

Научная статья

УДК 37.04

DOI: 10.25683/VOLBI.2024.69.1154

Elizaveta Valerievna Limarova

Candidate of Philology, Associate Professor,
Associate Professor of the Department of Russian and Foreign Languages,
Russian State University of Cinematography
named after S.A. Gerasimov (VGIK);
Associate Professor of the Department of Foreign Languages and Culture,
Russian State Social University
Moscow, Russian Federation
limarova@vgik.info

Sophia Andreevna Ramazanova

English teacher,
State budgetary educational institution “KiberShkola”
Moscow, Russian Federation
sophiaramazanova04@gmail.com

Елизавета Валерьевна Лимарова

канд. филол. наук, доцент,
доцент кафедры русского и иностранных языков,
Всероссийский государственный университет кинематографии
им. С. А. Герасимова;
доцент кафедры иностранных языков и культуры,
Российский государственный социальный университет
Москва, Российская Федерация
limarova@vgik.info

София Андреевна Рамазанова

учитель английского языка,
ГБОУ «КиберШкола»
Москва, Российская Федерация
sophiaramazanova04@gmail.com

РЕАЛИЗАЦИЯ ПРИНЦИПА ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В ОСНОВНОМ ОБЩЕМ ОБРАЗОВАНИИ (5—9 КЛАССЫ)

5.8.2 — Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)

Аннотация. В последние годы отечественная общеобразовательная система всё больше нацелена на построение инклюзивности в школах наряду с реализацией разноразноуровневости в учебных классах, что отражает важность обращения к индивидуальным качествам учащихся для достижения более эффективных академических, когнитивных и личностных результатов каждого ученика. Такая эффективность может быть достигнута путем применения дифференцированного подхода как на аудиторных, так и на внеаудиторных занятиях, поскольку этот подход основывается не только на распределении учеников по возрастным группам, но и уделяет должное внимание индивидуальным особенностям и психическому здоровью учащихся. Цель данной работы заключается в анализе реализации дифференцированного подхода в средней общеобразовательной школе (5—9 классы) в процессе обучения английскому языку как иностранному с описанием примеров применения данного подхода на практике наряду с выявлением методов внедрения данного подхода в образовательную программу. В статье описывается феномен дифференциации в совре-

менной педагогической научной литературе, определяются ключевые моменты и трудности при применении данного подхода в обучении, проводится анализ реализации дифференцированного подхода на уроках английского языка в 5—9 классах общеобразовательной школы. Также представляются примеры практического применения данного подхода совместно с рекомендациями по его внедрению в урочное и внеурочное время в образовательной среде для разноразноуровневых групп. В работе демонстрируется использование реальных учебных материалов для реализации дифференцированного обучения учащихся, обладающих разным уровнем способностей, навыков и предпочтений в учебной деятельности, что подтверждает необходимость применения дифференцированного подхода в современных общеобразовательных школах.

Ключевые слова: дифференциация, дифференцированный подход, обучение английскому языку, основное общее образование, инклюзивное образование, уровневость, разноразноуровневые ученики, дифференцированное чтение, особенности учащихся, средние классы

Для цитирования: Лимарова Е. В., Рамазанова С. А. Реализация принципа дифференцированного подхода при обучении английскому языку в основном общем образовании (5—9 классы) // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 4(69). С. 444—449. DOI: 10.25683/VOLBI.2024.69.1154.

Original article

IMPLEMENTATION OF THE OF THE DIFFERENTIATED APPROACH IN TEACHING ENGLISH IN BASIC GENERAL EDUCATION (GRADES 5—9)

5.8.2 — Theory and methodology of training and education (by areas and levels of education)

Abstract. Modern educational directions and goals, as well as the inclusiveness of school education and multi-level classrooms, reflect the importance of addressing the individual qualities of students to achieve better academic, cognitive and personal results for each student. Such effectiveness can be achieved by applying a differentiated approach both in classroom and extracurricular activities, since this approach is based not only on the

distribution of students by age groups, but also pays attention to the individual characteristics and mental health of students. This work is aimed to analyse the differentiated approach to teaching English in grades 5—9 within a comprehensive school education, providing examples of the application of this approach in classroom and extracurricular activities, and identifying methods for its implementation when teaching English within general

education. We describe the phenomenon of differentiation in modern pedagogical and scientific literature, identify the key points and difficulties of this approach in teaching, and analyse the use of a differentiated approach in applying it to English lessons for students in grades 5–9 of a comprehensive school. Examples and recommendations for applying this approach in an educational environment for multi-level classes are also given. This work gives examples of real educational materials and their use

in implementing differentiated teaching of students with different levels of abilities, skills and preferences in educational activities, which confirms the need for a differentiated approach in today's comprehensive schools.

