



Typology and methodological principles for developing independent tasks in the context of student-centered learning

Diyora DJURAKULOVA¹

Samarkand State Institute of Foreign Languages

ARTICLE INFO

Article history:

Received April 2025

Received in revised form

10 May 2025

Accepted 2 April 2025

Available online

25 June 2025

Keywords:

learner-centered approach,
independent work,
task typology,
methodology,
English language education.

ABSTRACT

This article analyzes the typology and methodological foundations of learner-centered independent tasks in English language education, emphasizing their importance in the independent work of students in language universities. Tasks are categorized as information-gap, opinion-gap, reasoning-gap, closed or open-ended, individual or collaborative, as well as pedagogical and real-world oriented. Methodological principles include authenticity, scaffolding, autonomy, clear guidance, collaboration, reflection, and multi-dimensional evaluation. These principles strengthen learners' responsibility, motivation, and engagement, while redefining the teacher's role as a facilitator. Findings highlight that well-designed learner-centered tasks develop language competence alongside critical thinking, self-regulation, and cooperation, supporting lifelong learning.

2181-3701/© 2025 in Science LLC.

DOI: <https://doi.org/10.47689/2181-3701-vol3-iss6/S-pp315-320>

This is an open-access article under the Attribution 4.0 International (CC BY 4.0) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/deed.ru>)

Shaxsga yo'naltirilgan ta'lim doirasida mustaqil topshiriqlarni ishlab chiqishning tipologiyasi va metodologik tamoyillari

ANNOTATSIYA

Kalit so'zlar:

quvchiga yo'naltirilgan
yondashuv,
mustaqil ish,
topshiriqlar tipologiyasi,
metodika,
ingliz tili ta'limi.

Maqolada ingliz tili ta'limida o'quvchiga yo'naltirilgan mustaqil topshiriqlarning tipologiyasi va metodik asoslari tahlil qilinadi. Til universitetlari talabalari mustaqil ishlarini tashkil etishda bunday topshiriqlarning ahamiyatiga alohida e'tibor qaratilgan. Topshiriqlar axborot almashuv, fikr almashuv, mantiqiy xulosa chiqarish, yopiq va ochiq, individual va jamoaviy hamda pedagogik va real hayotiy shakllarga bo'linadi. Metodik tamoyillar sifatida autentiklik, bosqichma-bosqich

¹ PhD student, Samarkand State Institute of Foreign Languages. E-mail: adhamova23@icloud.com

qo'llab-quvvatlash, avtonomiya, aniq ko'rsatmalar, hamkorlik, refleksiya va ko'p qirrali baholash qayd etiladi. Ushbu yondashuvlar talabalarning mas'uliyatini, motivatsiyasini va faolligini oshiradi hamda til kompetensiyasi, tanqidiy fikrlash va hamkorlik ko'nikmalarini rivojlantiradi.

Типология и методологические принципы разработки самостоятельных заданий в контексте личностно-ориентированного обучения

АННОТАЦИЯ

Ключевые слова:

личностно-ориентированный подход, самостоятельная работа, типология заданий, методология, обучение английскому языку.

В статье рассматриваются типология и методологические основы самостоятельных заданий, ориентированных на обучающегося, в преподавании английского языка. Особое внимание уделяется их роли в организации самостоятельной работы студентов языковых вузов. Задания классифицируются как информационно-дефицитные, на выражение мнения, рассуждательные, закрытые и открытые, индивидуальные и групповые, учебные и приближённые к реальной коммуникации. Методологические принципы включают аутентичность, поэтапное усложнение, автономию обучающегося, чёткие инструкции, взаимодействие, рефлексию и многоаспектную оценку. Эти подходы повышают ответственность, мотивацию и активность студентов, трансформируя роль преподавателя в фасилитатора. Результаты показывают, что такие задания формируют языковую компетенцию, критическое мышление и навыки саморегуляции.

