



**МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ**

**Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования**

**«ЮЖНО-УРАЛЬСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ГУМАНИТАРНО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»
(ФГБОУ ВО «ЮУрГГПУ»)**

ФАКУЛЬТЕТ ИНОСТРАННЫХ ЯЗЫКОВ

На правах рукописи

СЕМЕНОВА НАТАЛЬЯ КОНСТАНТИНОВНА

**РЕАЛИЗАЦИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В
ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА**

**Направление подготовки 44.04.01. Педагогическое образование
Теория и практика преподавания иностранных языков в высшей школе
Диссертация на соискание академической степени магистра**

Проверка на объем заимствований:
72,21% авторского текста

Работа рекомендована к защите
«31» января 2024 г.
зав. кафедрой, доктор педагогических
наук, профессор
Быстрой Е. Б.

Быстрой

Выполнил (а):
Студент (ка) группы
Семенова Н.К.

Научный руководитель:
кандидат педагогических наук,
доцент
Челпанова Е.В.

Челябинск 2024

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	3
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	8
1.1 Современное состояние проблемы использования дифференцированного подхода в методике обучения иностранному языку	8
1.2 Система реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе	16
1.3 Педагогические условия функционирования системы реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе	19
Вывод по I главе	34
ГЛАВА 2. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА	37
2.1 Цель, задачи и этапы опытно-экспериментальной работы по реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе	37
2.2 Опытно-экспериментальная работа по реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе	42
2.3 Анализ результатов и подведение итогов опытно-экспериментальной работы по реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе	63
Вывод по II главе	68
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	71
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	78
ПРИЛОЖЕНИЯ	91

ВВЕДЕНИЕ

Сегодня от обучающегося требуется активная, самостоятельная, творческая учебная деятельность при изучении иностранного языка (ИЯ). Однако каждый обучающийся несет в себе набор личностных особенностей, которые определяют вектор его дальнейшего профессионального развития и интерес к избранному делу. Учебная деятельность должна это предусматривать. Она должна гарантировать учет личностно-психологических особенностей, наличие возможности проявления индивидуальности, наличие актуальной коммуникативной ситуации, близкой к реальным условиям, учет проблем личностного опыта, активный, интенсивный процесс формирования коммуникативной компетенции, учет потенциалов активности индивида, междисциплинарную интеграцию.

Востребованы приемы и методы обучения иностранному языку, повышающие эффективность данного процесса. Дифференциация в обучении теснейшим образом связана с индивидуализацией обучаемых. К сожалению, не всегда все обучающиеся усваивают программный материал в полной мере. Для положительного решения этой проблемы крайне важно учитывать личностные качества каждого обучающегося и ориентироваться на личностную индивидуализацию в обучении иностранному языку. Дифференцированный подход фокусирует внимание преподавателя на обучении каждого учащегося.

Изучение иностранного языка в разных образовательных учреждениях преследует разные цели, осуществляется за разное количество часов и по разным методикам, с использованием разных пособий. Кроме того, пользуется популярностью дополнительное языковое образование (курсы ИЯ, занятия с частным преподавателем и т.д.). В связи с этим в вузовской учебной группе оказываются студенты с различными стартовыми условиями. Однако традиционная университетская программа требует единообразия в пределах одной специальности. Значимость дифференцированного подхода

декларируется сегодня на законодательном, социально-практическом и теоретико-методологическом уровнях. При организации образовательного процесса, направленного на реализацию и достижение планируемых ФГОС образовательных результатов, от педагогов требуется использование таких педагогических технологий, которые основаны на дифференциации требований к освоению учебных программ и достижению планируемых результатов. В том числе дифференциация касается и оценочных процедур через вариативность содержания проверочных заданий и/или критериев оценки достижения планируемых результатов. Помимо этого, существует потребность общества в педагогах, способных применять дифференцированный подход в процессе преподавания иностранного языка.

За последние годы появилось обилие исследований по дифференцированному подходу, но при этом существует проблема применения данного подхода в рамках изучения иностранного языка. Подготовка современного специалиста невозможна без адаптации учебного процесса к каждому конкретному обучающемуся, что при традиционной системе обучения, ориентированной на «среднего» студента, практически неосуществимо. Здесь педагоги высшей школы сталкиваются с противоречиями между коллективным характером учебной деятельности и сугубо индивидуальным характером усвоения знаний, между обучением по стандартным программам и необходимостью корректировки их для отдельных студентов. Решение данной проблемы мы видим в дифференциации процесса обучения, которая дает возможность создать оптимальные условия для развития потенциальных возможностей студентов, в соответствии с их индивидуальными особенностями, способностями и потребностями.

Актуальность и недостаточная разработанность обозначенной выше проблемы обусловили выбор **темы исследования:** «Реализация дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка».

Цель: разработать и внедрить систему реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе.

Объект: процесс обучения иностранному языку на неязыковых факультетах в ВУЗе.

Предмет: процесс реализации дифференцированного подхода при обучении иностранному языку на неязыковых факультетах в ВУЗе.

Гипотеза: если разработать и внедрить систему реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе, это обеспечит достижение более высокого уровня языковой подготовки.

Задачи:

1. Проанализировать психолого-педагогическую и научно-методическую литературу по проблеме реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка.

2. Разработать систему реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе.

3. Определить педагогические условия эффективного функционирования системы реализации дифференцированного подхода.

4. Провести опытно-экспериментальную работу по реализации разработанной системы и педагогических условий её функционирования.

5. Проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы по реализации разработанной системы и педагогических условий её функционирования.

Для решения поставленных задач были использованы следующие теоретические **методы исследования:** анализ психолого-педагогической и научно-методической литературы, индуктивный и дедуктивный анализ, синтез, обобщение и абстрагирование, сравнение и сопоставление. Эмпирическими методами исследования послужили формирующий

эксперимент, анкетирование и тестирование, табличная и статистическая обработка данных.

Теоретическая значимость заключается в следующем:

1. Теоретически обоснована система реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в вузе.
2. Выделены критерии для определения уровня языковой подготовки у студентов неязыковых факультетов в вузе.
3. Определены и экспериментально проверены педагогические условия эффективного функционирования системы реализации дифференцированного подхода в вузе.

Практическая значимость: сформулированные в работе положения могут использоваться в управлении учебным процессом в высшей школе, материал исследования призван способствовать повышению качества подготовки бакалавров неязыковых факультетов в вузе при использовании дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка.

Опытно-экспериментальная работа проходила в «Южно-Уральском Государственно Гуманитарно-Педагогическом Университете».

Теоретико-методологической основой исследования послужили работы отечественных и зарубежных исследователей.

Идеи и положения личностно-ориентированного подхода (Н.Д. Гальскова, В.И. Загвязинский, А.А. Кирсанов, И.М. Осмоловская, И.Э. Унт), который предполагает учет индивидуальных особенностей и факт, что для каждого учащегося применим тот или иной способ осуществления речевой деятельности по овладению языком и впоследствии его применению.

Идеи дифференцированного подхода (Н.Д. Гальскова, В.И. Загвязинский, С.В. Шатилов), который предполагает учет особенностей отдельных групп обучаемых и вариативность учебного процесса в группах.

Положения системного подхода (И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, А.А. Кирсанов, Е.С. Полат), предполагающего, что язык – это системное

образование, в котором все компоненты системы находятся в тесном взаимодействии друг с другом.

Опытно-поисковая база исследования: опытно-экспериментальная и аналитическая работа осуществлялась на базе Южно-Уральского Государственного Гуманитарно-Педагогического Университета в г. Челябинске в период с 2021 по 2023 гг. в естественных условиях образовательного процесса вуза.

Структура магистерской диссертации: настоящая работа включает в себя введение, две главы по три параграфа каждая, заключение, список литературы, приложение. В первой главе раскрыты теоретические основы реализации дифференцированного подхода в ВУЗе в процессе преподавания иностранного языка будущим педагогам дошкольных образовательных организаций. Вторая глава – это опытно-экспериментальная работа по реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ ПРОБЛЕМЫ РЕАЛИЗАЦИИ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА.

1.1 Современное состояние проблемы использования дифференцированного подхода в методике обучения иностранному языку

Проблема дифференцированного подхода в методике обучения иностранному языку изучалась такими учёными, педагогами и методистами, как М.Ю. Бухаркина, П.Я. Гальперин, Н.Д. Гальскова, В.И. Загвязинский, И.А. Зимняя, А.А. Леонтьев, И.М. Осмоловская, Е.С. Полат, Е.С. Рабунский, Д.Б. Эльконин, И.Э. Унт.

Учебная дисциплина «иностранный язык» давно вошла в систему российского высшего образования, и на сегодняшний день любой выпускник вуза обязан усвоить определенный объем знаний по данной дисциплине и получить определенные навыки общения на иностранном языке.

Широкий спектр учебных программ доступен для изучения некоторых дисциплин, это не всегда решает возникающие во время образования трудности. К примеру, студенты, вступающие в высшее учебное заведение, зачастую отличаются по своим знаниям иностранного языка. Это обуславливает необходимость индивидуального подхода и адаптации учебных методик в процессе преподавания иностранных языков на университетском уровне. Оптимальное достижение языковых компетенций предполагает, что руководство учебной программы должно учитывать уникальные характеристики и потребности каждого обучающегося, применяя тщательно отобранные стратегии и методы обучения.

В новых образовательных реалиях важно понимать, что, хотя стремление к индивидуальному подходу важно, целиком и полностью адаптировать обучение под уникальные особенности каждого ученика не всегда возможно. Вместо этого, педагоги обращают внимание на общие

характеристики групп учащихся, которые объединены определёнными общими чертами, а это закладывает основу для так называемой относительной индивидуализации в образовательном процессе.

В контексте индивидуализации обучения понятие «дифференциация» исходит из особенностей индивида, его личных качеств. Другими словами, дифференциация обучения – это организация учебного процесса, при которой учитываются индивидуально-типологические особенности личности. В такой трактовке дифференциация выступает как средство индивидуализации обучения.

Как считают М.Ю. Бухаркина, Н.Д. Гальскова, Е.С. Полат, И.Э. Унт дифференцированный подход к обучению – эффективное средство достижения целей обучения в целом, и целей обучения иностранному языку в вузе, в частности. Вследствие этого в университетах существует разделение учащихся на постоянные группы по изучению английского языка в зависимости от уровня их знаний. Различный уровень владения иностранным языком предполагает, в том числе, использование в процессе обучения методических пособий разного уровня сложности [34].

В психолого-педагогической литературе часто рассуждение о дифференцированном подходе ассоциируют с понятиями «дифференциация обучения» и «дифференцированное обучение». Для того чтобы раскрыть сущность понятия «дифференцированный подход», необходимо рассмотреть каждый из вышепредставленных терминов.

Для начала рассмотрим, как трактуется понятие «дифференциация» различными авторами. В широком смысле дифференциация (в переводе с латинского «differentia») означает разделение, расслоение целого на различные части, формы, ступени. Специалисты в области педагогики под «дифференциацией обучения» понимают прежде всего определенный способ организации учебной деятельности. Например, И.Э. Унт определяет дифференциацию как «группировку учащихся на основе их отдельных

особенностей или комплекса этих особенностей для обучения по нескольким различным учебным планам и (или) программам» [113].

В более узком смысле термин «дифференциация» рассматривается Е.С. Рабунским, который определяет дифференциацию как «разделение школы на потоки или формирование отдельных школ и классов» [101].

Наиболее общую трактовку данного термина можно увидеть в работах И.М. Осмоловской, которая понимает под дифференциацией «способ организации учебного процесса, при котором учитываются индивидуально типологические особенности личности (способности, интересы, склонности, особенности интеллектуальной деятельности и т.п.)» [87].

Таким образом, под дифференциацией мы понимаем такой способ организации учебной деятельности, в котором происходит разделение обучающихся на группы с учётом их индивидуальных способностей. В условиях дифференциации происходит выделение групп учащихся и построение учебного процесса не просто различающегося, а соответствующего определенным особенностям учеников.

В процессе организации учебной деятельности учитываются индивидуальные особенности учащихся, чтобы сделать процесс обучения для них более эффективным, более комфортным. Принципы дифференциации являются одним из основных психолого-педагогических и организационно-методических принципов в обучении и реализуют себя в понятиях «дифференцированное обучение» и «дифференцированный подход» в обучении.

Некоторые авторы отождествляют понятия «дифференциация обучения» и «дифференцированное обучение». Например, такие авторы как А.Ж. Жафяров, Е.С. Никитина, М.Е. Федотова трактуют дифференциацию обучения как «дидактический принцип воздействия на отдельные группы учеников, предназначенный для наиболее полного раскрытия индивидуальных склонностей и способностей каждого ученика этих групп и предполагающий создание оптимальных, достаточно комфортных условий

как для развития личности каждого ученика, так и для достижения учебно-воспитательных целей» [58].

Мы считаем, что данное определение скорее соотносится с понятием «дифференцированное обучение», в основе которого и лежит дифференциация.

Таким образом, говоря о дифференциации обучения, мы делаем акцент на способах внесения определенных изменений в ход учебного процесса для отдельных групп учеников, а дифференцированное обучение в таком случае – результат этих изменений.

Теперь рассмотрим, что понимают в психолого-педагогической литературе под «дифференцированным подходом». Нередко, это понятие отождествляют с дифференцированным обучением. Несмотря на то, что в основе обоих процессов лежит дифференциация в различных видах и формах, существует ключевая разница, состоящая в том, что если дифференцированное обучение – двусторонний процесс, в котором активными участниками являются как преподаватель, так и учащийся, то при осуществлении дифференцированного подхода приоритетная роль отводится учителю.

На сегодняшний день существуют различные подходы к определению данного понятия. Дифференцированный подход рассматривается:

1. Как особая форма организации учебной работы учащихся. Например, В.И. Загвязинский отмечает, что дифференцированный подход призван организовать учебную работу таким образом, чтобы каждая группа учащихся или отдельные школьники имели возможность выполнять задания, различные по содержанию, объему, сложности, методам и приемам [59].

А.А. Кирсанов рассматривает данное понятие как «особый подход учителя к различным группам учеников, заключающийся в организации учебной работы, различной по содержанию, объему, сложности методам, приемам» [68]. Ю.К. Бабанский также отмечает важность дифференцированного подхода для оптимизации учебного процесса [14].

2. Как необходимое условие и основа реализации принципа индивидуального подхода. Так, И.Д. Бутузов видит основной смысл дифференцированного подхода в том, чтобы определить наиболее рациональный характер учебной работы для каждого обучаемого, с учетом его индивидуальных различий [33].

И.С. Якиманская трактует «дифференцированный подход» как «учет различий между группами людей по их социальной, образовательной, возрастной и профессиональной направленности» [117].

3. Как комплекс педагогических и методических приемов. Так, К.Г. Селевко трактует дифференцированный подход как:

- создание разнообразных условий обучения для различных школ, классов, групп с целью учета особенностей их контингента;
- комплекс методических, психолого-педагогических и организационно-управленческих мероприятий, обеспечивающих обучение в гомогенных группах [103].

Е.И. Пассов считает, что суть дифференцированного подхода заключается в использовании на уроках иностранного языка элементов различных методик и подходов для достижения наилучших результатов [91]. Это объясняется тем, что одна методика не может быть удовлетворять все потребности учителя и учащихся общеобразовательной школы ввиду широко возрастного, а значит и психического, и интеллектуального, диапазона.

Наиболее точное определение дает В.И. Загвязинский, который рассматривает дифференцированный подход в качестве «педагогического подхода, учитывающего особенности отдельных групп студентов или учащихся, при котором осуществляется поступательный процесс усвоения учебного материала, приводящий к количественным и качественным изменениям уровня знаний, выработке умений и навыков, развитию познавательной сферы в целом» [59]. Данный процесс обеспечивается варьированием дидактических условий и способов педагогического воздействия на группу в пределах изучения одной программы.

Таким образом, исходя из вышеперечисленных определений, можно выделить следующие признаки дифференцированного подхода:

1) учет индивидуальных особенностей обучаемых (способности, обученность, склонности, интересы, мотивы учения, подготовленность к обучению и т.д.);

2) разделение обучаемых на группы в соответствии с этими особенностями;

3) вариативность учебного процесса в группах, а именно способность системы обучения (от федеральной системы до образовательного учреждения) предоставлять обучаемым достаточно большое многообразие полноценных, качественно специфичных и привлекательных вариантов образовательных траекторий, спектр возможностей (осмысленного и адекватного запросам учащихся) выбора такой траектории.

Дифференцированный подход предполагает организацию вариативного учебного процесса, предусматривающего дифференциацию учебного содержания и обучающих технологий в соответствии с особенностями групп обучаемых, образованных с учетом их индивидуальных способностей. Реализация дифференцированного подхода к обучаемым требует системного изучения учебных возможностей и способностей каждого из них, использования на этой основе вариативных методов, приемов и способов формирования у них грамматических знаний, и навыков, а также внесения в учебный процесс необходимых коррективов на основе непрерывного мониторинга его результатов.

С.Ф. Шатилов считает, что при применении дифференцированного подхода на уроках иностранного языка, «следует учитывать психологические, лингвистические и методические особенности каждого вида речевой деятельности, правильно выбирать приемы и формы работы, а также принимать во внимание индивидуальные особенности учащихся, проявляющимся в понимании, запоминании, усвоении материала разными учащимся» [115].

Не следует забывать, что обучаемые по-разному усваивают один и тот же материал: одни овладевают им быстро и прочно, другим для этого необходимо больше времени и усилий. Поэтому дифференцированный подход предполагает разные по трудности и сложности задания для групп обучаемых для достижения одних и тех же целей. Дифференцированный подход строится на подборе индивидуализированных заданий в зависимости от подготовленности обучаемых и от уровня сформированности ключевых норм и умений.

Дифференцированный подход в обучении грамматической стороне английского языка обеспечивает возможность учителю работать с типологической группой обучаемых, объединенных общими образовательными потребностями и возможностями в отношении иностранного языка и его грамматического аспекта; адаптировать содержание обучения грамматической стороне иноязычной речи к особенностям и возможностям обучаемого и использовать методы, способы и формы работы с грамматическими явлениями, учитывающие эти особенности и возможности; повышать успешность овладения каждым обучаемым грамматическими навыками иноязычной речи.