Keywords: differentiation, differentiated approach, teaching English, basic general education, inclusive education, levellness, students with variations in level, differentiated reading, features of students, middle school

For citation: Limarova E. V., Ramazanova S. A. Implementation of the of the differentiated approach in teaching English in basic general education (grades 5–9). *Biznes. Obrazovanie. Pravo = Business. Education. Law.* 2024;4(69):444–449. DOI: 10.25683/VOLBI.2024.69.1154.

Введение

Актуальность. Изучение иностранного языка имеет большое значение в формировании личности в связи с получением доступа к культурному богатству изучаемого языка, возможностью коммуникации с представителями других стран и развитием когнитивной деятельности. К тому же владение иностранным языком является несомненным плюсом в дальнейшем построении карьеры. Результативная реализация учебных процессов в данной сфере связана не только с возрастной категоризацией учащихся, но и с уделением должного внимания индивидуальным особенностям и психическому здоровью учеников. Для достижения максимальной эффективности в рамках общего образования предлагается применение дифференцированного подхода.

Образовательная дифференциация является процессом, базирующимся на детальном изучении индивидуальных черт учащихся с целью распределения их по группам для организации учебной деятельности в соответствии с умственным и нравственным развитием каждого при использовании различных учебных программ и планов [1; 2]. При этом важно помнить, что особенностью данного подхода является направленность на максимально глубокое усвоение учащимися программы обучения, развитие их способностей, реализуемое совместно с наибольшим возможным прогрессом в учебной деятельности [3].

Изученность проблемы. Реализация дифференцированного подхода в общеобразовательной среде в последнее время сопровождается рядом спорных вопросов, возникающих, с одной стороны, вследствие необходимости принятия во внимание индивидуальных характеристики учеников, а с другой — в результате отсутствия опорных методических проектов для определения методов решения этой проблемы. Несмотря на это, в своих исследованиях ряд современных ученых в области педагогики и смежных гуманитарных наук, такие как М. Е. Спиридонова, В. В. Лысенко, Н. И. Рашит, подчеркивают важность реализации такого подхода в современной образовательной среде [4–6].

Так, С. А. Старостина отмечает факт неравномерного развития потенциала и возможностей у учащихся школы, что приводит к возникновению со стороны педагогического состава разделения учеников на т. н. «сильные» и «слабые» группы с одновременным нежеланием развивать тех, кто на данный момент обладает более низкими способностями и потенциалом [1].

Л. Х. Урсулова, М. Х. и С. Г. Косарецкие, Т. А. Мерцалова, Н. А. Сенина в своих работах рассматривают не только положительные и отрицательные моменты в реализации дифференциации, но и необходимость применения данного подхода, обусловленного не только психологическими и физическими особенностями учащихся, но и неравным материальными положением и прочими внутрисемейными трудностями учеников [2; 3].

В. В. Лысенко указывает на то, что, с одной стороны, каждый из предметов в школьной программе является значимым, поскольку каждый из них, представляющийся малозначимым для одного, может стать базой для профессионального развития другого, а с другой — преподавание их на усредненном уровне приводит к тому, что те, кто не собираются развиваться в данной сфере, будут ощущать трудности в обучении, тогда как учащиеся, нацеленные на данный предмет, почувствуют на уроках скуку [5].

Наряду с подобными результатами, Н. И. Рашит также рассматривает подобное подразделение как насильственное и не имеющее ничего общего с дифференцированным подходом [6].

Работы М. В. Сафроновой, Е. В. Сахарова, О. А. Курашовой, Н. В. Пастуховой, где рассматриваются вопросы индивидуальной траектории обучения и проблему формирования мотивации, показывают, что, с одной стороны, наиболее успешной в реализации индивидуальной образовательной траектории является логарифмическая модель, нацеленная на повышение качества знаний и умений, а с другой — что на формирование учебной мотивации влияют как личностные характеристики учащихся, так и социальные условия в семьях [7; 8].