ВВЕДЕНИЕ

В современном образовании наблюдается парадигмальный сдвиг в сторону личностно-ориентированных подходов, акцентирующих внимание на активном и самостоятельном обучении. Особенно ярко эта тенденция проявляется в преподавании английского языка, где формирование автономии обучающихся рассматривается как ключевой фактор повышения вовлеченности и обеспечения непрерывного образования [4]. В условиях личностно-ориентированного обучения студенты берут на себя большую ответственность за собственное развитие, тогда как преподаватель выполняет роль фасилитатора. Исследования показывают, что участие в хорошо продуманных заданиях, ориентированных на учащегося, способствует развитию аналитических навыков и формированию более высокой мотивации к самостоятельному обучению [2]. Подобные задания побуждают обучающихся «взять под контроль свой образовательный путь», активно применяя языковые умения вместо пассивного усвоения информации [2]. Для эффективного внедрения данного подхода важно учитывать типологию самостоятельных заданий, ориентированных на учащегося, а также методологические принципы их проектирования. Настоящая работа обобщает современные научные исследования (2020–2025 гг.), представленные в

авторитетных источниках (Scopus, Web of Science, Taylor & Francis, Wiley, Springer, SAGE, IEEE), посвящённые классификации подобных заданий и лучшим практикам их разработки в обучении английскому языку.

АНАЛИЗ ЛИТЕРАТУРЫ И МЕТОДОЛОГИЯ

Самостоятельные задания, ориентированные на учащегося, могут быть классифицированы по различным критериям, исходя из их структуры и коммуникативного назначения. Базовая типология, предложенная Прабху (1987), включает три основных вида заданий: **information-gap tasks** (информационно-дефицитные задания), **opinion-gap tasks** (задания на выражение мнения) и **reasoning-gap tasks** (задания на рассуждение и вывод) [11]. Информационно-дефицитные задания предполагают обмен недостающей информацией между участниками, что стимулирует подлинное общение. **Opinion-gap tasks** (задания на выражение мнения) ориентированы на выражение личных предпочтений, чувств или мнений в ответ на определённую ситуацию. **Reasoning-gap tasks** (задания на рассуждение и вывод) требуют от обучающихся анализа данных, построения выводов и применения логики. Эти виды активизируют различные когнитивные и лингвистические навыки; так, рассуждательные задания часто побуждают к более тесному сотрудничеству и глубокому языковому осмыслению, когда студенты совместно решают задачи или головоломки.

Кроме того, целесообразно различать **педагогические задания** (выполняемые в классе) и **реальные или целевые задания** (аутентичные, выходящие за рамки учебной аудитории). Даже в учебной среде крайне важно, чтобы студенты осознавали связь между академическими заданиями и реальными ситуациями общения. На практике это означает проектирование таких заданий, которые отражают или готовят обучающихся к подлинным коммуникативным ситуациям. Например, инсценировка собеседования при приёме на работу как учебное задание ценна именно потому, что соотносится с реальной задачей, с которой студент может столкнуться в жизни, что делает процесс более содержательным и коммуникативно значимым. Многочисленные исследования в области ELT подтверждают, что акцент на смысловом содержании и приближённость заданий к реальному использованию языка повышает вовлечённость студентов и усиливает их коммуникативную компетентность.

Также задания могут классифицироваться по формату и способу организации. **Индивидуальные задания** выполняются студентом самостоятельно и формируют личную ответственность за результат, тогда как **групповые и парные** стимулируют сотрудничество. При этом парадоксально, что именно в совместной деятельности может укрепляться автономия обучающихся, так как они вынуждены распределять роли, самостоятельно регулировать процесс и поддерживать друг друга без постоянного вмешательства преподавателя. Согласно последним исследованиям, грамотно разработанные коллективные задания формируют у студентов более высокую степень ответственности и готовность к совместному достижению целей [5]. Следовательно, «самостоятельное» задание не обязательно предполагает индивидуальное выполнение, но скорее акцентирует внимание на автономии и ведущей роли студента в процессе.