Выполнение данных условий на практике возможно только с соблюдением ряда принципов дифференцированного подхода в рамках обучения иностранному языку, которые, в свою очередь, сформированы на основе общеметодических и общедидактических принципов:

1. Деятельностный характер обучения иностранному языку, то есть представление языка не просто как системы, а как инструмента, освоение которого ведет к овладению иностранным языком.

2. Дифференцированный характер содержания (учебного материала), способов, форм и методов обучения, то есть постоянное изменение форм и методов работы в зависимости от особенностей учащихся для достижения максимального результата. Учитель не просто регулирует нагрузку в зависимости от исходных данных, но и ведет мониторинг в реальном времени

и отслеживает возможные изменения у учащихся, чтобы своевременно скорректировать вид деятельности.

3. Выбор обучаемым индивидуальной образовательной траектории в процессе изучения им иностранному языку. В данном случае имеется в виду, что обучаемый является активным партнером в процессе обучения и влияет на выбор формы и метода работы.

4. Систематичность и последовательность предъявления и отработки языкового материала при соотнесении этапов формирования у обучаемого иноязычного речевого навыка с этапами формирования его умственной деятельности.

5. Первичность образовательной продукции обучаемого и вторичность изучения и репродукции готовых/известных результатов. В основе данного принципа лежит важность освоения грамматики как основы языка, как системы, которая лежит в основе языка, а только потом идет развитие речевого навыка.

На основании вышеизложенного мы можем сделать следующие выводы: дифференцированный подход – это один из главных принципов реализации личностно-ориентированного обучения. В его основе лежит дифференциация, то есть разделение обучаемых на группы с учётом их индивидуальных способностей. В нашем исследовании за основу мы взяли определение В.И. Загвязинского и выделили основные признаки дифференцированного подхода, которые включают в себя учет индивидуальных особенностей обучаемых, разделение обучаемых на группы и вариативность учебного процесса. Дифференцированный подход в обучении нацелен на определение наиболее рационального характера учебной работы обучаемых с учетом их индивидуальных особенностей и возможен лишь при соблюдении общедидактических принципов [59].

Таким образом, дифференцированный подход в обучении иностранным языкам строится на подборе индивидуальных заданий в зависимости от

подготовленности обучаемых и их уровня сформированности умений и навыков.

1.2 Система реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе

Дифференцированный подход к обучению иностранным языкам в современной трактовке – это такая система обучения, в ходе которой учитываются индивидуально-психологические особенности каждого обучающегося, и при которой каждому студенту обеспечивается реальная возможность выступать субъектом обучения [12]. Конечным результатом для всех студентов должно стать успешное преодоление единого рубежного контроля, но количество подлежащих изучению незнакомых единиц учебного материала может быть разным для каждого студента в зависимости от уровня его базовых знаний. Дифференциация процесса обучения рассматривается как предоставление возможности студентам выполнять различные задания в зависимости от их уровня знаний, возможностей и интересов, а преподавателю подбирать наиболее подходящие формы учебной деятельности для конкретной группы.

Педагогическая система – это совокупность взаимосвязанных средств, методов и процессов, необходимых для создания организованного, целенаправленного педагогического влияния на формирование личности с заданными качествами.

Педагогическая система – это взаимодействие различных взаимосвязанных структурных компонентов, которые объединены одной образовательной целью развития индивидуальности и личности. Педагогическая система традиционного образовательного процесса состоит из семи элементов: цель обучения, содержание обучения, обучаемые, обучающие, методы, средства и формы обучения, и это позволяет проводить его исследование и разработку как целостного педагогического явления.

Педагогический процесс – совокупность специально организованного взаимодействия педагогов и обучающихся (педагогическое взаимодействие), с согласованием содержания образования и использованием средств обучения и воспитания (педагогических средств) с возможным определением цели решения задач образования, которые направлены на удовлетворение потребностей общества и личности.

Создание педагогической системы сопряжено с постановкой цели.

Структурные компоненты – обязательные и постоянные компоненты педагогической системы: субъект деятельности, субъект – объект деятельности, их взаимоотношения.

В различных педагогических системах происходит изменение функциональных компонентов: цели, содержания, способов, средств, организационных форм деятельности.

В целях настоящего исследования была предпринята попытка создания системы реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе, основанной на принципах личностно-ориентированного, дифференцированного, системного подходов.

Разработанная модель является трехкомпонентной. Первый блок, ориентационно-целевой определяет цели, которые необходимо достигнуть по итогу эксперимента.

Второй блок, деятельностный, включает задачи и педагогические условия, принципы, методы, инструменты.

Третий блок, оценочно-результативный, предполагает совокупность компонентов, направленных на достижение целей.

Система представлена на рисунке 1.

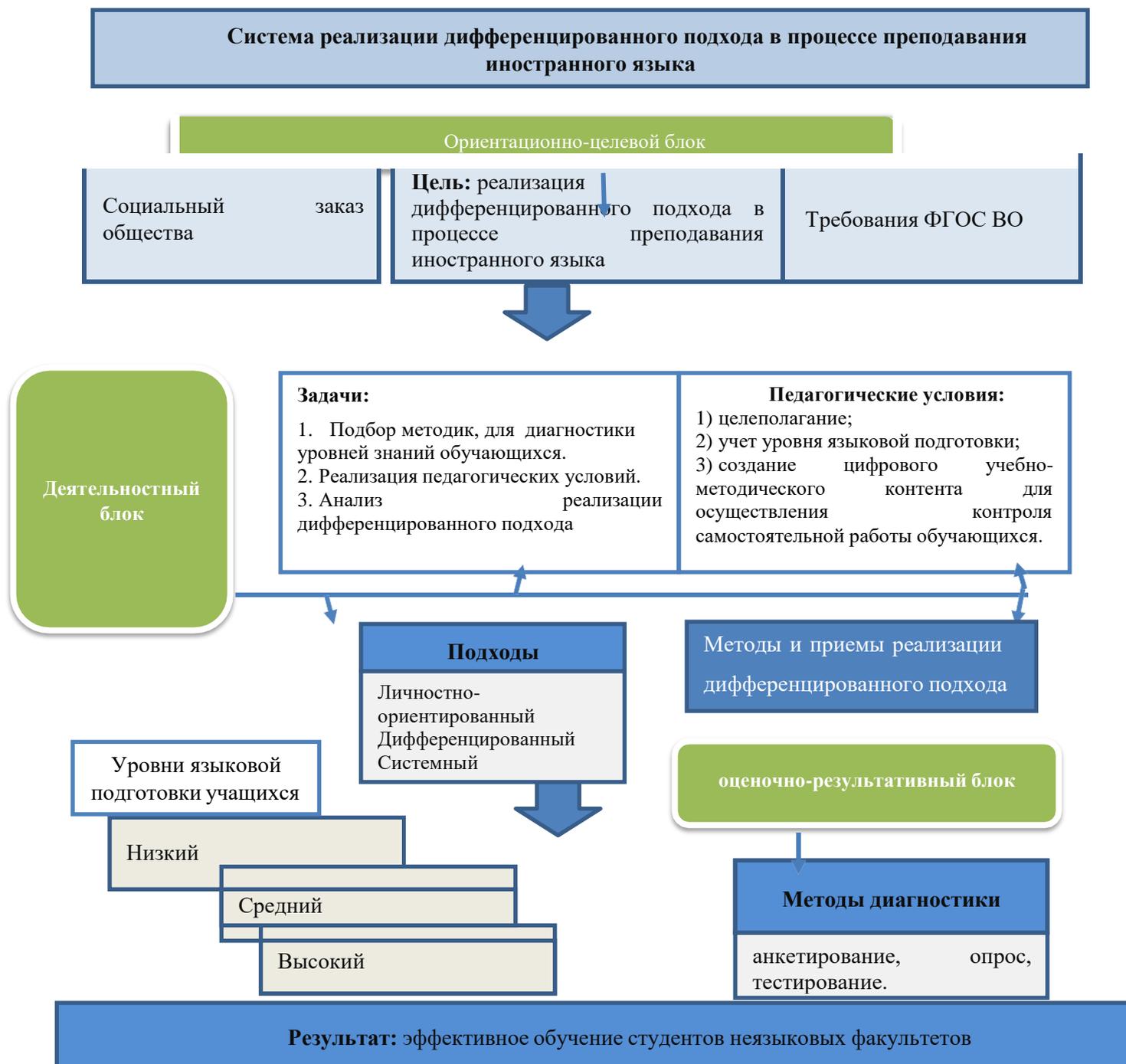


Рисунок 1 – Система реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка

Таким образом, нами была спроектирована система реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка.

1.3 Педагогические условия функционирования системы реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе

Успешное функционирование разработанной нами системы реализации дифференцированного подхода у студентов не представляется возможным без внедрения соответствующих педагогических условий. При их выборе необходимо руководствоваться спецификой профессиональной подготовки студентов.

По мнению Н.Ю. Посталюк, педагогические условия можно охарактеризовать как основу эффективного функционирования и усовершенствования любого педагогического процесса [98].

Намеренно создаваемые педагогические условия повышают эффективность координирования и успешного развития педагогического процесса. Они унифицируют все компоненты педагогического процесса. Благодаря педагогическим условиям, в определённой мере, создаётся «аура» учебно-воспитательного процесса, делающая его более логичным, стройным и совершенным [98].

В настоящее время ученые выделяют различное количество условий. Например, Ю.К. Бабанский [14] выделяет такие группы условий как внешние, к числу которых можно отнести социальные, общественные и культурные, и внутренние, к числу которых можно отнести такие условия, которые связаны с внутренним состоянием субъекта образования.

Вслед за Н.О. Яковлевой [118], под **педагогическими условиями** мы понимаем систему элементов воздействия на учебно-воспитательный процесс, которая способствует либо достижению необходимого уровня сформированности какого-либо качества личности, либо достижению обучающимися необходимого уровня знаний, умений и навыков. Мы сходимся во мнениях с идеями, представленными Е.В. Яковлевым и Н.О. Яковлевой, утверждающими, что комплекс педагогических условий

должен иметь гибкий и динамичный характер. Кроме того, он должен быть вариативным согласно меняющимся социальным требованиям к системе высшего образования, а также обладать свойствами необходимости и достаточности [118]. В этой связи следует выделить необходимые и достаточные условия эффективной реализации дифференцированного подхода.

Вслед за Е. В. Яковлевым мы полагаем, что необходимость условий доказывается путем анализа психолого-педагогической литературы по теме исследования с учетом опыта работы исследователя и результатов констатирующего этапа эксперимента. Достаточность же педагогических условий может быть доказана только результатами вариативной и пролонгированной опытно-экспериментальной работы [118].

В Философской энциклопедии достаточные условия представлены как некоторое множество объектов, где каждый элемент этого множества является необходимым условием, а полная совокупность необходимых условий образует достаточные условия. Под необходимыми и достаточными условиями мы понимаем полный набор условий, из которых нельзя исключить ни одного компонента, не нарушив обусловленности данного явления. Поэтому мы будем говорить о совокупности условий, подчеркнув, что случайные, разрозненные условия не могут решить поставленную задачу эффективно.

Педагогические условия реализации дифференцированного подхода определены социальным заказом общества, требованиями к подготовке специалистов, изложенными в ФГОС ВО.

Проанализировав теорию и практику исследуемого вопроса, результаты констатирующего эксперимента, подтвердившие необходимость реализации дифференцированного подхода, мы определили следующие педагогические условия:

- 1) целеполагание;

- 2) учет уровня языковой подготовки;
- 3) создание цифрового учебно-методического контента для осуществления контроля самостоятельной работы обучающихся.

Раскроем, каким образом выделенные нами условия могут способствовать эффективному построению учебной деятельности при реализации дифференцированного подхода.

Первым условием является целеполагание, которое представляет собой процесс формирования цели и её развёртывания в виде конкретных учебных задач и продуктов учебной деятельности обучающихся.

Цели обучения иностранному языку включают:

1. Образовательные цели: усвоение и актуализация знаний об иностранных языках, овладение основными видами речевой деятельности, формирование соответствующих навыков и умений.

2. Развивающие цели: когнитивное, коммуникативное и эмоциональное развитие учащихся.

3. Воспитательные цели: социализация личности, обогащение духовного мира учащихся, воспитание у них культуры мышления, чувств, поведения.

4. Целевые ориентиры каждого урока должны задаваться в единстве образовательного, развивающего и воспитательного компонентов.

Дифференциация обучения выступает как определенный фактор достижения целей.

Как отмечают Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез, иностранный язык выделяется из среды других учебных предметов тем, что не предполагает только получение научных (сугубо лингвистических) знаний о нем (хотя существует и такой этап), а нацелен на изучение весьма специфического и сложного социального явления. Из чего можно сделать вывод, что и подход к постановке цели не будет укладываться в общепринятую парадигму – «запомнить определенный массив информации». Именно поэтому, отмечают исследователи, предмет «иностранное языкознание» беспредметен, беспределен и

неоднороден [43]. Соответственно, необходимо тщательно продумать цели обучения.

Выстроить свою систему целей бывает очень сложно, так как человек использует язык самыми разнообразными способами. Возможно приводить следующие вопросы, на которые необходимо ответить преподавателю, прежде чем он приступит к обучению. Данными вопросами полезно задаться и обучающемуся:

1. Зачем нужен иностранный язык?
2. Как будет использоваться язык?
3. Каков будет контекст используемого языка?
4. В общении с кем студент будет применять язык?
5. Где будет использоваться язык?
6. Когда будет использоваться язык?
7. Почему учащийся изучает этот язык?
8. Как будет проводиться обучение?
9. Какие имеются ресурсы для обучения (учебные материалы, средства обучения)?
10. Каков социальный и профессиональный статус учащихся?

Однако постановка глобальной цели обучения – лишь начальный этап. Цели делятся на долгосрочные и краткосрочные. Краткосрочные цели реализуются в короткий промежуток времени. Иными словами, их можно назвать подцелями или промежуточными целями (например, изучение конкретного параграфа). В свою очередь промежуточные цели разбиваются на задачи. В течение каждого урока обучающийся решает ряд задач, приводящих к микроцели данного урока – улучшению какого-либо навыка, освоению ряда языковых единиц и т.п. Долгосрочные же цели – это цели, достижение которых запланировано в течение длительного периода времени, такого, как несколько лет.

Краткосрочные цели менее специфичны, как и то, что именно люди определяют в качестве таких целей. Однако в контексте обучения

иностранному языку именно тщательное продумывание каждой задачи в процессе урока обеспечивает эффективное достижение как промежуточной, так и глобальной цели.

Для дидактического обеспечения целеполагания необходимо следующее:

1. Организация учебной деятельности должна учитывать актуальный уровень развития студента, а учебный материал должен быть интересен и значим для него.

2. Систематически стимулировать студента к самооценке образовательной деятельности, которая переходила бы в самообразование, саморазвитие.

3. Всячески поощрять и стимулировать к самостоятельному выбору наиболее приемлемых способов проработки учебного материала.

4. Особое внимание уделять формированию общеучебных умений с учетом особенностей и индивидуальных способностей студента.

5. Не только оценивать конечный результат учебной деятельности студента, но и формировать самоконтроль самого процесса учения, активизировать рефлексию мышления.

6. Чтобы индивидуально работать с каждым студентом, учитывая его психологические особенности, необходимо по-иному строить весь общеобразовательный процесс.

Все приемы целеполагания классифицируют на: визуальные и аудиальные:

- работа над понятием;
- ситуация яркого пятна;
- исключение;
- домысливание;
- проблемная ситуация;
- группировка;

- прием «знаю – не знаю»;
- подводящий диалог;
- собери слово;
- исключение;
- проблема предыдущего урока;
- скрытая ошибка.

При построении учебного занятия используются следующие учебные подходы:

1. При предъявлении студентам учебного материала необходимо ставить конкретную цель, определяющую организацию учебной работы.

2. Излагать учебный материал таким образом, чтобы он расширял объём знаний и преобразовал личный опыт каждого студента.

3. Организовывать учебный материал так, чтобы каждый имел возможность выбора при выполнении заданий.

4. Использовать различные формы индивидуальной работы.

5. Проводить работу с раздаточным материалом, работу в парах, группах, работу с различными опорами.

6. Группа получает одно общее задание, но помощь разным студентам оказывается разная (например, дифференцированное использование опор в зависимости от индивидуальных особенностей).

7. Активно стимулировать студентов к самостоятельной деятельности.

8. Обеспечивать на уроках разносторонний контроль и оценку результатов усвоения студентами знаний, умений и навыков.

9. Четко объяснять домашнее задание, указывая, что требуется: выучить наизусть, прочитать и перевести текст, заполнить таблицу по алгоритму, ответить на вопросы, составить диалог из фраз, отработанных на уроке.

Вторым условием является учет уровня языковой подготовки.

С целью наиболее эффективного преподавания иностранного языка на неязыковых факультетах и оптимизации учебного процесса мы предложили в начале обучения не разделять, а обучать студентов в разноуровневых группах.

Для этого нами было выделено три уровня языковой подготовки студентов неязыковых факультетов: низкий, средний и высокий, и разработаны критерии оценки каждого уровня, что дало возможность реализации дифференцированного подхода в разноуровневых группах.

Традиционные способы аттестации имеют много недостатков, но самый основной из них – это низкая объективность оценивания, личное (субъективное) отношение преподавателя к студенту, которое часто проявляется при проведении любого вида контроля.

Начальный этап предусматривал определение исходного уровня языковой подготовки студентов с помощью тестирования. Лингводидактическое тестирование предполагает «использование и проведение теста в процессе обучения неродному языку для определения уровня знаний, сформированности языковой и/или речевой (коммуникативной) компетенции на изучаемом языке».

Результаты входного тестирования студентов позволят описать начальный уровень владения английским языком. Распределение происходит по следующим уровням:

Уровень А1. Лексический компонент: Словарный состав состоит из отдельных простейших слов и словосочетаний на конкретные темы.

Грамматический компонент: Знает ограниченное число простейших грамматических конструкций и моделей предложений.

Чтение: Умеет выделять из несложных адаптированных текстов основные факты.

Аудирование: Понимает отдельные слова и простые фразы в медленно и четко звучащей речи в ситуациях повседневного общения (о семье и ближайшем окружении).

Уровень А2. Лексический компонент: Словарный состав достаточен для использования в типичных ситуациях повседневного общения на конкретные темы.

