

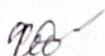
МИНОБРНАУКИ РОССИИ

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение  
высшего образования  
«ВЛАДИВОСТОКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
(ФГБОУ ВО «ВВГУ»)  
ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ЛИНГВИСТИКИ

КАФЕДРА МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

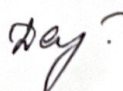
ОТЧЕТ  
ПО ПРОИЗВОДСТВЕННОЙ НАУЧНО-  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКОЙ ПРАКТИКЕ  
(8 семестр)

Студент  
гр. БПО-22-ИЯ1



Е.Д. Филиппова

Руководитель  
Старший преподаватель



Е.К. Данилина

Владивосток 2026

МИНОБРНАУКИ РОССИИ  
 ФГБОУ ВО «ВЛАДИВОСТОКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
 ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ЛИНГВИСТИКИ  
 КАФЕДРА МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

**ЗАДАНИЕ**  
**на производственную научно-исследовательскую практику**

1. Студенту: **Филипповой Е.Д.**
2. Группа: **БПО-22-ИЯ1**
3. Приказ: **09.04.2026 № 771-а**
4. Срок прохождения практики: **20.04.2026 – 16.05.2026**
5. Содержание практики: **подготовка текста выпускной квалификационной работы бакалавра**
6. Тема ВКР: **Организация учебной деятельности на уроках иностранного языка с элементами самоуправления**

<i>Структурный элемент работы</i>	<i>Задание</i>	<i>Шифр компетенции</i>	<i>Да/нет</i>
<i>Введение</i>	Сформулировать предмет, объект, актуальность исследования; описать методы исследования	УК-1 УК-5	<i>да</i>
	Сформулировать цель, задачи, новизну работы	УК-2 УК-5	<i>да</i>
	Сформулировать практическую значимость исследования и/или возможность коммерциализации результатов исследования	УК-2 УК-5 УК-9	<i>да</i>
	Обосновать практическую значимость исследования для решения актуальных проблем общества.	УК-5	<i>да</i>
	Привести краткий обзор нормативных источников в сфере образования, в соответствии с которыми осуществлялся педагогический эксперимент, описанный в исследовательской части	ОПК-1	<i>да</i>
<i>Теоретическая часть</i>	Представить реферативный обзор основных отечественных и зарубежных источников по исследуемой проблеме	УК-5	<i>да</i>
	Привести реферативный обзор не менее 3-х источников на иностранном языке	ПКВ-4	<i>да</i>
	В отдельном параграфе описать	УК-8	<i>да</i>

	Федеральные и локальные нормативные акты, регламентирующие безопасные условия жизнедеятельности в образовательных организациях.		
	В отдельном параграфе описать Федеральные и локальные нормативные акты, регламентирующие антикоррупционное поведение в образовательных организациях	УК-10	да
	В отдельном параграфе описать федеральные и локальные нормативные акты, регламентирующие требования к соблюдению информационной безопасности обучающихся	ПКВ-2	да
	Описать классические и современные педагогические концепции, сопоставить различные точки зрения	ОПК-8	да
	Сделать выводы о целесообразности использования на практике тех или иных теоретических положений		да
	Использовать специальную терминологию		да
	Использовать ресурсы разрешенных интернет-сайтов	ПКВ-2	да
<b>Исследовательская часть</b>	Описать опыт взаимодействия с обучающимися, их родителями (законными представителями), представителями педагогического сообщества	УК-3	да
	В отдельном параграфе описать возможность и специфику использования предложенных методик в ходе реализации основных и дополнительных образовательных программ	ОПК-2	да
	Описать опыт совместной и индивидуальной учебной деятельности	ОПК-3	да
	Описать опыт совместной и индивидуальной воспитательной деятельности		да
	В отдельном параграфе описать возможность и специфику использования предложенных методик для учащихся с особыми образовательными потребностями		да