И. Н. Митрюхина, А. С. Фетисов, Ю. А. Комарова, А. А. Аверьянова провели исследования в области индивидуально-типологических особенностей, на основании которых реализуется дифференцированное образование, и доказали их важность при составлении учебных программ, в особенности при обучении иностранному языку [9–12].

А. Н. Саржанова, Г. С. Квасных, А. К. Акишева, А. Н. Абзелова в своих работах рассматривают варианты составления разноуровневых заданий, описывая их эффективность для увеличения качества навыков и знаний учащихся [13; 14].

При этом важно помнить, что основой для современной системы образования и предпосылками для развития дифференциации стали педагогические изыскания Б. Блума, разработавшего таксономию учебных целей [15].

Целесообразность разработки темы. На основании изложенного выше, можно сделать вывод, что внедрение дифференциации в учебную среду обусловлено достаточно разрозненными результатами научных изысканий, наряду с недостатками практических разработок в области методики преподавания на основании дифференцированного подхода, в связи с чем данная работа имеет особую актуальность.

Дифференционный подход можно описать как «обучение, проходящее в группах учащихся, сформированных на основании каких-либо особенностей, при этом учитываются индивидуальные особенности учащихся. В таких группах обучение происходит по нескольким различным учебным планам и программам» [1, с. 38–39].

Несмотря на то, что в современной образовательной системе реализуется внешний тип дифференцированного образования, основывающийся на подразделении учеников в соответствии с их возрастом, внутренняя дифференциация, реализуемая с учетом психологических особенностей учеников, всё еще не получила своего распространения [4; 5; 7].

Это приводит к ориентации на «среднеуровневого» ученика на этапе объяснения нового учебного материала, происходит торможение развития у учащихся с более высоким уровнем одновременно с возникновением дополнительных трудностей у тех, чей уровень ниже среднего. К тому же учащиеся лишаются возможности ориентации на учеников с высоким уровнем способностей [8—10].

Сказанное выше только подтверждает тот факт, что в настоящее время растет потребность во введении дифференциации в образовательную среду, обусловленную также инклюзивностью современной общеобразовательной школы, включающей работу с учащимися с разноуровневой подготовкой и психофизическими особенностями [7]. Следовательно, разработка данной темы является целесообразной не только в рамках текущей работы, но и в дальнейших исследованиях.

Настоящая работа имеет своей **целью** выявление роли дифференцированного подхода, используемого в обучении английскому языку учащихся 5—9 классов, его анализ, а также определение необходимых методических рекомендаций, необходимых к применению в процессе внедрения этого подхода в образовательные практики.

Реализация указанной выше цели достигается путем решения таких **задач**, как предоставление детальной характеристики в отношении дифференцированного подхода, определение плюсов его воздействия на образовательную среду в рамках аудиторной и внеаудиторной деятельности, определением методов организации учебного процесса с применением этого подхода и предоставление рекомендаций по внедрению дифференциации в обучение английскому языку учащихся 5—9 классов общеобразовательной школы.

Решение указанных выше задач достигается путем использования комплексной методологии, включающей в себя критический обзор научной и педагогико-психологической литературы, структурно-сопоставительный анализ данных, систематизацию проанализированного материала, а также дескриптивный подход.

Теоретическая значимость данной работы определяется возможностью проведения дальнейших исследований в области реализации дифференциации в области отечественной образовательной среды на основании данных, полученных в настоящей работе, тогда как **практическая значимость** обусловлена тем, что полученные результаты и рекомендации могут применяться в обучении английскому языку реалиях современной общеобразовательной средней школы.

Применение дифференцированного подхода впервые рассматривается в рамках существующих общеобразовательных программ по изучению английского языка в средней школе, что подчеркивает **научную новизну** настоящей работы.

Результаты настоящего исследования предоставляют актуальные рекомендации по обучению иностранному языку с использованием дифференциации в средней школе и позволяют нам сделать предположение, что применение дифференцированного подхода в процессе обучения английскому языку способно повысить мотивацию учащихся наряду с повышением качества самого образования.

