

Бурмистрова Елизавета Владимировна

студентка

ФГБОУ ВО «Владивостокский государственный университет»

г. Владивосток, Приморский край

ПРАКТИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ УРОВНЕВОЙ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ ПРИ ОБУЧЕНИИ АНГЛИЙСКОМУ ЯЗЫКУ В СРЕДНЕЙ ШКОЛЕ

***Аннотация:** в статье представлены методические рекомендации по организации самостоятельной работы с дифференцированными заданиями на уроках английского языка в 5 классе, разработанные на основе опытно-экспериментальной работы.*

***Ключевые слова:** дифференцированное обучение, самостоятельная работа, учебная мотивация, разноуровневые задания, английский язык.*

Переход учащихся из начальной школы в среднее звено, как отмечает Г.И. Щукина, традиционно сопровождается снижением познавательного интереса к учению, который в этом возрасте нуждается в постоянном подкреплении и ситуации успеха [9]. На уроках иностранного языка эта проблема усугубляется объективным разрывом в уровне языковой подготовки учащихся. В одном классе оказываются дети с принципиально разными учебными возможностями, что делает традиционные единые задания малоэффективными.

Эффективным инструментом учета этих различий является дифференцированный подход. Г.К. Селевко определяет его как создание разнообразных условий для групп учащихся, а Н.П. Гузик предлагает конкретную модель трехуровневых программ, где каждый ученик может работать в своем темпе и на повышенном уровне сложности [6, 3]. Проблема дифференцированного подхода в образовании изучалась многими отечественными и зарубежными учеными. Я.А. Коменский одним из первых обосновал необходимость деления учащихся на группы по способностям, чтобы строить обучение сообразно их восприимчивости и преодолевать типичные трудности каждой группы [5]. В современной пе-

дагогике Ю.К. Бабанский и В.В. Сериков разрабатывали личностно-ориентированную парадигму и методы преодоления неуспеваемости [2, 7]. В трудах советских ученых, таких как А.М. Арсеньев и С.И. Шварцбург, рассматривалась реализация профильного обучения как формы дифференциации, способствующей качественной подготовке специалистов в соответствии с избранным профилем [1, 8].

Теоретический анализ проблемы показал необходимость создания специального комплекса разноуровневых заданий. Для проверки эффективности разработанной методики дифференциации самостоятельной работы было проведено опытно-экспериментальное исследование. Эксперимент проходил на базе МБОУ СОШ №13 г. Владивостока. В эксперименте участвовали 27 учащихся пятых классов: 5 «Б» (14 человек) составил экспериментальную группу, 5 «В» (13 человек) – контрольную.

На первом этапе, с целью организации дифференцированного обучения было проведено входное онлайн-тестирование на платформе Skysmart, определяющее уровень языковой подготовки. В зависимости от процентов успешного выполнения теста в экспериментальной группе были выделены подгруппа А (повышенный уровень, 50% и выше) и подгруппа Б (базовый уровень, ниже 50%).

На формирующем этапе (ноябрь 2025 – январь 2026) в экспериментальной группе было проведено восемь самостоятельных работ с применением дифференцированных заданий по темам УМК «Starlight». Самостоятельные работы охватывали следующие темы: «Множественное число существительных», «Покупки», «Настоящее и прошедшее время», «Емкости», «Рождество» и «Новый год». Контрольная группа обучалась по традиционной методике без уровневой дифференциации.

Для диагностики структуры учебной мотивации использовался опросник Г.А. Карповой, который позволяет определить, какие мотивы у учащегося преобладают: познавательные и саморазвития (внутренние) или мотивы одобрения и достижения успеха (внешние) [4]. Результаты эксперимента показали положительную динамику в экспериментальной группе: познавательные мотивы

выросли с 46% до 58% (в контрольной группе снизились с 45% до 44%), мотивы достижения успеха увеличились с 72% до 78% (в контрольной группе остались прежними – 68%), а доля учащихся с высоким уровнем мотивации увеличилась с 20% до 29%.

Полученные в ходе эксперимента положительные результаты позволяют систематизировать практический опыт и сформулировать методические рекомендации по организации дифференцированной самостоятельной работы учащихся. Предлагаемый комплекс организационно-педагогических мер включает в себя несколько ключевых этапов.

1. Диагностический этап.

Диагностическую работу учитель начинает с входного тестирования для определения актуального уровня языковой подготовки учащихся. По результатам этого тестирования формируются подгруппы повышенного уровня и базового. Состав групп периодически пересматривается на основе результатов текущего контроля успеваемости. Ученик, стабильно выполняющий вариант базового уровня сложности без ошибок в течение 2–3 недель, переводится на выполнение заданий варианта повышенного уровня.

