BO‘LAJAK CHET TILI O‘QITUVCHILARINING TIL TAYYORGARLIGIDA DIFFERENSIAL MASHQLAR VA FUNKSIONAL-INTEGRATIV VAZIFALAR

ДИФФЕРЕНЦИРУЮЩИЕ УПРАЖНЕНИЯ И ФУНКЦИОНАЛЬНО-ИНТЕГРАТИВНЫЕ ЗАДАНИЯ В ЯЗЫКОВОЙ ПОДГОТОВКЕ БУДУЩИХ УЧИТЕЛЕЙ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

DIFFERENTIATING EXERCISES AND FUNCTIONAL-INTEGRATIVE TASKS IN THE LANGUAGE PREPARATION OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS

Kulijanov Umid Axmedovich
доцент Университета «Янги аср», Ташкент, Узбекистан (e-mail: umid.kulijanov@gmail.com; ORCID: 0009-0007-0523-4083)

Annotatsiya. Maqolada bo‘lajak chet tili o‘qituvchisining til tayyorgarligi tayanadigan ikki guruh o‘quv harakati ko‘rib chiqiladi: alohida ko‘nikma mexanizmini rivojlantiruvchi differensial mashqlar hamda bir nutqiy faoliyat mahsuloti keyingisining shartiga aylanadigan funksional-integrativ vazifalar. Mashq, vazifa, mashqlar tizimi va metodik texnologiya tushunchalari farqlanib, mashqning ichki tuzilishi tavsiflangan. Tinglab tushunish, gapirish, o‘qish va yozish uchun harakatlar ketma-ketligi, material va kutiladigan natija belgilangan, integrativ zanjir turlari ajratilgan. Ko‘nikmalar o‘ziga xosligini ularni funksional bog‘lashda saqlab qolishga imkon beruvchi o‘quv materiali va vazifaga xos qayta aloqaga qo‘yiladigan talablar asoslangan. Ular kasbiy-pedagogik vazifalarga izchil o‘tish uchun zarur zamin yaratadi.

Аннотация. В статье рассматриваются две группы учебных действий, на которых строится языковая подготовка будущего учителя иностранного языка: дифференцирующие упражнения, развивающие механизм отдельного навыка, и функционально-интегративные задания, в которых продукт одной речевой деятельности становится условием следующей. Разграничены понятия упражнения, задания, системы упражнений и методической технологии, описана внутренняя структура упражнения. Для аудирования, говорения, чтения и письма определены последовательности действий, материал и ожидаемый результат; выделены типы интегративных цепочек. Обоснованы требования к учебному материалу и к обратной связи, привязанной к заданию, которые позволяют сохранить специфику навыков при их функциональном соединении и подготовить переход к профессионально-педагогическим заданиям.

Abstract. The article examines two groups of learning activities on which the language preparation of future foreign language teachers is built: differentiating exercises, which develop the mechanism of a single skill, and functional-integrative

tasks, in which the product of one language activity becomes a condition for the next. Exercise, task, exercise system and methodological technology are distinguished, and the structure of an exercise is described. Sequences of actions, materials and expected outcomes are defined for listening, speaking, reading and writing, and types of integrative chains are identified. Requirements for materials and task-specific feedback that preserve skill specificity are substantiated.

Kalit so‘zlar: bo‘lajak chet tili o‘qituvchisi, til ko‘nikmalari, differensial mashq, funksional-integrativ vazifa, vazifaga asoslangan ta’lim, o‘quv materiali, autentiklik, qayta aloqa, ko‘nikmalar integratsiyasi.

Ключевые слова: будущий учитель иностранного языка, языковые навыки, дифференцирующее упражнение, функционально-интегративное задание, обучение на основе задач, учебный материал, аутентичность, обратная связь, интеграция навыков.

Key words: future foreign language teacher, language skills, differentiating exercise, functional-integrative task, task-based teaching, learning materials, authenticity, feedback, skills integration.

Введение. Языковая подготовка будущего учителя иностранного языка нередко колеблется между двумя крайностями. В первом случае упражнения остаются общеязыковыми и не связаны с будущей профессией; во втором им придают профессиональную тему («обсудите проблемы школьного образования»), но от студента по-прежнему требуется лишь высказаться, а не выполнить действие учителя. Похожая неопределённость сопровождает интеграцию навыков: интегрированным часто называют занятие, на котором студенты по очереди слушают, читают, говорят и пишут, хотя результаты этих действий никак не связаны между собой.

