

**Применение принципа дифференциации
процесса обучения иностранному языку
в неязыковом институте многопрофильного вуза**

**Utilising the principle of differentiation of a foreign language
teaching process in a non-linguistic institute
of a multidisciplinary university**

Автор статьи

Медведева Олеся Дмитриевна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры ино-
странных языков Гуманитарного института
ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический
университет Петра Великого», г. Санкт-Петербург,
Российская Федерация
olesyateacher@bk.ru
ORCID: 0000-0001-8022-348X

Author of the article

Olesya D. Medvedeva,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of Foreign Languages, Institute of Human-
ities, Peter the Great St. Petersburg Polytechnic Univer-
sity, Saint-Petersburg, Russian Federation
olesyateacher@bk.ru
ORCID: 0000-0001-8022-348X

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Медведева О. Д. Применение принципа дифференци-
ации процесса обучения иностранному языку в неязыко-
вом институте многопрофильного вуза // Научно-методи-
ческий электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 11. –
С. 247–265. – URL: <https://e-koncept.ru/2024/241189.htm> –
DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11189

For citation

O. D. Medvedeva, Utilising the principle of differentiation of
a foreign language teaching process in a non-linguistic in-
stitute of a multidisciplinary university// Scientific-methodo-
logical electronic journal "Koncept". – 2024. – No. 11. –
P. 247–265. – URL: <https://e-koncept.ru/2024/241189.htm>
– DOI: 10.24412/2304-120X-2024-11189

Поступила в редакцию <i>Received</i>	30.08.24	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	01.10.24
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	01.10.24	Опубликована <i>Published</i>	30.11.24



Аннотация

Актуальность исследования обусловлена необходимостью повышения качества иноязычного образования, индивидуализации процесса обучения и оказания педагогической поддержки студентам-первокурсникам, владеющим иностранным языком на разных уровнях. Цель данной статьи – выявить эффективность применения принципа дифференциации процесса обучения иностранному языку в неязыковом институте многопрофильного вуза. Достижение цели включало использование теоретических и эмпирических методов исследования, таких как педагогический эксперимент, мониторинг, тестирование, опрос, статистические методы обработки данных (t-критерий Стьюдента для зависимых выборок). Экспериментальное исследование проходило в рамках дисциплины «Иностранный язык: базовый курс, английский» и состояло из нескольких этапов: 1) внешняя дифференциация студентов I курса в группы, соответствующие определенному уровню владения иностранным языком, на основе данных, полученных на диагностическом этапе эксперимента; 2) на практическом этапе – обучение студентов в уровнях групп в течение 1-го семестра с использованием вспомогательных средств и приемов обучения, мониторинг уровня владения иностранным языком; 3) контрольный этап включал проведение итогового тестирования, анкетирование участников эксперимента и студентов, не участвовавших в эксперименте; проведение опроса преподавателей, ведущих дисциплину у уровнях групп. Полученные результаты позволили выявить положительную динамику уровня владения иностранным языком у студентов уровнях групп, что привело к выравниванию уровня большинства респондентов до необходимого уровня B1. Соответственно, можно констатировать, что уровневая дифференциация является эффективным инструментом выравнивания и повышения уровня владения иностранным языком. Несмотря на свою доказанную результативность с точки зрения развития иноязычных коммуникативных умений студентов, дифференцированное обучение имеет ряд сложностей при организации, что в настоящее время изучается зарубежными учеными, представлено в данной статье и имеет теоретическую значимость для будущих исследований. Опрос преподавателей, участвовавших в обучении уровнях групп, показал, что применение данного принципа является эффективным только с точки зрения более комфортного взаимодействия преподавателя и студентов, большей вовлеченности студентов в процесс изучения иностранного языка, но не имеет особого влияния на академические успехи. Таким образом, полученные результаты имеют практическую значимость в плане репрезентативности исследования, проведенного на большой выборке, получения обратной связи от студентов и преподавателей и наличия статистических данных экспериментального обучения применительно к иноязычному образованию, что может быть использовано для проведения более масштабных исследований.

Ключевые слова

обучение иностранному языку, принцип дифференциации процесса обучения, уровневое обучение, уровень владения иностранным языком, студенты неязыковых направлений подготовки

Благодарности

Автор выражает благодарность Т. Н. Крепкой, кандидату педагогических наук, доценту, заведующей кафедрой иностранных языков Гуманитарного института СПбПУ, а также сотрудникам кафедры иностранных языков Гуманитарного института СПбПУ за участие в организации дифференцированного обучения и прохождении анкетирования.

Abstract

The article updates existing data on expediency of using the principle of differentiation of foreign language teaching in higher education. The aim of this article is to identify effectiveness of the principle of differentiation of the process of teaching a foreign language to students of non-linguistic specialties of a multidisciplinary university. Achieving the goal included the use of theoretical and empirical research methods such as pedagogical experiment, monitoring, testing, survey, statistical methods of data processing (Student's t-test for dependent samples). The experimental study took place within the framework of the discipline "Foreign language: Basic course, English" and consisted of several stages: 1) external differentiation of 1st year students into groups corresponding to a certain level of foreign language proficiency, based on data obtained at the diagnostic stage of the experiment; 2) at the practical stage – teaching students in level groups for 1 semester using auxiliary tools and teaching techniques, monitoring the level of foreign language proficiency; 3) the control stage included conducting final testing, a survey of the participants of the experiment and students who did not participate in the experiment; conducting the survey of teachers working in the level groups. The obtained results revealed positive dynamics in the level of foreign language proficiency among students of the differentiated groups, which led to alignment of the majority of respondents to the required level B1. Accordingly, it can be stated that differentiated instruction is an effective tool for leveling and improving the degree of foreign language proficiency. Despite its proven effectiveness in terms of the development of students' foreign language skills, differentiated instruction has a number of difficulties in organising, which is currently being studied by foreign scientists. It is presented in this article and has theoretical significance for future research. The survey of teachers who participated in the training of level groups showed that the application of this principle is effective only from the point of view of more comfortable interaction between the teacher and students, greater involvement of the students in the process of learning a foreign language, but does not have a special impact on academic success and involves a lot of work in the organisation. Thus, the results obtained have practical significance in terms of representativeness of the study conducted on a large sample, receiving feedback from the students and teachers, and availability of statistical data on experimental learning in relation to foreign language education, which can be used to conduct larger-scale research.

Key words

teaching a foreign language, principle of the learning process differentiation, differentiated instruction, level of foreign language proficiency, students of non-linguistic specialties

Acknowledgements

The author expresses her gratitude to T. N. Krepkaya, Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Foreign Languages of the Institute of the Humanities at SPbPU, as well as to the staff of the Department of Foreign Languages of the Institute of the Humanities for participating in the survey and organization of differentiated education.

Введение / Introduction

Иноязычное образование является неотъемлемой частью получения высшего образования, академической, научной и профессиональной деятельности. Как и любой процесс, процесс обучения иностранному языку нуждается в постоянном совершенствовании. С каждым годом преподаватели вуза все больше сталкиваются с недостаточным уровнем владения иностранным языком у студентов-первокурсников, что создает ряд проблем в процессе обучения иностранному языку, например трудности в освоении программы базового курса иностранного языка, соответствующей уровню владения иностранным языком B1 в связи с низкой фактической иноязычной подготовкой абитуриентов; невозможность полноценного применения личностно ориентированного подхода к обучению ввиду большого количества студентов, обучающихся в одной академической группе, и их значительной разноуровневости, что, по мнению И. Я. Жебряткиной, также приводит к отсутствию мотивации к изучению иностранного языка и невозможности раскрытия потенциала каждого обучающегося [1]. Как утверждает О. А. Еськина, в этом случае студенты испытывают трудности в овладении языковыми и речевыми основами иноязычной коммуникации без дополнительной педагогической поддержки [2].

С учетом вышеупомянутых сложностей, запросов работодателей и общества, ужесточающихся требований государственных стандартов к качеству иноязычного образования все также актуальным остается вопрос повышения качества процесса обучения иностранному языку в высшей школе. Многие исследования изучают эффективность применения различных современных технологий обучения, среди которых в качестве наиболее действенных М. Е. Спиридонова выделяет проектно-дифференцированную деятельность в асинхронном формате [3]. Успешность внедрения в процесс формирования навыков иноязычной деловой речи такой инновационной технологии, как визуальная новелла, описывает Г. М. Борщенко [4]. Наибольший интерес вызывают работы ученых, занимающихся исследованием цифровых технологий: так, С. А. Пугачева рассматривает перспективность применения мобильных технологий в обучении [5]. В своих трудах Е. Осипова описывает особенности использования и опыт применения геймификации в обучении иностранному языку, где в качестве основного средства обучения лексике выступает онлайн-сервис Wizer.me [6]. Новейшие технологии, казалось бы, не имеющие образовательных целей, также могут быть использованы в иноязычном процессе: И. А. Карпович предлагает преподавателям применять нейросети, например Notion AI, для создания упражнений и контрольно-измерительных материалов по английскому языку [7]. Кроме того, особый интерес вызывает возможность интеграции социальных сетей, различных инструментов, встроенных в мессенджеры, и образовательного процесса, в специфике чего разбирается С. А. Амахина на примере чат-ботов [8]. Данные исследования, несомненно, вносят большой вклад в развитие иноязычного образования, но одним из основных аспектов успешного освоения студентами иностранного языка мы считаем в первую очередь создание благоприятной образовательной среды не только за счет использования интерактивных и цифровых технологий в синхронном и асинхронном форматах, но и за счет создания на занятиях условий, позволяющих студентам комфортно погружаться в языковую среду вне зависимости от фактического уровня владения иностранным языком, с которым первокурсник начинает свое обучение в вузе. Кроме того, в рамках базового курса иностранного языка, изучаемого на первом курсе вуза, крайне необходимо проводить адаптационно-корректирующие процедуры для повышения уровня владения иностранным языком и его выравнивания.

