка должен учитывать эти различия при подборе текстов, коммуникативных ситуаций, грамматических упражнений, заданий на аудирование, письменных работ и форм обратной связи.

Д. Блаз, анализируя возможности дифференцированного обучения в языковом образовании, отмечает, что успешная дифференциация не сводится к упрощению материала для одних учащихся и усложнению для других. Она предполагает создание такой образовательной среды, в которой каждый обучающийся имеет доступ к значимому языковому содержанию, получает сильные вызовы и может демонстрировать результат разными способами [2]. Следовательно, учителю необходимо владеть не отдельными приёмами, а целостной системой методических навыков.

К числу ключевых навыков дифференцированного обучения у учителей иностранных языков можно отнести: диагностику уровня владения языком и учебных затруднений; определение индивидуальных и групповых целей; разработку разноуровневых заданий; адаптацию текстов и инструкций; гибкое группирование обучающихся; применение формирующего оценивания; организацию самостоятельной и парной работы; предоставление индивидуализированной обратной связи; анализ результатов и корректировку дальнейших действий.

Исследования профессионального развития педагогов показывают, что освоение дифференцированного обучения является сложным процессом. Учителям недостаточно получить готовый набор методических рекомендаций. Им необходимо научиться принимать решения в конкретной педагогической ситуации, сопоставляя цели, ресурсы, характеристики группы и результаты обучения. В работах W. Smets и K. Struyven подчёркивается, что внедрение дифференцированного обучения связано с постепенным профессиональным ростом учителя и требует специальной поддержки в процессе повышения квалификации [3].

Рефлексивный подход как методологическая основа

профессионального развития учителя

Рефлексивный подход в педагогическом образовании ориентирован на развитие способности учителя анализировать собственную деятельность, выявлять основания профессиональных решений и преобразовывать практику на основе осмысленного опыта. Рефлексия включает не только оценку проведённого урока, но и предварительное прогнозирование возможных трудностей, наблюдение за процессом обучения во время занятия, анализ результатов и планирование дальнейших действий. В этом смысле рефлексивный подход обеспечивает связь между теоретическим знанием и реальной педагогической практикой.

В подготовке и профессиональном развитии учителей иностранных языков рефлексия особенно важна, поскольку языковой урок строится на динамичном взаимодействии. Учитель постоянно реагирует на качество речевых ответов, ошибки, паузы, невербальные сигналы, уровень вовлечённости, трудности понимания текста или аудиоматериала. Без рефлексивной позиции педагог может механически следовать плану урока, не замечая, что часть обучающихся теряет темп, а другая часть нуждается в более сложной коммуникативной задаче.

Исследователи рефлексивной практики в TESOL и EFL подчёркивают её значение для устойчивого профессионального развития. А. Cirocki и Т. Farrell рассматривают рефлексивную практику как инструмент, который помогает учителю осознавать собственные убеждения, анализировать педагогические действия и развивать способность к профессиональному выбору [4]. S. Baluchzada также отмечает, что рефлексивное обучение способствует развитию профессиональной

компетентности учителей английского языка как иностранного [5].

Б. Ларриви предлагает рассматривать уровень рефлексии учителя через способность критически оценивать педагогические решения, учитывать последствия своих действий и переходить от технического анализа приёмов к более глубокому пониманию целей образования [6]. В контексте дифференцированного обучения это означает, что педагог должен задавать себе не только вопрос “какое задание дать?”, но и вопросы “почему именно это задание соответствует потребностям данной группы?”, “какие обучающиеся остаются вне активной работы?”, “какие данные подтверждают эффективность выбранной формы?”.

Таким образом, рефлексивный подход выступает не дополнительным элементом повышения квалификации, а методологическим основанием развития навыков дифференциации. Он переводит внимание учителя с внешнего выполнения методики на внутреннюю логику педагогического решения. Благодаря рефлексии учитель учится видеть связь между индивидуальными особенностями обучающихся, содержанием языкового материала, организацией учебного взаимодействия и результатами обучения.