	В представленных учебно-методических материалах отразить базовые общечеловеческие и национальные ценности	ОПК-4	да
	Описать педагогический опыт взаимодействия с участниками образовательного процесса	ОПК-7	да
	Описать опыт организации деятельности обучающихся по подготовке индивидуальных и групповых проектов по иностранному языку	ПКВ-1	да
	Описать конкретный собственный опыт применения разработанных учебно-методических материалов в ходе внеурочной деятельности обучающихся	ПКВ-3	да
	Разработать и описать опыт использования учебно-методических материалов для развития навыков устной и письменной речи на иностранном языке	ПКВ-4	да
<b>Заключение</b>	Сформулировать перспективы дальнейшего исследования	УК-5	да
	Сформулировать вывод о соответствии представленных учебно-методических материалов требованиям ФГОС	ОПК-3	да
<b>Список использованных источников</b>	Использовать не менее 3-х источников на иностранном(ых) языке(ах)	УК-4 ПКВ-4	да
	Привести перечень основных Федеральных и локальных нормативных актов, регламентирующих безопасные условия жизнедеятельности	УК-8	да
	Привести перечень основных Федеральных и локальных нормативных актов, регламентирующих антикоррупционное поведение	УК-10	да
	Привести перечень основных Федеральных и локальных нормативных актов, регламентирующих образовательную деятельность	ОПК-1	да
	Использовать не менее 5-х электронных источников	ПКВ-2	да
<b>Приложение</b>	Представить иллюстративный материал, отражающий базовые	ОПК-4	да

	общечеловеческие и национальные ценности		
Общие требования к тексту (содержанию и оформлению) работы	Описать апробацию / внедрение разработанной методики в реальном секторе экономики	УК-9	да
	Оформить работу с применением актуальных ИКТ	УК-1 ОПК-9	да
	Описать педагогический опыт осуществления контроля и оценки формирования результатов обучения, выявления и корректировки трудностей в обучении	ОПК-5	да
	В отдельном параграфе представить системное описание использования различных (не менее 2-х) психолого-педагогических технологий индивидуализации обучения, развития и воспитания	ОПК-6	да
	Корректно использовать заимствования, соблюдать требования к оригинальности текста (не менее 60%)	ПКВ-2	да

Дата выдачи задания: 20.04.2026

Студент

Руководитель ВКР

*Вед*  
\_\_\_\_\_  
*Вед*  
\_\_\_\_\_

МИНОБРНАУКИ РОССИИ  
ФГБОУ ВО «ВЛАДИВОСТОКСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

ИНСТИТУТ ПЕДАГОГИКИ И ЛИНГВИСТИКИ

КАФЕДРА МЕЖКУЛЬТУРНЫХ КОММУНИКАЦИЙ И ПЕРЕВОДОВЕДЕНИЯ

**КАЛЕНДАРНЫЙ ГРАФИК**  
**выполнения задания по производственной научно-исследовательской**  
**практике**

Студент **Филиппова Е.Д.**, группа БПО-22-ИЯ1, в соответствии с приказом от 09.04.2026 № 771-а, направляется для прохождения производственной научно-исследовательской практики в ИПЛ ВВГУ, г. Владивосток с 20.04.2026 по 16.05.2026

Цель практики: подготовка выпускной квалификационной работы бакалавра.

Тема ВКР: **Организация учебной деятельности на уроках иностранного языка с элементами самоуправления**

Содержание выполняемых работ	Сроки выполнения
Подбор и анализ научной литературы, ознакомление с нормативными документами	20.04.26 – 22.04.26
Завершающий этап опытно-экспериментальной работы	23.04.26 – 02.05.26
Написание исследовательской главы	03.05.26 – 14.05.26
Предоставление отчета на проверку научному руководителю	15.05.26
Защита отчёта по практике	16.05.2026

Научный руководитель \_\_\_\_\_



## ОТЗЫВ

### руководителя производственной преддипломной практики

студент: **Е.Д. Филиппова**  
группа: **БПО-22-ИЯ1**

В период прохождения производственной преддипломной практики Е.Д. Филиппова проявила должный уровень самостоятельности и ответственности в выполнении заданий.

Выполненная работа посвящена исследованию возможностей внедрения элементов самоуправления в учебный процесс для повышения активности и автономии учащихся. Тема ВКР: «**Организация учебной деятельности на уроках иностранного языка с элементами самоуправления**».

Выбор темы исследования обусловлен необходимостью развития субъектной позиции учащихся в рамках требований ФГОС. Элементы самоуправления на уроках иностранного языка позволяют повысить личную ответственность школьников за результаты обучения и стимулируют их внутреннюю мотивацию. В ходе проведения опытно-экспериментального исследования Е.Д. Филиппова успешно внедрила в учебный процесс методику поэтапного делегирования управленческих функций учащимся.

В процессе работы студент собрал достаточный объем теоретического и эмпирического материала в соответствии с поставленной целью и задачами, что позволило сделать обоснованные выводы об эффективности использования элементов самоуправления для оптимизации речевой практики.

