

Научная статья

УДК 372.881.1; 378.147

doi: 10.17223/19996195/70/9

Дифференцированное обучение теоретическим дисциплинам в языковом вузе

Андрей Александрович Колесников¹,
Евгения Викторовна Бирюкова², Лариса Георгиевна Попова³

^{1, 2, 3} *Московский городской педагогический университет, Москва, Россия*

¹ *kolesnikov@mgpu.ru*

² *biryukovaev@mgpu.ru*

³ *popovalg@mgpu.ru*

Аннотация. Проблема дифференциации и построения индивидуальных образовательных траекторий по-прежнему остаётся одной из актуальных тем исследования в современной вузовской дидактике, так как преподавателю приходится работать со студентами, имеющими разный уровень подготовки в школе и разную степень готовности к восприятию учебного материала. В практике вузовского языкового образования также возникает насущная потребность в реализации дифференцированного подхода, который в свете текущих трансформаций структуры и содержания учебного процесса приобретает актуальность в том числе для обучения теоретическим дисциплинам в языковом вузе. Стратегии осуществления дифференцированного обучения в рамках лингвотеоретических и лингводидактических дисциплин до сих пор недостаточно изучены. В этой связи целью настоящего исследования является научное обоснование, проектирование и реализация методики дифференцированного обучения теоретическим дисциплинам студентов институтов иностранных языков.

Исследование включало в себя четыре основных этапа: изучение научной литературы и опыта вузов, теоретическое моделирование образовательного процесса, апробацию, анализ результатов и выработку единой методики дифференцированного обучения лингвотеоретическим и лингводидактическим дисциплинам. В исследовании приняли участие 115 студентов Московского городского педагогического университета направления «Педагогическое образование», профиль «Немецкий язык», а также 20 аспирантов по направлениям «Теоретическая прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика», «Языки народов зарубежных стран (германские языки)». Результаты исследования заключаются в следующем: определена роль дифференциации в системе самостоятельной учебной деятельности; виды дифференциации соотнесены с типами самостоятельной работы. На этой основе описаны требования к обеспечению дифференциации в лингвистических и лингводидактических дисциплинах в рамках лекционных, семинарских и проектно-исследовательских занятий. Обобщение опыта работы (организации собственных лекционных и практических занятий) по сформулированным требованиям позволило авторам предложить собственные методические рекомендации по дифференцированному обучению в рамках лекционных и практических занятий по методике преподавания иностранного языка в школе, теоретической грамматике, стилистике, истории немецкого языка, сравнительно-историческому, типологическому и сопоставительному языкознанию. Выявлено, что

к способам реализации дифференцированного обучения относятся дифференцированное ознакомление с материалами, в частности, использование «параллельного» онлайн-курса, т.е. более полного лекционного видеокурса по теме занятий; дифференциация по формам и содержанию обучения в рамках семинарских занятий; предоставление свободного выбора студентам темы и характера изложения исследовательского проекта, дифференцированное оценивание ответа студента в зависимости от вариативности изученных им материалов. Кроме того, используются дополнительные пояснения при чтении лекций на иностранном языке для слабых студентов и постановка наводящих вопросов по материалу лекции. Эффективной формой обучения является организация работы студентов в микрогруппах, в состав которых вводятся слабые, средние и сильные студенты: последние могут выступать в качестве консультантов – помощников преподавателя. В этом случае слабые студенты могут достичь соответствия зоне ближайшего развития. При работе с аспирантами хорошо проявляет себя чтение лекций проблемного плана с последующим дифференцированным вычленением материала для научно-исследовательской деятельности.

Ключевые слова: дифференцированное обучение, теоретические дисциплины на иностранном языке, проектная деятельность, типы самостоятельной работы, педагогический университет, обобщение преподавательского опыта

Для цитирования: Колесников А.А., Бирюкова Е.В., Попова Л.Г. Дифференцированное обучение теоретическим дисциплинам в языковом вузе // Язык и культура. 2025. № 70. С. 185–208. doi: 10.17223/19996195/70/9

Original article

doi: 10.17223/19996195/70/9

Differentiated teaching of theoretical disciplines at a linguistic university

Andrey A. Kolesnikov¹, Yevgeniya V. Biryukova², Larisa G. Popova³

^{1, 2, 3} Moscow City University, Moscow, Russia

¹ kolesnikov@mgpu.ru

² biryukovaev@mgpu.ru

³ popovalg@mgpu.ru

Abstract. The problem of differentiation and construction of individual educational trajectories still remains one of the actual research topics of research in modern university didactics. This is due to the fact that educators must work with students who have varying levels of prior preparation from school and differ in levels of readiness to comprehend educational material. Currently, in the practice of university language education, there is also an urgent need to implement a differentiated approach, which, in light of current transformations of the structure and content of the educational process, is becoming relevant, particularly for teaching theoretical disciplines in a language university. However, strategies for implementing differentiated instruction within the framework of linguo-theoretical disciplines have not yet been sufficiently studied. In this regard, the aim of this study is to establish a scientific rationale, to design, and implement a methodology for differentiated teaching of linguo-theoretical disciplines to students at foreign language institutions. The research involved four main stages: reviewing scientific literature and university practices, theoretical modeling of the educational process, piloting the methodology, analyzing results, and developing a unified methodology for differentiated teaching of linguo-theoretical disciplines.

The study included 115 undergraduate students from the Moscow City University enrolled in the “Pedagogical Education” program with a specialization in German Language, as well as 20 postgraduate students specializing in “Theoretical, Applied, and Comparative Linguistics” and “Languages of Foreign Nations (Germanic Languages)”. The results of the study are as follows. The article defines the role of differentiation in the system of self-guided educational activities, correlates types of differentiation with types of self-guided learning, and, based on this, outlines the requirements for ensuring differentiation in linguistic and linguodidactic disciplines during lectures, seminars, and project-based research activities. Summarizing the experience of organizing lectures and practical classes according to these requirements allowed the authors to propose their own methodological recommendations for differentiated instruction within lecture and practical classes. These recommendations cover such disciplines as foreign language teaching methodology in schools, theoretical grammar, stylistics, the history of the German language, and comparative-historical, typological, and contrastive linguistics. The study identified several methods for implementing differentiated teaching. These include differentiated familiarization with materials, particularly through the use of a “parallel” online course, i.e., a more comprehensive video lecture course on the topic of the classes; differentiation in the forms and content of seminar instruction; allowing students to freely choose the topic and format of their research project; and differentiated assessment of student responses based on the variability of materials studied. Additionally, supplementary explanations during lectures delivered in a foreign language are provided for weaker students, along with prompting questions about the lecture material. An effective teaching strategy involves organizing students into micro-groups that include weak, average, and strong students, with the latter serving as consultant-assistants to the instructor. This approach enables weaker students to achieve compliance with their zone of proximal development. For postgraduate students, the use of problem-based lectures followed by differentiated selection of material for research activities has proven particularly effective.

Keywords: differentiated teaching, theoretical disciplines in a foreign language, project activities, types of learning autonomy, pedagogical university, generalization of teaching experience

For citation: Kolesnikov A.A., Biryukova E.V., Popova L.G. Differentiated teaching of theoretical disciplines at a linguistic university. *Language and Culture*, 2025, 70, pp. 185-208. doi: 10.17223/19996195/70/9

Введение

Развитие познавательной активности студентов во многом опирается на дифференцированный подход к обучению, который позволяет наиболее оптимально учесть способности обучающихся, т.е. организовать учебный процесс с учётом специфики умственной деятельности студентов. В то время как дифференциация довольно подробно исследована применительно к практическому курсу иностранного языка в школе и вузе, в обучении теоретическим дисциплинам всё ещё преобладают классические фронтальные режимы организации лекционных и семинарских занятий, что противоречит как принципам современного образовательного процесса в постнеклассическую эпоху [1], так и потребностям современных студентов языковых вузов [2].