Взаимосвязь рефлексии и дифференцированного обучения

Рефлексивный подход является фактором развития навыков дифференцированного обучения по нескольким основаниям. Во-первых, он усиливает диагностическую функцию педагогической деятельности. Учитель, ориентированный на рефлекссию, систематически анализирует, какие задания вызывают трудности, какие учащиеся нуждаются в дополнительной поддержке, какие формы работы повышают речевую ак-

тивность, а какие, напротив, ограничивают участие отдельных обучающихся.

Во-вторых, рефлексия способствует осознанному проектированию учебного материала. При подготовке к занятию учитель определяет не только общую тему и цель, но и возможные варианты её достижения: базовые и усложнённые задания, опоры для слабых обучающихся, дополнительные коммуникативные задачи для сильных учащихся, разные способы предъявления материала, альтернативные формы итогового продукта. Такая работа делает дифференциацию не случайной, а заранее продуманной.

В-третьих, рефлексивный подход обеспечивает корректировку обучения в ходе самого занятия. Учитель иностранного языка наблюдает за тем, как обучающиеся выполняют задания, какие ошибки повторяются, насколько группа готова к переходу от языковой тренировки к речевой практике. Если рефлексия становится привычным профессиональным действием, педагог быстрее принимает решения о смене темпа, перераспределении ролей, изменении состава пар или групп, введении дополнительной речевой опоры.

В-четвёртых, рефлексия повышает качество оценивания. Дифференцированное обучение требует формирующего оценивания, при котором внимание уделяется не только итоговому баллу, но и динамике продвижения обучающегося. Рефлексивный педагог анализирует, насколько критерии оценивания понятны учащимся, позволяют ли они фиксировать индивидуальный прогресс, как обратная связь влияет на дальнейшую учебную активность. В результате оценивание становится средством развития, а не только контроля.

Наконец, рефлексивный подход формирует у учителя установку на педагогическую гибкость. Дифференциация невозможна без

готовности менять привычные схемы урока. Учитель должен быть открыт к профессиональному поиску, обсуждению трудностей, анализу ошибок и экспериментированию с новыми методами. Именно рефлексия помогает воспринимать педагогическую проблему не как неудачу, а как источник профессионального роста.

Структурно-содержательная модель развития навыков дифференцированного обучения в центре повышения квалификации

В условиях центра повышения квалификации развитие навыков дифференцированного обучения у учителей иностранных языков целесообразно организовать на основе структурно-содержательной модели, включающей целевой, содержательный, процессуальный, рефлексивно-диагностический и результативный блоки.

Целевой блок направлен на формирование готовности учителей к проектированию и реализации дифференцированного обучения в языковой аудитории. Он предполагает развитие понимания сущности дифференциации, освоение способов диагностики учебных потребностей, формирование умений разрабатывать разноуровневые задания и готовность анализировать собственные педагогические решения.

Содержательный блок включает темы, связанные с индивидуальными различиями обучающихся, методикой работы с разноуровневыми группами, адаптацией языкового материала, формирующим оцениванием, проектированием коммуникативных заданий и использованием рефлексивных инструментов. Важно, чтобы содержание повышения квалификации было связано с реальными профессиональными ситуациями учителей: смешанный уровень владения языком, пассивность отдельных учащихся,

трудности аудирования, различия в скорости выполнения заданий, неравномерное участие в устной речи.

Процессуальный блок предполагает использование активных форм обучения взрослых: анализ кейсов, микропреподавание, моделирование фрагментов урока, взаимное наблюдение, групповое проектирование заданий, экспертное обсуждение, педагогическое портфолио и рефлексивный дневник. Такие формы позволяют учителям не только получить информацию, но и практически попробовать способы дифференциации, получить обратную связь и осмыслить собственные действия.

Рефлексивно-диагностический блок включает самооценку, диагностические карты, чек-листы наблюдения, рефлексивные вопросы после выполнения заданий и индивидуальный план профессионального

развития. Данный блок обеспечивает непрерывную связь между обучением на курсах повышения квалификации и дальнейшей практикой учителя в школе, колледже, лицее или языковом центре.