Грамматический компонент: Знает простые грамматические конструкции и модели предложений.

Чтение: Понимает короткие простые тексты и может найти конкретную, легко предсказуемую информацию в рекламах, проспектах, меню, расписаниях. Понимает простые письма личного характера.

Аудирование: Понимает отдельные фразы и наиболее употребительные слова в высказываниях. Понимает основную информацию о себе и своей семье, о покупках, о месте, где живет, об учебе. Понимает, о чем идет речь в простых, четко произнесенных и небольших по объему сообщениях, и объявлениях.

Диагностика не предполагает оценки говорения, поэтому рекомендуется проводить устное тестирование по следующим критериям:

- словарный запас использование грамматических конструкций;
- умение довести свои мысли до собеседника;
- связность речи;
- способность к спонтанным высказываниям;
- умение поддерживать беседу, задавать и реагировать на вопросы.

Формы дифференцированного обучения, используемые на занятиях:

- использование разных вариантов однотипных заданий;
- применение заданий разной степени сложности;
- оказание различной помощи учащимся при выполнении одного и того же задания;
- различное количество повторений для выполнения одного и того же задания;
- различные виды опор;
- чтение текстов разной трудности;

– выполнение упражнений по индивидуальным карточкам.

Третьим условием является – создание цифрового учебно-методического контента для осуществления контроля самостоятельной работы обучающихся.

Использование цифрового учебно-методического контента – это требование сегодняшнего дня, с одной стороны, и огромная помощь в работе педагога, с другой.

С помощью цифрового учебно-методического контента можно на занятиях наглядно применять теорию на практике, а учитывая уровень языковой подготовки обучающихся, можно реализовать принцип дифференцированного подхода в обучении иностранному языку. Центром деятельности на таком уроке становится ученик, который, исходя из своих индивидуальных способностей и интересов, выстраивает процесс познания. Педагог же выступает в роли помощника, консультанта, поощряющего оригинальные находки, стимулирующего активность, инициативу, самостоятельность.

Рассмотрим возможные платформы, для осуществления обучения иностранным языкам.

Российская электронная школа (РЭШ) – это государственная образовательная платформа. Здесь даны интерактивные уроки по всему школьному курсу с 1 по 11 класс по всем предметам. Уроки строятся на основе специально разработанных авторских программ, они полностью соответствуют федеральным государственным образовательным стандартам (ФГОС) и примерной основной образовательной программе общего образования. Упражнения и проверочные задания в уроках даны по типу экзаменационных тестов. В «Российской электронной школе» можно учиться постоянно, а можно заглянуть, чтобы повторить пропущенную тему или разобраться со сложным и непонятым материалом.

ЛЕСТА – лидирующая российская цифровая образовательная платформа для образовательных организаций, педагогов и обучающихся.

Сочетает в себе возможности использования электронных форм учебников и сервисы, направленные на отработку практических навыков и умений обучающихся, облегчение труда и повышение квалификации педагогов. Одно из преимуществ сервиса – это наличие готовых материалов: к конкретным учебникам или к любому учебно-методическому комплексу. Благодаря сервису можно создавать свои планы уроков (технологические карты) и презентации к урокам, редактировать их. Это конструкторы, которые позволяют облегчить работу педагога, ускорить процесс планирования урока и подготовки педагога к занятиям. Сервис включает такие объекты, как тренажеры и даже кроссворды, а также схемы, таблицы, различные фотографии, иллюстрации, озвученные слайд-шоу, 3D-изображения. Одним из главных продуктов данного сервиса является широкий спектр электронных учебников, которые содержат видео, мультимедийные элементы, тренажеры, интерактивные ссылки, которые позволяют делать процесс обучения познавательным и увлекательным

Продукты, представленные на сервисе «Классная работа» позволяют существенно сократить время педагога на подготовку к урокам и составлению учебных заданий. Вместе с тем необходимо отметить, что электронный учебник – это всего лишь инструмент в руках педагога, который побуждает чувствовать, мыслить и творить.

В дополнение к сервису «Классная работа» разработан и запущен сервис «Контрольная работа», на котором представлены готовые контрольные, тренировочные и проверочные задания разного уровня сложности с ключами для педагога (которые можно выполнить в электронном виде на интерактивной доске, устройстве обучающегося или в распечатанном виде) и автоматизированной проверкой правильности выполненных заданий и анализом результатов. Тренажер разработан ЛЕСТА совместно с Электронной школой Знаника и является полностью бесплатным.

Социальный сервис **Wizer.me**, создающий инновационные образовательные ресурсы для уроков в открытой информационно-

образовательной среде. Wizer может использоваться педагогами для создания ресурсов с целью реализации технологий «перевернутого» урока, формирующего оценивания, смешанного обучения (интерактивных рабочих листов для практической работы или домашних заданий, бланков для итоговой оценки, анкет и форм обратной связи).

Проект H5P предназначен для создания разнообразного интерактивного контента: презентаций, видео, лент времени, интерактивных плакатов, упражнений, опросов и игр. Пользователи могут создавать интерактивный контент на сервисах проекта Moodle и затем использовать его на страницах сайтов или блогов. Система ориентирована, в первую очередь, на организацию взаимодействия между учителем и учениками, хотя она также подходит для организации традиционных дистанционных курсов, а также для поддержки очного обучения. С помощью сервиса можно подготовить интересный учебный интерактивный материал. Созданные в сервисе работы можно встроить на страницу сайта или блога и поделиться им в социальных сетях (Twitter, Facebook), также можно получить прямую ссылку на созданную работу. В основном создание контента в H5P осуществляется путем заполнения разнообразных форм. Использование электронного учебно-методического комплекса дает возможность добиться высокого уровня наглядности изучаемого материала. Процесс обучения становится более эффективным, дает новые современные возможности в освоении материала и получении профессиональных знаний и навыков. H5P- сервис очень многообразен и даёт возможность преподавателю создать собственные интерактивные ресурсы для урока.

StoryJumper – удобный инструмент, который помогает писать и иллюстрировать рассказы, создавать свои собственные книги, хранить важную информацию, применяя набор интуитивно понятных встроенных инструментов. Можно использовать имеющиеся фотографии и графический арт из базы данных StoryJumper или загружать собственные снимки в качестве фона для сцены и графические арты для большей индивидуализации истории.

Платформа **LearningApps.org** позволяет удобно и легко создавать электронные интерактивные упражнения. При желании любой учитель, имеющий самые минимальные навыки работы с ИКТ, может создать свой ресурс – небольшое упражнение для объяснения нового материала, для закрепления, тренинга, контроля.

Работа с виртуальной доской **Padlet**. Работа в виртуальном пространстве, в котором учащиеся или группа учащихся будут получать образовательные материалы в электронной форме, дает неоспоримое преимущество. Обучение становится намного эффективнее, особенно если к каким-либо текстовым материалам прикреплены презентации, изображения, аудио-, видеоматериалы. При этом сам обучающийся может готовить и размещать свои работы в аналогичной форме, знакомиться с работами других, иметь возможность участвовать в различных проектах.

Kahoot – образовательная платформа, основанная на играх и вопросах. С помощью этого инструмента педагоги могут создавать анкеты, викторины, дискуссии или опросы, которые дополняют уроки в классе. Приложение позволяет создавать презентации, тесты, организовать сотрудничество и совместную деятельность на занятии. Kahoot способствует обучению на основе игр, что повышает вовлеченность и создает динамичную, социальную и веселую образовательную среду. Сервис обеспечивает педагога возможностью создавать и применять игровые элементы, чтобы привлечь внимание обучающихся. Материал проектируется таким образом, что обучающиеся отвечают на вопросы во время игры. Обучающиеся могут просматривать презентации на общем экране или используют собственные смартфоны, планшеты или ноутбуки. С помощью вопросов можно не только проверить знания по изученной теме, но и «освежить» занятие веселой игрой, добавив элемент соревновательности.

Online Test Pad – бесплатный универсальный и простой конструктор, с помощью которого можно создать различные тесты, задания, задачи, кроссворды, сканворды опросы, логические игры, диалоги. Конструктор

доступен на русском языке. Используется данный сервис для сбора и систематизации информации или же как цифровой инструмент формирующего и итогового оценивания.

Ментальные карты являются графическим представлением информации, которое передает отношения между отдельными идеями и концепциями. Независимо от того, насколько сложным является предмет, интеллект-карта помогает увидеть общую картину. Онлайн-карты позволяют проводить совместную работу. Например, мозговой штурм с командой в режиме реального времени. Причем место расположения всех членов команды не имеет значения. Перечисленные ниже инструменты предлагают бесплатный и платный пакеты услуг.

Mindmeister – позволяет делиться ментальными картами с любым количеством обучающихся или коллег, сотрудничать с ними в реальном времени. Независимо от места расположения, все члены команды мгновенно увидят изменения, сделанные в ментальной карте. Члены команды могут комментировать темы, голосовать за идеи или обсуждать изменения во встроенном чате. Важный результат совместной работы – это визуализация идей и возможность донести их до остальных. С помощью встроенного в MindMeister режима презентаций есть возможность преобразовать ментальные карты в динамичные слайд-шоу, вставить презентацию на сайт или транслировать ее в режиме реального времени своим коллегам.

Google Classroom – многофункциональное, комплексное, бесплатное решение для создания виртуальных классов, распределения задач и домашних заданий, общения с классом и, как правило, для поддержания организованности в классе и вне его. Пользователь, имеющий учетную запись Gmail, может использовать это приложение и весь комплекс инструментов Google. Система позволяет организовать онлайн-обучение в классе, обучающиеся могут задавать вопросы и получать ответы от своих учителей и одноклассников. Систему удобно использовать для организации смешанного обучения.

Платформа МЭО. МЭО позволяет сделать современный урок не просто познавательным, а интерактивным и увлекательным для каждого обучающегося, построить индивидуальный образовательный маршрут на один или несколько занятий для отдельного обучающегося, повысить внутреннюю мотивацию обучающегося и т.д.

Задания из «Библиотеки курсов» дают возможность варьировать глубину погружения в учебный материал за счет дополнительных заданий. Система позволяет расширить образовательные возможности за счет учета их индивидуальных возможностей и потребностей, позволяет персонализировать образование за счет возможности обучения в ускоренном режиме по индивидуальным учебным планам.

Также на платформе ЦОК можно работать с аналогичными ресурсами Учи.ру, Фоксфорд, Новый диск.

Применение цифрового учебно-методического контента оправдано, так как позволяет активизировать деятельность обучающихся, дает возможность повысить качество образования, повысить профессиональный уровень педагога, разнообразить формы общения всех участников образовательного процесса.

Требования реализации цифрового учебно-методического контента:

- самостоятельная работа соответствует учебным возможностям ученика, а степень сложности удовлетворяет принципу постепенного перехода с одного уровня самостоятельности на другой;
- результаты самостоятельной, в том числе домашней работы, должны иметь индивидуальную и практическую значимость, использоваться в учебном процессе;
- обеспечивается сочетание разнообразных видов цифрового учебно-методического контента;

– содержание цифрового учебно-методического контента, форма выполнения должны вызывать интерес у обучающихся, желание выполнять работу до конца.

При соблюдении требований по организации самостоятельной работы обучающихся с использованием цифрового учебно-методического контента можно найти яркую, необычную форму подачи учебного материала, способствующую более прочному усвоению новых знаний у студентов.

Методы и приемы реализации дифференцированного подхода на занятии иностранного языка, с использованием цифрового учебно-методического контента:

- увеличение объема самостоятельной работы;
- интенсификация обучения;
- разноуровневое изложение материала;
- целостное изложение основного, затем детализация и конкретизация по частям;
- использование наглядности;
- дозированная помощь на основе изучения причин отставания;
- индивидуальный опрос (по заранее предложенным обучающемуся вопросам, по плану);
- дифференцированный контроль (уровневые задания, задания с выбором, индивидуализация критериев оценки);
- самоконтроль по образцам и критериям;
- индивидуализация домашних заданий (по объему, по сложности, по творческой направленности);
- дифференциация темпов изучения;
- задание общее для всей группы, а для слабых обучающихся дается вспомогательный материал, облегчающий выполнение задания (опорная схема, алгоритм, таблица, программированное задание, образец, ответ и т.д.);
- использование карточек-тренажеров;

- использование на одном этапе занятия заданий различного содержания и сложности;
- применение практических задач, творческих заданий;
- самостоятельный выбор обучающимися одного из нескольких предложенных вариантов заданий.

Таким образом, разработанная нами система в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе будет эффективно функционировать при соблюдении выявленного нами комплекса педагогических условий. Под педагогическими условиями реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе, мы понимаем совокупность мер в учебном процессе, определяющих специфику процесса реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе, создающих предпосылки для его более эффективного функционирования. Выявление и обоснование вышеназванных педагогических условий будет способствовать успешной реализации, разработанной нами системы дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе.

Вывод по I главе

По результатам исследования теоретических положений в первой главе работы, мы сделали следующие выводы:

В современном мире образования дифференцированный подход к обучению становится все более актуальной темой. Особенно важным он является при преподавании иностранного языка, так как учащиеся имеют разные уровни знаний, интересы и способности. Реализация дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка позволяет учителю адаптировать учебный материал под индивидуальные потребности каждого ученика, создавая комфортную и продуктивную обстановку.

Применение различных методик, индивидуальных заданий, а также групповой работы на занятиях по иностранному языку способствует более эффективному освоению материала каждым учащимся. Дифференцированный подход также позволяет раскрывать потенциал каждого студента, повышая его мотивацию к изучению языка.

Одним из ключевых компонентов дифференцированного подхода является оценка индивидуальных потребностей учащихся. Преподаватели должны проводить начальную диагностику знаний и навыков каждого студента для определения его уровня владения языком. На основе полученных данных можно создать персонализированный план обучения, который будет отвечать потребностям конкретного ученика. Такой подход позволяет достичь оптимальных результатов в обучении и повысить мотивацию студентов.

Важной частью дифференцированного подхода является использование различных методик обучения, чтобы соответствовать индивидуальным особенностям каждого ученика. Например, для визуальных типов обучения можно использовать наглядные материалы или видеуроки, а для аудиторных типов – аудиозаписи или групповые дискуссии. Это поможет каждому студенту овладеть материалом с наилучшим эффектом.

Другой важный аспект – это предоставление выбора в процессе обучения. Предоставление возможности выбора заданий или тем самостоятельность в процессе выполнения задач могут стимулировать заинтересованность и мотивацию к изучению языка. Каждый ученик может выбирать задания или темы по своему интересу, что способствует более активному участию в процессе обучения.

Также необходимо использование различных форм работы: индивидуальная работа, парная работа, групповая работа. Это помогает создать комфортную среду для каждого студента и способствует развитию коммуникативных навыков на языке.

Итак, реализация дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка требует от преподавателя гибкости и

адаптивности к индивидуальным потребностям каждого ученика. Понимание этих потребностей позволяет создать эффективную систему образования, которая будет способствовать успешному освоению языка всеми студентами.

ГЛАВА 2. ПРИКЛАДНЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОГО ПОДХОДА В ПРОЦЕССЕ ПРЕПОДАВАНИЯ ИНОСТРАННОГО ЯЗЫКА

2.1 Цель, задачи и этапы опытно-экспериментальной работы по реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе

Экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в г. Челябинск в период с 2021 по 2023 гг. в естественных условиях образовательного процесса вуза.

В эксперименте приняло участие 20 человек. В начале эксперимента были сформированы экспериментальная и контрольная группы, по 10 респондентов в каждой.

В контрольную группу (КГ) вошли 10 студентов, которые обучались по учебной программе университета и экспериментальная группа (ЭГ), в которую вошли 10 студентов, при обучении которых по установленной университетом учебной программе, были реализованы педагогические условия: целеполагание; учет уровня языковой подготовки; создание цифрового учебно-методического контента для осуществления контроля самостоятельной работы обучающихся. В контрольной группе реализовалось только одно педагогическое условие – это целеполагание.

Цель исследования: изучение уровня языковой подготовки студентов и разработка системы реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе.

Задачи исследования:

1. Подбор методик для исследования уровня языковой подготовки у студентов неязыковых факультетов.
2. Проведение констатирующего эксперимента.

3. Разработка и внедрение системы реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе.

4. Реализация педагогических условий:

1) целеполагание;

2) учет уровня языковой подготовки;

3) создание цифрового учебно-методического контента для осуществления контроля самостоятельной работы обучающихся.

5. Анализ результатов и подведение итогов исследовательской работы.

Исследование осуществлялось в **три этапа**:

На первом этапе проводился анализ нормативно-правовой документации по вопросам реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе; изучались психолого-педагогические труды по исследуемой проблеме, проанализировано современное состояние изучаемого вопроса; было составлено терминологическое поле проблемы; обоснованы методологические подходы, положенные в основу исследования, а также был организован констатирующий (начальный) этап эксперимента.

На втором этапе уточнялись теоретические позиции исследования, осуществлена разработка и внедрение системы реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе. Проведен формирующий эксперимент, что позволило верифицировать и скорректировать систему и условия, уточнить основные компоненты.

На третьем этапе исследования осуществлялся количественный подсчет и качественный анализ результатов работы, проводилось их описание, формулировались основные выводы, обобщались материалы диссертационного исследования, оформлялись методические рекомендации.

Организация опытно-экспериментальной работы по реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе была проведена с учетом следующих научных принципов,

предъявляемых к современным психолого-педагогическим исследованиям:

– принцип целостного изучения педагогического явления или процесса, который предполагает использование системного подхода; определение места рассматриваемого явления в педагогическом процессе; раскрытие движения изучаемого явления. Данный принцип был реализован в ходе моделирования этапов опытно-экспериментальной работы.

– принцип объективности, который подразумевает: проверку каждого факта несколькими взаимодополняющими и взаимокорректирующими методами; фиксацию всех проявлений качеств и свойств личности; сопоставление полученных данных с результатами других исследователей. Данный принцип был реализован в процессе проведения констатирующего и формирующего этапов опытно-экспериментальной работы, при входном и итоговом тестировании, а также количественном и качественном анализе полученных результатов.