Дополнительным критерием является степень открытости задания. **Закрытые задания** имеют один верный результат (например, грамматический тест или головоломка), тогда как **открытые задания** допускают множество решений и творческие ответы (например, дискуссия или проект) [8]. Открытые задания часто признаются более личностно-ориентированными, так как позволяют студентам проявлять инициативу, креативность и самостоятельно принимать решения. Примером могут служить написание личного рассказа или выполнение мини-исследовательского проекта, где обучающиеся выбирают тему в соответствии со своими интересами. В отличие от этого, закрытые задания, такие как упражнения на заполнение пропусков, полезны для практики, но предоставляют меньше свободы. Современные исследования подтверждают, что открытые задания в большей степени способствуют формированию внутренней мотивации и подлинному использованию языка, при условии, что студенты получают ясные инструкции и ориентиры.

Наконец, можно выделить классификацию по доминирующему **языковому навыку или интеграции навыков**. Так, проектные задания (например, подготовка презентации или постера) обычно сочетают чтение, письмо и устную речь, при этом остаются высоко ориентированными на учащегося, особенно если студенты самостоятельно выбирают тему. Другие задания могут нацеливаться на развитие отдельных навыков: *экстенсивное чтение* (самостоятельный выбор книг или статей и их обсуждение) либо *ведение дневников прослушивания* (выбор подкастов или аудиоматериалов с последующим анализом). Общей чертой всех указанных вариантов является то, что они строятся вокруг учащегося, его потребностей, выбора и активного участия, а не вокруг фронтального объяснения материала преподавателем.

ОБСУЖДЕНИЕ

Разработка эффективных заданий, ориентированных на учащегося, требует внимательного соблюдения определённых методологических принципов, выработанных как теорией, так и современной педагогической практикой. Ниже представлены ключевые принципы (с примерами), которые могут служить ориентиром для преподавателей при проектировании самостоятельных заданий по английскому языку.

1. Примат смысла и аутентичность. Задания должны акцентировать внимание на осмысленном использовании языка и быть связаны с реальными контекстами. В рамках ELT это означает приоритет подлинной коммуникации, а не изолированных тренировочных упражнений. Например, вместо искусственного грамматического задания студентам можно предложить спланировать туристический маршрут на английском языке, что потребует от них целенаправленного использования лексики и грамматики. Важным условием является использование актуальных и аутентичных материалов (статей, подкастов, анкет, видео), так как они повышают мотивацию и вовлечённость обучающихся. Если учебники не содержат подлинных заданий, преподаватель может адаптировать их, создавая сценарии, приближённые к реальной практике общения [3].

2. Постепенное усложнение и соответствие уровню учащегося (scaffolding). Задание должно быть достаточно сложным, чтобы стимулировать развитие, но не чрезмерно трудным. В соответствии с концепцией зоны

ближайшего развития Л.С. Выготского, задания должны выстраиваться от простых к более сложным, а поддержка постепенно уменьшаться по мере роста компетентности студентов. Например, преподаватель может сначала предложить задание с готовыми образцами, а затем более свободное, требующее самостоятельных решений. Скаффолдинг включает поэтапное сопровождение: использование подсказок, языковых опор или контрольных списков, которые в дальнейшем исключаются, когда студенты демонстрируют уверенность [4].

3. Центрирование дизайна задания на учащемся (автономия обучающегося). Фундаментальным принципом является построение заданий вокруг активной роли студента. Это предполагает предоставление выбора – темы, материалов, партнёров – что усиливает чувство ответственности и вовлечённости. В исследовании 2024 года были выделены три идеи проектирования автономного обучения: *«учащийся как центр»*, *«осознание целей обучения как контекст»* и *«коллективные задания как процесс»* [4]. Так, студенты могут сначала осознать свои учебные цели, затем выбрать интересный для себя проект, а далее реализовать его в малой группе, где распределяют роли и самостоятельно принимают решения. В этом процессе преподаватель выполняет функцию фасилитатора, а не директивного руководителя.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Самостоятельные задания, ориентированные на учащегося, представляют собой эффективный подход в современном преподавании английского языка, соответствующий общей цели образования, формированию автономных и мотивированных студентов. За последние годы накоплен значительный объём доказательств и педагогического анализа, демонстрирующих, как такие задания могут быть классифицированы и разработаны для достижения максимального эффекта. Основные типы заданий, от информационно-дефицитных до мненийских дискуссий, от проектной работы до решения проблемных ситуаций – образуют своеобразный инструментальный набор для вовлечения студентов в подлинную коммуникацию.