Идеи построения индивидуального пути развития каждого обучающегося восходят к педагогическим воззрениям Ж.-Ж. Руссо, М. Монтессори и других педагогов и психологов-гуманистов. В актуальных исследованиях индивидуализация и дифференциация учебного процесса занимают весьма существенное место; постоянно предпринимаются попытки разработать и внедрить новые способы реализации этого принципа. Анализ международных инициатив в области общеевропейской настройки образовательных систем (см., в частности, общие принципы образовательной настройки в документе проекта «TUNING» [3]) показывает, что дифференциация применительно к языковому и полилингвальному образованию подразумевает разработку вариативных многоязычных программ с учётом индивидуализированного сочетания языков на основе потребностей обучающихся и социокультурного контекста [4], диверсификацию подходов к обучению разным видам коммуникативного взаимодействия при моделировании общения в учебной и академической среде, а также при освоении жанровых высказываний [5], дифференцированное асимметричное развитие речевых и коммуникативных умений (включая умения интеракции и медиации) в разных образовательных условиях при общей направленности на деятельностно-ориентированное обучение [6].

Анализ зарубежных научных публикаций последних лет по теме дифференциации в языковом (в том числе вузовском) образовании показывает, что авторы сосредоточивают внимание преимущественно на следующих проблемах: дифференцированная образовательная среда (в частности, обучение языкам в поликультурных группах [7], методы преподавания в гетерогенных группах [8] и пр.), подготовка учителей и преподавателей к осуществлению разных видов дифференциации при обучении языкам (исследование готовности преподавателей к различным видам дифференциации [9], проблемы дифференциации при подготовке самих учителей иностранного языка [10]), использование современных цифровых возможностей (в том числе искусственного интеллекта) для индивидуализации учебного процесса [11].

В российских педагогических и методических работах речь идёт о принципе индивидуального подхода [12]. В условиях личностно ориентированного образования данный принцип должен проявляться в индивидуализации способов усвоения материала и индивидуализации содержания [13].

Относительно языкового вуза понятия «дифференциация» и «индивидуализация» исследуются российскими авторами преимущественно в тех же областях, что и за рубежом: применительно к практическому курсу обучения иностранному языку (ИЯ), вопросам проектирования эффективного языкового образовательного пространства, проблемам

подготовки будущего учителя ИЯ, переводчика и пр. Определены возможности выстраивания индивидуальной образовательной траектории учащегося на основе его ценностно-смысловых ориентаций [14], когнитивного учебного стиля [15], спроектирована модель дифференцированного обучения ИЯ в условиях высшего образования [16], исследован потенциал дифференцированных учебных инструкций [17]. Большое внимание в публикациях последних лет уделено проблемам организации дифференцированного обучения ИЯ в условиях дистанционного образования и цифровой образовательной среды. Так, например, рассмотрены лингводидактические возможности дифференцированных онлайн-проектов [18]; осуществлено проектирование иноязычного образовательного пространства вуза в перспективе индивидуализации образования студента благодаря созданию дифференцированной цифровой образовательной системы, включающей в себя «коры» (Cores), «мейджеры» (Majors) и «майноры» или элективы (Minors, Electives) [19]. Проектирование индивидуальных образовательных траекторий студентов часто выступает предметом исследования российских авторов (см., напр., [20]), как и цифровизация образования с целью повышения эффективности дифференцированного обучения языку для специальных целей [21]. В качестве «зонтичного» можно рассматривать исследование дифференцированного обучения студентов с разными психологическими особенностями и возможностями памяти [22], что позволяет индивидуализировать образовательную траекторию для более успевающих и менее успевающих студентов. Вместе с тем ни одно из рассмотренных выше исследований не ставит целью обосновать дифференцированный подход к обучению лингвотеоретическим дисциплинам.

Опираясь на спроектированную С.А. Кобцевой модель дифференцированного обучения, можно сделать вывод, что наиболее продуктивной является дифференциация по содержанию (и, добавим, уровням владения), темпу и формам организации учебного процесса [16. С. 15]. К этому можно добавить дифференциацию по видам используемого иноязычного обучающего материала и средствам обучения, по степени сложности. В практическом курсе ИЯ реализуемы все перечисленные виды. В лингвотеоретических же дисциплинах традиционно присутствует более жёсткое управление учебным процессом, при этом часто не учитывается большой образовательный потенциал названных видов дифференциации в том числе применительно к обучению лингвистической и лингводидактической теории. Исследователями-(лингво)дидактами предпринят ряд попыток обновления подходов к преподаванию теоретических курсов. В частности, на методологическом уровне обоснована концепция развития профессиональных компетенций будущих педагогов с использованием дифференционно-интеграционной теории

дидактической инженерии [23]. Тем не менее приходится констатировать, что внедрение когнитивно-личностных методов преподавания теоретических дисциплин идёт недостаточно интенсивно: в большинстве случаев сохраняется «классический» подход, основанный на фронтальном чтении лекций, изучении научных и учебных источников на печатной основе, вопросно-ответном режиме организации семинарских занятий. Использование такого подхода как единственно возможного противоречит задаче становления специалиста, подготовленного к самостоятельному и творческому научному поиску, способного решать профессиональные задачи на основе автономного анализа, переработки и использования большого количества материалов из различных источников.

В связи с вышесказанным целью настоящей статьи является научное обоснование (с опорой на имеющийся исследовательский опыт, проанализированный выше), проектирование и реализация технологии использования дифференцированного обучения лингвотеоретическим дисциплинам (при чтении лекций и проведении семинарских занятий) студентов бакалавриата и магистрантов институтов иностранных языков.

Методология исследования

Проведённое исследование включает в себя следующие этапы, каждый из которых опирается на определённые методы и разработанные авторами учебно-методические материалы.

1. Вначале был проведён *анализ научной литературы* в области рассматриваемого объекта исследования (способы дифференциации в области языкового образования). В качестве инструментов поиска источников были использованы ресурсы Elibrary, Clarivate (WoS), Elsevier, Research Gate. Особое внимание было уделено исследованиям, описывающим применение разных форматов обучения, а также использование цифровых технологий с целью индивидуализации образовательного маршрута; авторы приняли во внимание работы, описывающие индивидуализацию обучения в зависимости от степени успеваемости студентов (см. обзор литературы во введении). В качестве ведущей методологической идеи была принята концепция многоуровневой учебной самостоятельности, где каждому типу автономии соответствуют определённые виды дифференциации [24].

2. На основе обозначенной идеи, а также *изучения опыта организации лингвотеоретических/лингводидактических дисциплин в Институте иностранных языков МГПУ* авторами осуществлено *теоретическое моделирование* образовательного процесса в области данных дисциплин. Выработанное авторами концептуальное представление нашло отражение в *проектировании программы и планов* лекционных и семинарских занятий, а также самостоятельной работы студентов.

3. На следующем этапе была проведена *апробация* разработанных учебно-методических материалов (методики) среди студентов направлений «Педагогическое образование» и «Межкультурная коммуникация», профиль «Немецкий язык», и аспирантов направлений «Теоретическая прикладная и сравнительно-сопоставительная лингвистика», «Языки народов зарубежных стран (германские языки)». Всего за 2022/24 учебные годы в апробации приняли участие 115 студентов и 20 аспирантов. Анализ эффективности внедрения методики осуществлялся на основе наблюдения и исследовательской беседы со студентами.

4. Результаты апробации были переосмыслены в ходе совместных обсуждений, и в итоге выработана единая авторская методика организации процесса дифференцированного обучения лингводидактическим и лингвотеоретическим дисциплинам, представленная в данной статье.

Совокупность использованных методов исследования позволила получить результаты, которые дополняют и расширяют имеющиеся работы в области дифференциации обучения и учебной автономии. Исследование продемонстрировало продуктивность применения концепции многоуровневой учебной самостоятельности [24] в области обучения теоретическим дисциплинам. Было установлено, что при проведении лекционных и семинарских занятий возможно использовать виды дифференциации, соответствующие управляемому и частично управляемому типам учебной автономии. В рамках проектно-исследовательской деятельности открываются возможности привлечения элементов дифференцированного обучения полностью автономного типа учебной самостоятельности. Теоретическая значимость проведённого исследования заключается в том, что оно позволило обогатить представление о реализации видов дифференцированного обучения в рамках внутренней дифференциации, расширило возможности использования модели дифференцированного обучения, спроектированной С.А. Кобцевой [16] (с необходимыми уточнениями для обучения лингвотеории и лингводидактике), значительно дополнило «дидактическую перспективу» дифференцированного обучения с точки зрения подходов к дифференцированному содержанию обучения теоретическим дисциплинам.