Обзор литературы / Literature review

Большое количество ученых видит решением данных проблем следование принципу дифференциации процесса обучения. Данный принцип существует довольно долгое время и был описан многими выдающимися учеными, среди которых – Л. С. Выготский, являющийся основоположником технологии дифференцированного обучения [9]. Также известный лингвист А. Н. Щукин в своих трудах изложил принцип дифференциации процесса обучения применительно к именно теории и методике преподавания иностранных языков [10]. В традиционном понимании отечественных педагогов, в том числе Д. И. Семеновой, принцип дифференциации образовательной деятельности реализуется при учете уровня развития навыков обучающихся и предполагает не просто обучение всех студентов по одной программе обучения одинаковыми средствами, а отбор средств, методов, технологий обучения, соответствующих индивидуальным особенностям обучающихся [11]. Данные методы, по мнению А. В. Черткова, должны включать дополнительную визуализацию материала и использование вспомогательных посильных заданий для более осознанного усвоения иностранного языка [12]. В качестве средств, способствующих более эффективному освоению языка, И. П. Павлова выделяет языковые, неязыковые, зрительные, слуховые и аудиовизуальные, а также ситуативные средства наглядности [13]. С точки зрения Э. Э. Асановой, данные образы служат для обучающегося как источником информации, выступая в качестве средства познания, так и помощником в рецептивной и продуктивной деятельности, выполняя роль средства обучения [14]. Именно индивидуализация средств, приемов и технологий обучения, согласно мнению О. В. Воловик, может обеспечить более качественное изучение материала [15]. Также, как утверждает Н. В. Ковчина, это может способствовать личностному развитию студента, его самомониторингу собственных достижений и саморегуляции слабых зон [16]. Создание наиболее благоприятных условий при обучении позволяет каждому студенту максимально углубить свои познания изучаемого предмета с учетом своих способностей, как отмечает Е. В. Кныш [17]. Помимо этого преимуществом организации более индивидуализированной образовательной среды является возможность реализовать свои творческие, аналитические, коммуникативные и другие личностные способности через использование средств изучаемой дисциплины, что описано в трудах О. И. Ваганова [18].

При использовании данного принципа важно объективно оценить уровень владения иностранным языком на начальном этапе осуществления обучения и регуляции, что достигается посредством определения исследуемых объектов, параметров, методов и критериев оценки. Целесообразным, на взгляд Н. Г. Кондрахиной, является дифференциация образовательного процесса в соответствии с полученными результатами мониторинга, в рамках чего студентам с разными уровнями владения иностранным языком предлагаются разные задания, позволяющие обучающимся двигаться по своей образовательной траектории [19]. В процессе обучения иностранному языку необходимо применять традиционные, интерактивные и цифровые виды заданий в совокупности для предоставления студентам максимально индивидуализированного обучения не только в индивидуальной форме организации работы, но и в групповой.

Дифференцированное обучение также успешно используется в мировой практике. Современные исследования зарубежных коллег рассматривают данный принцип как концепт “differentiated instruction (DI)”, и в работе Б. Н. Лангелаана он определяется как комплексный подход к обучению, направленный на улучшение резуль-

татов обучения всех обучающихся и восполнение пробелов в знаниях с учетом различий в способностях личности [20]. М. Позас трактует DI как систематически проектируемую, рефлексивную технологию обучения, ориентированную на педагогическую поддержку академического образования и содействие социальному и эмоциональному развитию каждого студента [21]. Проанализировав данные работы, мы пришли к выводу о том, что DI имеет аналогичное значение с отечественными понятиями «принцип дифференциации обучения», «технология дифференцированного обучения», «дифференцированное обучение», «уровневое обучение». Иностранные ученые в своих исследованиях также доказывают эффективность данного принципа, предоставляя схожие с отечественными аргументы в пользу дифференциации: Дж. Коннер отмечает индивидуализацию обучения и создание комфортной образовательной среды для студентов [22]. В научном труде Р. Кахман подчеркивается важность личностной включенности в процесс познания, мотивации к обучению, саморазвития и самоактуализации при организации дифференцированного обучения [23]. Кроме того, Р. Оланреваджу Адебиси выделяет равенство при оценке и возможность проявления своих способностей в полной мере как одни из ключевых преимуществ распределения студентов по уровням при обучении [24].

Актуальным и интересным в зарубежных исследованиях представляется рассмотрение данного концепта не с точки зрения эффективности для обучения студентов, а с точки зрения сложности организации дифференцированного обучения для преподавателей. В качестве трудностей, с которыми сталкиваются преподаватели при следовании принципу дифференциации, указываются следующие: Ю. В. Греку выделяет существенную разноразноуровневость обучающихся и необходимость создавать дополнительные интерактивные упражнения для разных уровней подготовки обучающихся [25]. Такие факторы, как нежелание и неготовность дополнять рабочую программу дисциплины вспомогательными средствами и проблемы адаптации дополнительных ресурсов к разработанной образовательной программе, можно найти в исследовании Е. Калиновски [26]. Вместе с тем отсутствие собственной креативности и недостаточно оснащенный аудиторный фонд для использования интерактивных и цифровых технологий отмечает Л. Э. Хидаят [27]. Опрос, проведенный М. Позас, указывает на низкую мотивацию преподавателей к внедрению различных приемов и средств в обучение студентов разных уровней групп, отсутствие времени и сил на это и даже непонимание сути самого концепта [28]. В своих исследованиях ученые разбираются в данных проблемах и ищут пути их решения, что, безусловно, может стать перспективным для дальнейшего изучения и в реалиях российского высшего образования.

Как типичное явление для зарубежных учебных заведений и большого количества российских университетов следование данному принципу при организации иноязычного образования можно наблюдать не во всех вузах страны, например, в Санкт-Петербургском политехническом университете Петра Великого (СПбПУ) почти половину декады студенты изучали иностранный язык без уровневого распределения по группам. С проходящей модернизацией системы образования в университете снова заговорили о необходимости внедрения дифференцированного иноязычного обучения, в связи с чем был запущен пилотный проект по уровневому обучению иностранному языку, включающий внешнюю дифференциацию, которая в трактовке И. А. Зайцевой обозначает распределение студентов из своих академических групп в уровневые группы для занятий по иностранному языку [29].

Кроме того, несмотря на множество исследований, подтверждающих рациональность применения принципа дифференциации процесса обучения, такие ученые, как О. Я. Черниговцева [30], имеют некоторые сомнения относительно эффективности реализации данного принципа в рамках высшего образования, а также репрезентативности результатов современных исследований данного концепта в контексте иноязычного образования. С учетом вышеупомянутых проблем и факторов вопрос целесообразности применения принципа дифференциации иноязычного образовательного процесса остается актуальным.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Основываясь на анализе научно-методической литературы и имея необходимость внедрить уровневое обучение в СПбПУ, цель данной статьи определяем так: выявить эффективность применения принципа дифференциации процесса обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений многопрофильного вуза. Для достижения цели были поставлены следующие задачи:

1) на диагностическом этапе исследования провести распределение студентов I курса Института электроники и телекоммуникаций (ИЭиТ) СПбПУ в уровневые группы на основе результатов входного тестирования "Placement Test", содержащего задания уровня B1, состоящего из 46 вопросов, нацеленных на проверку развития навыков по следующим аспектам: Listening, Reading, Use of English (Grammar, Vocabulary), Writing;

2) разработать методическое содержание занятий в уровнях группах, участвующих в экспериментальном исследовании, следуя рабочей программе дисциплины «Иностранный язык: Базовый курс – 1 семестр», где основным учебно-методическим комплексом (УМК) является New Language Leader Intermediate (D. Cotton, B1);

3) провести экспериментальное обучение студентов I курса ИЭиТ в течение 1-го семестра, основным методом исследования которого является педагогический эксперимент;