2. Дидактический этап.

Подгруппа А выполняет задания повышенной сложности: заполнение пропусков без списка слов, сопоставление с дефинициями, исправление ошибок, перевод без опор, развернутые ответы на вопросы. Подгруппа Б – рецептивные задания с опорами: сопоставление с переводом, выбор ответа, заполнение пропусков со списком слов, перевод с лексической опорой.

3. Организационный этап.

Дифференциация рассматривается как временный инструмент выравнивания возможностей, а не способ закрепления отставания. Базовые задания составлены так, чтобы ученик справился самостоятельно, опираясь на образец или список слов, что создает ситуацию успеха. Наличие опор непостоянно: при улучшении результатов объем помощи сокращается.

Для плавного перехода от базового уровня к повышенному применяется поэтапное усложнение: 1) адаптационный этап – задания с выбором, сопоставлением, заполнением пропусков со списком слов и перевод с опорой на лексику (вариант базового уровня); 2) переходный этап – частичное включение упражнений варианта повышенного уровня, заполнение пропусков без списка слов (с опорой на контекст), краткие ответы на вопросы; 3) выравнивающий этап – полноценное выполнение варианта повышенного уровня, при необходимости с однократным обращением к словарю или наводящим вопросом.

Самостоятельные работы с дифференцированными заданиями проводятся на этапе закрепления или контроля знаний (10–20 минут). Учитель выступает в роли наставника. Для учащихся подгруппы с повышенным уровнем языковой подготовки помощь носит стимулирующий характер: учитель не дает готового ответа, а предлагает проверить себя по словарю, обосновать свой выбор или найти альтернативное решение. Учащимся подгруппы с базовым уровнем предоставляется помощь направляющего характера: учитель помогает понять инструкцию, обращает внимание на имеющиеся в карточке опоры (образцы, списки слов, варианты ответов), при необходимости подсказывает значение незнакомого слова. Также организуется парная работа (ученик с повышенным уровнем языковой подготовки и ученик с базовым) для взаимного обучения.

Опытно-экспериментальное исследование подтвердило не только рост количественных показателей учебной мотивации, но и качественные изменения в учебной деятельности учащихся. В ходе педагогического наблюдения было зафиксировано, что в экспериментальной группе учащиеся стали реже обращаться за помощью к учителю и чаще приступать к выполнению заданий без предварительных уточнений. Учащиеся подгруппы с повышенным уровнем стали проявлять интерес к заданиям, требующим самостоятельного поиска решения, и выполнять их без дополнительной стимуляции со стороны учителя. Учащиеся с базовым уровнем, в свою очередь, научились самостоятельно пользоваться опорами (образцами, списками слов) и перестали отказываться от выполнения ра-

боты при появлении трудностей. Данные изменения позволяют говорить о положительной динамике в развитии учебной мотивации у пятиклассников экспериментальной группы.

Дифференциация эффективна тогда, когда она выступает средством создания ситуации успеха для каждого ученика, обеспечивая посильный уровень сложности и интеллектуальный вызов в зависимости от его языковой подготовки.

Разработанные материалы могут быть интегрированы в практику работы учителей английского языка общеобразовательных школ.

Список литературы

1. Арсеньев А.М. Основные направления совершенствования образования в средней школе / А.М. Арсеньев. – М. : Изд-во АПН СССР, 1967. – 21 с.
2. Бабанский Ю.К. Оптимизация учебно-воспитательного процесса: методические основы / Ю.К. Бабанский. – М. : Просвещение, 1982. – 192 с.
3. Гузик Н.П. Учить учиться : методическое пособие для учителя / Н.П. Гузик. – М. : Педагогика, 1981. – 192 с.
4. Карпова Г.А. Педагогическая диагностика учебной мотивации школьников : метод. рекомендации / Г.А. Карпова. – Екатеринбург : УрГПУ, 1996. – 40 с.
5. Коменский Я.А. Великая дидактика / Я.А. Коменский // Избранные педагогические сочинения : в 2 т. Т. 1 / под ред. А.И. Пискунова. – М. : Педагогика, 1982. – С. 242–476.
6. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1 / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 2005. – 556 с.
7. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии : монография / В.В. Сериков. – Волгоград : Перемена, 1994. – 152 с.
8. Шварцбурд С.И. Содержание и методы обучения в средних общеобразовательных политехнических трудовых школах с математической специализацией : дис. ... канд. пед. наук / С.И. Шварцбурд. – М., 1961. – 216 с.
9. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.