Практическая значимость исследования заключается в том, что на основе анализа результатов апробации была спроектирована эффективно функционирующая технология дифференцированного обучения лингвотеоретическим дисциплинам, которая реализуется благодаря системе образовательного взаимодействия преподавателя и студента в рамках:

- а) теоретических лекционных занятий, где
 - материал лекции расширяется чтением обязательной литературы и (или) изучением обязательных материалов,

- обучающийся получает возможность расширить знания констатирующего типа благодаря источникам информационного плана,
- дополнительные источники проблемного плана обеспечивают развитие критического научного мышления студента,
- в качестве дополнительной опции вводится «параллельный» онлайн-курс;
- б) семинарских занятий, где дифференцированное обучение осуществляется с учётом информационного или практико-ориентированного характера занятия, а также психологических особенностей студентов и их успеваемости (способы подачи материала дифференцируются для «сильных» и «слабых» студентов);
- в) проектно-исследовательской деятельности, актуализирующей практически весь спектр возможностей дифференциации.

Исследование и результаты

Дифференциация и учебная автономия. Рассмотрим понятия «дифференциация», «индивидуализация» и «учебная автономия». Отличие дифференциации от индивидуализации обычно видят в том, что при дифференциации речь идёт о формировании групп учащихся на основании какого-либо параметра (например, с близкими познавательными интересами, склонностями и способностями); при индивидуализации работа осуществляется с каждым отдельным обучающимся [25]. На наш взгляд, индивидуализация может дополнять дифференциацию – например, при дифференцированном способе организации работы обучающийся может выбрать ряд индивидуальных опций (задания, срок выполнения и т.п.) по своему усмотрению. Дифференциацию подразделяют на внешнюю (вариативность профилей подготовки, дополнительных курсов и пр.) и внутреннюю (возможность выбора учащимися аспектов содержания учебного материала и формы выполнения заданий в рамках конкретного занятия); в рамках последней выделяют также инструктивную, содержательную и оценочную дифференциацию [26]. Положительные эффекты дифференцированного обучения рассматриваются авторами в двух плоскостях: дидактической и психосоциоэмоциональной [27].

Дифференциация, как и индивидуализация, является важнейшим способом реализации учебной автономии обучающегося. Ранее нами было определено, что учебная автономия в широком значении представляет собой характеристику учебного процесса, предполагающую создание учебных условий (включающих дифференциацию и индивидуализацию, систему формирования учебных действий и пр.), при которых учащийся формирует свою «субъектность» (Н.Ф. Коряковцева) через принятие на себя ответственности за управление своим учением согласно своему индивидуальному учебному стилю. В узком (индивидуализированном) значении учебная автономия определяется как совокупность

лично-когнитивных качеств учащегося, обуславливающих его способность и готовность управлять своим учением. Термин «учебная автономия» следует отличать от самостоятельной работы. Последняя представляет собой нормативное (зафиксированное в учебных программах и пр.) и процессуальное выражение учебной автономии, реализацию учащимся самостоятельной учебной деятельности в зависимости от конкретных учебных условий (см. подробнее [28]). Актуализация учебной автономии может происходить в трёх типах самостоятельной учебной деятельности, где задействуются разные виды дифференциации (таблица; составлено на основе [24, 28]).

Реализация учебной автономии в системе самостоятельной учебной деятельности

Тип самостоятельной работы	Характеристика	Виды дифференциации
Управляемая	Инструкции, регулирующие учебную деятельность; предлагаемые обучающемуся содержательные приоритеты, средства обучения, последовательность учебных действий; чёткие требования к конечному образовательному продукту. Обучающийся самостоятельно принимает решение об использовании предложенных ему вспомогательных материалов, учебных стратегий, планировании времени, ориентируясь на указания со стороны преподавателя, пособия и т.п.	Возможность выбора способов выполнения из числа рекомендованных, самостоятельное решение об использовании дополнительных источников (например, дополнительной литературы) из числа перечисленных/предоставленных
Частично управляемая	Усиление элективности содержания и предлагаемых способов деятельности (задания с возможностью выбора); инструкции в форме стимулирующих побуждений; общие требования к конечному образовательному продукту. Обучающийся выбирает задание и самостоятельно принимает решение об организации своей учебной деятельности и оформлении конечного продукта, используя указания преподавателя, пособия и т.п. в качестве рекомендательных ориентиров	Дифференциация по содержанию, уровню сложности, режиму работы, темпу освоения материала, способу выполнения, формату представления результата
Полностью автономная	Свободный выбор содержания, самоинструктирование, самостоятельное определение способа выполнения и конечного образовательного продукта. Имеет место при разных формах самообразования	Полностью индивидуализированное (само)обучение.

Как отмечается в [24], в реальном учебном процессе присутствуют смешанные типы самостоятельной работы. Полагаем, применительно к лингвотеоретическим дисциплинам справедливо говорить об элементах управляемой и частично управляемой самостоятельной работы, что выражается в соответствующих видах дифференциации, используемых на лекционных, семинарских занятиях и при организации домашней работы.

Дифференциация в теоретических дисциплинах и примеры её реализации. Общие требования к обеспечению дифференциации в лингвистических и лингводидактических дисциплинах, выявленные нами в ходе исследовательско-практической деятельности, можно сформулировать следующим образом.

1. Дифференциация в рамках теоретических лекционных занятий и самостоятельной подготовки. Обучающемуся необходимо предоставить выбор способов и объёма усвоения материала (в частности, расширения базовых/обязательных знаний). В частности:

а) на интерактивных лекциях сообщается необходимый минимум научной информации, преподаватель поясняет наиболее проблемные моменты;

б) материал лекции расширяется чтением обязательной литературы и (или) изучением обязательных материалов; пункты а) и б) обеспечивают удовлетворительный уровень знаний;

в) дополнительные источники информационного плана обеспечивают расширение знаний констатирующего типа и развивают способность объяснять факты и явления. Это обеспечивает хороший уровень знаний;

г) дополнительные источники проблемного плана обеспечивают развитие критического научного мышления студента, развивают способность сопоставлять различные точки зрения, анализировать факты и явления с разных позиций и делать самостоятельные обоснованные выводы. Это обеспечивает отличный уровень знаний;

д) в качестве дополнительной опции может служить «параллельный» онлайн-курс (например, более полный лекционный видеокурс), к которому студент может обращаться в случае необходимости уточнения или пояснения, для дополнительных сведений и пр.

2. Дифференциация в рамках семинарских занятий. Семинарские занятия рекомендуется разделять на информационные, в рамках которых обсуждаются основные теоретические вопросы, и практико-ориентированные, где выполняются практические задания. В первом случае дифференциация возможна по форме организации работы (индивидуальная, парная и пр.). При этом разные формы могут оцениваться разным количеством баллов. Во втором случае, помимо форм, может быть дифферен-

цировано и само содержание: например, каждая микрогруппа может выбрать своё практическое задание с последующей презентацией в пленуме. Безусловно, возможен и смешанный вид занятия.