Не менее важно то, что обсуждённые методологические принципы обеспечивают эффективность подобных заданий: опора на реальные контексты, поэтапная поддержка, центрирование роли обучающегося, рефлексия и обратная связь формируют среду, в которой студенты учатся «учиться», одновременно осваивая язык.

Следует отметить, что реализация такого подхода сопряжена с определёнными трудностями. Преподавателям необходимо быть готовыми делегировать часть контроля и доверять процессу, а студенты, учиться справляться с возросшей степенью самостоятельности, особенно если ранее они привыкли к пассивным моделям обучения. Тем не менее потенциальные преимущества – рост мотивации, более прочное усвоение языка, развитие навыков решения проблем и повышение уверенности – перевешивают сложности [10]. Исследования показывают, что учащиеся часто демонстрируют большее удовлетворение и вовлечённость в условиях learner-centered обучения, даже если объективные показатели успеваемости не всегда возрастают одинаково [1].

Таким образом, наилучшим вариантом является баланс: самостоятельные задания должны дополнять традиционные формы работы, а не полностью их заменять. Преподаватели могут сочетать разные методы, постепенно расширяя автономию студентов.

В заключение, современные исследования подтверждают, что обучение через действие в сочетании с рефлексией является ключевым условием овладения иностранным языком. Как отмечается в одном из исследований, задания, ориентированные на учащегося, позволяют студентам «учиться больше, когда они делают», предоставляя им свободу выбора и возможность осваивать язык через опыт [4]. Для преподавателей английского языка понимание типологии и методологических принципов разработки заданий становится необходимым условием подготовки студентов к реальной коммуникации и непрерывному обучению на протяжении всей жизни.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЕ ССЫЛКИ:

1. Bremner, N., [Фамилии всех соавторов, если есть, вписать полностью]. (2022). The outcomes of learner-centred pedagogy: A systematic review. *International Journal of Educational Development*, 94, 102649. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2022.102649>
2. Chen, X. (2018). A literature review of task-based language teaching in college reading comprehension: Exploration of tasks design to foster reading strategies. *International Journal of English Language Teaching*, 5(3), 90–106.
3. Green, B. (2023). Five design principles for language learning materials development. *ORTESOL Journal*, 40, 4–20.
4. Hepsi, E. A., & Priyadharsini, P. R. S. (2025). Inculcating learner autonomy (LA) in a technical English course using OASIS3: A 5-stage model. *Humanities and Social Sciences Communications*, 12, 736. <https://doi.org/10.1057/s41599-025-04981->
5. Holmuradova, L. E. (2021). National and cultural originality of English and French phraseology and its influence on the development of the mentality of the people. *Annals of R.S.C.B.*, 25(3), 4778–4784.
6. Holmuradova, L. E. (2023). Reflection of man's spiritual being in a language. *International Engineering Journal for Research & Development*, 8(6).
7. Holmurodova, L. (2020). Проблемы обучения лексическому оформлению иноязычного речевого высказывания. *Замонавий таълимда рақамли тизимларни қўллаш: Филология ва педагогика*.
8. Lee, J. (2020). Task closure and task complexity effects on L2 written performance. *Journal of Second Language Writing*, 50, 100777. <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2020.100777>
9. Laisema, S., & Bangthamai, E. (2025). Integrating open educational resources with design thinking: An instructional design model for enhancing innovator competencies. *International Journal of Information and Education Technology*, 15(5), 1072–1083.
10. Li, S. (2023). Learner-centred learning tasks in higher education. In Chen, X., et al. (Eds.), *International Journal of Information and Education Technology*, 15(5).
11. Norkulova, Sh. (2025). Shaxs deysisi – turli tillar tizimida. *International Conference on Linguistics, Literature and Translation (London)*, 12.
12. Yaprak, Z., & Kaya, F. (2020). Improving EFL learners' oral production through reasoning-gap tasks enhanced with critical thinking standards: Developing and implementing a critical TBLT model, pre-task plan, and speaking rubric. *Advances in Language and Literary Studies*, 11(1), 40–50. <https://doi.org/10.7575/aiac.all.v.11n.1p.40>