– принцип эффективности, смысл которого заключается в том, что результаты, полученные в ходе опытно-экспериментальной работы, должны быть выше результатов, полученных в стандартных условиях, за одно и то же время, при использовании одних и тех же материальных и финансовых ресурсов, то есть, согласно данному принципу, в ходе опытно-экспериментальной работы предоставляется возможность получения лучших результатов при одновременном уменьшении объема и продолжительности обучения. В ходе научного исследования необходимо проверять эффективность используемых методов, применять новые приемы обучения, сравнивать их со старыми приемами и методами, улучшать их, так как это поможет усилить практическую значимость и эффективность педагогического исследования. Мы руководствовались принципом эффективности при планировании педагогических условий проведения опытно-экспериментальной работы и анализа получаемых результатов.

Для определения уровня владения иностранным языком студентами неязыковых факультетов мы использовали специальный алгоритм, разработанный с учетом современных требований к языковому образованию.

В рамках данной работы были выделены следующие **критерии** уровня языковой подготовки у студентов неязыковых факультетов:

- лексико-грамматический,
- ситуативно-коммуникативный.

Лексико-грамматический критерий проявляется в таких показателях, как сформированность лексического навыка (знание учебного лексического минимума по изученным темам и умение его применять), сформированность грамматического навыка (знание грамматических конструкций и умение их применять), сформированность фонетического навыка (знание системы звуков и интонационных моделей английского языка и умение ими пользоваться).

Ситуативно-коммуникативный критерий отражает умение строить высказывание с учетом ситуации и своего коммуникативного намерения, владение коммуникативными речевыми стратегиями и тактиками, способность к организации связной и логичной речи.

Опираясь на вышеизложенные критерии уровней языковой подготовки у студентов неязыковых факультетов, в нашем исследовании мы выделяем три уровня:

- низкий,
- средний,
- высокий.

Таким образом, уровень языковой подготовки у студентов неязыковых факультетов определяется степенью выраженности изложенных выше критериев.

Характеристика критериев и уровней языковой подготовки у студентов неязыковых факультетов приведена в Таблице 1.

Таблица 1 – Характеристика критериев и уровней языковой подготовки у студентов неязыковых факультетов

Показатели	Уровни		
	Высокий	Средний	Низкий
1	2	3	4
Лексико-грамматический критерий			
Сформированность лексического навыка, сформированность грамматического навыка, сформированность фонетического навыка.	Свободно пользуется лексическим минимумом по изученным темам, умеет комбинировать лексические единицы и применять их в новых ситуациях. Правильно использует грамматические конструкции, соблюдает правила интонационного и звукового оформления речи.	Иногда возникают трудности в использовании учебного лексического минимума по изученным темам, умеет его применять. Владеет навыками применения грамматических конструкций, но допускает ошибки, обладает знаниями системы звуков и интонационных моделей английского языка, однако не всегда умеет ими пользоваться.	Испытывает трудности в использовании учебного лексического минимума по изученным темам, умеет его применять. Не владеет навыками применения грамматических конструкций, обладает знаниями системы звуков и интонационных моделей английского языка, не умеет ими пользоваться.
Ситуативно-коммуникативный критерий			
Умение строить высказывание с учетом ситуации и своего коммуникативного намерения, владение коммуникативными речевыми стратегиями и тактиками, способность к организации связной и логичной речи	Умеет вести беседу на ин. языке, свободно выражает свое мнение и мысли по проблеме; отлично владеет техникой ведения устной и письменной коммуникации в профессиональной сфере; способен к инициативной речи.	Умеет вести беседу на ин. языке без особых трудностей, способен выражать свое мнение и мысли по проблеме; иногда имеет трудности в выборе стратегии ведения беседы; владеет техникой ведения устной и письменной коммуникации в профессиональной сфере; не всегда склонен к инициативной речи.	Не умеет вести беседу на ин. языке, не способен выражать свое мнение и мысли по проблеме; затрудняется в выборе стратегии ведения беседы; не владеет техникой ведения устной и письменной коммуникации в профессиональной сфере; не склонен к инициативной речи.

Для исследования лексико-грамматического критерия нами были использованы следующие методы:

- задание на восприятие текста;

- задание на знание лексики;
- задание на знание лексико-грамматических структур.

Для исследования ситуативно-коммуникативного критерия нами были использованы следующие методы:

- задание для активизации предварительных знаний;
- задание-монолог.

Задания представлены в Приложении А.

В качестве показателя измерений выступил процент правильных ответов, обучающихся:

- низкий уровень (0-50% правильных ответов);
- средний уровень (51-74% правильных ответов);
- высокий уровень (75-100% правильных ответов).

В качестве проверки объективности полученных данных, нами был применен критерий Хи квадрат Пирсона.

Критерий хи-квадрат Пирсона – это статистический тест, который используется для проверки независимости между двумя категориальными переменными. Он основан на сравнении фактического распределения наблюдений с ожидаемым распределением, которое было бы ожидаемым, если переменные были независимыми. Критерий хи-квадрат Пирсона может быть использован для проверки гипотезы о том, что две переменные существенно различаются или идентичны.

2.2 Опытно-экспериментальная работа по реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялась непосредственная реализация системы и педагогических условий её функционирования.

Реализация дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе была основана на принципах личностно-ориентированного, дифференцированного, системного подходов.

Реализация дифференцированного подхода в личностно-ориентированном обучении рассматривается как средство развития индивидуальности учащегося. Обучающиеся дифференцировались по уровням языковой подготовки. Нами были подобраны студенты с разным уровнем владения иностранным языком, которые обучались в одной группе, группы были неоднородны по составу студентов.

Важным составляющим системы реализации дифференцированного подхода являлись следующие педагогические условия:

1) целеполагание.

При реализации данного условия нами были использованы следующие подходы к построению учебного занятия иностранного языка:

1. Для достижения высокого уровня понимания и усвоения учебного материала, ключевое значение имеет целенаправленная организация образовательного процесса. В начале любого обучения важно определить чёткие учебные цели, которые будут направлять студентов на протяжении всего образовательного пути. Эти цели не только создают структуру для учебных занятий, но и служат ориентиром для оценивания успехов студентов.

2. Основой успешного обучения является подача учебного материала таким образом, чтобы он не только добавлял новые знания в фундамент уже существующих, но и способствовал бы переосмыслению и преобразованию личных убеждений и опыта студентов. Разнообразие методик и подходов в преподавании позволяет сделать процесс обучения максимально эффективным и интересным.

3. Важно также создать условия для самостоятельного изучения материала, где у студентов будет свобода выбора в методах и подходах к выполнению образовательных заданий. Это может происходить через предложение разнообразных форм индивидуальной работы. Такой подход

позволяет каждому студенту найти наиболее подходящий для себя способ усвоения материала, учитывая индивидуальные особенности и стили обучения.

4. Практическое применение знаний играет не меньшее значение. В работе с обучающимися следует использовать такие формы работы, как обучение в парах и группах, использование раздаточных материалов и различных учебных пособий. Это не только способствует лучшему усвоению материала, но и развивает навыки коммуникации, умение работать в команде и учит принимать разные точки зрения.

5. В завершение, для того чтобы обучение было успешным, необходимо основательно подходить к выбору и организации учебного материала, принимая во внимание нужды и возможности каждого студента. Подбор разнообразных и эффективных методов преподавания, а также создание условий для активного участия студентов в образовательном процессе, позволит достигнуть лучших результатов в образовании и способствует развитию критического мышления и навыков самостоятельного обучения.

6. В образовательном процессе ключевой задачей является обеспечение качественного обучения для всех студентов, причем подход к каждому учащемуся должен быть индивидуализирован. В этом контексте, когда перед группой стоит общее задание, важно использовать различные методы поддержки, ориентированные на уникальные потребности каждого студента. Это может включать в себя адаптацию учебных материалов или предоставление дополнительных пояснений, чтобы обеспечить понимание и вовлеченность всех учащихся без исключения.

7. Кроме того, для развития навыков самостоятельной работы и ответственности за собственное обучение, крайне важно активизировать студентов, стимулируя их к самостоятельным исследованиям и проектам. Это подразумевает не только энтузиазм в учебе, но и способность к самоорганизации и целеустремленности в достижении образовательных целей.

8. Одним из аспектов качественного образования является умелое ведение контроля знаний и умений учащихся, что требует от преподавателя использования разнообразных методов оценки. Оценочные мероприятия должны не только выявлять степень усвоения материала студентами, но также и способствовать их мотивации, показывая области для улучшения и поддерживая их стремления к самосовершенствованию.

9. Четкое и подробное объяснение домашних заданий также играет значительную роль в учебном процессе. Преподавателю необходимо точно формулировать, какие задания стоит выполнить: будь то заучивание материала, чтение и перевод текстов, заполнение таблиц согласно определенному алгоритму, ответы на вопросы или составление диалогов на основе изученного материала. Такой подход не только упрощает студентам понимание требований, но и способствует более глубокому и осмысленному усвоению курса.

10. Эффективность учебного процесса зависит от множества факторов: от индивидуализации обучения и стимулирования самостоятельности студентов до разнообразия методов контроля и детального объяснения домашних заданий. Все эти элементы вместе формируют солидную основу для достижения образовательных целей и поддержания высокого уровня мотивации и вовлеченности студентов в учебный процесс.

При построении занятий по иностранному языку, нами ставились следующие цели:

– личностные цели – осмысление целей образования; приобретение веры в себя, в свои потенциальные возможности; реализация конкретных индивидуальных способностей;

– предметные цели – формирование положительного отношения к изучаемому предмету; знание основных понятий, явлений и законов, входящих в изучаемую тему; решение типовых или творческих задач по теме;

– креативные цели – составление сборника задач, выполнение самостоятельных работ с использованием цифрового образовательного

контента; разработка заданий с помощью современных образовательных программ;

- сочинение естественнонаучного трактата; конструирование технической модели; рисование картины;

- когнитивные цели – познание объектов окружающей реальности, изучение способов решения возникающих проблем, овладение навыками работы с первоисточниками; постановка эксперимента; проведение опыта;

- оргдеятельностные цели – овладение навыками самоорганизации учебной деятельности; умением ставить перед собой цель, планировать деятельность; развитие навыков работы в группе, освоение техники ведения дискуссий.

На занятиях проводилась работа по постановке учебных целей по основным умениям, таким как: аудирование, чтение, письмо и говорение.

При восприятии речи на слух учащиеся ставят следующие цели:

- понять, что говорит педагог на английском языке;
- о чём говорится в рассказах;
- научиться отвечать на вопросы;
- уметь передать прослушанное одноклассникам.

В говорении, направленном на развитие коммуникативных способностей, студенты, как правило, выражают собственные интересы и желания. Например: «Если я буду работать в образовательном учреждении, то мне необходимо будет понимать английский язык (при работе с программами, при создании пособий, презентаций)». Задача педагога – помочь осознать смысл целей и выбрать виды деятельности, которые помогут послужить средством к их достижению.

Для достижения навыков хорошего чтения на языке студенты формулировали следующие цели:

- научиться читать, чтобы суметь понять содержание рассказов;
- уметь читать с беспереводным пониманием;

- отвечать на вопросы по прочитанному;
- бегло выразительно читать с выделением смысловых синтагм.

Рассмотрим некоторые из приемов целеполагания, используемых на занятиях:

Прием «знаю – не знаю».

Прием «Знаю (Know).... Не знаю(Don't know)....»

Предъявляется тема урока, «Hobbies» («Хобби»). Обучающиеся получают задание заполнить таблицу.

Таблица 2 – Прием «знаю – не знаю» для обучающихся с высоким уровнем языковой подготовки

Знаю (Know)	Не знаю (Don't know)	Теперь знаю(Now I know)

Таблица 3 – Прием «знаю – не знаю» для обучающихся с средним и низким уровнем подготовки

Знаю (Know)	Не знаю (Don't know)

Студенты вспоминают, что они уже знают по этой теме (например, названия самых популярных видов хобби), добавляют, что они хотели бы узнать (например, как по-английски назвать различные хобби: «садоводство», «гонки», «вышивание», «альпинизм», «изучение иностранных языков» и т.д.). Все записывалось в соответствующую колонку, а во время заключительного этапа делался вывод о том, что из желаемого и неизвестного удалось узнать на занятии.

Следующий прием – использование наглядного образа, объекта. Незаконченная схема, таблица или объекты,

При изучении грамматики предлагалось сравнить предложения, написанные в разных временах или предложения разных типов (вопросительные, отрицательные, утвердительные), что вызывало

активизацию мыслительной деятельности студентов, способствовало выдвижению гипотез и формулированию целей.

Следующий реализованный прием – метод выяснения ожиданий и опасений. Этап выяснения ожиданий и опасений был непосредственно связан с рефлексией: если в начале урока студенты фиксируют свои личные цели и опасения (при помощи разных приемов), то в конце занятий возвращались к этим ожиданиям и проводили анализ: что сбылось? что не сбылось? сбылись ожидания (т.е. цели)? сбылись опасения (т.е. цели не сбылись и у кого)? Чего больше: ожиданий или опасений? Почему? (т.е. проанализировать причины для того, чтобы эффективно организовать последующие занятия с учетом полученных результатов).

Следующий прием – подводящий диалог. На этапе актуализации учебного материала проводилась беседа, направленная на обобщение, конкретизацию, логику рассуждения. Диалог сводится к тому, о чем студенты не могут рассказать в силу некомпетентности или недостаточно полного обоснования своих действий. Таким образом, возникает ситуация, в которой возникла потребность в дополнительных исследованиях или действиях. На этом этапе и ставится цель. Например, предъявляем темы урока: «Teaching pre-school children», «Psychophysical neoplasms of pre-school children», «What should a teacher/an educator be like?», «Features of an educator`s work».

Используемые варианты заданий:

- заполнить таблицу, вписывая каким должен быть учитель/воспитатель;
- составить словесную паутину к психофизическим новообразованиям детей дошкольного возраста;
- выбрать из предложенных слов те, что описывают обучение детей дошкольного возраста;
- записать 7-10 существительных, глаголов, прилагательных, характеризующих воспитателя;

Исходя из этого, определяли цели урока.

Метод «Корзина», разработанный Е. Л. Мельниковой позволял на занятиях закладывать основы целеполагания. Каждый обучающийся «сбрасывает в корзину» цель, которую он ставит на начало занятия, а затем находит её отражение в своей рефлексии по окончании занятия.

При применении данных приемов целеполагания, в процессе реализации дифференцированного обучения, мы отметили:

- формирование и развитие внутренней мотивации, у студентов к более качественному овладению знаний по иностранному языку;
- повышение мыслительной активности студентов;
- речевое развитие студентов, совершенствование коммуникативной компетенции в целом;
- развитие индивидуальных особенностей студентов, их самостоятельности, потребности в самообразовании.
- учет уровня языковой подготовки.

При реализации данного условия педагог изучал особенности каждого студента, а также, особенности усвоения им учебного материала, наиболее важные для обучения иностранным языкам индивидуальные особенности ученика, варьировать требования к нему. Педагог предоставлял возможность выбирать форму материала, которая удобна студенту для работы в соответствии с имеющимися у него интересам к содержанию научного знания, способам его переработки, происходила фиксация, учет характера и направленность познавательной активности, предпочтения к занятиям разнородными видами деятельности.

Применяемые формы дифференцированного обучения:

- применение заданий разной степени сложности;
- использование разных вариантов одного и того же задания;
- оказание различной помощи учащимся при выполнении одного и того же задания;

- различие во времени для выполнения задания;
- различные виды опор.

Приведем пример, при применении заданий различной степени сложности, было использовано такие задание:

1 уровень. Произнесите и напишите числительные словами. 8, 13, 19, 24, 115, 67, 241, 3 472, 8 936, 12 745, 90 019, 582 310, 4 683 579, 326 491 587.

2 уровень. Произнесите название года. 876, 1066, 1147, 1612, 1666, 1348, 1703, 1812, 1400, 1914, 1961, 1945, 1616, 1300, 2008, 2014, 1939. III. Напишите дату словами.

3 уровень. 22 января, 1 ноября, 3 июля, 15 мая, 2 сентября, 23 августа, 9 октября, 8 февраля, 22 апреля, 23 марта, 30 июня, 12 декабря.

4 уровень. Напишите даты праздников.

1. The New Year's Day is on the.
2. Christmas is on the.
3. Epiphany is on the.
4. The Day of Motherland's Defender is on the.
5. Women's Day is on the.
6. Fool's Day is on the.
7. Victory Day is on the.
8. The Day of Russia is on the.
9. The Day of Knowledge is on the.
10. The Day of People's Unity is on the.

Таблица 4 – Задание для 1 уровня

1)	twenty-five thousand six hundred and seventy-nine	a) 03.06.
2)	eighteen sixty-four	b) 496 058
3)	the third of June	c) 1864
4)	two thousand and five	d) 25 679
5)	four hundred ninety-six thousand and fifty-eight	e) 2005

Задание для 2 уровня. Переведите на русский язык:

- 1) nine hundred and twenty-six;
- 2) twelve thousand seven hundred eighty;

- 3) five hundred forty-six thousand six hundred and seventy-eight;
- 4) seventeen forty-three;
- 5) the second of July.

Дифференциация учебной работы происходила в трех формах: фронтальной, групповой, самостоятельной.

Во фронтальной работе педагог устно излагал тексты разной трудности, вначале идет упрощение материала, далее усложнение, проводится учебная беседа, в ходе которой происходит побуждение студентов показать усвоенный материал.

Работа организуется в режиме педагог – хорошо успевающий студент – педагог – слабо успевающий ученик.

Групповая работа используется как средство активизации учащихся. Во время беседы в маленькой группе студент может высказать свое мнение, активнее участвовать в решении учебных задач в соответствии со своими интересами и способностями.

Для индивидуальной самостоятельной работы учащимся предлагались задания и руководство к их выполнению. Работа проводилась без непосредственного участия педагога, но под его руководством. Выполнение работы требовало активизации речемыслительной деятельности. Подбор конкретных приемов активизации осуществлялся с учетом уровня обученности и обучаемости студентов, в зависимости от познавательной задачи учащиеся могли выбрать следующую стратегию деятельности:

- поиск деталей и подробностей;
- понимание и осмысление процесса, явления;
- рассуждение и умозаключение;
- логическое построение и суммирование информации.

Поиск деталей, где внимание направлено на имеющееся в контексте детали, конкретизирующие содержание, было предложено студентам с низким

уровнем обученности. А студентам со средним и высоким уровнем предлагались задания, где требуется найти и преобразовать информацию.