3. *Дифференциация в рамках проектно-исследовательской деятельности.* Проектная работа открывает наиболее широкие возможности актуализации учебной автономии студента, однако методически грамотная организация проекта – очень непростая задача, требующая со стороны преподавателя особого типа управления с позиции роли консультанта. Полагаем справедливым утверждение, что в проектной работе совмещаются аспекты всех трёх типов самостоятельной работы (см. таблицу), а их удельный вес будет зависеть от типа проекта, особенностей поставленных преподавателем и самими обучающимися задач и специфики содержания. Опираясь на классификацию П.В. Сысоева, отметим, что для лингвотеоретических/лингводидактических дисциплин наиболее подходящими видятся научно-исследовательские, информационные, практико-ориентированные, профессионально направленные, культуроведческие проекты [29]. При этом дифференциация возможна по следующим параметрам:

- по форме работы / количеству участников: индивидуальный, парный, групповой проект; контактный или дистантный проект;
- уровню сложности: студент может выбрать либо несколько краткосрочных несложных проектов, либо принять участие в более длительном проекте с глубокой научно-исследовательской составляющей;
- темпу работы и планированию времени: в рамках отведённого для проекта временного промежутка студент(ы) самостоятельно планирует(ют) своё время;
- способу выполнения и формату представления результата: студенты могут выбирать методы организации своей исследовательской деятельности и материалы исследования (при условии консультации с преподавателем), а также вид финального продукта.

Представленные виды дифференциации апробировались авторами статьи в ходе практической работы со студентами и аспирантами ИИЯ МГПУ (2022–2024). Цель апробации состояла в том, чтобы на основе опыта внедрения перечисленных видов дифференциации и анализа их эффективности подготовить универсальные методические рекомендации по дифференцированному обучению лингводидактическим и лингвистическим дисциплинам. В ходе апробации было выявлено наиболее оптимальное сочетание приемов организации трех видов дифференциации для каждой из дисциплин. Обратимся к полученным результатам, т.е. методическим рекомендациям для каждой дисциплины.

1. Методика преподавания иностранного языка

Рассмотрим описанные выше области и виды дифференциации на примере темы «УМК как основное средство обучения ИЯ».

1. Дифференциация при освоении теоретического материала (лекция, самостоятельная работа). Проблематика данной темы рассматривается в рамках лекции «Средства обучения ИЯ», где особое внимание уделяется именно особенностям УМК по иностранному языку (основы теории учебника, специфика состава УМК, характеристики отдельных компонентов и требования к ним), а также вспомогательным средствам обучения, включая современные информационно-коммуникационные. На лекции даётся базовая информация (терминология, определения, основные характеристики). Материал лекции дополняется обязательной методической литературой на русском и немецком языках (в рамках каждой темы мы придерживаемся принципа компаративности и сопоставляем отечественные и европейские подходы к рассматриваемой проблематике). Лекция + литература дают возможность студенту ответить на блок теоретических вопросов на базовом уровне, что соответствует трём баллам по 100-балльной рейтинговой системе, которая действует в МГПУ (в рамках одного курса может быть набрано максимум 100 баллов в течение семестра). Для более высокого результата студенту необходимо обратиться к дополнительным источникам. Основной курс методики сопровождается расширенным видеокурсом, размещённым на платформах YouTube и Rutube. Каждая «классическая» лекция расширяется интерактивной видеолекцией длительностью 60–90 мин с подробным рассмотрением каждого аспекта темы, видеозаписями примеров реальных занятий, демонстрирующих реализацию того или иного методического аспекта и пр. Интерактивные возможности видеолекции позволяют студенту при прослушивании/просмотре раздела лекции перейти по ссылкам на дополнительные методические (как научные, так и практические) онлайн-ресурсы. В частности, видеолекция по рассматриваемой теме (длительностью 1 ч 25 мин)¹ содержит ссылки на следующие ресурсы: медиабiblioteca издательства «Просвещение» с электронными формами учебников (ЭФУ) и приложением для использования ЭФУ; видеоинструкции по работе с ЭФУ; дополнительные платформы, наиболее подходящие для организации работы с электронным учебником, библиотека Московской электронной школы (МЭШ) с интерактивными сценариями уроков на основе рассматриваемых учебников; дополнительные ресурсы, которые можно подключить к основному материалу учебника (например, Goethe-Institut “Kostenlos Deutschüben”, “Deutschfürdich. Kostenlos gemeinsam Deutschlernen”, Datenbank “Digitale

¹ <https://youtu.be/dBMbIFU3T30>

Unterrichtsgestaltung», «Новые фильмы в Onleihe (немецкий язык)», «Deutschlernen (DW)», научные статьи о перспективных формах «смарт-учебника» и др. С использованием представленной информации и ресурсов студенты смогут, во-первых, дать более полный ответ на теоретические вопросы (что соответствует уже 5 баллам), а также выполнить в дальнейшем вариативные практические задания семинара (от 3 до 15 баллов). Таким образом, выбор объёма (базового или расширенного) и пути освоения теоретического материала остаётся за студентом.

2. *Дифференциация в рамках семинарских занятий.* По данной теме мы проводим два семинарских занятия: на первом обсуждаются теоретические вопросы, на втором выполняются практические задания. Выше мы уже обозначили подход к дифференцированному оцениванию теоретического ответа студента в зависимости от вариативности изученных им материалов. Кроме того, основной блок вопросов по теории УМК и характеристике отдельных составляющих дополняется вопросами повышенной сложности (проблемной направленности), в которых требуется не только демонстрация знаний, но и их использование при анализе, обосновании и аргументации материалов конкретных учебников:

1. Как реализуются тематическая и грамматическая прогрессия в актуальных УМК?
2. Как актуализируются методические системы, заложенные в УМК?
3. Что такое разноуровневый учебник? На каком этапе обучения он используется? Охарактеризуйте его специфику, приведите примеры и обоснуйте, по какой причине требуется разноуровневый подход к учебникам именно по немецкому языку.

Каждый из этих вопросов предполагает обоснование на основе практических примеров и может быть оценён максимум в 5 баллов.

В рамках второго (практического) занятия студенты также выполняют задания вариативных уровней сложности. Минимальный уровень сложности – решение задачи и обоснование своего ответа на основе методического задачника. Для этого мы используем серию немецких пособий “*Deutsch lehren lernen*” (Goethe-Institut); в рамках данной темы – часть 5, “*Lernmaterialien und Medien*”¹. Максимальный балл за решение методической задачи – 3. Следующий уровень практического задания – анализ сценария урока МЭШ с использованными материалами учебника. Студенты должны подготовить критический (оценочный) анализ сценария урока ИЯ, при этом учесть следующее: а) содержит ли урок необходимые методические этапы (мотивация / активизирующее целеполагание – ознакомление – тренировка – речевая практика – рефлексия)? б) в какой степени каждый из этапов опирается на материалы учебника, а также сочетает их с дополнительными материалами? Насколько

¹ <https://www.goethe.de/de/spr/unt/for/kur/mud/erw/dlm.html>

это методически удачно? в) насколько адекватно реализованы требования к сценарию урока (в соответствии с требованиями системы МЭШ: наличие интерактивности, аудиовизуального контента и пр.)? Студенты могут самостоятельно выбрать режим выполнения данного задания. Если студент уверен в своих силах, он может подготовить анализ самостоятельно и представить его результаты индивидуально, при этом он имеет возможность набрать максимум 10 баллов. В случае парной работы студенты получают по 5 баллов. Если работают 3 человека, каждый может набрать по 3 балла.

3. Дифференциация в рамках проектной деятельности. Проектная работа в рамках данной темы включает два задания; первое носит информационный характер, второе соответствует практико-ориентированному проекту профессиональной направленности. Для выполнения первого даётся неделя, для второго – 2–3 недели. Первое задание состоит в проведении экспертизы УМК по немецкому языку, выбранного студентом. Преподаватель, имеющий опыт проведения экспертизы учебников на гриф Министерства просвещения, предоставляет студенту план-структуру экспертного заключения, разработанного в сотрудничестве с Институтом стратегии развития образования РАО. Студенту также предоставляются аутентичные примеры экспертиз других учебников. При необходимости проводится консультация. Режим работы выбирается студентом так же, как это было описано в предыдущем задании (с теми же баллами).

Второе проектное задание заключается в разработке собственного сценария урока МЭШ с использованием материалов учебника и презентации его в студенческой аудитории. Это задание более сложное и творческое. При индивидуальном выполнении студент может набрать максимум 15 баллов; в парной работе – 10, в групповой – 5. Итак, в рамках описанной темы, в зависимости от выбранного объёма и формы работы, студент может набрать от 3 до 20–25 баллов (при выполнении как теоретических, так и практических заданий).