4) на практическом этапе исследования провести мониторинг уровня владения иностранным языком студентов I курса ИЭиТ при помощи четырех промежуточных тестов "Unit Tests" уровней B1-B2, включающих различные практические задания по тематике изучаемых четырех юнитов основного УМК в количестве 35 вопросов по следующим аспектам: Listening, Reading, Grammar, Vocabulary, Writing;

5) на контрольном этапе по окончании экспериментального обучения провести итоговое тестирование "Final Test" уровня B1-B2 в зависимости от уровня группы, состоящий из 46 вопросов по аспектам Listening, Reading, Use of English (Grammar, Vocabulary), Writing;

6) систематизировать полученные результаты мониторинга и провести статистическую обработку данных с помощью t-критерия Стьюдента для зависимых выборок в программе SPSS (IBM, ver. 26.0);

7) после экспериментального обучения провести анкетирование студентов I курса ИЭиТ, а также других институтов СПбПУ, не участвовавших в уровневом распределении, на предмет удовлетворенности иноязычным образовательным процессом в 1-м семестре с учетом наличия или отсутствия дифференциации и их субъективного мнения относительно изменения уровня владения иностранным языком в течение 1-го семестра;

8) провести опрос преподавателей кафедры иностранных языков (КИЯ) СПбПУ, участвовавших в организации занятий у студентов уровнях групп, на предмет их мнения об эффективности следования принципу дифференциации процесса иноязычного обучения;

9) проанализировать полученные результаты и сделать соответствующие выводы.

Для выполнения данных задач нами были использованы следующие эмпирические методы исследования: педагогический эксперимент, тестирование, мониторинг, опрос и метод статистической проверки гипотез с помощью t-критерия Стьюдента.

В экспериментальном обучении на основе принципа дифференциации процесса обучения и с дополненным методическим содержанием курса принял участие 291 студент I курса ИЭиТ СПбПУ, обучение проводилось в течение 1-го семестра. Результаты обучения и мониторинга уровня владения иностранным языком данными студентами представлены в табл. 1 и на рис. 1 и 2. Остальные студенты I курса других институтов СПбПУ в течение того же периода времени занимались только по основному УМК.

В опросе студентов участвовали 232 студента I курса ИЭиТ и 265 студентов I курса других институтов СПбПУ, среди них – Институт энергетики, Институт компьютерных наук и кибербезопасности, Институт машиностроения, материалов и транспорта, Инженерно-строительный институт, исполнителем нагрузки которых является КИЯ. Данные, полученные путем опроса, продемонстрированы в табл. 2.

Анкетирование преподавателей КИЯ было проведено среди восьми респондентов, результаты чего отражены в табл. 3.

Результаты исследования / Research results

В рамках экспериментального обучения студентов I курса ИЭиТ нами было проведено распределение 291 студента из 12 академических групп в четыре потока, по три группы в каждом потоке, по 12 уровневых группам в соответствии с уровнем владения иностранным языком, выявленным при помощи проведения входного тестирования “Placement Test”, процент успешности выполнения которого послужил критерием распределения в определенную уровневую группу.

Исходя из результатов входного тестирования, в котором из 291 респондента уровень B2.1 имели 33 человека (11%), B1 – 59 студентов (20%), A2 – 55 человек (19%) и большинство имело уровень A1 (144 обучающихся, 50%), мы выделили три типа уровней групп: *группа А* (продвинутая – уровень B1.2-B2.2), *группа В* (базовая – A2.2-B1), *группа С* (добазовая – A1-A2). В каждом из четырех потоков были созданы три уровневые группы А, В и С по 24–27 человек в группе.

При формировании уровней групп нами учитывались следующие аспекты:

- 1) результаты, полученные в ходе входного тестирования;
- 2) проведение занятий по иностранному языку в четыре потока по три группы в каждом, в связи с чем распределение проводилось внутри трех групп одного потока;
- 3) наполняемость уровневой группы должна была составлять 24–27 человек.

Здесь стоит отметить, что аудиторный фонд института и высокая аудиторная нагрузка преподавателей КИЯ не позволяют разделить академические группы на подгруппы с меньшим количеством студентов, соответственно, нам не удалось собрать уровневые группы А из студентов, имеющих только уровень владения иностранным языком B2-C1, в связи с чем они были дополнены студентами, имеющими уровень владения B1 (написавшими входное тестирование с результатом от 75% успешности). Суммарно из всех потоков было получено следующее распределение студентов: *группы А* – 84 человека, *группы В* – 105 человек, *группы С* – 102 человека.

В течение первого семестра содержание обучения в уровнях группах включало материалы из следующих УМК:

– *группа А* – основной УМК по дисциплине «Иностранный язык: Базовый курс» New Language Leader Intermediate (D. Cotton, B1): четыре тематических юнита

“Personality”, “Travel”, “Work”, “Language”; дополнительные УМК: отработка грамматических правил по Advanced Language Practice (M. Vince, B2-C1), развитие навыков чтения, аудирования и пополнение лексического запаса по основным темам из Objective Advanced (F. O'Dell, C1) и Upstream Advanced (V. Evans, C1), коммуникативные задания повышенного уровня сложности (B2-C1), практические задания на тренировку навыков аудирования и письма с сайтов British Council (<https://learnenglish.britishcouncil.org/>) и Cambridge English (<https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/>) (B2-C1);

– группа В – основной УМК по дисциплине «Иностранный язык: Базовый курс» New Language Leader Intermediate (D. Cotton, B1): 4 тематических юнита “Personality”, “Travel”, “Work”, “Language”; дополнительные УМК: отработка грамматических правил по First Certificate Language Practice (M. Vince, B2), практические задания на развитие навыков аудирования и письма с сайтов British Council (<https://learnenglish.britishcouncil.org/>) и Cambridge English (<https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/>) (B1-B2);

– группа С – основной УМК по дисциплине «Иностранный язык: Базовый курс» New Language Leader Intermediate (D. Cotton, B1): 4 тематических юнита “Personality”, “Travel”, “Work”, “Language”; дополнительные УМК: изучение и отработка грамматических правил по учебнику «Практическая грамматика английского языка» (К. Н. Качалова, Е. Е. Израилевич), практические задания на чтение, аудирование и письмо с сайтов British Council (<https://learnenglish.britishcouncil.org/>) и Cambridge English (<https://www.cambridgeenglish.org/learning-english/>) (A2-B1).

Задачами обучения в уровневых группах в первом семестре стали следующие:

– поддержание и повышение уровня владения иностранным языком студентами групп А с B1-B2 до B2.1-B2.2, совершенствование языковых и речевых умений более высокого уровня, развитие творческого, критического и аналитического мышления при выполнении коммуникативных заданий повышенной сложности;

– поддержание и повышение уровня владения иностранным языком студентами групп В с A2.2-B1 до B1.2-B2.1, актуализация имеющихся знаний и формирование новых языковых и речевых умений на основе постепенного усложнения предлагаемых упражнений;

– повышение уровня владения иностранным языком студентами групп С с A1-A2.1 до A2.2-B1.1, восполнение пробелов с опорой на родной язык, актуализация имеющихся знаний и формирование базовых языковых, речевых и иноязычных коммуникативных умений.

Формами контроля усвоения учебного материала и развития иноязычной коммуникативной компетенции в течение семестра для всех групп были четыре промежуточных теста “Unit Tests” уровня B1-B2 в зависимости от уровневой группы. Критериями мониторинга и получения среднего значения в процентах по каждой уровневой группе для выявления динамики уровня владения иностранным языком послужили следующие:

– на диагностическом этапе эксперимента – процент успешности выполнения Placement Test (B1), по результатам которого студенты были распределены по уровневым группам;

– на практическом этапе эксперимента – процент успешности выполнения четырех Unit Tests по материалам четырех юнитов основного УМК, изучаемых в течение семестра (B2 для группы А, B1 для группы В, A2-B1 для группы С);

– на контрольном этапе эксперимента – процент успешности выполнения Final Test (B2 для группы А, B1 для групп В и С).

Для систематизации полученных данных нами были созданы таблицы для каждой уровневой группы, содержащие информацию о диапазоне успешности выполнения Placement Test (студенты с каким результатом попали в данную группу), проценте успешности выполнения Placement Test конкретным студентом данной уровневой группы, процентах успешности выполнения четырех Unit Tests в течение экспериментального обучения после распределения по уровневым группам и информация о проценте успешности выполнения студентом Final Test. Кроме того, было посчитано среднее значение успешности выполнения студентами уровневой группы всех тестов для отслеживания динамики уровня группы и количество студентов, получивших тот или иной результат в процентном диапазоне при решении тестов. Пример подобной систематизации данных представлен на рис. 1.