Методика обучения иностранным языкам предлагает для решения этих проблем ряд опор. Задание понимается как деятельность, направленная прежде всего на смысл, имеющая определённый результат и использующая язык как средство его достижения [1, с. 223]. Интеграция навыков связывается с осмысленной коммуникацией [2], однако она не отменяет целенаправленной работы над отдельным навыком [3]. Исследования языка учителя показывают, что речевые действия учителя – управление классом, донесение содержания, оценивание и обратная связь – образуют особую область использования языка [4], а общий уровень владения языком не переходит в неё автоматически [5]. Наконец, CEFR описывает речевую деятельность через рецепцию, продукцию, интеракцию и медиацию [6], что позволяет рассматривать переработку содержания для другого человека как отдельный вид деятельности, близкий к работе учителя.

Цель статьи – раскрыть содержание двух групп учебных действий, на которых строится языковая подготовка будущего учителя, – дифференцирующих упражнений и функционально-интегративных заданий, – а также требования к учебному материалу и обратной связи, обеспечивающие их взаимосвязь.

Объект исследования и применённые методы. Статья подготовлена в рамках диссертационного исследования по совершенствованию методики развития языковых навыков будущих учителей иностранного языка на основе зарубежного опыта. Объектом выступает процесс развития языковых навыков студентов направления «Иностранный язык и литература (английский язык)», предметом – содержание и организация упражнений и заданий. Использованы теоретический анализ работ по обучению на основе задач, интеграции навыков и языку учителя, методическое моделирование структуры упражнения и проектирование типовых заданий. Описанные упражнения и задания применялись в 2023–2026 гг. в экспериментальных группах трёх вузов Узбекистана; результаты опытно-экспериментальной работы в статье не рассматриваются.

Результаты и их анализ. Упражнение, задание, система, технология. Упражнение понимается как повторяемое учебное действие, направленное на целенаправленное формирование, закрепление и совершенствование определённого языкового или речевого действия. Задание – более широкая единица деятельности, требующая выбрать и применить языковой ресурс для достижения коммуникативного или профессионального результата: в упражнении внимание сосредоточено на механизме, в задании – на осмысленности результата и цели деятельности. Система упражнений – это последовательность учебных действий, каждое из которых продолжает функцию предыдущего и ведёт к определённому результату. Методическая технология – механизм организации упражнений и заданий по цели, этапу, форме взаимодействия и порядку обратной связи. По дидактической природе средства различаются: обучение на основе задач, моделируемая ситуация, микропреподавание, кейс, ролевая игра и обучение в сотрудничестве выступают технологиями или методами, взаимная обратная связь и самооценка – приёмами, портфолио и рефлексия – организационно-методическими средствами. Главным основанием их выбора служит функция, которую средство выполняет в системе упражнений.

Внутренняя структура упражнения задаётся соотношением семи компонентов (табл. 1). При проектировании каждое упражнение проверяется четырьмя вопросами: что выполняется? какой механизм какого навыка

развивается? как результат переходит в следующую деятельность? какой профессиональной функции он служит?

Таблица 1. Компоненты внутренней структуры упражнения (на примере упражнения «Сократи инструкцию»)

Компонент	Содержание	Пример
Цель	Какой результат должен быть достигнут	Краткая и выполнимая письменная инструкция
Навык и механизм	Какой навык и какой его механизм развивается	Письмо: отбор и упорядочение содержания, краткость выражения
Материал	На чём выполняется действие	Избыточно сложная инструкция к заданию учебника
Действие студента	Что именно делает студент	Выделяет последовательность действий и записывает краткий вариант
Продукт	Что получается в результате	Инструкция из 2–3 предложений
Профессиональная функция	Какому действию учителя служит результат	Организация выполнения задания учащимися
Обратная связь	По какому признаку оценивается результат	«Понятно ли учащемуся, что ему нужно сделать?»

Дифференцирующие упражнения. Эта группа направлена на механизм каждого навыка с учётом его природы (табл. 2). Профессиональный материал здесь допустим, но основным объектом результата остаётся сам навык. Если студент смотрит фрагмент урока и отвечает на вопрос «Какую инструкцию использовал учитель?», он по-прежнему выполняет целенаправленное аудирование, а полученная информация станет ресурсом для педагогического решения позже. Такая граница позволяет впоследствии отдельно наблюдать результаты интеграции и педагогического выполнения.