Основная часть

Методология. Поставленные в рамках данной работы задачи решаются путем применения комплексной методологии, включающей в себя критический обзор научной и специальной литературы, нацеленной на изучение прошлых опытов дифференцированного образования и определение его теоретической базы, структурно-сопоставительный анализ данных и систематизацию проанализированного материала, а также дескриптивный подход для описания эмпирических исследований.

Такой комплексный подход в работе позволяет не только определить манифестацию самого явления дифференциации, его сильные и слабые стороны при использовании в общеобразовательной программе, но и выявить в качестве одного из результатов исследования рекомендации по внедрению дифференцированного подхода в процесс образования.

Результаты. Критический обзор научной литературы в области образования и педагогико-психологических исследований позволил выявить ряд особенностей и характеристик дифференцированного подхода.

В работе С. А. Старостиной, нацеленной на исследование данного метода, описывается необходимость учета характерных черт учащихся, таких, как, например, способности, показатель которых может значительно колебаться в отношении среднего показателя у одной возрастной группы, и интересы, являющиеся основой для формирования индивидуальности каждого из учеников [1].

Также в отечественной педагогике выделяются внешний и внутренний уровни дифференциации, где в первом случае происходит распределение учащихся на стабильные группы (классы) с собственными организационными методами и формами, тогда, как при внутреннем разделении стабильная группа делится на подгруппы в соответствии с формой учебной деятельности [4]. При этом важно учитывать, что при постановке перед всем составом учащихся одинаковых задач и общего критерия оценивания со стороны учителя обучение не является дифференцированным [10—13].

Помимо вариативности в реализации содержания в рамках дифференцированного подхода, такое обучение имеет различную форму. Так, она может представлять собой предметное, факультативное или углубленное обучение, выражаться в заданиях различного уровня сложности и т. д. [2; 10; 13], обладая как положительными, так и отрицательными чертами.

Правильная программа обучения, основанная на дифференцированном подходе, основывается на четких целях SMART: конкретные (*Specific*), измеримые (*Measurable*), достижимые (*Achievable*), реалистичные (*Realistic*), с ограничением по времени (*Time-based*) — и осуществляется в рамках четырех направлений: содержание (*content*), процесс (*process*), продукт (*product*) и учебная среда (*learning environment*) [1].

При учете содержания в разноуровневом классе важно помнить, что выбранная для определенного урока тема может быть знакомой одной части учеников, когда другие видят ее впервые [1]. Для решения данной задачи в составлении учебных заданий для разноуровневых групп учителем может использоваться таксономия Блума, представляющую собой ступенчатую систему в освоении знаний с переходом от простого к сложному [15]. Ступени в работе Блума располагаются в следующей последовательности:

- запоминание, представляющее собой первый этап, где учитель предоставляет учащимся новую информацию, которую они становятся способными повторить;
- понимание, где учащимися начинает осознаваться содержание изучаемого материала, и они становятся способными объяснить основные явления;

- применение, представляющее собой ступень, на которой учащиеся становятся способными использовать полученную от преподавателя информацию для выполнения учебных заданий;

- анализ, когда ученики осваивают навык разбивки пласта информации на ее составные, взаимосвязанные части, одновременно выделяя первостепенные по важности сведения;

- оценка — уровень, позволяющий учащимся оценить информацию сделать и оценить выводы;

- создание, когда учащиеся могут создавать что-то новое [15].

Для дифференциации процесса подача материала выстраивается с учетом предпочтительного стиля образования ученика: визуального, аудиального и кинестетического. В таком случае необходимо предоставление учебников и дополнительных распечаток для визуалов, аудиокниг — для аудиалов и интерактивных заданий — для кинестетиков. К тому же необходимым является распределение поддержки со стороны учителя в зависимости от уровня потребностей каждого из учеников. При этом важным элементом является учебная среда, представляющая собой работу и ощущение классной комнаты учениками, где, в случае дифференцированного подхода, должны учитываться «экологические» предпочтения учащихся: необходимость большого рабочего пространства, тихого уголка, желание работать в одиночестве или участвовать в дискуссиях.