Характеристика выполненного объема работы: ВКР подготовлена полностью. Структура работы выдержана в соответствии с установленными требованиями, все разделы теоретической и практической частей логически взаимосвязаны. Ход опытно-экспериментальной работы описан подробно. Основная цель исследования достигнута, все поставленные задачи успешно решены. В оформлении текста встречаются незначительные небрежности. Список использованной литературы составляет 50 источников.

Общая оценка выполненной работы: «отлично».

13.05.2026

Руководитель практики: ст. преподаватель  
кафедры МКП  
Института педагогики и лингвистики ВВГУ

 Е.К. Данилина

## Содержание

Введение.....	3
1 Теоретические основы организации учебной деятельности на уроках иностранного языка с элементами самоуправления.....	6
1.2 Технологии индивидуализации образования .....	8
1.3 Теоретическое обоснование модели самоуправления в учебной деятельности как фактора развития иноязычной коммуникативной компетенции.....	10
1.4 Авторская позиция в организации учебной деятельности на уроках иностранного языка с элементами самоуправления.....	15
Выводы по главе 1.....	18
2 Реализация педагогических условий развития устной речи старшеклассников с использованием элементов самоуправления.....	20
2.1 Опытнo-экспериментальная работа по организации учебной деятельности на уроках иностранного языка с элементами самоуправления.....	20
2.1.1 Констатирующий этап педагогического эксперимента.....	21
2.1.2 Формирующий этап педагогического эксперимента.....	26
2.1.3 Контрольный этап педагогического эксперимента.....	31
2.2 Анализ и интерпретация результатов опытнo-экспериментальной работы.....	32
2.3 Применение разработки для учащихся с особыми образовательными потребностями.....	34
2.4 Применение разработки в ходе реализации дополнительных образовательных программ .....	36
Выводы по главе 2.....	39
Заключение .....	42
Список использованных источников .....	44
Приложение А .....	49
Приложение Б.....	50
Приложение В .....	51
Приложение Г.....	52
Приложение Д.....	54
Приложение Е.....	55
Приложение Ж.....	68

## Введение

В современной системе образования одной из главных задач является активное включение учеников в учебный процесс. В условиях глобализации и быстрого развития технологий знание иностранных языков, в особенности английского, становится обязательным условием для подготовки востребованных специалистов. В связи с этим использование элементов самоуправления на уроках позволяет не только эффективно обучать предмету, но и развивать у школьников самостоятельность и гибкие навыки, которые необходимы для жизни в современном обществе.

Актуальность данной темы обусловлена тем, что на современном этапе развития школьного образования наблюдается переход от классической модели обучения к личностно-ориентированным подходам. Несмотря на то, что педагогическая практика планомерно отходит от привычного формата простой передачи знаний от учителя к ученику, проблема пассивности обучающихся остается актуальной. Поиск путей активизации образовательного процесса ведет к внедрению элементов самоуправления, которые позволяют сместить акцент с доминирующей роли учителя как единственного источника информации на субъект-субъектное взаимодействие. В настоящий момент возникает острая необходимость поиска путей демократизации образовательного процесса. Подобные методы позволяют сместить акцент с доминирующей роли учителя как единственного источника информации на полноценное субъект-субъектное взаимодействие. Важность данной темы подтверждается тем, что развитие самостоятельности и ответственности обучающихся за собственный результат напрямую способствует повышению качества овладения иноязычной речью.

На основании противоречия между требованиями ФГОС к высокому уровню инициативности речевой деятельности обучающихся и реальной практикой преобладания доминирующей роли педагога в школе была сформулирована проблема исследования: каковы педагогические условия организации учебной деятельности с элементами самоуправления, способствующие эффективному развитию устной речи учащихся старших классов

Научная новизна исследования заключается в том, что в работе систематизированы и конкретизированы педагогические условия интеграции таких элементов самоуправления, как делегирование учащимся функций модерации, внедрение процедур самооценивания и организация взаимного контроля в структуру урока иностранного языка. В отличие от общих подходов к развитию автономии, в данной работе предложены конкретные авторские алгоритмы деятельности обучающихся, адаптированные к тематическим

разделам программы «Rainbow English 10», что позволяет дополнить ранее практические достижения в области активизации устной речевой деятельности старшеклассников.