Дифференцированный подход в обучении студентов неязыковых факультетов реализуется по нескольким направлениям.

Во-первых, это дифференцированный подход к обучаемым. В данном случае учитываются следующие факторы: уровень владения языком, стремление к самостоятельной работе и индивидуальные особенности студентов. В силу каких-либо обстоятельств выпускники школ, имеют низкий уровень языковой подготовки. По этой причине основному обучению таких студентов должен предшествовать подготовительный этап (ознакомление с фонетическими особенностями языка, накопление определённого лексического запаса).

Второе направление – это дифференцированный подход к отбору языкового материала, заданий. Для студентов с разным уровнем языковой подготовки, обучающихся в одной группе, целесообразно подбирать задания, учитывающие их уровень знаний, умений и навыков.

Это задания, направленные на ликвидацию пробелов, задания, учитывающие предварительные знания, общие и специальные способности студентов. В данном случае дифференцированный подход рассматривается не только в подборе разных по сложности и трудности заданий, но и в различной помощи преподавателя сильным и слабым, различное время на выполнение заданий, различные методы контроля. Например, на занятиях, более сильным студентам предлагалось ответить на вопросы после прочтения текста. В то время, пока сильные студенты готовятся к ответу, студенты с более слабыми способностями получают индивидуальные задания на карточках с определёнными заданиями.

Также предлагались задания, учитывающие познавательные интересы студентов. Такими заданиями выступали творческие работы (оформление коллажа, литературный перевод стихотворений), чтение дополнительной литературы, подготовка различных сообщений и проектов.

Третье направление в использовании принципа дифференцированного обучения предполагал выбор эффективных приёмов и форм работы с учётом вида речевой деятельности: аудирования, говорения, чтения и письма. Каждый из них требовал особых форм и приёмов работы.

Успешно осуществлялось обучение говорению с помощью раздаточного материала, карточек. Предлагались задания трёх степеней сложности. Для обучающихся с высокой степенью подготовленности давалось задание описать картинку.

1 group.

Read the dialogue and act it out.

A: Excuse me, can you help me?

B: Certainly. What's the matter?

A: Is there a market near here?

B: Yes, there is. Walk straight on and then turn left. You can't miss it.

A: Thank you very much.

B: You are welcome.

2 group

Complete the dialogue and act it out.

Sorry. Excuse me. Thank you. Certainly. ... left. What's the way ...

A: _____, can you help me?

B: _____. What's the matter?

A: _____ to the city centre?

B: Walk straight on and turn _____. There is a bus stop there. You can't miss it. Take bus 37. It goes to the city centre.

A: _____. Did you say bus 37?

B: Yes, I did.

A: _____.

B: You are welcome.

3 group

Think of and act out your own dialogue. Look at the map. You are in the park.

You need to get to school



Рисунок 2 – Вспомогательная иллюстрация

На занятиях при работе над текстами происходило обучение наиболее рациональным приёмам, используемым в таких видах чтения, как: просмотровое чтение; ознакомительное чтение; изучающее чтение и поисковое чтение. Читая и просматривая тексты, задавая вопросы и отвечая на них, выполняя различные виды упражнений, студент учился извлекать необходимую информацию. Это прежде всего способствовало развитию гибкости чтения, то есть способности студента сознательно изменять вид и тактику чтения в зависимости от целей чтения, вида искомой информации и характера читаемого текста. Рассмотрим реализацию дифференцированного обучения, на примере следующего текста.

Read the text and do some exercises

Amy Johnson

Britain's most famous female pilot

Amy Johnson was a very famous pilot. She was born on the 1st of July 1903. In 1930 Amy Johnson flew from London to Australia and she went alone.

She flew in a small aeroplane called Jason and the journey took 19 days. She started her journey to Australia on Monday 5th May and finished on Saturday 24th May. She stopped many times at small airfields in Europe and Asia and on islands in the Pacific Ocean.

She was a national hero when she came back to Britain and a newspaper gave her ten thousand pounds.

Amy Johnson made many more record-breaking flights. In 1931 she flew to Japan and Siberia and in 1936 she broke the record for a flight from London to Cape Town in South Africa.

She made some of her flights alone and some with another pilot called Jim Mollison. In August 1932 Amy married Jim and in 1933 they flew from Britain to the United States of America. She was the first woman to fly across the Atlantic Ocean from east to west. Unfortunately Amy died in a plane accident in January 1941.

I. Choose the right variant. 1 уровень

1. Amy Johnson was a ...

- a) pilot;
- b) pioneer;
- c) postman.

2. Her journey took ... days.

- a) ninety;
- b) nine;
- c) nineteen.

3. She stopped ... times.

- a) much;
- b) many;
- c) more.

4. One newspaper gave her ... pounds.

- a) 10 000;
- b) 1000;

c) 100 000.

5. In 1931 she flew to ...

a) Cape Town;

b) Japan;

c) South Africa.

6. She was the ... woman to fly the Atlantic Ocean.

a) 3rd;

b) 2nd;

c) 1st.

II. True or False. 2 уровень

1. Amy was born in summer.

2. In 1930 she flew from London to America.

3. In Britain she became a hero.

4. She didn't make records.

5. Sometimes she flew alone.

6. Amy married a pilot.

7. Amy died when she was 40.

III. Answer the questions – 3 уровень

1. When did Amy fly to Australia?

2. When did she start her journey to Australia?

3. Did she stop many times?

4. How much money did she get from the newspaper?

5. Did she fly to South Africa?

6. How did Amy die?

Одним из наиболее сложных видов речевой деятельности для студентов являлось аудирование. Поэтому всем студентам перед прослушиванием предлагалось ознакомиться с опорными словами и выражениями. По окончании прослушивания более сильным студентам предлагалось ответить на вопросы или пересказать прослушанный текст, слабые студенты получали задания на карточках, например, определить соответствуют ли данные

предложения содержанию прослушанного текста, выбрать о каких фактах идёт речь и т.д.

Дифференцированное обучение строилось, в основном, на подборе индивидуальных заданий. Нами были реализованы специальные организационные приемы работы, которые были использованы для того, чтобы обучать всех, создавая одновременно наиболее благоприятные условия для каждого.

Основными задачами реализации дифференцированного подхода в обучении иностранному языку является удовлетворение познавательных потребностей и сильных, и слабых учащихся с учетом их индивидуальной подготовленности, индивидуальных качеств каждого.

– создание цифрового учебно-методического контента для осуществления контроля самостоятельной работы обучающихся.

При реализации финального условия, нами была осуществлена работа в следующих программах:

<http://www.englishisapieceofcake.com/>

Сайт с готовыми уроками: есть рабочие листы с заданиями по темам и уровням, видеосюжеты. Также PDF для преподавателей с правильными ответами. Рекомендации и советы к уроку.



Рисунок 3 – вид главной страницы сайта

Пример заданий для самостоятельной работы:

Вспомните правила образования степеней сравнения прилагательных и заполните таблицу:

	larger	
		nicest
white		
rich		
		smallest
red		
big		
	nicer	
		finest
cozy		
	happier	
comfortable		
	more interesting	
difficult		

Проект H5P. Примеры заданий, которые можно отправить студентам для выполнения самостоятельной работы представлены на рисунке 4.

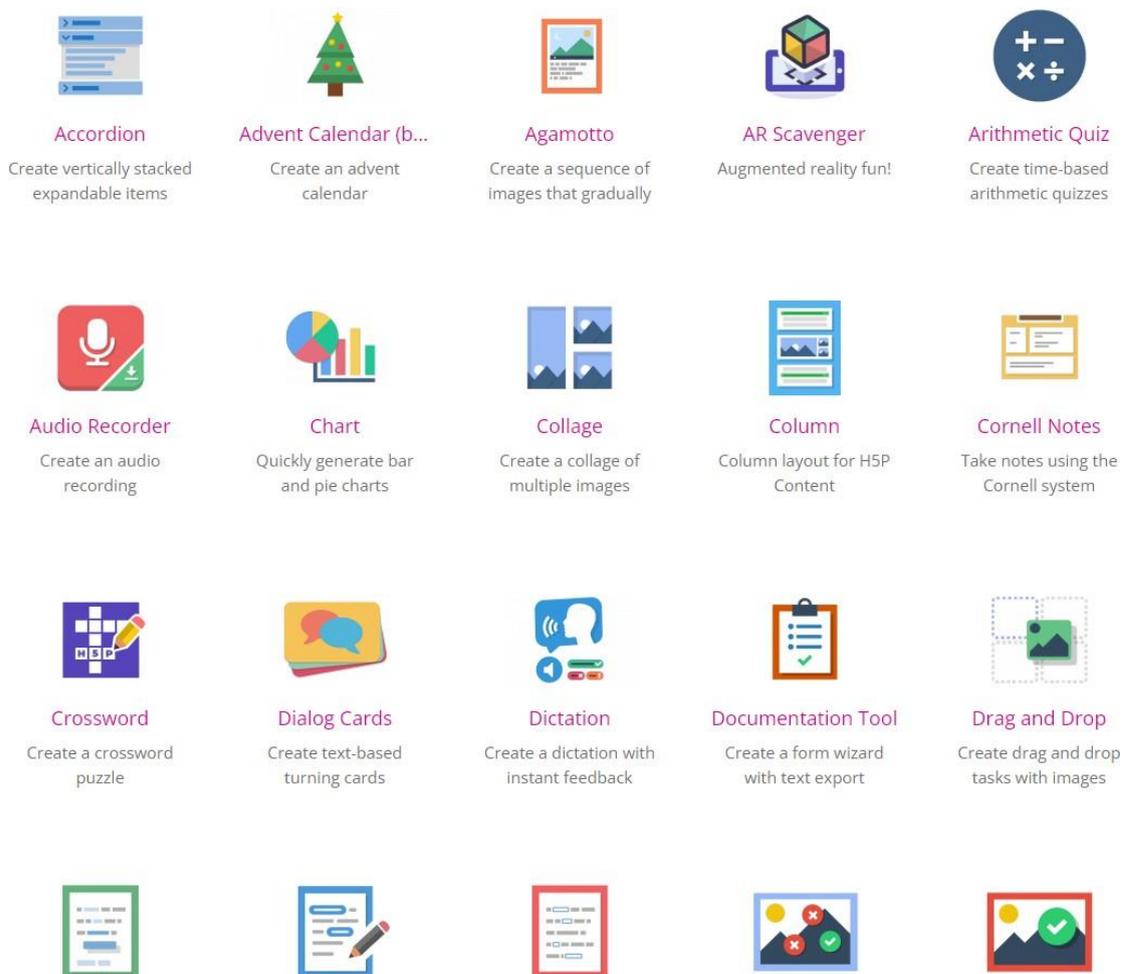


Рисунок 4 – Примеры заданий на платформе Проект H5P

Примеры заданий для самостоятельной работы:

Соедините части предложения из правой и левой колонок таблицы.

Ann works a lot	more slowly please?
More expensive hotels are	harder than most of her friends.
Could you speak	serious than we at first thought.
The examination was	usually more comfortable than cheaper ones.
Her illness was more	easier than we expected.

Найдите и выпишите слова по теме «Семья»:

g	f	a	t	g	m	a	r	r	i	e	d	o	
r	r	d	w	r	u	u	u	l	n	s	g	s	
a	e	a	i	a	m	n	n	a	e	m	r	g	
n	l	u	n	n	m	t	c	r	p	a	a	r	
d	a	g	s	d	y	a	l	g	h	l	n	a	
m	t	h	i	c	d	f	e	e	e	l	d	n	
o	i	t	s	h	c	a	h	b	w	y	s	d	
t	v	e	t	i	o	m	u	b	i	g	o	f	
h	e	r	e	l	u	i	s	g	s	o	n	a	
e	o	n	r	d	s	l	b	a	h	b	y	t	
r	o	s	e	r	i	y	a	t	i	t	o	h	
n	i	e	c	e	n	e	n	d	a	d	e	e	
w	g	r	a	n	n	y	d	f	o	u	r	r	

Соотнесите выражение и картинку. Запишите перевод:

1. get up	
2. wash	
3. have breakfast	
4. go to school	
5. go home	
6. do homework	
7. have supper	
8. watch TV	
9. go for a walk	
10. read	
11. go to bed	

LearningApps.org бесплатный онлайн-сервис, где можно создавать собственные задания, редактировать уже опубликованные и выполнять чужие.

Будет полезен для педагогов и учеников с целью проведения занятий в интерактивном режиме.



Рисунок 5 – Главная страница платформы

Примеры заданий:

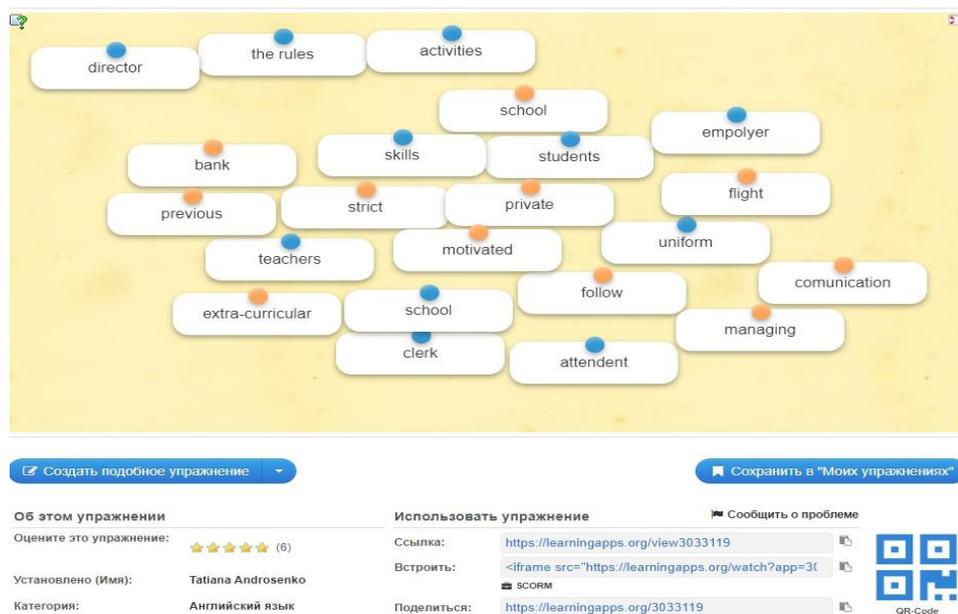


Рисунок 6 – Задания по теме «Образование и карьера»

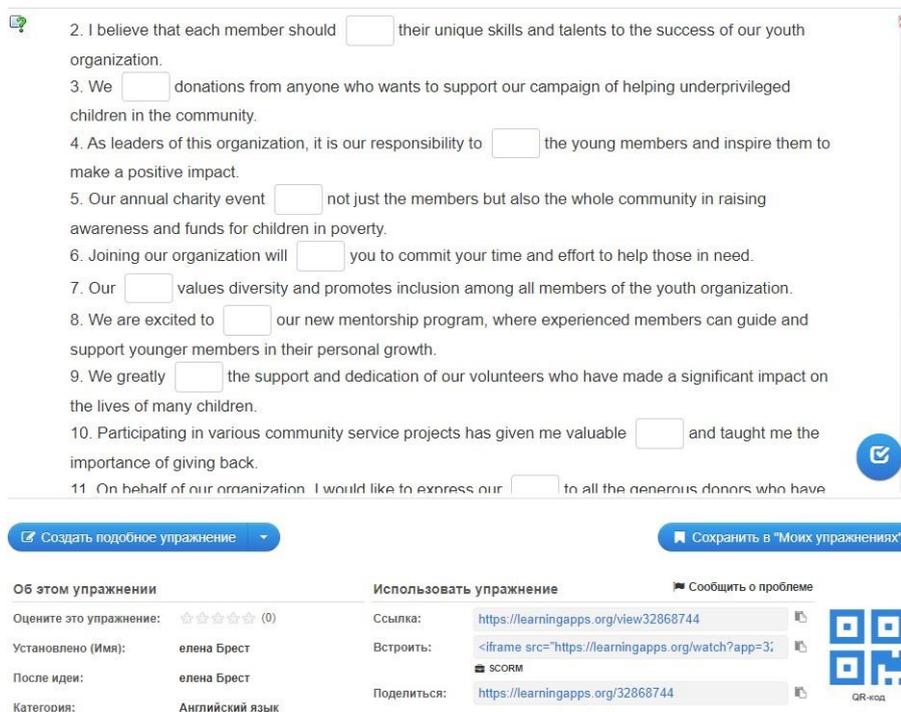


Рисунок 7 – Задание «Вставь пропуски»

Платформа Kahoot, с помощью данной платформы обучающиеся самостоятельно создавали презентации на заданные темы, по уровню сложности для каждого обучающегося. После создания, на занятии несколько студентов демонстрировали получившуюся презентацию, а остальные обучающиеся присоединялись в приложение, в режиме реального времени, студенты обсуждали и корректировали каждую презентацию, делали выводы и делились впечатлениями.

Сайт: <https://diaclass.ru/?yclid=5967611135196659711>

Наиболее используемым сервисом для самостоятельных работ была платформа **Online Test Pad**.

Пример теста, для проверки текущих знаний представлен в Приложении Б.