Результативный блок выражается в повышении способности учителя проектировать вариативные задания, организовывать дифференцированное взаимодействие, применять гибкие формы оценивания и обосновывать собственные методические решения. Важным результатом является также развитие рефлексивной культуры учителя, то есть готовности регулярно анализировать практику и совершенствовать её на основе данных о продвижении обучающихся.

Представленные компоненты показывают, что навыки дифференцированного обучения имеют комплексный характер. Они соединяют диагностическое мышление,

Таблица 1

Основные компоненты навыков дифференцированного обучения

Компонент	Содержание навыка	Рефлексивный вопрос учителя
Диагностический	Выявление уровня владения языком, учебных трудностей, темпа работы, мотивации и коммуникативных потребностей обучающихся.	Какие различия в группе влияют на достижение цели урока?
Проектировочный	Разработка разноуровневых заданий, речевых опор, вариантов инструкции и способов представления результата.	Какие варианты задания помогут каждому обучающемуся продвинуться дальше?
Организационный	Гибкое группирование, распределение ролей, организация парной, групповой и индивидуальной работы.	Насколько выбранная форма взаимодействия обеспечивает участие всех обучающихся?
Оценочный	Использование критериев, формирующей обратной связи, самооценки и взаимной оценки.	Что показывает прогресс обучающегося и какая поддержка ему нужна далее?
Коррекционный	Изменение темпа, содержания, инструкций и форм работы на основе наблюдения и анализа результатов.	Что необходимо изменить в следующем занятии на основе полученных данных?

методическое проектирование, организацию взаимодействия, оценивание и коррективку. Рефлексивные вопросы помогают учителю не ограничиваться выполнением инструкции, а осмысливать педагогическую целесообразность каждого действия.

Методические условия реализации рефлексивного подхода

Эффективное развитие навыков дифференцированного обучения в процессе повышения квалификации возможно при соблюдении ряда методических условий. Первым условием является практико-ориентированность содержания обучения. Занятия должны строиться вокруг реальных педагогических задач учителей иностранных языков, а не только вокруг теоретического описания дифференциации. Например, слушателям можно предложить адаптировать один и тот же текст для трёх уровней владения языком, разработать разные варианты задания на говорение или создать критерии оценивания письменной работы с учётом индивидуального прогресса.

Вторым условием является систематическое использование рефлексивных инструментов. Наиболее продуктивными являются рефлексивный дневник, карта самооценки, анализ фрагмента урока, вопросы после микропреподавания и педагогическое портфолио. В рефлексивном дневнике учитель может фиксировать, какие методы дифференциации были использованы, какие обучающиеся проявили активность, какие трудности возникли, какие изменения следует внести в следующий урок. Такая запись превращает опыт в материал для профессионального анализа.

Третье условие связано с организацией профессионального диалога. Дифференцированное обучение требует обсуждения, поскольку один и тот же педагогический приём может работать по-разному в разных

группах. В центре повышения квалификации важно создавать ситуации взаимного наблюдения и обратной связи, где учителя анализируют не личность коллеги, а методическое решение: цель задания, ясность инструкции, доступность материала, характер поддержки и способы оценивания.

Четвёртым условием является включение учителей в проектирование собственных методических продуктов. Итогом модуля повышения квалификации может стать мини-проект: фрагмент урока иностранного языка с дифференцированными заданиями, комплект речевых опор, банк заданий по уровням, чек-лист наблюдения за речевой активностью или индивидуальная карта продвижения обучающегося. Создание такого продукта делает обучение значимым и переносимым в реальную практику.

Пятым условием является связь курсового обучения с последующей профессиональной деятельностью. После завершения курсов учитель должен иметь индивидуальный план внедрения дифференцированного обучения, включающий конкретные действия: провести диагностику группы, разработать задания по уровням, применить формирующее оценивание, собрать обратную связь, проанализировать результаты и внести коррективы. Такое продолжение позволяет избежать ситуации, когда знания, полученные на курсах, остаются только теоретическими.