В качестве примера дифференциации одного задания в группе учащихся предлагается рассмотреть учебник для 8 класса *Spotlight*, написанный Ю. Е. Ваулиной, Д. Дули и др. Данная серия учебников имеет модульную структуру с аутентичными материалами и заданиями. Нами был взят пятый модуль *Feasts* («Праздники») с разноуровневыми заданиями, сообщающими ученикам знания об особенностях культуры на заданную тему с включением новых речевых оборотов и устойчивых словосочетаний в разнообразных коммуникативных ситуациях.

Во избежание трудностей с выполнением одного и того же задания на аудирование, при прослушивании диалога на основании предварительной диагностики класс подразделяется на группы *A* и *B*, где ученикам с более низкими навыками из группы *B* предоставляется заранее подготовленный скрипт, пока группа *A* с более высокими навыками основывается только на аудиальном восприятии. Таким образом, обе группы получают возможность тщательно проработать данное задание.

Перед проведением урока преподавателем могут быть заранее подготовлены различные дифференцированные задания. Однако необходимо учитывать, что они должны быть объединены одной речевой деятельностью и темой. При этом не обязательно распределять задания между учениками, можно предоставить им возможность выбирать самим.

Так, в пятом модуле ученика *Starlight* для 9 классов содержится тема *Breakthroughs* («Достижения/прорывы»), где учащимся предлагается прочитать текст об исследовании пещеры *Devil's Drop* членами клуба приключений и ответить на пять вопросов по структуре и содержанию текста. После этого учащиеся делают одно из двух упражнений (из учебника или рабочей тетради) на развитие письменных. Выбирая упражнение из учебника, ученик должен воспроизвести историю из собственного прошлого, описывающую ситуацию, связанную с риском, размером от 120 до 180 слов. При этом, в упражнении из рабочей тетради требуется создание письменной работы в форме газетной заметки на тему столкновений с разнообразными трудностями длиной до 120 слов. При выполнении этого задания разрешается пользоваться таблицей *Useful language*, находящейся в рабочей тетради.

Таким образом, выбор заданий в соответствии с уровнем учащихся позволяет создать для них «ситуацию успеха», которая становится мотивационной в процессе обучения.

Однако закрепление полученных во время аудиторных занятий результатов, невозможно без внеаудиторной работы. Являясь одним из факторов, определяющих уровень успеваемости учащихся [14], домашние задания также представляют собой продолжение реализации дифференциации, являются одним из центральных факторов, определяющих успеваемость учеников за пределами аудиторной деятельности. Назначение дифференцированного домашнего задания способствует эффективному индивидуальному обучению.

Для выполнения задачи по дифференцированию домашнего задания необходимо определить тип заданий для каждого ученика в зависимости от его качеств. Однако необходимо помнить, что предоставление самостоятельного выбора из списка упражнений может привести к торможению развития учащихся, поскольку будут выполняться задания, не соответствующие их уровню владения иностранным языком и прочим навыкам [14]. Подобную проблему можно решить путем маркировки домашнего задания по названию группы.

Полученные на основании критического обзора научной и профессиональной литературы данные, систематизированные нами выше, позволили нам разработать план урока английского языка для 8 классов и пример домашнего задания для 7 классов общеобразовательных школ в качестве методических рекомендаций по применению дифференциации.

План урока для 8 классов составлен на тему «Природные катаклизмы» для занятия длительностью 45 мин с группой численностью 10—20 чел. В качестве основы был взят учебник К. Барановой и др. «*Starlight*». При этом основной целью урока было задано совершенствование лексических навыков в рамках заданной темы.

Урок разделен на три основных этапа: вводного (5 мин); основного (35 мин) и завершающего (5 мин). В рамках вводного этапа преподаватель приветствует учеников и представляет им тему урока.

После организационного момента начинается основной этап. Он включает над собой работу над такими языковыми разделами, как лексика и грамматика, а также направлен на отработку следующих речевых компетенций: чтение, говорение и аудирование. Сначала учитель в течение 5 мин проводит введение нового лексического материала с применением интерактивных карточек на тему *Earthquakes in Japan*. Всем учащимся для прочтения был предложен текст на тему землетрясений, происходящих в Японии, под названием «*The day the Earth moved*».