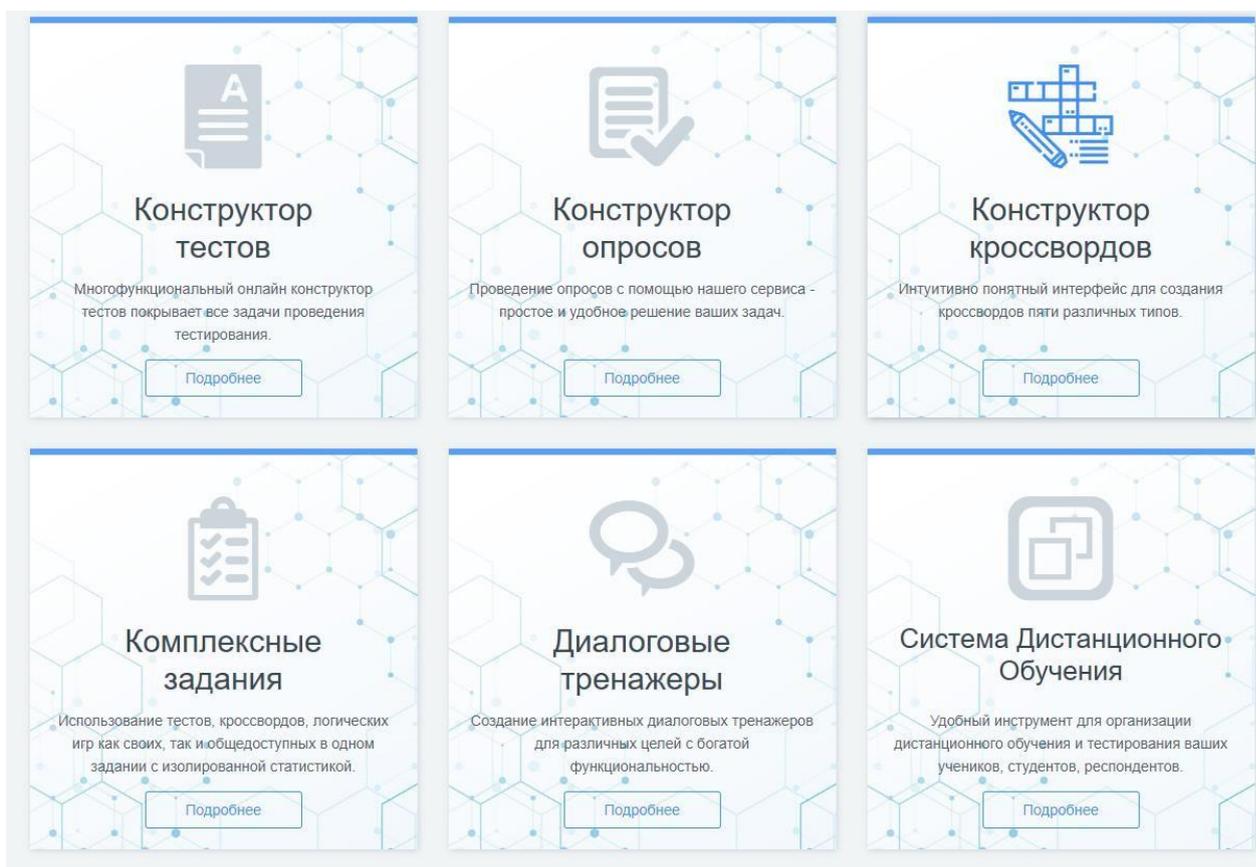


Рисунок 8 – Примеры заданий, разработанных на платформе Online Test Pad

При реализации системы дифференцированного обучения на занятиях иностранного языка, мы опирались на положения системного подхода. Системный подход в обучении студентов неязыковых факультетов позволяет рассматривать профессионально-ориентированное обучение иностранному языку как педагогическую систему с присущими ей свойствами, особенностями и закономерностями. Система исследуется как единый организм с учетом внутренних связей между отдельными элементами и внешних связей с другими системами и объектами. Данный подход обеспечивает взаимодействие всех структурных компонентов системы реализации дифференцированного подхода.

Система реализации дифференцированного подхода характеризуется целостностью: все ее элементы служат общей цели – высококачественной языковой подготовке будущих специалистов, позволяющей использовать полученные знания по данному предмету в своей профессиональной деятельности. Изменение одного компонента влечет за собой изменение всех

остальных компонентов. Принцип системного подхода предполагает, что приобретение коммуникативных умений и навыков, усвоение речи органически связаны с усвоением языка как системы и основываются на осмыслении и понимании лексических и грамматических значений языковых единиц, на осознании их функциональных возможностей.

Изложенное выше позволяет сделать вывод о том, что системный подход – это основа системы реализации дифференцированного подхода, обеспечивающая прочное усвоение иностранного языка, его эффективное использование в предстоящей профессиональной деятельности.

Таким образом, при реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе нами были применены принципы личностно-ориентированного, дифференцированного, системного подходов.

Разработанная система включала реализацию трех блоков:

Первый блок, ориентационно-целевой определяет цели, которые необходимо достигнуть по итогу эксперимента.

Второй блок, деятельностный, включает задачи и педагогические условия, принципы, методы, инструменты.

Третий блок, оценочно-результативный, предполагает совокупность компонентов, направленных на достижение целей.

2.3 Анализ результатов и подведение итогов опытно-экспериментальной работы по реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе

Констатирующий этап исследования позволил определить уровень языковой подготовки ЭГ и КГ групп. Полученные результаты представлены в таблице 5 и на рисунке 9.

Таблица 5 – Результаты изучения языковой подготовки у студентов неязыковых факультетов

Группа	Количество испытуемых	Уровни					
		Низкий		Средний		Высокий	
		чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ	10	4	40%	4	40%	2	20%
КГ	10	3	30%	4	40%	3	30%

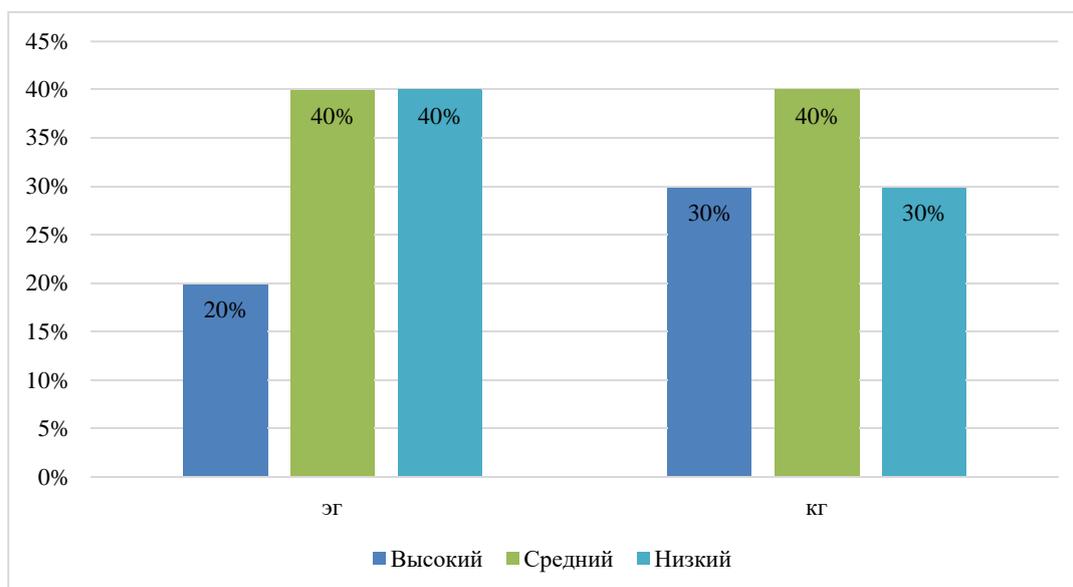


Рисунок 9 – Результаты изучения языковой подготовки у студентов неязыковых факультетов

Исходя из рисунка установлено, что у 40 % испытуемых (4 студента) в ЭГ и у 30 % (3 студента) выявлен низкий уровень языковой подготовки, у студентов выявлено недостаточное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики. Также было выявлено отсутствие способности организации связной и логичной речи.

У 40 % испытуемых (4 студента) в ЭГ и КГ выявлен средний уровень языковой подготовки, у студентов выявлено неполное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики, и недостаточное проявление способности к организации связной и логичной

речи.

У 20% испытуемых (2 студента) в ЭГ и у 30 % испытуемых (3 студента) в КГ выявлен высокий уровень языковой подготовки, у студентов преобладает полное понимание языка как системы осуществления высказываний с учетом знаний грамматики, а также была выявлена способность к организации связной и логичной речи.

Таким образом, результаты входного тестирования показали, что у большинства студентов преобладает низкий и средний уровень языковой подготовки.

С целью проверки статистической значимости полученных результатов на входном тестировании на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы в контрольной и экспериментальных группах, была использована формула критерия хи-квадрат для произвольных таблиц. (Ссылка доступа на сайт – <https://medstatistic.ru/calculators/calchit.html>).

В таблице представлен расчет критерия хи-квадрат для произвольных таблиц на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы.

Таблица 6 – Расчет критерия хи-квадрат для произвольных таблиц на констатирующем этапе опытно-экспериментальной работы

Факторный признак	Результативный признак			Сумма
	Низкий	Средний	Высокий	
ЭГ	40	40	20	100
КГ	30	40	30	100
Всего	70	80	50	200

По данным статистического анализа было установлено:

Число степеней свободы равно 2

Значение критерия χ^2 составляет 3.429

Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p < 0.05$ составляет 5.991

Связь между факторным и результативным признаками статистически не значима, уровень значимости $p > 0.05$

Уровень значимости $p = 0.181$

Таким образом, результаты входного среза опытно-экспериментальной работы показали, что языковая подготовка у контрольной и экспериментальной групп находится приблизительно на одном уровне, так как результаты в обеих группах сравнительно невысоки и тем самым свидетельствуют о низком уровне языковой подготовки.

Проанализировав приведенные выше результаты, мы пришли к выводу о том, что возникает потребность во внедрении разработанной нами системы по реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе.

После внедрения системы реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе нами был проведен контрольный срез, с помощью тех же методик.

Результаты контрольного эксперимента представлены в таблице 7 и на рисунке 10.

Таблица 7 – Результаты изучения языковой подготовки у студентов неязыковых факультетов на контрольном этапе

Группа	Констатирующий этап						Контрольный этап					
	Низкий		Средний		Высокий		Низкий		Средний		Высокий	
	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%	чел.	%
ЭГ	4	40%	4	40%	2	20%	0	10%	3	30%	7	60%
КГ	3	30%	4	40%	3	30%	3	30%	3	30%	4	40%

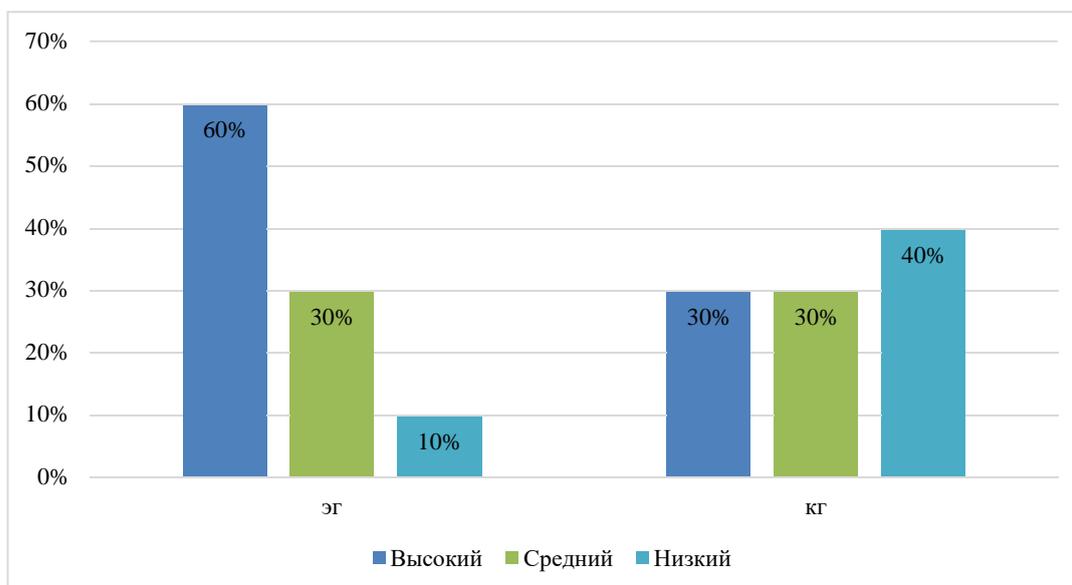


Рисунок 10 – Результаты изучения языковой подготовки у студентов неязыковых факультетов на контрольном этапе работы

По результатам контрольного среза, мы можем наблюдать положительную динамику повышения уровня языковой подготовки в ЭГ и КГ.

В ЭГ количество студентов с низким уровнем языковой подготовки понизилось на 30 % и составило 10% испытуемых. Количество студентов со средним уровнем языковой подготовки понизилось на 10 % и составило 30% испытуемых. Количество студентов с высоким уровнем языковой подготовки повысилось на 40 % и составило 60 % испытуемых.

В КГ низкий уровень языковой подготовки остался на прежнем уровне и составил 30 % испытуемых. Количество студентов со средним уровнем языковой подготовки понизилось на 10 % и составило 30% испытуемых. Количество студентов с высоким уровнем языковой подготовки повысилось на 10 % и составило 40 % испытуемых.

С целью проверки статистической значимости полученных результатов на контрольном тестировании в контрольной и экспериментальной группах, была использована формула критерия хи-квадрат для произвольных таблиц.

В таблице представлен расчет критерия хи-квадрат для произвольных таблиц на контрольном этапе исследования.

Таблица 8 – Расчет критерия хи-квадрат для произвольных таблиц на контрольном этапе исследования

Факторный признак	Результативный признак			Сумма
	Низкий	Средний	Высокий	
ЭГ	10	30	60	100
КГ	30	30	40	100
Всего	40	60	100	200

По данным статистического анализа было установлено:

Число степеней свободы равно 2

Значение критерия χ^2 составляет 38.182

Критическое значение χ^2 при уровне значимости $p=0.01$ составляет 9.21

Связь между факторным и результативным признаками статистически значима при уровне значимости $p<0.01$

Уровень значимости $p<0,001$.

Таким образом, ЭГ и КГ на контрольном этапе исследования имеют существенные различия в уровне языковой подготовки, следовательно, мы можем утверждать, что разработанная и внедренная система по реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе доказала свою эффективность. Гипотеза нашла свое подтверждение: если разработать и внедрить систему реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе, это обеспечит достижение более высокого уровня языковой подготовки.

Вывод по II главе

В практической части исследования нами была проведена экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в г. Челябинск в период с 2021 по 2023 гг. в естественных условиях образовательного процесса вуза.

Цель исследования: изучение уровня языковой подготовки студентов и разработка системы реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе.

В рамках данной работы были выделены следующие критерии уровня языковой подготовки у студентов неязыковых факультетов: лексико-грамматический, ситуативно-коммуникативный.

В качестве проверки объективности полученных данных, нами был применен критерий Хи квадрат Пирсона. Констатирующий этап исследования позволил определить уровень языковой подготовки ЭГ и КГ групп.

На контрольном этапе были получены следующие данные: у 40 % испытуемых (4 студента) в ЭГ и у 30 % (3 студента) выявлен низкий уровень языковой подготовки. У 40 % испытуемых (4 студента) в ЭГ и КГ выявлен средний уровень языковой подготовки. У 20% испытуемых (2 студента) в ЭГ и у 30 % испытуемых (3 студента) в КГ выявлен высокий уровень языковой подготовки. Таким образом, результаты входного тестирования показали, что у большинства студентов преобладает низкий и средний уровень языковой подготовки.

Результаты входного среза опытно-экспериментальной работы показали, что языковая подготовка у контрольной и экспериментальной групп находится приблизительно на одном уровне, так как результаты в обеих группах сравнительно невысоки и тем самым свидетельствуют о низком уровне языковой подготовки. Проанализировав результаты, мы пришли к выводу о том, что возникает потребность во внедрении разработанной нами системы по реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялась непосредственная реализация системы и педагогических условий её функционирования. Реализация дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе была основана на

принципах личностно-ориентированного, дифференцированного, системного подходов.

Важным составляющим системы реализации дифференцированного подхода являлись следующие педагогические условия: целеполагание; учет уровня языковой подготовки; создание цифрового учебно-методического контента для осуществления контроля самостоятельной работы обучающихся.

Разработанная система включала реализацию трех блоков: ориентационно-целевой определяет цели, которые необходимо достигнуть по итогу эксперимента. Деятельностный, включает задачи и педагогические условия, принципы, методы, инструменты. Оценочно-результативный, предполагает совокупность компонентов, направленных на достижение целей.

После внедрения системы реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе нами был проведен контрольный срез, с помощью тех же методик. По результатам контрольного среза, мы наблюдаем положительную динамику повышения уровня языковой подготовки в ЭГ и КГ. В ЭГ количество студентов с низким уровнем языковой подготовки понизилось на 40 % и составило 0% испытуемых. Количество студентов со средним уровнем языковой подготовки понизилось на 10 % и составило 30% испытуемых. Количество студентов с высоким уровнем языковой подготовки повысилось на 50 % и составило 70 % испытуемых. В

КГ низкий уровень языковой подготовки остался на прежнем уровне и составил 30 % испытуемых. Количество студентов со средним уровнем языковой подготовки понизилось на 10 % и составило 30% испытуемых. Количество студентов с высоким уровнем языковой подготовки повысилось на 10 % и составило 40 % испытуемых. Следовательно, мы можем утверждать, что разработанная и внедренная система по реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе доказала свою эффективность.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Современная государственная политика в области образования определяется актуальными потребностями демократического правового государства, динамично развивающейся рыночной экономики и возросшими требованиями общества к уровню подготовки квалифицированного специалиста.

В условиях современности в целом ряде профессий владение иностранным языком стало необходимой частью профессиональной подготовки и рассматривается как средство коммуникации и важнейший элемент общей культуры специалиста. Это определяется геополитическими изменениями в мире: сокращением сферы малоквалифицированного труда, расширением и качественным изменением масштабов межкультурного взаимодействия, интернационализацией всех сфер общественной, политической и экономической жизни нашей страны и всего мирового сообщества. В связи с этим приоритетной задачей высшего профессионального образования является подготовка конкурентоспособного, компетентного работника, способного участвовать в межкультурной коммуникации, свободно владеющего своей профессией на уровне мировых стандартов.

Для решения этой задачи на современном этапе «идут поиски путей перестройки учебно-воспитательного процесса в вузе с целью его оптимизации, повышения эффективности, приведения в соответствие с возросшими требованиями к уровню подготовки специалистов», в том числе и за счет дифференциации обучения.

За последние годы накоплен обширный экспериментальный материал по внедрению дифференцированного обучения в отдельных учебных заведениях как в условиях средней школы (Р. Гроот, Т.Б. Захарова, Л.И. Новикова, Е.С.Полат, И.М. Осмоловская, В.Н. Рыжова, Т.Я. Фролова), так и в условиях высшей школы (А.В. Белошицкий, А.В. Душкин, Д.А. Ловцов, В.В. Богорев,

Ю.В. Мрякина, Е.И. Николаев, В.А. Попков, Ю.В. Парышев). Возникает необходимость осмысления и обобщения данного опыта с целью массового внедрения его на разных образовательных уровнях.