Теоретико-методологическую основу исследования составили фундаментальные труды в области педагогики, психологии и методики преподавания иностранных языков. Работа опирается на положения субъектного подхода и теории ученического самоуправления, раскрытые в работах А. С. Прутченкова, М. И. Рожкова и Н. К. Катович, рассматривающих самоуправление как механизм формирования ответственности и социального взросления личности. Важное значение для исследования имеют концепции распределенного лидерства Л. Чжана и Т. В. Гуляевой, а также теории автономного обучения и индивидуализации, представленные в трудах Ф. Бенсона, Е. Г. Мартынюк, В. А. Лягушиной и А. А. Кочетовой. Психологическое обоснование перехода внешнего контроля во внутреннюю саморегуляцию обучающегося базируется на теории поэтапного формирования умственных действий П. Я. Гальперина. Лингводидактическую основу работы составили подходы к развитию иноязычной коммуникативной компетенции и речевой самостоятельности старшеклассников, закрепленные в требованиях Федерального государственного образовательного стандарта и Общеввропейской шкалы языковых компетенций «CEFR», послуживших базой для разработки критериев оценки и диагностического инструментария исследования. Методологическим ориентиром исследования послужил функционально-ролевой подход, в рамках которого учебная деятельность на уроке иностранного языка рассматривается как пространство распределения управленческих функций между участниками образовательного процесса.

Проведение обзора литературы по данной теме позволило выявить, что, несмотря на глубокую проработку общих вопросов самоуправления, проблема его интеграции непосредственно в структуру урока иностранного языка для развития устной речи остается недостаточно освещенной, что подтверждает актуальность разработки авторской модели организации учебной деятельности.

Объектом исследования является процесс обучения устной иноязычной речи учащихся в общеобразовательной школе.

Предметом исследования выступают педагогические условия организации учебной деятельности с элементами самоуправления, направленные на развитие навыков устной речи учащихся 10 класса.

В основу исследования положена следующая гипотеза: если на уроках иностранного языка организовать учебную деятельность с элементами самоуправления, то уровень развития устной речи учащихся повысится по сравнению с традиционной формой организации обучения.

Целью работы является теоретическое обоснование, разработка и опытно-экспериментальная проверка эффективности педагогических условий организации учебной деятельности с элементами самоуправления для развития устной речи учащихся.

Для достижения поставленной цели были поставлены следующие задачи:

1. Систематизировать теоретические подходы к развитию речевой автономии старшеклассников и уточнить содержание понятия «самоуправление в учебной деятельности» применительно к обучению иностранным языкам.

2. Определить критерии и уровни сформированности умений устной иноязычной речи у учащихся 10-х классов на основе ФГОС СОО и общеевропейской шкалы языковых компетенций «CEFR».

3. Разработать и внедрить модель организации учебной деятельности с использованием элементов самоуправления в процесс обучения английскому языку на базе УМК «Rainbow English».

4. Апробировать технологический алгоритм ведения дискуссий и методический инструментарий, обеспечивающие реализацию субъект-субъектного взаимодействия.

5. Проанализировать результаты опытно-экспериментальной работы и оценить эффективность предложенного подхода к организации учебной деятельности

Методологическую основу исследования составили теоретические методы (анализ научной литературы, синтез и обобщение), эмпирические методы (педагогическое наблюдение, анкетирование, диагностическое тестирование на основе критериев CEFR), а также методы математической обработки данных для выявления динамики результатов эксперимента.

Опытно-экспериментальная работа по теме исследования проводилась на базе МБОУ СОШ №63 с углубленным изучением китайского языка г. Владивостока в период с сентября 2025 г. по январь 2026 г. В эксперименте приняли участие 20 учащихся 10 класса.

Данная выпускная квалификационная работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка использованной литературы и приложений.

## 2 Реализация педагогических условий развития устной речи старшекласников с использованием элементов самоуправления

### 2.1 Опытнo-экспериментальная работа по организации учебной деятельности на уроках иностранного языка с элементами самоуправления

Теоретическую основу исследования составили положения педагогики и психологии о деятельностном подходе к обучению, субъект-субъектном взаимодействии участников образовательного процесса, а также идеи развития самостоятельности, ответственности и учебной инициативы обучающихся. В работе также учитывались методические положения обучения иностранным языкам, ориентированные на развитие устной речи и активное включение учащихся в коммуникативную деятельность через создание аутентичных ситуаций общения.