Поток 1 Группа В (базовая)														
	Диагностический этап	Практический этап				Контрольный этап		Диагностический этап		Практический этап				Контрольный этап
Students	Placement Test, %	Unit 1 test, %	Unit 2 test, %	Unit 3 test, %	Unit 4 test, %	Final Test, %		Диапазон успешности выполнения Placement Test	Ср. Знач. успешности выполнения Placement Test, %	Ср. Знач. успешности выполнения Unit 1 Test, %	Ср. Знач. успешности выполнения Unit 2 Test, %	Ср. Знач. успешности выполнения Unit 3 Test, %	Ср. Знач. успешности выполнения Unit 4 Test, %	Ср. Знач. успешности выполнения Final Test, %
1	47	60	65	72	69	76		33-60%	48,1	59,3	64,5	66,9	68,0	70,8
2	50	63	77	69	55	76								
3	33	65	65	75	79	84								
4	57	60	65	77	73	81								
5	60	68	60	71	75	75								
6	60	65	75	78	76	87								
7	43	68	79	81	74	84								
8	60	79	72	85	81	87								
9	36	60	45	75	76	76								
10	48	60	76	79	84	91								
11	49	15	33	29	38	33								
12	35	29	36	41	33	27								
13	35	26	40	45	37	35								
14	48	68	60	54	75	71								
15	48	71	79	81	73	84								
16	52	92	69	71	83	75								
17	43	67	78	78	81	83								
18	59	63	60	55	67	60								
19	33	60	51	43	55	21								
20	52	71	75	79	69	88								
21	60	77	81	75	67	80								
22	36	60	65	63	71	68								
23	70	65	77	75	81	87								
24	33	62	68	63	69	72								
25	55	67	60	69	75	72								
26	61	0	65	63	59	75								
27	37	60	65	60	60	63								
								Test/%	0-59%	60-74%	75-89%	90-100%	no result	
								Placement Test	21 (78%)	6 (22%)	0	0	0	
								Unit 1 Test	3 (11%)	20 (74%)	2 (7%)	1 (4%)	1 (4%)	
								Unit 2 Test	5 (19%)	13 (48%)	9 (33%)	0	0	
								Unit 3 Test	6 (22%)	9 (33%)	12 (45%)	0	0	
								Unit 4 Test	6 (22%)	10 (37%)	11 (41%)	0	0	
								Final Test	4 (15%)	7 (26%)	15 (55%)	1 (4%)	0	
								количество студентов						

Рис. 1. Систематизация данных, полученных при выполнении тестов студентами уровневых групп

Как видно на рис. 1, студенты потока 1, выполнившие входное тестирование с результатом в диапазоне 33–60%, были распределены в уровневую группу В (базовая группа), 78% из которых написали тест с неудовлетворительным результатом (0–59%) и 22% с удовлетворительным (60–74%), при этом среднее значение данных студентов составило 48,1%, что позволило нам сформировать базовую уровневую группу. В процессе экспериментального обучения студенты писали промежуточные тесты по окончании изучения тематического юнита основного УМК, по результатам которых видна положительная динамика среднего значения успешности выполнения тестов: +11,2% при выполнении Unit 1 Test, +5,2% после написания Unit 2 Test, +2,4% за Unit 3 Test, +1,1% при написании Unit 4 Test. Сравнивая результаты, полученные на диагностическом и контрольном этапах, можно также заметить увеличение среднего значения

успешности выполнения итогового тестирования на 22,7%, что может свидетельствовать о положительной динамике уровня владения иностранным языком.

Результаты обучения всех уровней групп в течение семестра представлены в табл. 1, где продемонстрированы средние значения успешности выполнения тестов студентами в процентном значении, а также результаты проведения статистического анализа данных каждой группы, полученных на диагностическом и контрольном этапах, с помощью *t*-критерия Стьюдента для зависимых выборок (колонка *p-value*), свидетельствующие о наличии или отсутствии статистически значимых различий в данных, полученных после выполнения студентами Placement и Final tests.

Таблица 1

**Результаты обучения уровней групп,
участвовавших в уровневом распределении**

<i>Группа</i>	<i>Диапазон результатов выполнения Placement Test, %</i>	<i>Ср. знач. Place- ment Test, %</i>	<i>Ср. знач. Unit 1 Test, %</i>	<i>Ср. знач. Unit 2 Test, %</i>	<i>Ср. знач. Unit 3 Test, %</i>	<i>Ср. знач. Unit 4 Test, %</i>	<i>Ср. знач. Fi- nal Test, %</i>	<i>p-value</i>
Поток 1 Группа А	75–100	76,3	70,1	72,5	68,3	60,4	56,8	0,000
Поток 2 Группа А	75–100	82,2	72,8	70,2	66,5	59,7	55,9	0,000
Поток 3 Группа А	75–100	85,3	71,6	73,4	75,8	73,6	71,9	0,000
Поток 4 Группа А	75–100	81,3	75,5	76,7	73,4	78,8	80,3	0,756
Поток 1 Группа В	40–74	48,1	50,9	58,4	62,3	61,5	70,8	0,000
Поток 2 Группа В	39–74	54,0	55,5	57,8	52,9	56,7	59,5	0,231
Поток 3 Группа В	49–74	56,7	55,3	54,2	54,8	56,4	58,7	0,883
Поток 4 Группа В	48–74	56,4	52,7	59,5	52,3	56,5	59,5	0,392
Поток 1 Группа С	0–39	24,5	33,8	39,4	45,5	50,8	60,0	0,000
Поток 2 Группа С	0–38	29,1	34,5	41,8	47,6	53,5	60,7	0,000
Поток 3 Группа С	0–48	29,1	30,2	36,4	41,5	48,9	55,6	0,000
Поток 4 Группа С	0–47	32,5	37,8	36,4	41,4	46,5	52,2	0,000

Исходя из данных результатов, можно констатировать, что все четыре базовые группы С имели положительную динамику в процессе экспериментального обучения и их уровень владения иностранным языком повысился в среднем на 28,4%, что мы связываем с эффективным применением поддерживающих материалов, включающих изучение грамматических правил на русском языке, самостоятельное выполнение дополнительных творческих и практических заданий уровня А2–В1 в онлайн-формате, а также плавное увеличение сложности заданий, что в полной мере соответствует принципу индивидуализации и дифференциации процесса обучения. Также

положительную динамику имела базовая группа В потока 1, интерпретация данных которой указана выше. Кроме того, статистический анализ данных подтвердил наличие статистически значимых различий в данных группах в начале и конце эксперимента, поскольку полученное значение $p = 0,000$ было меньше критического значения p ($p = 0,001, \alpha = 0,05$).

При этом статистическая обработка данных выявила отсутствие статистически значимых различий на диагностическом и контрольном этапах в одной продвинутой группе А потока 4, где $p = 0,756$, и в трех базовых группах В потока 2 ($p = 0,231$), потока 3 ($p = 0,883$) и потока 4, где $p = 0,392$, что больше критического значения p ($p = 0,001, \alpha = 0,05$). Отсюда мы делаем вывод о том, что, несмотря на небольшие отличия в процентном значении у данных групп в начале и конце исследования, статистически уровень владения иностранным языком студентов данных групп не изменился за период участия в экспериментальном обучении. Такой результат может быть обусловлен сильной для студентов языковой и речевой нагрузкой, предложенной нами в рамках обучения, успешным использованием упражнений, поддерживающих уровень В1, некоторыми трудностями в освоении материала повышенной сложности и возможным отсутствием мотивации на повышение уровня владения иностранным языком.

Наибольшую и довольно неожиданную разницу в среднем значении результатов входного и итогового тестирования имеют продвинутые группы А в потоках 1, 2 и 3, демонстрируя отрицательную динамику в среднем на 19,7%, что подтверждается статистическим анализом и наличием статистически значимых различий в данных группах на диагностическом и контрольном этапах эксперимента с $p = 0,000$, что меньше критического значения p ($p = 0,001, \alpha = 0,05$). Данный результат мы связываем с тем, что содержание обучения и формы контроля в данных группах состояли не только из базовых тематических юнитов основного УМК уровня В1, но и в большей степени из грамматического и лексического материала из дополнительных источников уровней В2-С1, освоение которых вызвало у студентов большие трудности. Кроме того, итоговое тестирование содержало задания только уровня В2, в то время как входное тестирование состояло из заданий уровня В1, в связи с чем мы можем сделать вывод о том, что практические задания, предложенные студентам продвинутых групп, способствовали поддержанию уровней В1 и В2.1, поскольку статистически особых изменений в количестве студентов с уровнем В2.1 не произошло, но это тоже, несомненно, является положительным результатом эксперимента.

Статистическая обработка результатов проведения входного и итогового тестирований позволила визуализировать степень эффективности применения принципа дифференциации процесса обучения иностранному языку, что видно на рис. 2.