Дифференцированный подход в обучении – это важнейший принцип воспитания и обучения. Он означает действенное внимание к каждому обучающемуся, его творческой индивидуальности в условиях обучения по обязательным учебным программам, предполагает сочетание фронтальных, групповых и индивидуальных заданий для повышения качества обучения и развития каждого студента.

В процессе исследования нами было выявлено, что процесс обучения иностранному языку на неязыковых факультетах вуза, построенный на основе спроектированной системы дифференцированного обучения, создает оптимальные условия для развития иноязычно-речевых способностей и потенциальных возможностей студентов, так как способствует вовлечению всех студентов, независимо от уровня знаний и языковых способностей в активную речевую деятельность.

Также мы определили, что при дифференцированном обучении иностранному языку на неязыковых факультетах вуза, в частности, при формировании гомогенных групп, следует учитывать значимые для учебного процесса свойства личности, которые легко определяются в условиях массового обучения: уровень обученности, иноязычно-речевые способности и мотивационную сферу студентов.

Оптимальная организация дифференцированного обучения возможна при наличии определенных педагогических условий: целеполагание; учет уровня языковой подготовки; создание цифрового учебно-методического контента для осуществления контроля самостоятельной работы обучающихся.

Учебный процесс, организованный на основе дифференциации, позволяет повысить эффективность обучения в вузе, так как обеспечивает возможность учета индивидуальных особенностей и способностей обучаемых,

способствует росту успеваемости, формированию учебной мотивации, активности и самостоятельности студентов.

Основные принципы дифференцированного подхода на занятиях иностранного языка:

1. Индивидуализация обучения. Педагоги должны стремиться к тому, чтобы каждый студент получал оптимальное количество информации, соответствующее его уровню знаний и навыков. Для этого можно использовать дифференцированные задания, которые будут соответствовать индивидуальным потребностям каждого студента.

2. Разнообразие методов обучения. Для успешной реализации дифференцированного подхода необходимо использовать различные методики и приемы обучения, такие как работа в парах или группах, игры, проектная деятельность, использование аутентичных текстов и аудиоматериалов.

3. Группировка учеников по уровню знаний. Важным элементом дифференцированного подхода является формирование групп с учетом уровня владения языком. Это позволяет более эффективно организовать работу с каждой группой студентов, обеспечивая им необходимую поддержку и вызывая интерес к изучаемому материалу.

4. Использование дополнительных материалов. Для того чтобы каждый студент мог найти для себя оптимальный способ освоения материала, важно предоставить им доступ к различным видам ресурсов: онлайн-курсы, приложения для изучения языка, видеоуроки и другие интерактивные материалы.

5. Систематический мониторинг прогресса. Важной частью дифференцированного подхода является постоянное отслеживание успехов каждого студента для корректировки образовательного процесса на ранних этапах.

Экспериментальная работа проводилась на базе ФГБОУ ВО «Южно-Уральский государственный гуманитарно-педагогический университет» в г.

Челябинск в период с 2021 по 2023 гг. в естественных условиях образовательного процесса вуза.

Цель исследования: изучение уровня языковой подготовки студентов и разработка системы реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе.

Задачи исследования:

1. Подбор методик для исследования уровня языковой подготовки у студентов неязыковых факультетов.
2. Проведение констатирующего эксперимента.
3. Разработка и внедрение системы реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе.
4. Реализация педагогических условий.
5. Анализ результатов и подведение итогов исследовательской работы.

Исследование осуществлялось в три этапа:

На первом этапе проводился анализ нормативно-правовой документации по вопросам реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе; изучались психолого-педагогические труды по исследуемой проблеме, проанализировано современное состояние изучаемого вопроса; было составлено терминологическое поле проблемы; обоснованы методологические подходы, положенные в основу исследования, а также был организован констатирующий (начальный) этап эксперимента.

На втором этапе уточнялись теоретические позиции исследования, осуществлена разработка и внедрение системы реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе. Проведен формирующий эксперимент, что позволило верифицировать и скорректировать систему и условия, уточнить основные компоненты.

На третьем этапе исследования осуществлялся количественный подсчет и качественный анализ результатов работы, проводилось их описание,

формулировались основные выводы, обобщались материалы диссертационного исследования, оформлялись методические рекомендации.

Для определения уровня владения иностранным языком студентами неязыковых факультетов мы использовали специальный алгоритм, разработанный с учетом современных требований к языковому образованию.

В рамках данной работы были выделены следующие критерии уровня языковой подготовки у студентов неязыковых факультетов:

- лексико-грамматический,
- ситуативно-коммуникативный.

В качестве показателя измерений выступил процент правильных ответов, обучающихся:

- низкий уровень (0-50% правильных ответов);
- средний уровень (51-74% правильных ответов);
- высокий уровень (75-100% правильных ответов).

В качестве проверки объективности полученных данных, нами был применен критерий Хи квадрат Пирсона.

Констатирующий этап исследования позволил определить уровень языковой подготовки ЭГ и КГ групп: было установлено, что у 40 % испытуемых (4 студента) в ЭГ и у 30 % (3 студента) выявлен низкий уровень языковой подготовки. У 40 % испытуемых (4 студента) в ЭГ и КГ выявлен средний уровень языковой подготовки. У 20% испытуемых (2 студента) в ЭГ и у 30 % испытуемых (3 студента) в КГ выявлен высокий уровень языковой подготовки. Таким образом, результаты входного тестирования показали, что у большинства студентов преобладает низкий и средний уровень языковой подготовки.

Результаты входного среза опытно-экспериментальной работы показали, что языковая подготовка у контрольной и экспериментальной групп находится приблизительно на одном уровне, так как результаты в обеих группах сравнительно невысоки и тем самым свидетельствуют о низком уровне

языковой подготовки.

Проанализировав приведенные выше результаты, мы пришли к выводу о том, что возникает потребность во внедрении разработанной нами системы по реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе.

На формирующем этапе опытно-экспериментальной работы осуществлялась непосредственная реализация системы и педагогических условий её функционирования.

Реализация дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе была основана на принципах личностно-ориентированного, дифференцированного, системного подходов.

Разработанная система включала реализацию трех блоков:

Первый блок, ориентационно-целевой определяет цели, которые необходимо достигнуть по итогу эксперимента. Второй блок, деятельностный, включает задачи и педагогические условия, принципы, методы, инструменты. Третий блок, оценочно-результативный, предполагает совокупность компонентов, направленных на достижение целей.

После внедрения системы реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе нами был проведен контрольный срез, с помощью тех же методик.

По результатам контрольного среза, мы наблюдаем положительную динамику повышения уровня языковой подготовки в ЭГ и КГ. В ЭГ количество студентов с низким уровнем языковой подготовки понизилось на 40 % и составило 0% испытуемых. Количество студентов со средним уровнем языковой подготовки понизилось на 10 % и составило 30% испытуемых. Количество студентов с высоким уровнем языковой подготовки повысилось на 50 % и составило 70 % испытуемых. В КГ низкий уровень языковой подготовки остался на прежнем уровне и составил 30 % испытуемых. Количество студентов со средним уровнем языковой подготовки понизилось на 10 % и составило 30% испытуемых. Количество студентов с высоким

уровнем языковой подготовки повысилось на 10 % и составило 40 % испытуемых.

На контрольном этапе исследования имеются существенные различия в уровне языковой подготовки, следовательно, мы можем утверждать, что разработанная и внедренная система по реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе доказала свою эффективность. Гипотеза нашла свое подтверждение: если разработать и внедрить систему реализации дифференцированного подхода в процессе преподавания иностранного языка в ВУЗе, это обеспечит достижение более высокого уровня языковой подготовки.

Таким образом, цель исследования достигнута, задачи выполнены.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Абдуллина Г. Т. Развитие интеллектуальных умений будущего учителя в компетентностно-ориентированном образовательном процессе вуза // *Фундаментальные исследования*. – 2011. – № 12 (часть 4). – С. 723-731.
2. Абульханова-Славская К. А. Деятельность и психология личности / К. А. Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 335с.
3. Агеев В. С. Влияние факторов культуры на восприятие и оценку человека человеком / В. С. Агеев // *Вопросы психологии*, 1985. – № 3. – С.15-18.
4. Агеева А. В. Формирование коммуникативной компетенции у студентов / А. В. Агеева // *Новая наука: опыт, традиции, инновации: Международная научно-практическая конференция*. – Стерлитамак, 2015. – 250с. – С.3-5.
5. Александров Г. Н. Основы методики проведения практических занятий / Г. Н. Александров // *Вопросы методики проведения практических занятий : метод, рекомендации*. – Уфа : Уфим. авиац. ин-т, 1975. – С. 3-19.
6. Алексеева Л. Е. Методика обучения профессионально-ориентированному иностранному языку / Л. Е. Алексеева. – Санкт Петербург : Филологический факультет СПбГУ, 2007. – 25 с.
7. Алехина Н. В. Формирование дискурсивно-ценностной компетенции будущих лингвистов: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Алехина Надежда Викторовна. – Челябинск, 2014. – 197 с.
8. Амонашвили Ш. А. Личностно гуманная основа педагогического процесса / Ш. А. Амонашвили. – Минск : Университет, 1990. – 552 с.
9. Андреев В. И. Педагогика: учебный курс для творческого саморазвития / В. И. Андреев. – Казань : Центр инновационных технологий, 2000. – 608 с.

10. Архангельский С. И. Учебный процесс в высшей школе, его закономерные основы и методы / С. И. Архангельский. – Москва : Высшая школа, 1980. – 368 с.

11. Арыкова О. Б. Мотивация успешной деятельности учащихся посредством совершенствования профессиональной компетенции учителя // Инновационные проекты в языковом образовании : сборник научных статей / О. Б. Арыкова; под ред. Ю.Б. Кузьменковой. – Москва : Центр по изучению взаимодействия культур ФИЯР МГУ им. М.В. Ломоносова, 2007. – С. 136-145.

12. Асеев В. Г. Опыт построения объективированной шкалы удовлетворённости / В. Г. Асеев // Социологические исследования. – 1984. – № 1. – С. 123-127.

13. Афанасьева О. Ю. Генезис и современное состояние идеи осуществления иноязычного образования студентов вузов / О. Ю. Афанасьева // Вестник Чел. гос. пед. ун-та. – 2007. – №3. – С. 3-14.

14. Бабанский Ю. К. Выбор и применение методов исследования в дидактике / Ю. К. Бабанский. Избранные педагогические труды. – Москва : Педагогика, 1989. – 495 с.

15. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. - Москва : Педагогика, 1982. – 192 с.

16. Бабанский Ю. К. Проблемы повышения эффективности педагогических исследований: дидактический аспект / Ю. К. Бабанский. - Москва : Педагогика, 1982. – 192 с.

17. Байденко В. И. Болонские преобразования: проблемы и преобразования / В. И. Байденко // Высш. образование в России. – 2009. – № 11. – С. 26-40.

18. Байденко В. И. Компетентностный подход к проектированию государственных образовательных стандартов высшего профессионального

образования (методологические и методические вопросы) : метод. пособие / В. И. Байденко. – Москва, 2005. – 106 с.

19. Байжанова А. А. Ролевые игры в преподавании иностранного языка / А. А. Байжанова // Интеграционная стратегия становления профессионала в условиях многоуровневого образования. – Котлас : СПГУВК, изд-во «Старая Вятка», 2007. – С. 334-336.

20. Балицкая И. В. Интерактивные методы обучения и воспитания в США : монография / И. В. Балицкая. – Южно-Сахалинск : Изд-во СахГУ, 2004. – 108 с.

21. Беликов В. А. Формирование у учащихся понятия «система познавательной деятельности» / В. А. Беликов // Совершенствование процесса формирования научных понятий. – Челябинск : Челябинский государственный педагогический институт, 1986. – С. 17-26.

22. Белоусова Т. Ф. Использование интерактивных методов и форм работы в обучении иностранным языкам / Т. Ф. Белоусова, Е. О. Довгалева // Успехи современной науки и образования. – 2016. – Т. 1. – № 12. – С. 125-127.

23. Беспалько В. П. Системно-методическое обеспечение учебно-воспитательного процесса подготовки специалистов / В. П. Беспалько, Ю.Г. Татур. – Москва : Высшая школа, 1989. – 144 с.

24. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / В. П. Беспалько. – Москва : Педагогика, 1989. – 192 с.

25. Биболетова М. З. Теоретические основы контроля обученности школьников иностранному языку // Вопросы контроля обученности учащихся иностранному языку : метод. пособие / под ред. А. А. Миролубова. – Обнинск : Титул, 1999. – С. 17-40.

26. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника / И. Л. Бим. – Москва : Русский язык, 1977. – 288 с.

27. Бим И. Л. Настольная книга преподавателя иностранного языка : справочное пособие / Под ред. Е. В. Шаповалова. – Москва : Высшая школа, 1992. – 445 с.

28. Боброва В. Г. О путях формирования профессионально-педагогических умений у студентов – будущих учителей / В. Г. Боброва, Н. Н. Кузьмина, Н. А. Скрынник // Сочетание теоретических и практических занятий по педагогике как условие эффективности формирования учителя в педвузе. – Москва : МГПИ им. В. И. Ленина, 1981. – 144 с.

29. Богданов Е. Н. Формирование профессионально-нравственной культуры будущего учителя / Е. Н. Богданов. – Москва, 1995. – 112 с.

30. Боргоякова Е. П. Интерактивные подходы к обучению английскому языку в условиях внедрения ФГОС / Е. П. Боргоякова // Образование и наука : современное состояние и перспективы развития сборник научных трудов по материалам Международной научно-практической конференции: в 10 частях. – 2013. – С. 30-32.

31. Бурцева К. Ю. Внутренний и внешний контроль деятельности университета : монография / К. Ю. Бурцева. – Москва : РУСАЙНС, 2017. – 300 с.

32. Бурцева К. Ю. Проблемы организации и осуществления контроля образовательных учреждений : монография / К. Ю. Бурцева. – Тольятти : Кассандра, 2015. – 157 с.

33. Бутузов, И Д. Педагогическое общество, педвуз и школа / И. Д. Бутузов, Л. М. Лихтарников. – Нижний Новгород, 1982. – 19 с.

34. Бухаркина М. Ю. Использование телекоммуникаций в обучении иностранным языкам в общеобразовательной школе : автореферат дис. ... кандидата педагогических наук : 13.00.02 / М. Ю. Бухаркина. – Москва, 1994. – 19 с.

35. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А. А. Вербицкий. – Москва : Высшая школа, 1991. – 207 с.

36. Вербицкий А. А. Деловая игра как метод активного обучения / А. А. Вербицкий // Современная высшая школа. – Москва, 1982. – № 3. – С. 139-141.

37. Вербицкий А. А. Личностный и компетентностный подходы в образовании / А. А. Вербицкий. – Москва : Логос, 2009. – 229 с.

38. Витлин Ж. Л. Эволюция методов обучения иностранным языкам в XX веке / А. В. Варганов // Иностр. яз. в шк. – 2001. – № 2. – С. 21-25.

39. Вятютнев М. Н. Понятие языковой компетенции в лингвистике и методике преподавания иностранных языков / М. Н. Вятютнев // ИЯШ, 1975. – № 6. – С. 55-64.

40. Гаврилова О. В. Взаимосвязь удовлетворенности и мотивации учебной деятельности студентов в системе многоуровневого образования : автореферат диссертации кандидата психологических наук. / О. В. Гаврилова. – Казань, 2000. – 23 с.

41. Гаджиева П. Д. Интерактивные методы как средство модернизации правового образования / П. Д. Гаджиева // Инновации в образовании. – 2011. – № 1. – С. 81-87.

42. Газман О. С. Педагогика свободы : путь в гуманистическую цивилизацию XXI века / О. С. Газман // Новые ценности образования. – № 6. – Москва : Инноватор. – 1996. – С. 10-38.

43. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам : пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – Москва : АРКТИ, 2000. – 165 с.

44. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – Москва : АРКТИ, 2004. – 192 с.

45. Гальскова Н. Д. Современная методика обучения иностранным языкам: пособие для учителя / Н. Д. Гальскова. – Москва : АРКТИ, 2004. – 192 с.

46. Гальскова Н. Д. Языковой портфель как инструмент оценки и самооценки учащихся в области изучения иностранных языков / Н. Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 6-11.
47. Гальскова, Н. Д. Теория обучения иностранным языкам : Лингводидактика и методика: учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, Н. И. Гез. – Москва : Издательский центр «Академия», 2014. – 336 с.
48. Гарбовский Н. К. Сравнительный социокультурный компонент в преподавании иностранных языков / Н. К. Гарбовский // Россия и Запад: диалог культур. – Москва : МГУ, 1994. – С.37.
49. Гейхман Л. К. Обучение общению во взаимодействии: интерактивный подход / Л. К. Гейхман // Образование и наука. – 2002. – № 6 (18). – С. 135-146.
50. Герасимов А. В. Информационно-коммуникативные технологии в изучении иностранного языка / А. В. Герасимов, Е. Ю. Лаптева // Инновационные образовательные стратегии в преподавании иностранного языка в школе : материалы городской научно-практической конференции. – Казань, 2013. – С. 32-34.
51. Григорьева Т. Ю. Коммуникативная компетенция как основа коммуникативного подхода при обучении иноязычной коммуникативной деятельности / М. В. Григорьева // Сборник трудов Северо-Кавказского государственного технического университета. Серия «Гуманитарные науки». – № 10. – Ставрополь, 2013. – С. 138.
52. Губайдуллина А. Е. Тенденции развития педагогической технологии преподавания иностранных языков: Автореф. дис. канд. пед. наук. – Казань, 2012. – 21 с.
53. Гуркина А. Л. Развитие иноязычной коммуникативной компетенции как основная цель обучения иностранному языку / А. Л. Гуркина // Молодой ученый. – 2015. – №12. – С. 726-729.

54. Гусарова Е. Н. Современные педагогические технологии: учебно-методическое пособие для студентов и преподавателей вузов культуры и искусств / Е. Н. Гусарова. – Москва : АПК и ПРО, 2004. – 174 с.