Далее в действие вступает применение дифференцированного подхода, производимого на основании предварительной диагностики, позволивший осуществить разделение стабильно группы на подгруппы *A* и *B*. В связи с тем, что учащиеся из подгруппы *A* справляются с чтением быстрее группы *B* за счет более развитых компетенций в английском языке, они должны выполнить упражнение на заполнение пробелов в подзаголовках текста с применением той лексики, которая была изучена на этапе представления интерактивных карточек. К моменту завершения чтения подгруппой *B*, подгруппа *A* окончит заполнение недостающих слов. На этом этапе учитель включает аудиозапись, во время прослушивания которой подгруппа *A* сверяет свои ответы, а группа *B* вписывает недостающие лексические единицы в соответствии с услышанным. Таким образом, учащиеся группировались относительно навыка скорости чтения и усвоения материала, что позволило каждой

подгруппе двигаться в своем темпе с сохранением дисциплины, а общее время выполнения заданий по чтению и аудированию составило 10 мин.

Далее классом осуществляется работа над подготовкой к пересказу, занимающей 10 мин. Для лучшего понимания структуры текста ученики должны выделить ключевые слова в каждом абзаце. Теперь в классе снова происходит группирование учащихся, но уже на основании аналитических навыков, представляющих собой умение анализировать информацию и выделять из нее существенную и несущественную. Ученики из группы с более развитыми аналитическими навыками должны закрыть учебник и подготовить пересказ по памяти, пока ученики из второй группы могут обращаться к ключевым словам и самому тексту. Подобная дифференциация позволяет ученикам выполнить одинаковое задание, однако при этом учитываются их возможности.

Затем наступает время отработки грамматического материала (5—7 мин). В рамках данного урока происходит повторение использования квантификаторов в английском языке, представляющих собой количественные местоимения. После короткого повторения грамматического материала обладающая более твердыми знаниями в грамматике подгруппа А выполняет упражнение на определенность такой характеристики квантификатора, как исчисляемость/неисчисляемость, пока другая часть класса находит и подчеркивает имеющиеся в уже прочитанном тексте квантификаторы.

На завершающем этапе ученики получают обратную связь от учителя, который проговаривает пройденный за урок материал и выдает дифференцированное домашнее задание. Поставленная цель урока выполнена.

Далее, в качестве примера домашней работы, представим ситуацию, где семиклассники в рамках общеобразовательной школы прошли тему *Cooking* на аудиторных занятиях. При назначении задания на дом преподаватель имеет возможность дать: (1) более сильным ученикам написать рецепт любимого блюда с использованием новых слов и выражений, пройденных на уроке; (2) а слабым ученикам — прочитать готовый рецепт блюда и ответить на вопросы по тексту.

Работа над аудированием в качестве домашнего задания может дифференцироваться путем прослушивания всеми учениками одного диалога, после чего сильные ученики расставляют утверждения в логическом порядке, средние отвечают на вопросы, а слабые — выбирают правильный ответ из трех предложенных.

Важным моментом здесь является то, что не все домашние задания нуждаются в дифференциации, а для каждого задания необходимо новое содержание.

Заключение

На основании изложенной выше информации и анализа можно сделать вывод, что дифференцированный подход в обучении английскому языку в рамках общеобразовательных учебных в настоящее время является с одной стороны необходимым процессом, имеющим, с другой стороны, определенные сложности, что обуславливается необходимостью реализации принципа значимых отношений между учителем и учащимся, а также учета возрастных и психологических особенностей учащихся.

Для реализации успешного дифференцированного подхода во время занятий необходима реализация диагностики, нацеленной на отслеживание образовательных результатов каждого из учащихся наряду с определением уровня формирования личностных, познава-

тельных, коммуникативных и регулятивных механизмов учеников, входящих в универсальные учебные действия в рамках федерального государственного образовательного стандарта, на основании которых строится методика для изучения того или иного предмета в разном формате обучения.

Для регистрации эффективной динамики учащихся в рамках формирования личности, коммуникативных, регулятивных и познавательных универсальных учебных действий необходима тщательная диагностика особенностей каждого ученика, без которой процесс дифференциации со стороны учителя не будет возможным.

В течение программы обучения с применением дифференцированного подхода оценивается личный прогресс каждого ученика, а работа преподавателя осуществляется более эффективно в связи с отсутствием необходимости дополнительного пересмотра информации и организации дополнительных занятий для отстающей части стабильной группы.