Как видно на рис. 2, применение принципа дифференциации обучения принесло наибольший результат студентам с уровнем А1, поскольку их количество уменьшилось на 23%, что доказывает необходимость использования дополнительных материалов пониженного уровня сложности и опоры на родной язык при изучении грамматических тем, при этом количество респондентов с уровнем А2 выросло на 8,5%, а с уровнем В1 на 12%, что свидетельствует о плавном выравнивании уровня владения иностранным языком в ИЭИТ СПбПУ после обучения в первом семестре. Таким образом, изучение дисциплины «Иностранный язык: Базовый курс» со второго семестра станет для данных студентов более посильной деятельностью. Что касается итогов обучающихся продвинутых уровней групп, можно сделать вывод о том, что

уровневое обучение способствует повышению уровня владения иностранным языком в недостаточной мере, на наш взгляд, ввиду того, что основным материалом, изучаемым по данной дисциплине, является УМК уровня В1, что в некотором роде демотивирует студентов на развитие иноязычных коммуникативных умений на более высоком уровне, ведь основной целью студентов становится получение положительной оценки во время итоговой аттестации по дисциплине.

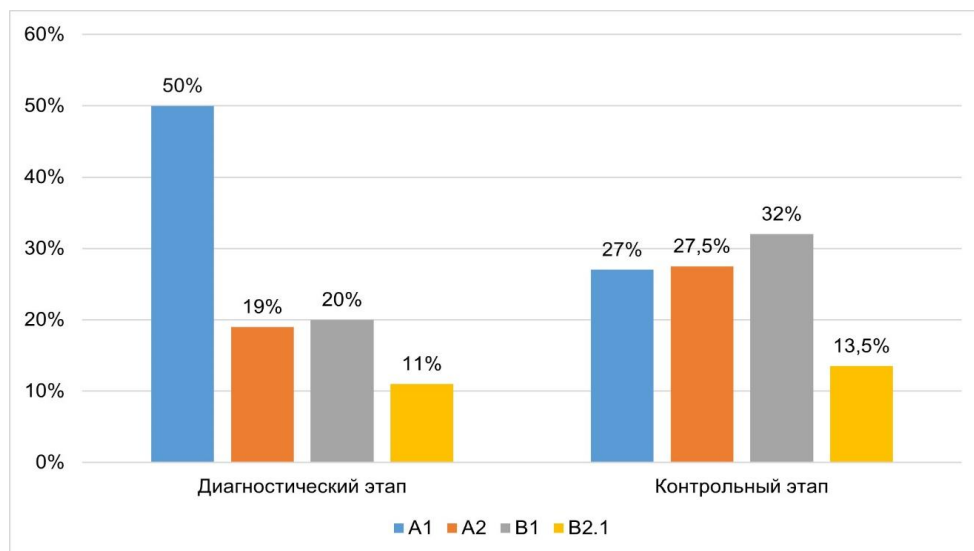


Рис. 2. Уровни владения иностранным языком студентами уровней групп на диагностическом и контрольном этапах эксперимента

В качестве источника получения обратной связи от студентов, участвовавших в экспериментальном обучении, нами был проведен опрос в онлайн-формате. Кроме того, в анкетировании приняли участие студенты, обучавшиеся в традиционном формате в своих академических группах без применения принципа дифференциации процесса обучения иностранному языку. Целями анкетирования были следующие:

- мониторинг удовлетворенности студентов процессом обучения иностранному языку в 1-м семестре;
- выявление различий в результатах мониторинга у студентов, участвовавших и не участвовавших в распределении по уровням владения иностранным языком;
- выявление качества реализации образовательного процесса по мнению студентов.

В анкетировании приняли участие 232 студента I курса ИЭиТ и 265 студентов I курса других институтов СПбПУ. Студентам необходимо было прочитать 8 утверждений и выразить степень своего согласия с каждым из них по шкале от 1 до 5, где 1 – полностью не согласен, 2 – не согласен, 3 – трудно сказать, согласен или нет, 4 – согласен, 5 – полностью согласен. Все вопросы были одинаковыми для обеих категорий респондентов за исключением одного вопроса (№ 2), где разница отражена в степени различия уровней владения иностранным языком в группе, где обучались студенты, что представлено в табл. 2.

Интерпретация полученных результатов анкетирования позволяет нам сделать следующие выводы.

1. Около 70% студентов всех институтов, исполнителем нагрузки которых является КИЯ, удовлетворены процессом обучения иностранному языку в 1-м семестре (70,5% студентов ИЭиТ и 69% студентов других институтов), при этом 10,6% студентов ИЭиТ и 14,3% студентов других институтов не удовлетворены.

Таблица 2

Результаты анкетирования студентов I курса ИЭиТ и других институтов СПбПУ

Вопрос/варианты ответа	Студенты ИЭиТ СПбПУ, %					Студенты других институтов СПбПУ, %				
	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
1. Я удовлетворен процессом обучения иностранному языку в 1-м семестре	3	7,6	18,9	23,5	47	8,3	6	16,6	27,5	41,5
2. Наличие у моих одногруппников схожего с моим/разных уровней владения иностранным языком благоприятно повлияло на мою работу на занятиях	3,8	6,8	20,5	22,7	46,2	15,5	16,6	24,5	19,2	24,2
3. На занятиях использовались все необходимые мне средства обучения (учебники, дополнительные материалы, элементы наглядности, интерактивная доска, проектор)	3,8	6,8	20,5	22,7	46,2	15,5	16,6	24,5	19,2	24,2
4. На занятиях использовались формы интерактивного обучения (парная работа, дискуссии, ролевые игры, проекты, выполнение творческих заданий)	2,3	4,5	8,3	22	62,9	3,8	9,1	16,6	23	47,5
5. Используемые на занятиях средства и формы обучения помогли мне лучше усвоить материал	4,5	6,8	23,5	28,8	36,4	8,3	14,3	19,2	23	35,1
6. К концу семестра мой уровень владения иностранным языком повысился по сравнению с началом семестра	12,9	11,4	28,8	30,3	16,7	20,4	16,2	24,2	20	19,2
7. К концу семестра мой уровень владения иностранным языком остался на том же уровне по сравнению с началом семестра	12,9	19,7	16,7	23,5	27,3	21,5	17,4	15,8	20	25,3
8. К концу семестра мой уровень владения иностранным языком понизился по сравнению с началом семестра	78	9,1	3,8	2,3	6,8	78,1	9,8	4,5	2,3	5,3

2. Распределение студентов по уровням владения иностранным языком благоприятно влияет на их работу на занятиях: большинство студентов ИЭиТ (68,9%) считают, что схожий уровень владения иностранным языком у одногруппников благоприятно повлиял на их работу на занятиях, тогда как меньше половины студентов других институтов (43,4%) считают, что наличие разных уровней владения иностранным языком у одногруппников благоприятно повлияло на их работу на занятиях, при этом треть студентов (32,1%) не считает это благоприятным фактором вовсе.

3. Студенты всех институтов имеют положительную динамику уровня владения иностранным языком, но значительная разница у студентов, участвовавших и не участвовавших в распределении по уровням владения иностранным языком, не наблюдается:

– в среднем у четверти студентов всех институтов уровень владения иностранным языком повысился, при этом наблюдается положительное значение разницы в

7,8% у студентов ИЭиТ по сравнению с количеством студентов других институтов (47% и 39,2% соответственно);

– около половины студентов всех институтов считают, что их уровень владения иностранным языком остался на том же уровне (50,8% студентов ИЭиТ и 45,3% студентов других институтов);

– меньшинство утверждает, что их уровень владения иностранным языком понизился (9,1% студентов ИЭиТ и 7,6% студентов других институтов).

4. Больше половины студентов всех институтов считают, что используемые на занятиях средства и формы обучения помогли им лучше усвоить материал: 65,2% студентов ИЭиТ и 58,1% студентов других институтов, положительное значение разницы у студентов ИЭиТ – 7,1%, что может свидетельствовать о том, что дополнительные практические задания, использованные в экспериментальном обучении, внесли долю интерактивности, наглядности и помощи в процесс обучения.

Таким образом, результаты опроса в большей степени подтверждают статистические данные, полученные после экспериментального обучения студентов ИЭиТ, но не демонстрируют особой разницы между наличием дифференциации по группам и ее отсутствием, поскольку студенты других институтов также повысили свой уровень владения иностранным языком и выразили свое удовлетворение базовым содержанием дисциплины.

Кроме обратной связи от студентов, нам важно было узнать об опыте внедрения дифференцированного обучения от преподавателей КИЯ, которые вели занятия в группах I курса ИЭиТ. Цель анкетирования – мониторинг эффективности процедуры распределения студентов по уровням владения иностранным языком по мнению преподавателей.

В анкетировании приняли участие 8 преподавателей КИЯ. Преподавателям необходимо было прочесть 8 утверждений и выразить степень своего согласия с каждым из них по шкале от 1 до 5, где 1 – полностью не согласен, 2 – не согласен, 3 – трудно сказать, согласен или нет, 4 – согласен, 5 – полностью согласен. Результаты опроса представлены в табл. 3.

Проанализировав результаты опроса, можно сделать следующие выводы.

1. Все преподаватели считают, что им комфортнее работать в группе студентов с одним уровнем владения иностранным языком, и группа студентов с одним уровнем владения иностранным языком в целом более продуктивно работает на занятиях.