Таким образом, как нетрудно заметить, в представленном примере мы показали реализацию управляемой учебной автономии (теоретический блок), сочетание управляемой и частично управляемой (практический блок), частично управляемой с некоторыми элементами полностью автономной (проектный блок); а также такие виды дифференциации, как дифференциация по содержанию, уровню сложности, режиму и формату работы.

II. Лингвистические дисциплины (теоретическая грамматика, стилистика, история языка, сравнительно-историческое, типологическое и сопоставительное языкознание)

Представим описанные выше области и виды дифференциации на примере лекций и семинарских занятий по лингвистическим дисципли-

нам со студентами и аспирантами. Рассматривая проблему дифференцированного обучения лингвотеоретическим дисциплинам, мы уделим особое внимание проблеме «сильных» и «слабых» студентов (ср.: [30]) и постараемся показать, как виды дифференциации могут обеспечить активность и продуктивное взаимодействие обеих групп.

1. *Дифференциация в рамках лекционных занятий.* При чтении лекции-информации для бакалавров используется презентация, на которой представлен текстовый материал, выделены ключевые слова жирным цветом, примеры курсивом. При описании материала даются дополнительные пояснения на иностранном языке и задаются наводящие вопросы по материалу. При этом осуществляется опора на материал в рамках конкретных тем, которые изучались ранее, например, по лексикологии, общему языкознанию, практической грамматике. Студенты вспоминают ранее изученный материал и отвечают на вопросы, показывая умения логически мыслить и сопоставлять, анализировать языковые факты. Чаще всего на вопросы отвечают сильные студенты, а затем подключаются к обсуждению более слабые студенты, которые также дают свои ответы. Заданные вопросы помогают активизировать внимание и память студентов.

При использовании презентаций и обсуждения материала в ходе лекций студентам задаются и обсуждаются вопросы по материалу, который может быть использован в научно-исследовательской деятельности, например, при написании ВКР, при выступлениях на конференциях, а также на других дисциплинах, которые будут изучаться в следующем семестре или в следующем учебном году или в перспективе при обучении в магистратуре или при работе по специальности (эти вопросы могут касаться грамматической или стилистической нормы, соблюдения речевого этикета).

В заключение лекционного занятия обсуждаются вопросы по пройденному материалу. Сильные студенты при помощи преподавателя формулируют основные ключевые моменты занятия, выделяя в материале важное и второстепенное, отстающие студенты дополняют их ответы.

При работе с аспирантами также используются при чтении лекций презентации, так как обучение осуществляется в онлайн-формате [31, 32]. В ходе проблемной лекции ставятся вопросы по теме, задаются вопросы, которые связаны с кандидатской диссертацией, если это обусловлено темой лекции. Так, например, при изучении темы «Методы сравнительно-исторического и сопоставительного языкознания» аспирантам задаются вопросы о тех методах, которые они используют в своих диссертационных работах. Сначала более подготовленные аспиранты дают свои ответы, затем менее подготовленные аспиранты подключаются к обсуждению, предлагая в качестве дополнений к услышанному материалу собственные суждения. В завершение занятия ставятся проблемные

вопросы по материалу, на которые более подготовленные аспиранты, как правило, отвечают, а менее подготовленные аспиранты дополняют их ответы с опорой на изложенный в лекции материал.

2. *Дифференциация в рамках семинарских занятий.* Из опыта работы нам известно, что эффективность использования дифференцированного подхода тесно связана с реализацией индивидуального подхода, что проявляется на коммуникативно организованных семинарских занятиях проблемного характера на иностранном языке [33]. Необходимо отметить, что успех в учении – основной фактор, способствующий устойчивому интересу к учебной дисциплине. Является общепризнанным фактом, что студенты любят то, что понимают, в чем добиваются успеха, что умеют делать. Следовательно, нужно выявить причины нежелания учиться, составить перечень всех пробелов в знаниях, наметить сроки их ликвидации, прикрепить к слабым студентам сильных в качестве консультантов-помощников.

В этом случае студенты делятся на микрогруппы, в состав которых вводятся слабые, средние и сильные студенты, последние могут выступать в качестве консультантов – помощников преподавателя. Ставится проблемный вопрос, создается проблемное задание, например, посмотрите фрагмент видеофильма (слабые студенты имеют при этом карточки с переводом ключевых фраз из фильма) и выскажите собственную точку зрения по этому вопросу. Обсуждение дает положительный результат в выборе правильного решения поставленного вопроса.

Кроме этого, слабых студентов можно привлечь в виде проверяющих записей лекций, когда они читают контрольные вопросы, а остальные студенты зачитывают записанное за преподавателем. В конце каждого занятия студенты отвечают на два вопроса:

1. Что вы почерпнули из лекции для вашей будущей профессии?
2. Какие есть пожелания для дальнейшего проведения занятий?

Студенты, медленно усваивающие знания, проходят в основном те же этапы в процессе обучения, что и их однокурсники, но для этого им требуется значительно больше времени. Слабоуспевающие студенты медленнее воспринимают новый материал, у них с трудом протекает процесс формирования понятий и установления связей между ними. Если не учитывать индивидуальные особенности этой категории студентов, не осуществлять дифференцированную работу с ними на занятиях, не оказывать необходимой помощи, то уже на занятии у них накапливается отставание в усвоении учебного материала. Интерес к учению может ослабеть, что приведет к снижению успеваемости [34].

В условиях индивидуализации обучения различия в уровнях усвоения знаний могут быть сглажены к концу изучения того или иного раздела программы. Слабые студенты могут достичь соответствий зоне ближайшего развития. При этом должны соблюдаться определенные

психолого-педагогические требования, главное среди которых – соответствие этих требований зоне их в дальнейшем актуального развития (т.е. тому уровню, который эти студенты уже достигли), а их потенциальных возможностей – возможности достижения поставленной перед ними цели – самостоятельно или с использованием некоторой помощи со стороны сильных студентов.

3. *Дифференциация в рамках проектной деятельности.* Проектная работа в рамках курса по стилистике немецкого языка для бакалавриата (педагогическое образование) включает два задания на выбор (при этом не исключается возможность выполнить оба задания, что принесёт студенту «бонусные» баллы). Первое носит аналитический характер, второе соответствует профессиональной направленности. Для выполнения каждого задания даётся неделя. Для выполнения заданий создается микрогруппа студентов, объединяющая, как сильных, так и слабых обучающихся. Первое задание нацелено на анализ УМК по немецкому языку как второму иностранному языку в старших классах, выбранного студентами [34, 35]. Студентам предлагается осуществить лингвометодический анализ имеющихся заданий к публицистическим и художественным текстам. При выполнении этого задания студенты видят слабые стороны предлагаемых заданий к текстам учебника.

Второе проектное задание заключается в разработке собственных заданий к текстам с использованием материалов учебника и презентации полученных результатов в студенческой аудитории. Это задание творческое, повышенной сложности.

Итак, в представленном примере была показана реализация дифференциации по содержанию, уровню сложности, уровню подготовки и режиму работы.

Заключение

В работе рассмотрена проблема дифференциации и построения индивидуальных образовательных траекторий. В ходе ее решения были предложены собственные способы реализации дифференцированного обучения в рамках лекционных и семинарских занятий по методике преподавания иностранного языка в школе, теоретической грамматике, стилистике, истории немецкого языка, сравнительно-историческому, типологическому и сопоставительному языкознанию.

Дифференциация при освоении теоретического материала на лекциях опирается на расширение лекции дополнительными материалами на русском и немецком языках с опорой на принцип компаративности отечественных и зарубежных подходов к рассматриваемой проблематике. Основной курс лекций сопровождается расширенным видеокур-

сом, размещённым на платформах YouTube и Rutube. Кроме того, интерактивные варианты видеолекций содержат ссылки на полезные методические (как научные, так и практические) онлайн-ресурсы. Выбор объёма и пути освоения теоретического материала остаётся за студентом. В случае если лекционный курс проводится полностью в онлайн-режиме, появляются дополнительные возможности дифференцированной организации интерактивных онлайн-лекций, описанные в литературе (см., напр., [36]).