Таблица 2. Дифференцирующие упражнения по видам речевой деятельности

Навык	Последовательность действий	Материал	Ожидаемый результат
Аудирование	Основное	Аудио и	Точное

	содержание и коммуникативная цель → детали → отношение и интонационный смысл → значение незнакомой единицы по контексту → естественный темп речи	видео, близкие к естественной речи; короткие диалоги, интервью, фрагмент урока	восприятие основного и детального смысла в разных условиях
Говорение	Планирование мысли → логическая организация → беглое и точное выражение → перефразирование → постановка вопроса → краткое объяснение	Ситуации, темы, ролевые карточки, краткие планы	Логичная, понятная речь с уместными языковыми средствами
Чтение	Общее понимание → выборочное и детальное чтение → основная идея, аргументы, примеры → функциональная структура текста	Общие тексты, методическая статья, фрагмент учебника, описание задания, план урока, работа учащегося	Выбор стратегии чтения в соответствии с задачей
Письмо	Планирование → структурирование → краткое и точное выражение → пересмотр и	Функциональные жанры: инструкция, формулировка задания, комментарий, обратная связь,	Организация содержания в соответствии с целью и адресатом

	редактирование	методическая заметка	

Особое место в этой группе занимают упражнения на перефразирование. Через них будущий учитель учится излагать одно и то же содержание более сложными и более простыми средствами, то есть готовит языковую основу для будущего объяснения. Переход от повторения готовой фразы к свободной речи идёт через промежуточные действия: выбор языкового ресурса, организацию содержания по краткому плану, выражение одного смысла разными средствами. Важно, что и выражения для инструкций и обратной связи на этом этапе расширяют профессиональный репертуар, но ещё не связаны с решением в педагогической ситуации. Ролевые ситуации полезны уже здесь, поскольку говорение зависит от роли и действий собеседника [7]; письмо, в свою очередь, развивается через регулярную практику, сотрудничество, переработку текста и обратную связь [8].

Функционально-интегративные задания. Их отличительный признак – результат одной деятельности становится необходимым условием выполнения следующего речевого действия; участие нескольких навыков в одном занятии для этого недостаточно. Такие задания строятся как двухзвенные цепочки («аудирование – говорение», «аудирование – письмо», «чтение – говорение», «чтение – письмо») или как многоэтапные, ведущие от чтения и аудирования к обсуждению и письменному продукту. В соответствии с пониманием задания как деятельности с результатом [1] студенту ставится результативная цель: принять решение, создать продукт или решить проблему. Типовые варианты таких цепочек приведены в табл. 3.

Таблица 3. Типовые варианты функционально-интегративных заданий

Цепочка	Содержание	Функция предыдущего результата
Аудирование → говорение	Студент слушает фрагмент диалога учителя и учащегося, определяет главную проблему и обосновывает её причину в группе	Без услышанной информации высказывание невозможно
Чтение → говорение	Из методического текста или задания учебника выделяются цель и основные действия, составляется	Прочитанное даёт содержание и структуру речи

	план устного объяснения	
Аудирование → обсуждение → письмо	Студент слушает педагогическую ситуацию, выделяет проблему, обсуждает возможные решения и готовит краткую письменную обратную связь учащемуся	Услышанное – источник, обсуждение – обоснование, письмо – оформление решения
Чтение + аудирование → обсуждение → письмо	Студент читает методический текст, слушает фрагмент урока, сопоставляет данные, обсуждает уместное решение и пишет рекомендацию или план эпизода урока	Сопоставление двух источников порождает новый педагогический продукт

Во всех вариантах навыки выполняют разные функции: аудирование и чтение служат источником информации, обсуждение – средой обоснования решения, письмо – средством превращения решения в педагогический продукт. Проверить, является ли задание функционально-интегративным, можно простым вопросом: выполнимо ли следующее действие без результата предыдущего? Если да, задание остаётся последовательностью упражнений.