2. Большинство преподавателей считает, что студенты в группе с одним уровнем владения иностранным языком больше демонстрируют свои коммуникативные навыки, меньше стесняются говорить на иностранном языке, активнее взаимодействуют друг с другом в формах интерактивного обучения (83,3, 66,7, 66,7% соответственно), что свидетельствует о большей вовлеченности студентов в процесс изучения иностранного языка и может способствовать более вероятной положительной динамике уровня владения иностранным языком.

3. Половина преподавателей считает, что мотивация к изучению иностранным языком и получению положительных результатов на аттестации не является более высокой по сравнению с группами, где студенты имеют разные уровни владения иностранным языком.

4. Половина преподавателей считает, что результаты написания тестов и аттестации группы студентов с одним уровнем владения иностранным языком выше, но здесь стоит обратить внимание на отрицательный показатель: треть преподавателей (33,3%) не считает результаты выше, что может быть следствием низкой мотивации к обучению.

Таблица 3

**Результаты анкетирования преподавателей КИЯ, принявших участие
в организации дифференцированного обучения студентов I курса ИЭиТ**

<i>Вопрос/варианты ответа</i>	<i>1, %</i>	<i>2, %</i>	<i>3, %</i>	<i>4, %</i>	<i>5, %</i>
1. Мне комфортнее работать в группе студентов с одним уровнем владения иностранным языком (ИЯ) по сравнению с группами, где студенты имеют разные уровни владения ИЯ	0	0	0	33,3	66,7
2. Группа студентов с одним уровнем владения ИЯ в целом более продуктивно работает на занятиях по сравнению с группами, где студенты имеют разные уровни владения ИЯ	0	0	0	50	50
3. Студенты в группе с одним уровнем владения ИЯ более мотивированы на получение новых знаний и навыков иноязычной коммуникации по сравнению с группами, где студенты имеют разные уровни владения ИЯ	0	0	50	0	50
4. Студенты в группе с одним уровнем владения ИЯ больше демонстрируют свои коммуникативные навыки по сравнению с группами, где студенты имеют разные уровни владения ИЯ	0	0	16,7	33,3	50
5. Студенты в группе с одним уровнем владения ИЯ меньше стесняются говорить на ИЯ, задавать вопросы и просить объяснения материала по сравнению с группами, где студенты имеют разные уровни владения ИЯ	0	0	33,3	0	66,7
6. Студенты в группе с одним уровнем владения ИЯ активнее взаимодействуют друг с другом в формах интерактивного обучения по сравнению с группами, где студенты имеют разные уровни владения ИЯ	0	0	33,3	0	66,7
7. Студенты в группе с одним уровнем владения ИЯ более мотивированы на получение положительного результата на аттестации по сравнению с группами, где студенты имеют разные уровни владения ИЯ	0	0	50	0	50
8. Результаты написания тестов и аттестации группы студентов с одним уровнем владения ИЯ выше по сравнению с группами, где студенты имеют разные уровни владения ИЯ	0	33,3	16,7	0	50

Подводя итог, можно констатировать, что принцип дифференциации находит у преподавателей как положительный отклик, так и вызывает некоторые сомнения относительно своей эффективности. Возможно, здесь играет роль степень вовлеченности самого преподавателя в процесс организации дифференцированного обучения и возникающие трудности, описание которых уже в некоторой степени представлено зарубежными учеными. Соответственно, данный вопрос требует дальнейших исследований.

Заключение / Conclusion

Проведя экспериментальное обучение студентов I курса ИЭиТ СПбПУ с применением принципа дифференциации процесса обучения, анкетирование студентов I курса ИЭиТ и других институтов СПбПУ, не участвовавших в распределении по уровневым группам, а также опрос преподавателей КИЯ СПбПУ, которые вели дисциплину «Иностранный язык: Базовый курс» в уровневых группах, наиболее показательными итогами мы можем считать следующие:

1. После экспериментального обучения студентов с дифференциацией по уровням и использованием вспомогательных практических заданий выявлено выравнивание их уровня владения иностранным языком до уровня B1.

2. Выявлена существенная разница в показателе благоприятности распределения по уровням владения иностранным языком для студентов, участвовавших в распределении, с точки зрения их аудиторной работы по сравнению с показателем у студентов, не участвовавших, что имеет прямое влияние на успешность освоения дисциплины и академические результаты.

3. Выявлена положительная динамика уровня владения иностранным языком у менее половины студентов всех институтов, что может быть как показателем эффективности обучения иностранным языком, так и свидетельством низкой мотивации студентов к обучению и недостаточно качественного обучения иностранному языку в целом, поскольку процент является невысоким.

4. Не выявлено значительной разницы в показателях динамики уровня владения иностранным языком у студентов, участвовавших и не участвовавших в распределении по уровням владения иностранным языком.

5. Выявлена высокая эффективность процедуры распределения студентов по уровням владения иностранным языком с точки зрения более комфортного взаимодействия преподавателя и студентов, большей вовлеченности студентов в процесс изучения иностранного языка и их взаимодействия друг с другом при аудиторной работе.

6. Выявлено отсутствие более высокой мотивации к изучению иностранного языка у студентов, участвовавших в распределении по уровням владения иностранным языком, и, как возможное следствие, невысокие результаты аттестации.

Таким образом, хотя дифференцированное обучение, несомненно, положительно влияет на выравнивание и повышение уровня владения иностранным языком студентами, вопрос целесообразности организации процесса иноязычного образования с применением принципа дифференциации процесса обучения все еще остается неясным ввиду наличия больших трудозатрат на его организацию и возможных сложностей, возникающих у преподавателей при подготовке дополнительных заданий для студентов с разными уровнями владения иностранным языком, что требует дальнейшего исследования.

Ссылки на источники / References

1. Жебряткина И. Я., Романов В. В. Уровневая дифференциация в формировании профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности обучающихся Академии ФСИН России // Уголовно-исполнительная система на современном этапе с учетом реализации Концепции развития уголовно-исполнительной системы Российской Федерации на период до 2030 года: сб. тез. выступлений и докл. участников Междунар. науч.-практ. конф. по проблемам исполнения уголовных наказаний, Рязань, 17–18 ноября 2022 года. Т. 2. – Рязань: Академия права и управления Федеральной службы исполнения наказаний, 2022. – С. 1541–1544.
2. Еськина О. А. Применение технологии разноуровневого обучения на занятиях по дисциплине Иностранный язык в военном техническом вузе // Современная педагогика и научные исследования в образовательной организации высшего образования: материалы Всерос. науч.-метод. конф., Кострома, 17 февраля 2024 года. – Кострома: Военная академия радиационной, химической и биологической защиты имени Маршала Советского Союза С. К. Тимошенко Министерства обороны Российской Федерации, 2024. – С. 119–126.
3. Спиридонова М. Е. Проектно-дифференцированный подход к обучению иностранного языка в условиях дистанционного обучения // Образование и право. – 2022. – № 10. – С. 433–437.
4. Борщенко Г. М., Рубцова А. В. Визуальная новелла как инструмент развития навыков иноязычной деловой коммуникации у студентов направлений подготовки в сфере информационных технологий // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2024. – № 1 (январь). – URL: <http://e-koncept.ru/2024/241003.htm>
5. Пугачева С. А. Применение цифровых средств при изучении иностранного языка в современной системе образования // На пересечении языков и культур. Актуальные вопросы гуманитарного знания. – 2023. – № 3(27). – С. 255–258.
6. Osipova E., Bagrova E. Unlocking the Power of Gamification: Evaluating the Efficacy of Wizer.me in EFL Vocabulary Acquisition // Bylieva D., Nordmann A. (eds) The World of Games: Technologies for Experimenting, Thinking, Learning. PCSF 2023. Lecture Notes in Networks and Systems, vol 829, Springer, Cham, 2023. – P. 198–211. – URL: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-48016-4_15