Эксперимент был выстроен по линейному типу с участием одной группы обучающихся 10 «А» класса. Выбор данной модели вместо традиционного параллельного эксперимента, с разделением на контрольную и экспериментальную группы, обусловлен несколькими факторами. Во-первых, линейный подход позволил провести более глубокий и детализированный мониторинг динамики индивидуальных речевых изменений каждого обучающегося в стабильной, однородной образовательной среде, исключая влияние межличностных и психологических различий между разными коллективами. Во-вторых, специфика внедрения самоуправления требует длительной адаптации и выстраивания доверительных отношений внутри группы, что технически сложно реализовать параллельно в двух разных классах без риска искажения результатов. Кроме того, работа с единым коллективом обеспечила сохранение естественных условий образовательного процесса, где все учащиеся группы были вовлечены в апробацию новых форм учебной деятельности, направленных на развитие устной речи учащихся старших классов, что позволило получить объективные данные о влиянии внедренных условий путем сопоставления показателей «до» и «после».

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач был проведен педагогический эксперимент, направленный на выявление эффективности организации учебной деятельности на уроках иностранного языка с элементами самоуправления для развития устной речи учащихся старших классов.

В ходе исследования использовались такие методы, как анализ психолого-педагогической и методической литературы по теме исследования, прямое и косвенное

педагогическое наблюдение, устный опрос на основе стандартов CEFR, диагностическое тестирование, анализ продуктов учебной деятельности учащихся.

Исследование осуществлялось в три этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. На первом этапе проводилось выдвижение рабочей гипотезы, определялись ключевые цели и задачи, устанавливались объект и предмет изыскания, а также осуществлялся первичный подбор и систематизация теоретических сведений по проблематике самоуправления в школьной среде. Второй этап был посвящен изучению концептуальных основ формирования автономии старшеклассников и анализу существующих моделей самоуправления; в этот период диагностировалось актуальное состояние коммуникативных умений десятиклассников, составлялись план и алгоритм опытной работы, подготавливался необходимый дидактический инструментарий (комплекс упражнений по программе «Rainbow English 10» и перечень самоуправленческих позиций). Данный период завершился внедрением разработанной программы в реальную практику обучения. Заключительный этап включал в себя математическую и статистическую обработку накопленных данных, сопоставление и обобщение показателей констатирующего и итогового срезов, подготовку выводов о результативности предложенных условий, а также оформление методических рекомендаций по дальнейшему развитию устной речи учащихся старших классов на основе принципов самоуправления.

### 2.1.1 Констатирующий этап педагогического эксперимента

В соответствии с гипотезой и задачами исследования был разработан план педагогического эксперимента, предусматривающий поэтапное изучение исходного состояния учебной деятельности обучающихся на уроках иностранного языка. Констатирующий этап проводился в период с 6 по 16 сентября 2025 года. Основной целью данного этапа являлось выявление исходного уровня устной речи обучающихся старших классов, и анализ текущей модели взаимодействия на уроке. На данном этапе изучались показатели речевой инициативности, например, готовность вступить в диалог без стимула учителя, и самостоятельности в использовании языковых средств.

Эксперимент проводился на базе МБОУ СОШ № 63 с углубленным изучением китайского языка г. Владивостока. В исследовании принимали участие обучающиеся 10 класса в возрасте 16 – 17 лет, всего – 20 человек, в том числе 5 мальчиков и 15 девочек. Выбор 10-го класса как целевой возрастной группы обоснован тем, что в старшем школьном возрасте обучающиеся достигают необходимого уровня рефлексии и психологической готовности к принятию на себя лидерских, организаторских и контролирующих функций. В отличие от среднего звена, где элементы самоуправления

зачастую носят эпизодический или игровой характер, в 10-м классе они становятся инструментом осознанного управления собственной образовательной траекторией. Использование таких элементов способствует развитию устной речи учащихся старших классов, так как требует высокого уровня самоконтроля и способности к партнерскому взаимодействию, характерному для субъект-субъектных отношений.

На данном этапе изучались особенности учебной активности учащихся – соотношение их внешней исполнительности и внутренней готовности к самоорганизации, характер их участия в устной речевой деятельности – преобладание продуктивных высказываний над репродуктивными, а также степень инициативности и самостоятельности в выборе языковых средств. Данные показатели определялись посредством диагностического устного интервью, в ходе которого учащимся предлагались открытые вопросы, требующие развернутого обоснования позиции. В процессе опроса фиксировалась частота добровольных речевых реакций, доля нешаблонных реплик в общей структуре ответов, а также способность учащихся самостоятельно задавать уточняющие вопросы без стимуляции со стороны учителя. 16 сентября 2025 г. была проведена входная диагностика уровня развития устной речи, включающая оценку умений монологического и диалогического высказывания, который по длительности занял 2 занятия по 40 минут, что в общей сложности заняло 1,5 часа. Для проведения диагностики был использован авторский опросный лист (Приложение А), представляющий собой перечень открытых вопросов, требующих развернутого обоснования позиции., охватывающий уровни от А1 до В2. Содержание вопросов варьировалось от базовых личных тем (семья, хобби) до сложных абстрактных проблем, требующих аргументации (влияние технологий, выбор профессии).