Дифференцированные задания обладают следующими преимуществами:

- дифференциация задания по объему, навыкам, цели и сложности позволит учащимся выполнить работу, которая позволит им достичь успеха в учебе;

- дифференцированные и индивидуальные домашние задания позволят повысить показатели в выполнении домашней работы, поскольку дифференциация на основании способностей и стиля обучения, что способствует повышению мотивации к выполнению домашней работы с увеличением ее привлекательности для учащегося;

- дифференцированный подход в образовании способствует реализации индивидуальных особенностей учеников и построению инклюзивности в стабильной группе за счет возможности развития в собственном темпе.

Несмотря на усложнение разработанной программы обучения, дифференцированное образование обеспечивает получение хорошего результата. Наивысший результат достигается при применении более простых стратегий на старте с их усложнением по мере роста навыков и комфорта учащихся.

Выводы

В рамках данной работы нами были рассмотрены характеристики дифференцированного подхода, а также возможности и особенности его реализации в рамках обучения английскому языку в средних 5—9 классах общеобразовательной школы.

Было выявлено, что даже при наличии некоторых сложностей в реализации дифференциации в отечественной общеобразовательной среде, результаты учащихся, достигаемые за счет применения данного подхода, являются более значительными, чем при ориентации на «среднего» ученика.

Важно помнить, что несмотря на то, что целью дифференцированного обучения является создание возможностей обучения группы с учетом предпочтений, способностей и потребностей каждого отдельного ученика, важно обеспечение равного доступа к академическому содержанию, что делает дифференцированный подход не эквивалентным индивидуальное обучение: все ученики изучают одинаковое ключевое содержание.

В качестве практических результатов также были предоставлены план урока для 8 класса и пример домашнего задания для 7 класса с применением дифференциации в качестве рекомендаций по применению данного подхода.

СПИСОК ИСТОЧНИКОВ

1. Старостина С. А. Понятие и сущность дифференцированного обучения // Национальная ассоциация ученых. 2021. № 65-1. С. 36—40. DOI: 10.31618/nas.2413-5291.2021.1.65.385.
2. Урусова Л. Х., Шигалугова М. Х. Дифференциация преподавания и обучения: преимущества и недостатки // Образование и право. 2022. № 10. С. 195—198. DOI: 10.24412/2076-1503-2022-10-195-198.
3. Косарецкий С. Г., Мерцалова Т. А., Сенина Н. А. Возможности российских школ для поддержки и развития детей, имеющих трудности в обучении : информ. бюл. М. : НИУ ВШЭ, 2022. 60 с. DOI: 10.17323/978-5-7598-2672-9.
4. 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.
5. Лысенко В. В. Место дифференцированного обучения в модернизации образования // Международный журнал гуманитарных и естественных наук. 2023. № 6-2(81). С. 152—154. DOI: 10.24412/2500-1000-2023-6-2-152-154.
6. Рашит Н. И. Совершенствование технологии дифференцированного подхода при обучении иностранному языку // Academic research in educational sciences. 2022. № 5(3). С. 877—880.
7. Сафронова М. В., Сахарова Е. В. Факторы учебной мотивации школьников в условиях дифференцированного образования // Вестник Кемеровского государственного университета. 2016. № 1. С. 126—129.
8. Курашова О. А., Пастухова Н. В. Этапы построения индивидуальной траектории обучения школьников для продолжения обучения в вузе // Современное педагогическое образование. 2023. № 2. С. 147—150.
9. Митрюхина И. Н. Дифференцированный подход при обучении иноязычному говорению студентов неязыковых специальностей на основе моделирования проблемных ситуаций // Вестник ПНИПУ. Проблемы языкознания и педагогики. 2023. № 2. С. 100—114.
10. Фетисов А. С. Инклюзивные образовательные практики: ретроспектива и современное состояние // Гуманитарные науки. 2022. № 3(59). С. 94—100.
11. Комарова Ю. А. Многоуровневое структурирование дифференцированного подхода к обучению иностранным языкам в системе дополнительного образования // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2022. № 11. С. 26—35.
12. Аверьянова А. А. Методика дифференцированного обучения старшеклассников иноязычному письменному комментарию // Современное педагогическое образование. 2023. № 6. С. 63—66.
13. Саржанова А. Н., Квасных Г. С. Организация индивидуально-дифференцированного обучения чтению // Вестник Казахского национального женского педагогического университета. 2019. № 2. С. 209—213.
14. Акишева А. К., Абзелова А. Н. Дифференцированный подход к обучению в начальных классах // Наука и реальность. 2021. № 1(5). С. 137—141.
15. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals / eds. B. S. Bloom, M. D. Engelhart, E. J. Furst. David McKay Company, 1956. Vol. I : Cognitive domain. 230 p.