55. Джонсон Д. Методы обучения : обучение в сотрудничестве / Д. Джонсон. – Санкт Петербург, 2001. – 256 с.

56. Добрынина Т. Н. Педагогические условия применения интерактивных форм обучения в педагогическом вузе / Т. Н. Добрынина : автореф. дис. канд. пед. наук. – Новосибирск, 2003. - 24 с.

57. Дубовицкая Т. Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т. Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 42 - 45.

58. Жафяров А. Ж. Индивидуализация и дифференциация в педагогической теории и практике : (анализ отечеств. опыта) / А. Ж. Жафяров, Е. С. Никитина, М. Е. Федотова. – Новосибирск : Новосиб. гос. пед. ун-т, 2004. – 34 с.

59. Загвязинский В. И. Теория обучения. Современная интерпретация : учеб. пособие для студентов высших педагогических учебных заведений / В. И. Загвязинский. – Москва : Academia, 2004. – 187 с.

60. Заир-Бек Е.С. Активные формы обучения : методические рекомендации для учителей / Е. С. Заир-Бек, Т. Г. Сорокина. – Санкт Петербург : РГПУ им. А. И. Герцена, 1991. – 44 с.

61. Зайцева А. В. К вопросу о социокультурном подходе в обучении иностранным языкам / А. В. Зайцева // Изв. Пенз. гос. пед. ун-та им. В. Г. Белинского. – 2007. – № 7. – С. 208-210.

62. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования / Э. Ф. Зеер, Э. Э. Сыманюк // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 23-30.

63. Зеер Э. Ф. Личностно-ориентированное профессиональное образование / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург : Уральский государственный педагогический университет, 1998. – 126 с.

64. Зеер Э. Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход : учебное пособие / Э. Ф. Зеер, А. М. Павлова, Э. Э. Сыманюк. – Москва : Московский психолого-социальный институт, 2005. – 216 с.

65. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И. А. Зимняя. – Москва : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.

66. Иванов Д. А. Компетентностный подход в образовании. Проблемы, понятия, инструментарий / Д. А. Иванов, К. Г. Митрофанов, О. В. Соколова. – Москва : АПК и ПРО, 2003. – 101 с.

67. Кашлев С. С. Интерактивные методы обучения педагогике : учеб. пособие / С. С. Кашлев. – Москва : Высш. шк, 2004. – 176 с.

68. Кирсанов А. А. Индивидуальный подход к учащимся в обучении : учебное пособие / А. А. Кирсанов. – Казань : Казанский гос. пед. ин-т, 1978. – 113 с.

69. Китайгородская Г. А. Новые подходы к обучению иностранным языкам / Г. А. Китайгородская // Вестник МГУ. Сер. 19. Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 1998. – № 1. – С. 32-39.

70. Кларин М. В. Интерактивное обучение - инструмент освоения нового опыта / М. В. Кларин // Педагогика. – 2000. – № 7. – С.12-18.

71. Колкер Я. М. Практическая методика обучения иностр. яз. : учеб. пособ. / Я. М. Колкер, Е. С. Устинова, Т. М. Еналиева. - Москва : «Академия», 2000. – 264 с.

72. Колмогорова Л. А. Формирование коммуникативной компетентности личности: учебное пособие / Л. А. Колмогорова. – Барнаул : АлтГПУ, 2015. – 205 с.

73. Кропачева Т. Б. Интерактивные методы обучения в подготовке будущего учителя к реализации образовательного стандарта второго

поколения / Т. Б. Кропачева, М. В. Кропачева // Педагогическое образование и наука. – 2012. – № 10. – С.71-74.

74. Кулюткин Ю. Н. Творческое мышление в профессиональной деятельности учителя / Ю. Н. Кулюткин // Вопросы психологии. – 1986. – № 2. – С. 18-23.

75. Леонтьев А. А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам / А. А. Леонтьев // Русский язык за рубежом. – 1982. – №4. – С.48-52.

76. Лошакова Т. Ф. Педагогическое управление процессом создания комфортной среды в образовательном учреждении: монография / Т. Ф. Лошакова. – Екатеринбург, 2001, – 269 с.

77. Макаренко, А. С. Избранные педагогические сочинения / А. С. Макаренко. – Москва : Педагогика, 1983. – 392 с.

78. Маликова И. А. К проблеме различия понятий «коммуникативная компетенция» и «коммуникативная компетентность» // Вестник Оренбургского государственного педагогического университета. Электронный научный журнал. – 2010. – № 1. – С. 90-98.

79. Маркова А. К. Психология труда учителя / А. К. Маркова. – Москва : Просвещение, 1993. – 192с.

80. Маркова А. К. Формирование мотивации учения / А. К. Маркова, Т. А. Матис, А. Б. Орлов.– Москва : Просвещение, 1990. – 192с.

81. Маркова, А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – Москва : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 312 с.

82. Миляева Д. А. Интерактивное обучение как форма организации познавательной деятельности обучающихся иностранному языку на начальном этапе / Д. А. Миляева // Вестник Российского нового университета. Серия: Человек и общество. – 2013. – № 3. – С. 130-132.

83. Мирза Н. В. Формирование профессиональной компетентности будущего учителя иностранного языка в условиях ВУЗа / Н. В. Мирза,

Е. О. Аккерман // Международный журнал экспериментального образования. – Пенза – 2016. – № 4–2. – С. 249-253.

84. Москвин А.Ю. Большой словарь иностранных слов / сост. А.Ю. Москвин. – Москва : ЗАО Изд-во «Центрполиграф», 2006. – 816 с.

85. Никитина Е. Ю. Педагогическое управление профессиональным образованием студентов вузов : перспективные подходы: монография / Е. Ю. Никитина, О. Ю. Афанасьева. – Москва : МАНПО, 2006. – 154 с.

86. Николина В.В. Интерактивные педагогические технологии в подготовке учителя как способ развития его профессиональной компетентности / В. В. Николина // Оломоуцкие дни русистов. Сборник XIX конференции. 30.09.2007. – Оломоуц. – 2008. – С.241-245.

87. Осмоловская, И. М. Дидактика : от классики к современности / И. М. Осмоловская. – Санкт-Петербург : Нестор-История, 2020. – 247 с.

88. Падей Е. В. Психолого–педагогические исследования формирования коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения иностранному языку / Е. В. Падей // Молодой ученый. – 2013. – № 2. – С. 388-390.

89. Панфилова А. П. Игровое моделирование в деятельности педагога / А. П. Панфилова: под ред. В. А. Сластенина, И. А. Колесниковой. – Москва : Академия, 2006. – 370 с.

90. Пассов Е. И. Основы коммуникативной методики обучения иноязычному общению / Е. И. Пассов. – Москва : Русский язык, 1989. – 222 с.

91. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1988. – 223 с.

92. Пассов Е. И. Урок иностранного языка в средней школе / Е. И. Пассов. – Москва : Просвещение, 1988. – 223 с.

93. Подымова Л. С. Интерактивные методы в обучении и воспитании школьников. / Л. С. Подымова. – Москва : УЦ «Перспектива», 2011. – 32 с.

94. Полат Е. С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е. С. Полат. – Москва : Академия, 2002. – 134 с.

95. Полякова А. С. Анализ затруднений в педагогической деятельности начинающих учителей / А.С. Полякова. – Москва : Педагогика, 1983. – 123 с.
96. Полянский М. С. Психолог-педагогическое сопровождение как компонент общей программы модернизации образования в России / М. С. Полянский // Модернизация общего образования на рубеже веков. – Санкт Петербург : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2001. – С. 128-131.
97. Понеделкова М. А. Партисипация управления в системе высшего образования : диссертация на соискание ученой степени / М. А. Понеделкова. – Москва: Российская академия государственной службы при Президенте РФ, 2002. – 179 с.
98. Посталюк Н. Ю. Дидактическая система развития творческого стиля деятельности студентов: дис. ... д-ра. пед. наук / Н. Ю. Посталюк. – Казань, 1993. – 106 с.
99. Поташник М. М. Профессиональные объединения педагогов: Методические рекомендации для руководителей общеобразовательных учреждений и учителей / М. М. Поташник. – Москва : Новая школа, 1997.– 133 с.
100. Пряжников Н. С. Психология труда и человеческого достоинства / Н. С. Пряжников, Е. Ю. Пряжникова. – Москва : Академия, 2001. – 480 с.
101. Рабунский Е. С. Индивидуализация домашних заданий – необходимое условие успешного обучения / Е. С. Рабунский // Калинингр. обл. ин-т усовершенствование учителей. – Калининград : Кн. изд-во, 1962. – 59 с.
102. Сафонова В. В. Изучение языков межкультурного общения в контексте диалога культур и цивилизаций / В. В. Сафонова. – Воронеж : Истоки, 1996. – 237 с.
103. Селевко Г. К. Технологии развивающего образования / Г. К. Селевко. – Москва : НИИ шк. технологий, 2005 (ОАО Можайский полигр. комб.). – 185 с.

104. Сергеев И. С. Как организовать проектную деятельность учащихся: Практическое пособие для работников общеобразовательных учреждений / И. С. Сергеев. – Москва : АРКТИ, 2008. – 80 с.
105. Сериков В. В. Личностно-ориентированное образование / В. В. Сериков // Педагогика. – 1994. – № 5. – С. 16-20.
106. Смирнова М. В. Педагогические условия развития культуры иноязычного делового общения у буд. учителей / М. В. Смирнова. – Челябинск : Изд-во ИИУМЦ «Образование», 2007. – 47 с.
107. Смолкин А. М. Методы активного обучения: научно-методическое пособие / А. М. Смолкин. – Москва : Высшая школа, 1991. – 176 с.
108. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам / Е. Н. Соловова. – Москва : Просвещение, 2003. – 238 с.
109. Сорокина Н. В. Кейс-стади как метод педагогического исследования / Н. В. Сорокина // Известия Волгоградского государственного педагогического университета. Серия «Педагогические науки». – 2011. – № 6. – С. 7-11.
110. Талызина Н. Ф. Деятельностная теория обучения как основа подготовки специалистов / Н. Ф. Талызина // Вестник Московского университета: Педагогическое образование. – 2009. – № 3. С. 17-30.
111. Тер-Минасова С. Г. Изучение иностранных языков и культур на университетском уровне / С. Г. Тер-Минасова // Веста. МГУ. Сер. 19, Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 1998. – № 2. – С. 7-19.
112. Уемов А. И. Системный подход и общая теория системы / А. И. Уемов. – Москва : Мысль, 1978. – 272с.
113. Унт И. Э. Исследования по педагогике и возможности их внедрения / И. Унт. – Тарту : ТГУ, 1986. – 203 с.
114. Хатчинсон Т. В. Экономическая мысль и экономическая политика : Обобщение и двусмысленность (неопределенность, неясность) / Т. В. Хатчинсон. – Москва : Наука, 1970. – 16 с.

115. Шатилов С. Ф. Методика обучения немецкому языку в средней школе : учеб. пособие для пед. ин-тов / С. Ф. Шатилов. – Москва : Просвещение, 1986. – 221 с.

116. Щипицина Л. М. Психолого-педагогическое консультирование и сопровождение развития ребенка : пособие для учителя-дефектолога / Под ред. Л. М. Шипицыной. – Москва : ВЛАДОС, 2013. – 528 с.

117. Якиманская И. С. Основы личностно ориентированного образования / И. С. Якиманская. – Москва : БИНОМ. Лаб. знаний, 2013. – 220 с.

118. Яковлев Е. В. Супервизия как педагогический феномен // Е. В. Яковлев, Н. О. Яковлева // Вестник ЧГПУ. – 2015. – № 10. – С. 9-13.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

ENTRY TEST

The topic of our lesson (or entry test) is «Volunteering is a great way to help our planet». Today volunteering is extremely popular and in demand of many countries around the world. So, I'd like to know your associations for the word «volunteering».

1. Brainwriting

Each person in a group writes down an idea on a piece of paper and passes it to the person on their right. The person receiving an idea then can do one of three things:

- (1) write, using the other's idea as a stimulus for a new idea,
- (2) use the other's idea to think of a modification, or
- (3) just pass the card on to the next person.

At the end of a set period of time (it's about 7-10 minutes) the ideas are collected for further discussion.

2. Brainstorming

Right now, you can read the words associations on the topic of volunteering, which you've written. Also, you can see several questions on the screen. Your main task will be to answer the questions using your own words-associations if necessary.

Questions:

- Who are those people whom we call volunteers?
- In what spheres do they work?
- Why do they do it?
- Which kind of volunteering is the most common in Russia?
- Which kind of volunteering do you know?
- Do you know any volunteering organizations or any charity organizations, which are doing this important activity – volunteering?

3. Reading

Now I suggest you read this short text about one of the well-known charity organizations in Russia – VITA.

VITA is life

VITA animal rights centre is a non-profit charity organization in Russia whose aim is to protect animals against cruelty through peaceful means. Its main activity involves campaigning for better conditions for farm animals and for a ban on the testing on animals of medicines and cosmetic products. VITA also fights for better living conditions for animals in zoos and circuses as well as providing food, shelter, and medical assistance for stray cats and dogs that roam the streets.

VITA works in a number of ways to protect and improve the lives of animals. One of its major roles in society is to try to make people aware of the plight of suffering animals and in order to achieve this takes part in numerous television and radio programmes, gives lectures on animal issues and organizes special events. The organization also works with the government to try to introduce new animal welfare laws.

Many celebrities support VITA and have helped it achieve some great victories in the recent past. In March 2008, VITA took a number of Russian stars including Alyona Sviridova to the coastal village of Letnyaya in an attempt to put a stop to the killing of newly born Greenland seals. The trip attracted a lot of publicity and shortly afterwards a ban was placed on the hunting of baby seals.

The organization co-operates with well-known international charities and is a member of the World Society for the Prevention of Cruelty to Animals and the RSPCA. It hopes to be able to do more in the future to protect animals and give them a decent life.

*RSPCA - Royal Society for the Prevention of Cruelty to Animals.

4. Didactic game

Let`s play a «tic-tac-toe» game!

Описание: преподаватель рисует сетку для игры в крестики-нолики и заполняет каждую клетку конвертом с заданием по прочитанному тексту.

Задача студена – выбрать клетку, в которую он хочет поставить «крестик» или «нолик» и выполнить задание из конверта, находящегося в выбранной клетке.

Студенты могут играть в командах или парах.

1. Match the word in the text with its meaning: wins (victories)
2. Match the word in the text with its meaning: proper (decent)
3. Match the word in the text with its meaning: help (assistance)
4. Match the word in the text with its meaning: struggle (plight)
5. Match the word in the text with its meaning: walk around (roam)
6. Answer the question in your own words: What is VITA?
7. Answer the question in your own words: What are VITA`s objectives?
8. Answer the question in your own words: What is VITA`s main activity?
9. Answer the question in your own words: What other activities is VITA involved in?
10. Answer the question in your own words: What has been the major success for VITA?
11. Guess the word: s_ _ l_ _ r (shelter – приют)
12. Guess the word: _ t t _ _ _ t (attempt – попытка)
13. Guess the word: s _ _ a _ (stray – бродячий)
14. Guess the word: p _ _ t _ _ t (protect – защищать)
15. Guess the word: c _ _ r _ _ y (charity – благотворительность)
16. Find the word or phrase: _____ are moral principles grounded in the belief that non-human animals deserve the ability to live as they wish, without being subjected to the desires of human beings. (Animals rights)
17. Find the word or phrase: _____ are born on pack ice floating in the North Atlantic and Arctic Oceans. (Baby seals).
18. Find the word or phrase: _____ refers to procedures performed for purposes of research into basic biology and diseases, assessing the effectiveness of new medicinal or cosmetics products etc. (testing on animals).

5. Correlation (simulation method) and microteaching

Описание: Студенты делятся на пары или группы, каждая из которых должна представить себя участником одной из предложенных ситуаций. Всего в этом задании предлагается восемь тем, четыре из которых соответствуют методу симуляции, а оставшиеся четыре задания относятся к такому методу как микротичинг. Порядок, в котором студенты демонстрируют действие и выбор самого действия, определяется жребием. По итогу студенты должны догадаться, в роли кого были одноклассники, где «происходило» действие и какова основная идея показанного.

- 1) Homeless shelter. Volunteers and potential owner(s) of a cat/dog.
- 2) Home for elderly. Volunteers and elderly people.
- 3) Ecological volunteering. Volunteers and people who litter in the streets.
- 4) Demonstration for animal protection. Volunteers and scientists who conduct testing on animals.
- 5) Imagine yourself as an educator, create a short report for preschool children on the topic: «Volunteering and a protection of animals».
- 6) Imagine yourself as an educator, create a short report for preschool children on the topic: «Volunteering and a clean environment».
- 7) Imagine yourself as an educator, create a short report for preschool children on the topic: «Volunteering and helping elderly».
- 8) Imagine yourself as an educator, create a short report for preschool children on the topic: «Volunteering and helping homeless people».

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Make plural form

1. a baby a) babys b) babies
2. a pencil a) penciles b) pencils
3. a man a) man b) men c) mans
4. an umbrella a) umbrellas b) umbrellaes c) umbrells
5. a boy a) boys b) boies c) boyes
6. a city a) citys b) cities c) cityes
7. a mouse a) mouses b) mice c) mouss
8. a postman a) postmans b) postman c) postmen
9. a fox a) fox b) foxes c) foxs
10. an ox a) ox b) oxes c) oxen
11. money a) moneys b) - c) moneies
12. a fish a) fish b) fishes c) fishs
13. a knife a) knives b) knifs c) knives
14. a watch a) watshes b) watchs c) watch
15. an address a) - b) addresses c) address
16. a child a) childs b) childes c) children
17. a foot a) foots b) footes c) feet
18. jeans a) jeans b) jeanses c) jeanss
19. a potato a) potatoes b) potatos c) potatoes
20. a photo a) photoes b) photos c) photes
21. a roof a) roofs b) . rooves c) roofes
22. a toothbrush a) teethbrush b) toothbrushes c) teethbrushes
23. a boy - friend a) boys – friends b) boy - friends c) boys friend
24. a passer – by a) passers -by b) passer -bys c) passer -bies
25. a sheep a) sheep b) sheeps c) sheepes
26. advice a) advices b) advises c). –
27. a mother-in-law a) mother-in-laws b) mothers-in-laws c) mothers-in law

28. news a) newses b) news c) pieces of news