7. Карпович И. А. Использование Notion AI для создания упражнений в рамках обучения дисциплине «Иностранный язык» в военном вузе // Использование новых педагогических технологий как средство повышения эффективности образовательного процесса: материалы III межвуз. науч.-практ. конф., Санкт-Петербург, 19 мая 2023 года. – М.: Перо, 2023. – С. 84–89.
8. Амахина С. А., Дмитриева Н. В., Тимохина Е. И. Использование чат-ботов в рамках образовательной «экосистемы» для обучения иностранному языку // Письма в Эмиссия.Оффлайн. – 2023. – № 4. – С. 3243. – URL: <http://emissia.org/offline/2023/3243.htm>
9. Выготский Л. С. Психология искусства / общ. ред. В. В. Иванова, коммент. Л. С. Выготского и В. В. Иванова, вступ. ст. А. Н. Леонтьева. – 3-е изд. – М.: Искусство, 1986. – 573 с.
10. Щукин А. Н. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: учеб. пособие для преподавателей и студентов. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Филоматис, 2006. – 480 с.
11. Семенова Д. И. Технологии дифференциации обучения иностранному языку в неязыковых вузах // Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы: материалы IV Междунар. науч. конгресса, Симферополь, 01–19 апреля 2019 года / ред. Е. В. Полховская. – Симферополь: Общество с ограниченной ответственностью «Издательство Типография «Ариал», 2019. – С. 401–405.
12. Чертков А. В. Фундаментальные принципы технологии уровневой дифференциации // Наука и образование: тенденции, проблемы и перспективы развития: сб. материалов II Всерос. науч.-практ. конф. студ. и молодых ученых, Железноводск, 12 февраля 2021 года / под ред. И. В. Иванченко. – М.: Знание-М, 2021. – С. 101–104.
13. Павлова И. П. Принципы обучения иностранному языку: современная интерпретация // Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2016. – № 14(753). – С. 45–63.
14. Асанова Э. Э. Осуществление личностно-ориентированного подхода в учебном процессе с помощью внедрения активных форм обучения // Развитие науки и образования: новые подходы и актуальные исследования: сб. науч. тр. по материалам XXIX Междунар. науч.-практ. конф., Анапа, 23 мая 2022 года. – Анапа: Общество с ограниченной ответственностью «Научно-исследовательский центр экономических и социальных процессов» в Южном Федеральном округе, 2022. – С. 98–112.
15. Воловик О. В. Технология уровневого обучения как шаг к формированию личностно-ориентированной педагогики // Вестник профессионального образования. – 2021. – № 1(15). – С. 3–8.
16. Ковчина Н. В. Особенности самостоятельной работы студентов инженерных направлений подготовки // Международный научно-исследовательский журнал. – 2023. – № 10(136). – URL: <https://research-journal.org/en/archive/10-136-2023-october/10.23670/IRJ.2023.136.70>
17. Кныш Е. В., Кныш А. А. Возможности применения уровневой дифференциации обучения в современном российском высшем образовании // Общество: социология, психология, педагогика. – 2019. – № 11(67). – С. 139–144.
18. Vaganova O. I., Odarich I. N., Rudakova O. A., Volkova J. S. et al. Level differentiation technology in vocational education // Amazonia Investiga. – 2020. – Vol. 9. – No. 28. – P. 42–49. – URL: <https://www.amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/1279/1151>
19. Кондрахина Н. Г., Петрова О. Н., Староверова Н. П. Особенности индивидуализации обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Гуманитарные науки. Вестник Финансового университета. – 2022. – № 3. – С. 130–136.
20. Langelaan B. N., Gaikhorst L., Smets W., Oostdam R. J. Differentiating instruction: Understanding the key elements for successful teacher preparation and development // Teaching and Teacher Education. – 2024. – № 140. – P. 104464. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X23004523?via%3Dihub>
21. Pozas M., Letzel V., Lindner K., Schwab S. DI (Differentiated Instruction) Does Matter! The Effects of DI on Secondary School Students' Well-Being, Social Inclusion and Academic Self-Concept // Frontiers in Education. – 2021. – № 6. – P. 729027. – URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/educ.2021.729027/full>
22. Conner J., Mitra D. L., Holquist S. E., Rosado E. et al. The pedagogical foundations of student voice practices: The role of relationships, differentiation, and choice in supporting student voice practices in high school classrooms // Teaching and Teacher Education. – 2024. – № 142. – P. 104540. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X24000726?via%3Dihub>
23. Kahmann R., Droop M., Lazonder A. W. Dutch elementary school teachers' differentiation practices during Science and Technology lessons // Teaching and Teacher Education. – 2024. – № 145. – P. 104626. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X24001586?via%3Dihub>
24. Olanrewaju Adebisi R. Equality and Diversity in Learning through Differentiated Instructions // KnE Social Sciences. – 2024. – № 9(6). – P. 75–86. – URL: <https://kneopen.com/KnE-Social/article/view/15256/>
25. Grecu Y. V. Differentiated instruction: Curriculum and resources provide a roadmap to help English teachers meet students' needs // Teaching and Teacher Education. – 2023. – № 125. – P. 104064. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X23000525?via%3Dihub>
26. Kalinowski E., Westphal A., Jurczok A., Vock M. The essential role of teacher self-efficacy and enthusiasm for differentiated instruction // Teaching and Teacher Education. – 2024. – № 148. – P. 104663. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X24001951?via%3Dihub>
27. Hidayat L. E., Basthomi Y., Afrilyasanti R. Exploring secondary school teachers' creativity in differentiated instruction (DI) practices across Indonesian EFL classrooms // Thinking Skills and Creativity. – 2024. – № 53. – P. 101620. – URL: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187124001585?via%3Dihub>

28. Pozas M., Letzel V., Bost N., Reichertz J. Confident, positive, but interested? Exploring the role of teachers' interest in their practice of differentiated instruction // *Frontiers in Education*. – 2022. – № 7. – P. 964341. – URL: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2022.964341/full>
 29. Зайцева И. А. Технология уровневой дифференциации как средство формирования профессиональной иноязычной коммуникативной компетентности студентов технического вуза: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08. – Самара, 2007. – 190 с.
 30. Черниговцева О. Я., Дальбергенова Л. Е., Приступа Е. Н. Использование технологии уровневой дифференциации в обучении английскому языку в вузе (на примере неязыковой образовательной программы «Информационные системы») // *Вестник Казахского национального женского педагогического университета*. – 2021. – № 4. – С. 114–125. – URL: <https://vestnik.kazmkpu.kz/jour/article/view/607>
-
1. Zhebratkina, I. Ya., & Romanov, V. V. (2022). "Urovnevaya differenciaciya v formirovanii professional'noj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti obuchayushchihsiya Akademii FSIN Rossii" [Level differentiation in the formation of professional foreign language communicative competence of students of the Academy of the Federal Penitentiary Service of Russia], *Ugolovno-ispolnitel'naya sistema na sovremennom etape s uchetom realizacii Konceptii razvitiya ugolovno-ispolnitel'noj sistemy Rossijskoj Federacii na period do 2030 goda: sb. tez. vystuplenij i dokl. uchastnikov Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. po problemam ispolneniya ugolovnyh nakazanij, Ryazan', 17–18 noyabrya 2022 goda. T. 2, Akademiya prava i upravleniya Federal'noj sluzhby ispolneniya nakazanij, Ryazan'*, pp. 1541–1544 (in Russian).
 2. Es'kina, O. A. (2024). "Primenenie tekhnologii raznourovneвого obucheniya na zanyatiyah po discipline Inostrannyj yazyk v voennom tekhnicheskom vuze" [The use of differentiated instruction technology in foreign language classes at a military technical university], *Sovremennaya pedagogika i nauchnye issledovaniya v obrazovatel'noj organizacii vysshego obrazovaniya: materialy Vseros. nauch.-metod. konf., Kostroma, 17 fevralya 2024 goda, Voennaya akademiya radiacionnoj, himicheskoj i biologicheskoy zashchity imeni Marshala Sovetskogo Soyuza S. K. Timoshenko Ministerstva oborony Rossijskoj Federacii, Kostroma*, pp. 119–126 (in Russian).
 3. Spiridonova, M. E. (2022). "Proektno-differencirovannyj podhod k obucheniyu inostrannogo yazyka v usloviyah distancionnogo obucheniya" [Project-based differentiated approach to teaching a foreign language in the context of distance learning], *Obrazovanie i pravo*, № 10, pp. 433–437 (in Russian).
 4. Borshchenko, G. M., & Rubcova, A. V. (2024). "Vizual'naya novella kak instrument razvitiya navykov inoyazychnoj delovoj kommunikacii u studentov napravlenij podgotovki v sfere informacionnyh tekhnologij" [Visual novel as a means of developing foreign language business communication skills among IT specialists], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 1 (yanvar'). Available at: <http://e-koncept.ru/2024/241003.htm> (in Russian).
 5. Pugacheva, S. A. (2023). "Primenenie cifrovych sredstv pri izuchenii inostrannogo yazyka v sovremennoj sisteme obrazovaniya" [The use of digital tools in learning a foreign language in the modern education system], *Na peresechenii yazykov i kul'tur. Aktual'nye voprosy gumanitarnogo znaniya*, № 3(27), pp. 255–258 (in Russian).
 6. Osipova, E., & Bagrova, E. (2023). "Unlocking the Power of Gamification: Evaluating the Efficacy of Wizer.me in EFL Vocabulary Acquisition", in Bylieva, D., & Nordmann, A. (eds.). *The World of Games: Technologies for Experimenting, Thinking, Learning. PCSF 2023. Lecture Notes in Networks and Systems*, vol. 829, Springer, Cham, pp. 198–211. Available at: https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-3-031-48016-4_15 (in English).
 7. Karpovich, I. A. (2023). "Ispol'zovanie Notion AI dlya sozdaniya uprazhnenij v ramkah obucheniya discipline "Inostrannyj yazyk" v voennom vuze" [Using Notion AI to Create Exercises for Learning Foreign Languages at a Military University], *Ispol'zovanie novykh pedagogicheskikh tekhnologij kak sredstvo povysheniya effektivnosti obrazovatel'nogo processa: materialy III mezhvuz. nauch.-prakt. konf., Sankt-Peterburg, 19 maya 2023 goda, Pero, Moscow*, pp. 84–89 (in Russian).
 8. Amahina, S. A., Dmitrieva, N. V., & Timohina, E. I. (2023). "Ispol'zovanie chat-botov v ramkah obrazovatel'noj "eko-sistemy" dlya obucheniya inostrannomu yazyku" [Using Chatbots in an Educational Eco-System for Learning Foreign Languages], *Pis'ma v Emissiya. Offlajn*, № 4, p. 3243. Available at: <http://emissia.org/offline/2023/3243.htm> (in Russian).
 9. Vygotskij, L. S. (1986). *Psichologiya iskusstva* [Psychology of Art], 3-e izd., Iskusstvo, Moscow, 573 p. (in Russian).
 10. Shchukin, A. N. (2006). *Obuchenie inostrannym yazykam: Teoriya i praktika: ucheb. posobie dlya prepodavatelej i studentov* [Teaching Foreign Languages: Theory and Practice], 2-e izd., ispr. i dop, Filomatis, Moscow, 480 p. (in Russian).
 11. Semenova, D. I. (2019). "Tekhnologii differenciacii obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovykh vuzah" [Technologies of differentiation of teaching foreign languages in non-linguistic universities], *Inostrannaya filologiya. Social'naya i nacional'naya variativnost' yazyka i literatury: materialy IV Mezhdunar. nauch. kongressa, Simferopol', 01–19 aprelya 2019 goda, Simferopol'*, pp. 401–405 (in Russian).
 12. Chertkov, A. V. (2021). "Fundamental'nye principy tekhnologii urovnevoj differenciacii" [Fundamental principles of differentiated instruction technology], *Nauka i obrazovanie: tendencii, problemy i perspektivy razvitiya: sb. materialov II Vseros. nauch.-prakt. konf. stud. i molodyh uchenykh, Zheleznovodsk, 12 fevralya 2021 goda, Znanie-M, Moscow*, pp. 101–104 (in Russian).
 13. Pavlova, I. P. (2016). "Principy obucheniya inostrannomu yazyku: sovremennaya interpretaciya" [Principles of Teaching a Foreign Language: Modern Interpretation], *Vestnik Moskovskogo gosudarstvennogo lingvisticheskogo universiteta. Obrazovanie i pedagogicheskie nauki*, № 14(753), pp. 45–63 (in Russian).