REFERENCES

1. Starostina S. A. The concept and essence of differentiated learning. *Natsional'naya assotsiatsiya uchenykh*. 2021;65-1:36—40. (In Russ.) DOI: 10.31618/nas.2413-5291.2021.1.65.385.
2. Urusova L. Kh., Shigalugova M. Kh. Differentiation of teaching and learning: advantages and disadvantages. *Obrazovanie i pravo*. 2022;10:195—198. (In Russ.) DOI: 10.24412/2076-1503-2022-10-195-198.
3. Kosaretskii S. G., Mertsalova T. A., Senina N. A. Opportunities for Russian schools to support and develop children with learning difficulties. Newsletter. Moscow, HSE publ., 2022. 60 p. (In Russ.) DOI: 10.17323/978-5-7598-2672-9.
4. Spiridonova M. E. Project-differentiated approach to learning a foreign language in the context of distance learning. *Obrazovanie i pravo*. 2022;10:433—437. (In Russ.) DOI: 10.24412/2076-1503-2022-10-433-437.
5. Lisenko V. V. The place of differentiated learning in the modernization of education. *Mezhdunarodnyi zhurnal gumanitarnykh i estestvennykh nauk = International journal of humanities and natural sciences*. 2023;6-2(81):152—154. (In Russ.) DOI: 10.24412/2500-1000-2023-6-2-152-154.
6. Rashit N. I. Improving the technology of differentiated approach in teaching a foreign language. *Academic research in educational sciences*. 2022;5(3):877—880. (In Russ.)
7. Safronova M. V., Sakharova E. V. Factors of learning motivation in students in the conditions of differentiated education. *Vestnik Kemerovskogo gosudarstvennogo universiteta = The Bulletin of Kemerovo State University*. 2016;1:126—129. (In Russ.)
8. Kurashova O. A., Pastukhova N. V. Stages of construction of an individual trajectory of schoolchildren's learning to continue learning at the university. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern pedagogical education*. 2023;2:147—150. (In Russ.)
9. Mityukhina I. N. Differentiated approach in teaching foreign language speaking to non-linguistics students on the basis of problem-based situations. *Vestnik PNIPIU. Problemy yazykoznaniiya i pedagogiki = PNIPIU Linguistics and Pedagogy Bulletin*. 2023;2:100—114. (In Russ.)
10. Fetisov A. S. Inclusive educational practices: retrospective and modern state. *Gumanitarnye nauki*. 2022;3(59):94—100. (In Russ.)
11. Komarova Yu. A. Multilevel structuring of differentiated approach to teaching foreign languages in the system of additional education. *Gumanitarnye issledovaniya. Pedagogika i psikhologiya = Humanitarian Studies. Pedagogy and Psychology*. 2022;11:26—35. (In Russ.)
12. Averyanova A. A. Methods of differentiated teaching of high school students to foreign language written commentary. *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie = Modern pedagogical education*. 2023;6:63—66. (In Russ.)
13. Sarzhanova A. N., Kvasnyh G. S. Organization of individually-differentiated learning of reading. *Vestnik Kazakhskogo natsional'nogo zhenskogo pedagogicheskogo universiteta = Bulletin of Kazakh National Women's Teacher Training University*. 2019;2:209—213. (In Russ.)
14. Akisheva A. K., Abzelova A. N. Differentiated approach to learning in primary school. *Nauka i real'nost' = Science & reality*. 2021;1(5):137—141. (In Russ.)
15. Taxonomy of educational objectives: The classification of educational goals. B. S. Bloom, M. D. Engelhart, E. J. Furst (eds.). David McKay Company, 1956. Vol. I : Cognitive domain. 230 p.

Статья поступила в редакцию 03.10.2024; одобрена после рецензирования 22.10.2024; принята к публикации 28.10.2024. The article was submitted 03.10.2024; approved after reviewing 22.10.2024; accepted for publication 28.10.2024.