Дифференциация в рамках семинарских занятий осуществляется за счет подключения к основному блоку вопросов повышенной сложности (проблемной направленности), в которых требуется не только демонстрация знаний, но и их использование при анализе, обосновании и аргументации материалов конкретных заданий. Студенты могут самостоятельно выбрать режим выполнения предложенных заданий. На семинарских занятиях студенты могут разделиться на микрогруппы, в состав которых вводятся слабые, средние и сильные студенты, последние могут выступать в качестве консультантов-помощников преподавателя при обсуждении проблемных вопросов, при выполнении творческих заданий.

Дифференциация в рамках проектной деятельности реализуется посредством выбора студентами уровня сложности проектно-исследовательской деятельности (разные уровни имеют разный «вес» в баллах), а также типов заданий. Например, студентам может быть предложено либо провести лингвометодический анализ заданий к публицистическим и художественным текстам из школьных учебников, либо более комплексное задание: помимо анализа, самостоятельно разработать авторскую последовательность заданий к текстам с использованием материалов учебника и презентовать полученные результаты в студенческой аудитории. В подобной работе со студентами имеет место дифференциация по содержанию, уровню сложности, режиму и формату работы.

В рамках дифференцированного подхода при преподавании теоретических дисциплин различия в уровнях усвоения знаний могут быть сглажены к концу изучения того или иного раздела программы. Слабые студенты могут достичь соответствий зоне ближайшего развития. При этом должны соблюдаться определенные психолого-педагогические требования, главное среди которых – соответствие заданий минимального уровня сложности зоне актуального развития студентов, а заданий более высоких уровней, предполагающих актуализацию потенциальных возможностей обучающихся, – зоне ближайшего развития.

При умелом и рациональном использовании различного вида дифференцированных заданий на разных этапах занятия можно добиться успешного овладения базовым программным материалом всеми студентами, повысить прочность усвоения ими знаний и умений, научить осознанно использовать приобретенные знания, максимально обеспечить

продуктивную работу всех студентов, мобилизовать их способности, полнее развивать склонности и интересы.

Технология использования дифференцированного подхода при подготовке бакалавров и аспирантов позволяет расширить возможности усвоения предлагаемого материала по лингвистическим и лингводидактическим дисциплинам в вузе. Разработанная технология может быть применена при подготовке бакалавров педагогики и лингвистики различных профилей, переподготовке и повышении квалификации педагогов, аспирантов языковых вузов.

Перспективы исследования могут быть связаны с изучением дифференциации и построения индивидуальных образовательных траекторий для студентов и аспирантов, обучающихся по иным гуманитарным направлениям.

Список источников

1. **Rhizome** Metaphor: Legacy of Deleuze and Guattari in Education and Learning / M.S. Khine (Ed.). Singapore : Springer, 2023. 202 p. doi: 10.1007/978-981-19-9056-4
2. **Kononova V., Kersh N., Dobrydina T.** Adult English Language Teaching: Transformation through Lifelong Learning. Cham : Springer, 2022. Vol. 29. 219 p. doi: 10.1007/978-3-030-98566-0
3. **Lokhoff J., Wegewijs B., Durkin K., Wagenaar R., González J., Isaacs A.K., Donadalle Rose L.F., Gobbi M.** A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles. Bilbao, Groningen, The Hague. 2010. 96 p.
4. **Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M.E., Goullier F., Panthier J.** Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education. Strasbourg : Council of Europe Publishing, 2020. 167 p.
5. **Beacco J.-C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E., Vollmer H.** A Handbook for curriculum development and teacher training the language dimension in all subjects. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 138 p.
6. **Common** European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume. Strasbourg : Council of Europe, 2020. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (дата обращения: 20.01.2025).
7. **Chaika O.** Foreign language teaching: content of poly- and multicultural education // International journal of social science and human research. 2022. Vol. 5, Is. 8. P. 3614–3621. doi: 10.47191/ijsshr/v5-i8-36
8. **Margevica I., Rektina A.** Differentiation in heterogeneous foreign language classes // Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference. 2022. № 1. P. 465–475. doi: 10.17770/sic2022vol1.6881
9. **Roiha A., Heinonen P.** ‘A learner is like a snowflake, each unique’: Uncovering pre-service language teachers’ perceptions of differentiation relying on visualisations, metaphors and group discussions // Journal of Research in Special Educational Needs. 2023. Vol. 24, Is. 2. P. 349–361. doi: 10.1111/1471-3802.12636
10. **Chernionkov Y.** Self-educational activity of a foreign languages teacher as a factor of adaptation to individualization of professional training at institutions of higher education // Academic Notes Series Pedagogical Science. 2022. № 1. P. 161–164. doi: 10.36550/2415-7988-2022-1-203-161-164
11. **Betal A.** Enhancing second language acquisition through artificial intelligence (AI): current insights and future directions // Journal for Research Scholars and Professionals of English

- Language Teaching. 2023. Vol. 7, Is. 39. doi: 10.54850/jrspelt.7.39.003
12. **Коджаспирова Г.М.** Педагогическая антропология как отрасль знания // Вестник МГПУ. Серия: Педагогика и психология. 2012. № 4 (22). С. 8–20.
 13. **Якиманская И.С.** Личностно ориентированное обучение в современной школе. М. : Сентябрь, 1996. 96 с.
 14. **Безукладников К.Э., Попова С.Н., Жигалев Б.А.** Дифференцированное обучение иностранному языку на основе осознанности: вопросы подготовки учителя // Вестник Томского государственного университета. 2022. № 475. С. 106–117. doi: 10.17223/15617793/475/14
 15. **Обдалова О.А., Соболева А.Э.** Учет когнитивных стилей обучающихся как способ индивидуализации процесса обучения иностранному языку // Язык и культура. 2013. № 2 (22). С. 110–115.
 16. **Кобцева С.А.** Дифференцированное обучение в высшем учебном заведении (на примере изучения иностранного языка студентами нелингвистических специальностей) : дис. ... канд. пед. наук. Мурманск, 2007. 184 с.
 17. **Chernigovtseva O.Ya., Pristupa E.N., Dalbergenova L.Ye.** Relevance of differentiated instructions: an e-learning perspective // Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University. Philological Series. 2021. № 3. P. 107–118.
 18. **Спиридонова М.Е.** Проектно-дифференцированный подход к обучению иностранному языку в условиях дистанционного обучения // Образование и право. 2022. № 10. С. 433–437. doi: 10.24412/2076-1503-2022-10-433-437
 19. **Войтик Н.В., Полетаева О.Б., Абсалямова Р.А.** Конъюнктура иноязычного образовательного пространства в условиях цифровизации // Язык и культура. 2022. № 59. С. 130–152. doi: 10.17223/19996195/59/8
 20. **Краснопеева Т.О., Шевченко А.И., Гураль С.К.** Проектирование индивидуальных образовательных траекторий в информационной образовательной среде // Язык и культура. 2020. № 51. С. 153–176. doi: 10.17223/19996195/51/8
 21. **Kondakova N.N., Zimina E.I., Prokhorova M.Y.** A differentiated approach to teaching English for specific purposes // Tambov University Review: Series Humanities. 2020. Vol. 25, № 186. P. 25–33. doi: 10.20310/1810-0201-2020-25-186-25-33
 22. **Беляева И.Г.** Обучение иностранному языку в нелингвистических вузах с учетом особенностей памяти студентов // Перспективы науки. 2017. № 9 (96). С. 94–99.
 23. **Лозинская А.М.** Вопросы формирования профессиональных компетенций будущих педагогов: дифференционно-интеграционная концепция методологии дидактической инженерии // Педагогическое образование в России. 2017. № 6. С. 189–199. doi: 10.26170/po17-06-26
 24. **Развитие** самостоятельности учащихся на занятиях по немецкому и русскому языкам как иностранным. От теории к практическим решениям / под ред. А.А. Колесникова, У. Бер, П. Савадого. Bad Berka : Thüringer Institut für Lehrerfortbildung, Lehrplangentwicklung und Medien; Faszination Media+Event GmbH, 2021. 132 с.
 25. **Lütge Ch.** Englisch Methodik. Berlin : Cornelsen, 2014. 240 p.
 26. **Yengkopiong J.P.** Differentiation in the Classroom: A Pedagogical Approach for a Successful Engagement of Students in Secondary Schools // East African Journal of Education Studies. 2023. Vol. 6, Is. 2. P. 9–24. doi: 10.37284/eajes.6.2.1213
 27. **Prast E., Stroet K., Koornneef A., Wilderjans T.** What do students think about differentiation and within-class achievement grouping? // Frontline Learning Research. 2023. Vol. 11, Is. 1. P. 57–93. doi: 10.14786/flr.v11i1.1079
 28. **Колесников А.А.** Самостоятельная работа при обучении иностранному языку в условиях учебной автономии // Иностранные языки в школе. 2019. № 9. С. 2–11.
 29. **Сысоев П.В.** Организация проектной деятельности обучающихся на основе современных информационных и коммуникационных технологий и управление проектами // Иностранные языки в школе. 2020. № 9. С. 15–28.