14. Asanova, E. E. (2022). "Osushchestvlenie lichnostno-orientirovannogo podhoda v uchebnom processe s pomoshch'yu vnedreniya aktivnyh form obucheniya" [Implementation of an individual-oriented approach in the educational process through the introduction of active forms of learning], *Razvitie nauki i obrazovaniya: novye podhody i aktual'nye issledovaniya: sb. nauch. tr. po materialam XXIX Mezhdunar. nauch.-prakt. konf., Anapa, 23 maya 2022 goda*, Obshchestvo s ogranichennoj otvetstvennost'yu "Nauchno-issledovatel'skij centr ekonomicheskikh i social'nyh processov" v Yuzhnom Federal'nom okruge, Anapa, pp. 98–112 (in Russian).
15. Volovik, O. V. (2021). "Tekhnologiya urovnevoogo obucheniya kak shag k formirovaniyu lichnostno-orientirovannoj pedagogiki" [Technology of level learning as a step towards the formation of personality-oriented pedagogy], *Vestnik professional'nogo obrazovaniya*, № 1(15), pp. 3–8 (in Russian).
16. Kovchina, N. V. (2023). "Osobennosti samostoyatel'noj raboty studentov inzhenernyh napravlenij podgotovki" [Characteristics of students' independent work in engineering fields of study], *Mezhdunarodnyj nauchno-issledovatel'skij zhurnal*, № 10(136). Available at: <https://research-journal.org/en/archive/10-136-2023-october/10.23670/IRJ.2023.136.70> (in Russian).
17. Knysh, E. V., & Knysh, A. A. (2019). "Vozmozhnosti primeneniya urovnevoj differenciacii obucheniya v sovremenom rossijskom vysshem obrazovanii" [Potentials of applying differentiated instruction in modern Russian higher education], *Obshchestvo: sociologiya, psihologiya, pedagogika*, № 11(67), pp. 139–144 (in Russian).
18. Vaganova, O. I., Odarich, I. N., Rudakova, O. A., Volkova, J. S. et al. (2020). "Level differentiation technology in vocational education", *Amazonia Investiga*, vol. 9, no. 28, pp. 42–49. Available at: <https://www.amazoniainvestiga.info/index.php/amazonia/article/view/1279/1151> (in English).
19. Kondrahina, N. G., Petrova, O. N., & Staroverova, N. P. (2022). "Osobennosti individualizacii obucheniya inostrannomu yazyku v neyazykovom vuze" [Specific features of individualization of foreign language teaching in a non-linguistic university], *Gumanitarnye nauki. Vestnik Finansovogo universiteta*, № 3, pp. 130–136 (in Russian).
20. Langelaan, B. N., Gaikhorst, L., Smets, W., & Oostdam, R. J. (2024). "Differentiating instruction: Understanding the key elements for successful teacher preparation and development", *Teaching and Teacher Education*, № 140, p. 104464. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X23004523?via%3Dihub> (in English).
21. Pozas, M., Letzel, V., Lindner, K., & Schwab, S. (2021). "DI (Differentiated Instruction) Does Matter! The Effects of DI on Secondary School Students' Well-Being, Social Inclusion and Academic Self-Concept", *Frontiers in Education*, № 6, p. 729027. Available at: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2021.729027/full> (in English).
22. Conner, J., Mitra, D. L., Holquist, S. E., Rosado, E. et al. (2024). "The pedagogical foundations of student voice practices: The role of relationships, differentiation, and choice in supporting student voice practices in high school classrooms", *Teaching and Teacher Education*, № 142, p. 104540. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X24000726?via%3Dihub> (in English).
23. Kahmann, R., Droop, M., & Lazonder, A. W. (2024). "Dutch elementary school teachers' differentiation practices during Science and Technology lessons", *Teaching and Teacher Education*, № 145, p. 104626. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X24001586?via%3Dihub> (in English).
24. Olanrewaju Adebisi, R. (2024). "Equality and Diversity in Learning through Differentiated Instructions", *KnE Social Sciences*, № 9(6), pp. 75–86. Available at: <https://kneopen.com/KnE-Social/article/view/15256/> (in English).
25. Grecu, Y. V. (2023). "Differentiated instruction: Curriculum and resources provide a roadmap to help English teachers meet students' needs", *Teaching and Teacher Education*, № 125, p. 104064. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0742051X23000525?via%3Dihub> (in English).
26. Kalinowski, E., Westphal, A., Jurczok, A., & Vock, M. (2024). "The essential role of teacher self-efficacy and enthusiasm for differentiated instruction", *Teaching and Teacher Education*, № 148, p. 104663. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0742051X24001951?via%3Dihub> (in English).
27. Hidayat, L. E., Basthomi, Y., & Afrilyasanti, R. (2024). "Exploring secondary school teachers' creativity in differentiated instruction (DI) practices across Indonesian EFL classrooms", *Thinking Skills and Creativity*, № 53, p. 101620. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S1871187124001585?via%3Dihub> (in English).
28. Pozas, M., Letzel, V., Bost, N., & Reichertz, J. (2022). "Confident, positive, but interested? Exploring the role of teachers' interest in their practice of differentiated instruction", *Frontiers in Education*, № 7, p. 964341. Available at: <https://www.frontiersin.org/journals/education/articles/10.3389/feduc.2022.964341/full> (in English).
29. Zajceva, I. A. 2007 (). *Tekhnologiya urovnevoj differenciacii kak sredstvo formirovaniya professional'noj inoyazychnoj kommunikativnoj kompetentnosti studentov tekhnicheskogo vuza: dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.08* [Technology of differentiated instruction as a means of developing professional foreign language communicative competence of students at a technical university], Samara, 190 p. (in Russian).
30. Chernigovceva, O. Ya., Dal'bergenova, L. E., & Pristupa, E. N. (2021). "Ispol'zovanie tekhnologii urovnevoj differenciacii v obuchenii anglijskomu yazyku v vuze (na primere neyazykovoj obrazovatel'noj programmy "Informacionnye sistemy")" [Using the technology of differentiated instruction in teaching English at a university (the case study of the non-linguistic educational program "Information Systems")], *Vestnik Kazahskogo nacional'nogo zhenskogo pedagogicheskogo universiteta*, № 4, pp. 114–125. Available at: <https://vestnik.kazmkpu.kz/jour/article/view/607> (in Russian).