Учебный материал. Материальную базу составляют аутентичные аудио- и видеозаписи, фрагменты диалога учителя и учащегося, короткие эпизоды урока, методические и учебные тексты, материалы учебников, письменные работы учащихся, образцы инструкций и обратной связи, педагогические кейсы и моделируемые ситуации класса. Аутентичность сама по себе не гарантирует методической ценности: естественная запись урока, не соответствующая уровню студентов или цели задания, может не дать развивающего эффекта. Поэтому материал должен отвечать трём требованиям: включать в работу определённый навык, давать достаточную информацию или языковой ресурс для следующего задания и на профессиональном этапе быть связанным с конкретной педагогической функцией. Цель использования материала определяется заранее. Письменная работа учащегося, например, сначала выступает объектом чтения и понимания содержания, затем источником анализа ошибки или затруднения и, наконец, ресурсом для письменной обратной связи. Выполнение одним материалом трёх разных функций само по себе обеспечивает связь между заданиями.

Обратная связь, привязанная к заданию. Текущее развивающее оценивание входит в само задание: крупный цикл заданий завершается результатом, обратной связью, самооценкой, рефлексией и коррекцией. Предмет обратной связи различается по группам. В дифференцирующем упражнении она направлена на конкретное речевое действие – верно ли выделено основное содержание, точна ли письменная инструкция. В функционально-интегративном задании анализируется, в какой мере результат предыдущей деятельности использован в следующем продукте. Для самооценки и взаимной оценки широкие вопросы вроде «Понятно ли я говорил?» менее полезны, чем вопросы-проверки, привязанные к заданию: «Учтена ли услышанная проблема в последующем ответе?», «Использованы ли данные прочитанного текста в плане объяснения?». Такие вопросы соответствуют логике самооценки по дескрипторам, принятой в Европейском портфеле для студентов – будущих учителей языка [9], и делают обратную связь основанием для следующего шага.

Заключение. Дифференцирующие упражнения и функционально-интегративные задания выполняют в языковой подготовке будущего учителя разные, но взаимодополняющие функции. Первые сохраняют специфику механизмов аудирования, говорения, чтения и письма и формируют языковой ресурс; вторые соединяют результаты навыков так, что каждое следующее действие опирается на продукт предыдущего. Связь между ними обеспечивается за счёт внутренней структуры упражнения, проверяемой четырьмя вопросами, отбора материала не по аутентичности как таковой, а по функции, и обратной связи, привязанной к заданию. Это создаёт основу для перехода к профессионально-педагогическим заданиям, в которых языковой ресурс используется для решения задач учителя.

Список литературы

1. Ellis R. Task-based language teaching: sorting out the misunderstandings // International Journal of Applied Linguistics. – 2009. – Vol. 19, No. 3. – P. 221–246. – DOI: 10.1111/j.1473-4192.2009.00231.x.

2. Oxford R.L. Integrated Skills in the ESL/EFL Classroom: ERIC Digest. – Washington, DC: ERIC Clearinghouse on Languages and Linguistics, 2001. – ERIC ED456670.

3. Hinkel E. Integrating the four skills: current and historical perspectives // The Oxford Handbook of Applied Linguistics / ed. by R.B. Kaplan. – 2nd ed. – Oxford: Oxford University Press, 2010. – P. 110–126.

4. Freeman D., Katz A., Garcia Gomez P., Burns A. English-for-Teaching: rethinking teacher proficiency in the classroom // ELT Journal. – 2015. – Vol. 69, No. 2. – P. 129–139. – DOI: 10.1093/elt/ccu074.

5. Richards J.C. Teaching English through English: proficiency, pedagogy and performance // RELC Journal. – 2017. – Vol. 48, No. 1. – P. 7–30. – DOI: 10.1177/0033688217690059.

6. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020.

7. Kuzembayeva G., Kuanyshbayeva A., Maydangalieva Z., Spulber D. Fostering pre-service EFL teachers' communicative competence through role-playing games // Journal of Education and e-Learning Research. – 2023. – Vol. 10, No. 2. – P. 278–284. – DOI: 10.20448/jeelr.v10i2.4593.

8. Aydemir Altas E., Mede E. The impact of flipped classroom approach on the writing achievement and self-regulated learning of pre-service English teachers // Turkish Online Journal of Distance Education. – 2021. – Vol. 22, No. 1. – P. 66–88. – DOI: 10.17718/tojde.849885.

9. Newby D., Allan R., Fenner A.-B., Jones B., Komorowska H., Soghikyan K. European Portfolio for Student Teachers of Languages: A Reflection Tool for Language Teacher Education. – Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2007.