30. **Комарова Э.П., Бакленева С.А.** Субъектно-контекстный подход к интеллектуально-эмоциональному развитию обучающихся вузов в процессе организации самостоятельной деятельности // *Язык и культура*. 2022. № 60. С. 201–214. doi: 10.17223/19996195/60/11
31. **Белякова Е.Г., Быков С.А., Землянова М.П., Муравьева Н.Г.** Восприятие студентами возможностей цифровых технологий в вузовском обучении // *Вестник Томского государственного университета*. 2022. № 479. С. 199–212. doi: 10.17223/15617793/479/21
32. **Салосина И.В., Демидова Т.А., Гриценко Л.М.** Дистанционное образование без дистанции: гармонизация педагогического общения на занятиях по РКИ в вузе // *Вестник Томского государственного университета*. 2022. № 476. С. 191–200. doi: 10.17223/15617793/476/21
33. **Сам М.Ф., Obdalova О.А.** The technology of communicative training as a means of developing the skills of foreign language intercultural communication of students // *Tomsk State University Journal*. 2023. 488. P. 5–13. doi: 10.17223/15617793/488/1
34. **Сергеева Н.Н.** Профессионально-ориентированные задания как средство обучения иностранному языку профессиональной сферы // *Язык и культура*. 2023. № 61. С. 272–288. doi: 10.17223/19996195/61/15
35. **Игна О.Н., Ревякина В.И., Червонный М.А.** Профессионально-педагогические пробы и инициативы будущих учителей иностранных языков в вузовской подготовке // *Язык и культура*. 2023. № 63. С. 167–186. doi: 10.17223/19996195/63/9
36. **Калашиников С.Б., Матвеева И.И., Гаврилина О.В., Симкина В.С.** Модель интерактивной онлайн-лекции в системе вузовского образования: методологическое обоснование // *Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование*. 2021. № 2 (42). С. 96–109. doi: 10.25688/2076-913X.2021.42.2.10

References

1. Khine M.S. et al. (2023) *Rhizome Metaphor: Legacy of Deleuze and Guattari in Education and Learning*. Singapore : Springer. 202 p. doi: 10.1007/978-981-19-9056-4
2. Kononova V., Kersh N., Dobrydina T. (2022) *Adult English Language Teaching: Transformation through Lifelong Learning*. Cham: Springer. 29. 219 p. doi: 10.1007/978-3-030-98566-0
3. Lokhoff J., Wegewijs B., Durkin K., Wagenaar R., González J., Isaacs A.K., Donàdalle Rose L.F., Gobbi M. (2010) *A Tuning Guide to Formulating Degree Programme Profiles*. Bilbao, Groningen, The Hague. 96 p.
4. Beacco J.-C., Byram M., Cavalli M., Coste D., Cuenat M.E., Goullier F., Panthier J. (2020) *Guide for the development and implementation of curricula for plurilingual and intercultural education*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 167 p.
5. Beacco J.-C., Fleming M., Goullier F., Thürmann E., Vollmer H. (2020) *A Handbook For Curriculum Development And Teacher Training the Language Dimension In All Subjects*. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 138 p.
6. *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Companion Volume*. (2020) Strasbourg: Council of Europe. Available at: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> (Accessed: 20.01.2025).
7. Chaika O. (2022) *Foreign Language Teaching: Content of Poly-And Multicultural Education*. *International journal of social science and human research*. 2022. Vol. 5, issue 8. pp. 3614–3621. doi: 10.47191/ijsshr/v5-i8-36
8. Margevica I., Rektina A. (2022) *Differentiation in heterogeneous foreign language classes. Society. Integration. Education. Proceedings of the International Scientific Conference*. 1. pp. 465–475. doi: 10.17770/sie2022vol1.6881
9. Roiha A., Heinonen P. (2023) 'A learner is like a snowflake, each unique': Uncovering pre-service language teachers' perceptions of differentiation relying on visualisations,

- metaphors and group discussions. *Journal of Research in Special Educational Needs*. 24 (2). pp. 349–361. doi: 10.1111/1471-3802.12636
10. Chernionkov Y. (2022) Self-educational Activity of a Foreign Languages Teacher as a Factor of Adaptation to Individualization of Professional Training at Institutions of Higher Education. *Academic Notes Series Pedagogical Science*. 1. pp. 161–164. doi: 10.36550/2415-7988-2022-1-203-161-164.
 11. Betal A. (2023) Enhancing Second Language Acquisition through Artificial Intelligence (AI): Current Insights and Future Directions. *Journal for Research Scholars and Professionals of English Language Teaching*. 7 (39). doi: 10.54850/jrspelt.7.39.003
 12. Kodzhaspurova G.M. (2012) *Pedagogicheskaya antropologiya kak otrasl' znaniya* [Pedagogical Anthropology as a Branch of Knowledge]. *Bulletin of the MCU. Series "Pedagogy and Psychology"*. 4 (22). pp. 8–20.
 13. Yakimanskaya I.S. (1996) *Lichnostno oriyentirovannoye obucheniye v sovremennoy shkole* [Personality-oriented education in a modern school]. Moscow: Sentyabr Publ. 96 p.
 14. Bezukladnikov K.E., Popova N.S., Zhigalev B.A. (2022) *Differentsirovannoye obucheniye inostrannomu yazyku na osnove osoznannosti: voprosy podgotovki uchitelya* [Mindfulness-based differentiation in foreign language instruction: Teacher training aspects]. *Bulletin of Tomsk State University*. 475. pp. 106–117. doi: 10.17223/15617793/475/14
 15. Obdalova O. A., Soboleva A. E. (2013) *Uchet kognitivnykh stiley obuchayushchikhsya kak sposob individualizatsii protsessa obucheniya inostrannomu yazyku* [Cognitive style-inclusive teaching a foreign language as a way of individualization of the learning process]. *Yazyk i kul'tura*. 2 (22). pp. 110–115.
 16. Kobceva S. A. (2007) *Differentsirovannoye obucheniye v vysshem uchebnom zavedenii (na primere izucheniya inostrannogo yazyka studentami nelingvisticheskikh spetsial'nostey)* [Differentiated education in a higher educational institution (using the example of studying a foreign language by students of non-linguistic specialties)]. *Pedagogics cand. dis. Murmansk*. 184 p.
 17. Chernigovtseva O.Ya., Pristupa E.N., Dalbergenova L.E. (2021) Relevance of differentiated instructions: an e-learning perspective. *Bulletin of Shokan Ualikhanov Kokshetau University. Philological Series*. 3. pp. 107–118.
 18. Spiridonova M.E. (2022) *Proyektno-differentsirovanny podkhod k obucheniyu inostrannomu yazyku v usloviyakh distantsionnogo obucheniya* [Project-differentiated approach to learning a foreign language in the context of distance learning]. *Education and Law*. 10. pp. 433–437. doi: 10.24412/2076-1503-2022-10-433-437
 19. Vojtik N.V., Poletaeva O.B., Absalyamova R.A. (2022) *Kon'yunktura inoyazychnogo obrazovatel'nogo prostranstva v usloviyakh tsifrovizatsii* [The conjuncture of a foreign language educational space in the conditions of digitalization]. *Yazyk i kul'tura*. 59. pp. 130–152. doi: 10.17223/19996195/59/8
 20. Krasnopeeva T.O., Shevchenko A.I., Gural S.K. (2020) *Proyektirovaniye individual'nykh obrazovatel'nykh trayektoriy v informatsionnoy obrazovatel'noy srede* [Design of individual educational trajectories in the information educational environment]. *Yazyk i kul'tura*. 51. pp. 153–176. doi: 10.17223/19996195/51/8
 21. Kondakova N.N., Zimina E.I., Prokhorova M.Y. (2020) A differentiated approach to teaching English for specific purposes. *Tambov University Review: Series Humanities*. 25 (186). pp. 25–33. doi: 10.20310/1810-0201-2020-25-186-25-33.
 22. Belyaeva I.G. (2017) *Obucheniye inostrannomu yazyku v nelingvisticheskikh vuzakh s uchetom osobennostey pamyati studentov* [Student's memory abilities in foreign language teaching in non-linguistic universities]. *Perspektivy nauki*. 9 (96). pp. 94–99.
 23. Lozinskaya A.M. (2017) *Voprosy formirovaniya professional'nykh kompetentsiy budushchikh pedagogov: differentsionno-integratsionnaya kontseptsiya metodologii didakticheskoy inzhenerii* [Issues of formation future teachers' professional competences: concept of differential-integration theory for didactics engineering methodology].

- Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii. 6. pp. 189–199. doi: 10.26170/po17-06-26. (In Russ.)
24. Kolesnikov A.A., Aleksanova L.A., Behr U. et al. (2021) Zur Entwicklung von Selbstständigkeit im Unterricht von Deutsch und Russisch als Fremdsprache. Konzeptionelle und praktische Anregungen [Development of students' learning autonomy in German and Russian classes as a foreign language. From theory to practical solutions]. Bad Berka: Thuringian Institute for teachers' training, curriculum development and media; Faszination Media+Event GmbH. 132 p.
 25. Lütge Ch. (2014) Englisch Methodik. Berlin: Cornelsen Publ. 240 p.
 26. Yengkopiong J.P. (2023) Differentiation in the Classroom: A Pedagogical Approach for a Successful Engagement of Students in Secondary Schools. *East African Journal of Education Studies*. 6 (2). pp. 9–24. doi: 10.37284/eajes.6.2.1213.
 27. Prast E., Stroet K., Koornneef A., Wilderjans T. (2023) What do students think about differentiation and within-class achievement grouping? *Frontline Learning Research*. 11 (1). pp. 57–93. doi: 10.14786/flr.v11i1.1079
 28. Kolesnikov A.A. (2019) Samostoyatel'naya rabota pri obuchenii inostrannomu yazyku v usloviyakh uchebnoy avtonomii [Self-directed foreign language learning as a vehicle for learner autonomy]. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 9. pp. 2–11.
 29. Sysoev P.V. (2020) Organizatsiya proyektnoy deyatel'nosti obuchayushchikhsya na osnove sovremennykh informatsionnykh i kommunikatsionnykh tekhnologiy i upravleniye proyektami [Organization of project activities of students based on modern information and communication technologies and project management]. *Inostrannyye yazyki v shkole*. 9. pp. 15–28.
 30. Komarova E.P., Baklenova S.A. (2022) Subjektно-kontekstnyy podkhod k intellektual'no-emotsional'nomu razvitiyu obuchayushchikhsya vuzov v protsesse organizatsii samostoyatel'noy deyatel'nosti [Subject-context approach to intellectual-emotional development of students in the process of organizing independent activities]. *Yazyk i kul'tura*. 60. pp. 201–214. doi: 10.17223/19996195/60/11
 31. Belyakova E.G., Bykov S.A., Zemlyanova M.P., Muraveva N.G. (2022) Vospriyatiye studentami vozmozhnostey tsifrovyykh tekhnologiy v vuzovskom obuchenii [Students' perception of digital opportunities in university education]. *Bulletin of Tomsk State University*. 479. pp. 199–212. doi: 10.17223/15617793/479/21
 32. Salosina I.V., Demidova T.A., Gritsenko L.M. (2022) Distantcionnoye obrazovaniye bez distantsii: garmonizatsiya pedagogicheskogo obshtcheniya na zanyatiyakh po RKI v vuzе [Distance education without distance: Harmonization of pedagogical communication in the RFL classroom at the university]. *Bulletin of Tomsk State University*. 476. pp. 191–200. doi: 10.17223/15617793/476/21
 33. Cam M.F., Obdalova O.A. (2023) The technology of communicative training as a means of developing the skills of foreign language intercultural communication of students. *Tomsk State University Journal*. 488. pp. 5–13. doi: 10.17223/15617793/488/1
 34. Sergeeva N.N. (2023) Professional'no-orientirovannyye zadaniya kak sredstvo obucheniya inostrannomu yazyku professional'noy sfery [Professionally-oriented tasks as a means of teaching a foreign language in the professional sphere]. *Yazyk i kul'tura*. 61. pp. 272–288. doi: 10.17223/19996195/61/15
 35. Igna O.N., Revyakina V.I., Chervonnnyy M.A. (2023) Professional'no-pedagogicheskiye proby i initsiativy budushchikh uchiteley inostrannykh yazykov v vuzovskoy podgotovke [Professional-pedagogical tests and initiatives of future teachers of foreign languages in university training]. *Yazyk i kul'tura*. 63. pp. 167–186. doi: 10.17223/19996195/63/9
 36. Kalashnikov S.B., Matveyeva I.I., Gavrulina O.V., Simkina V.S. (2021) Model' interaktivnoy onlayn-lektsii v sisteme vuzovskogo obrazovaniya: metodologicheskoye obosnovaniye [Model of Interactive Online Lecture Within the Higher Education Framework: Methodological Rationale]. *Vestnik MGPU. Seriya: Filologiya. Teoriya*

yazyka. Yazykovoye obrazovaniye. 2 (42). pp. 96–109. doi: 10.25688/2076-913X.2021.42.2.10

Информация об авторах:

Колесников А.А. – доктор педагогических наук, доцент, профессор кафедры германистики и лингводидактики Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия). E-mail: kolesnikov@mgru.ru; ORCID: 0000-0002-6655-1417

Бирюкова Е.В. – доктор филологических наук, профессор, заведующий кафедрой германистики и лингводидактики Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия). E-mail: biryukovaev@mgru.ru; ORCID: 0000-0001-8741-983X

Попова Л.Г. – доктор филологических наук, профессор кафедры германистики и лингводидактики Института иностранных языков, Московский городской педагогический университет (Москва, Россия). E-mail: popovalg@mgru.ru; ORCID 0000-0001-9400-2469

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Kolesnikov A.A., D.Sc. (Education), Associate Professor, Professor of the Department of German Studies and Linguodidactics at the Institute of Foreign Languages, Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: kolesnikov@mgru.ru; ORCID 0000-0002-6655-1417

Biryukova E.V., D.Sc. (Philology), Professor, Head of the Department of German Studies and Linguodidactics at the Institute of Foreign Languages Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: biryukovaev@mgru.ru; ORCID 0000-0001-8741-983X

Popova L.G., D.Sc. (Philology), Professor of the Department of German Studies and Linguodidactics at the Institute of Foreign Languages, Moscow City University (Moscow, Russia). E-mail: popovalg@mgru.ru; ORCID 0000-0001-9400-2469

The authors declare no conflict of interest.

Поступила в редакцию 25.09.2023; принята к публикации 13.05.2025

Received 25.09.2023; accepted for publication 13.05.2025