В исследованиях профессионального развития учителей отмечается, что устойчивые изменения в практике требуют сочетания теоретического понимания, практической апробации и поддержки рефлексии [7; 8]. Поэтому центр повышения квалификации должен выступать не только как место передачи информации, но и как пространство педагогического исследования, где учитель учится анализировать собственную практику и создавать новые методические решения.

Дифференцированное обучение является одним из значимых направлений совершенствования преподавания иностранных языков в условиях разнообразия образовательных потребностей обучающихся. Однако его успешная реализация зависит не только от знания отдельных методических приёмов, но и от способности учителя осознанно анализировать учебную ситуацию, проектировать вариативные задания, наблюдать за продвижением учащихся и корректировать собственные действия.

Рефлексивный подход выступает фактором развития навыков дифференцированного обучения, поскольку формирует у учителя аналитическую, проектировочную и коррекционную позицию. Он помогает педагогам переходить от воспроизведения готовых методик к самостоятельному методическому мышлению. В процессе повышения

квалификации данный подход может быть реализован через рефлексивные дневники, педагогическое портфолио, микропреподавание, анализ кейсов, взаимное наблюдение, самооценку и разработку индивидуальных планов профессионального развития.

Предложенная структурно-содержательная модель может использоваться в центрах повышения квалификации при проектировании модулей для учителей иностранных языков. Её практическая значимость заключается в том, что она соединяет теоретическое понимание дифференциации с рефлексивными механизмами профессионального роста. Дальнейшая разработка темы может быть связана с эмпирической проверкой эффективности модели, созданием диагностических инструментов и разработкой электронного портфолио для сопровождения профессионального развития учителей иностранных языков.

Использованная литература:

1. Tomlinson C.A., Brighton C., Hertberg H., Callahan C.M., Moon T.R., Brimijoin K., Conover L.A., Reynolds T. Differentiating instruction in response to student readiness, interest, and learning profile in academically diverse classrooms: A review of literature // *Journal for the Education of the Gifted*. 2003. Vol. 27, No. 2–3. P. 119–145. DOI: 10.1177/016235320302700203.
2. Blaz D. *Differentiated Instruction: A Guide for Foreign Language Teachers*. New York: Routledge, 2013. DOI: 10.4324/9781315855028.
3. Smets W., Struyven K. A teachers' professional development programme to implement differentiated instruction in secondary education: How far do teachers reach? // *Cogent Education*. 2020. Vol. 7, No. 1. Article 1742273. DOI: 10.1080/2331186X.2020.1742273.
4. Cirocki A., Farrell T.S.C. Reflective practice for professional development of TESOL practitioners // *The European Journal of Applied Linguistics and TEFL*. 2017. Vol. 6, No. 2. URL: <http://www.reflectiveinquiry.ca/wp-content/uploads/2016/06/RP-special.pdf>.
5. Baluchzada S. Effectiveness of reflective teaching on professional development of English as foreign language (EFL) teachers // *MEXTESOL Journal*. 2023. URL: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1408044.pdf>.
6. Larrivee B. Development of a tool to assess teachers' level of reflective practice // *Reflective Practice*. 2008. Vol. 9, No. 3. P. 341–360. DOI: 10.1080/14623940802207451.
7. Smale-Jacobse A.E., Meijer A., Helms-Lorenz M., Maulana R. Differentiated instruction in secondary education: A systematic review of research evidence // *Frontiers in Psychology*. 2019. Vol. 10. Article 2366. DOI: 10.3389/fpsyg.2019.02366.
8. Bondie R.S., Dahnke C., Zusho A. How does changing “one-size-fits-all” to differentiated instruction affect teaching? // *Review of Research in Education*. 2019. Vol. 43, No. 1. P. 336–362. DOI: 10.3102/0091732X18821130.