Оценивание устной речи осуществлялось по критериям беглость речи, грамматической точности, лексического разнообразия, качества произношения и коммуникативного взаимодействия. Оценка ответов учащихся на данные вопросы проводилась по пяти базовым критериям: беглость речи, лексический запас, грамматическая правильность, произношение и качество устного взаимодействия. Каждый из этих пяти критериев оценивался от 0 до 4 баллов, где 4 балла соответствовали полному и качественному выполнению задачи в рамках критерия, а 0 баллов – отсутствию устного ответа. Итоговый уровень речевых умений определялся путем суммирования баллов по всем 5 параметрам. Таким образом, максимальный итоговый балл составил 20, что обеспечило возможность перевода качественных речевых характеристик в количественные показатели для проведения статистического анализа. Интерпретация итогового уровня осуществлялась в соответствии со шкалой соотношения суммарного балла с уровнями CEFR

– от начального А1 до уровня В2. Детальные критерии оценивания представлены в Приложении Б.

Для определения итогового уровня владения устной речью на основе набранных баллов использовалась диагностическая шкала, представленная в таблице 2.1.

Таблица 2.1 – шкала диагностики итогового уровня по баллам

Итоговый балл	Уровень по CERF	Характеристика уровня
3 – 7	A1 (Elementary)	Использование элементарных фраз для удовлетворения конкретных потребностей и описания личной информации.
8 – 11	A2 (Pre-Intermediate)	Способность к осуществлению коммуникации в рамках повседневных, стандартных ситуаций общения.
12 – 15	B1 (Intermediate)	Самостоятельное продуцирование связных высказываний и аргументированное выражение собственного мнения.
16 – 18	B1+ (Strong Intermediate)	Уверенное владение приемами аргументации, высокая степень беглости и самостоятельности в диалоге.
19 – 20	B2 (Upper-Intermediate)	Свободное участие в дискуссиях на широкий спектр тем, включая абстрактные и профессиональные вопросы.

Анализ результатов входной диагностики позволил объективно оценить исходное состояние речевых умений участников эксперимента. Согласно полученным данным, представленным в Приложении В, количественное распределение обучающихся по уровням владения иностранным языком в соответствии со стандартами CEFR носит неоднородный характер.

Наиболее многочисленную группу составили учащиеся, продемонстрировавшие уровень А2 (41%, 7 человек). Данный показатель свидетельствует о владении базовыми навыками, однако указывает на существенные затруднения при попытке выйти за пределы заученных речевых клише и шаблонных конструкций. Уровень В1 был зафиксирован у 29% (5 человек) десятиклассников, в то время как значительная часть обучающихся находится на начальном уровне А1 (30%, 5 человек). Стоит отметить полное отсутствие в исследуемой группе обучающихся с высоким уровнем В2, что подчеркивает необходимость интенсификации работы над развитием спонтанной речи.

Полученные данные свидетельствуют о явном преобладании порогового и предпорогового уровней. Качественный анализ ответов в ходе тестирования выявил наличие «речевого барьера» у значительной части группы: обучающиеся не проявляли должного внимания к выбору временных форм глагола, выстраивая высказывания интуитивно, а при переходе к более сложным темам демонстрировали полное непонимание

структуры грамматических конструкций на вопросах продвинутого уровня. Это сопровождалось низкой инициативностью в спонтанном общении. Полученные в ходе первичного замера данные позволили определить дефицитные зоны, требующие первоочередной коррекции на следующем этапе. Таким образом, к наиболее проблемным областям устной речи была отнесена грамматическая сторона речи, коммуникативное взаимодействие и недостаточная беглость высказываний в речи.

Выявленный недостаток самостоятельности в построении высказываний дал возможность определить методы и средства обучения, направленные на стимулирование речевой активности. Для преодоления зафиксированных трудностей было решено внедрить в образовательный процесс элементы самоуправления, такие как делегирование функций модератора дискуссий использование алгоритмизированных памяток для построения логически связного высказывания. Предполагается, что передача управленческих функций обучающимся позволит снизить уровень психологического дискомфорта и повысить их коммуникативную автономию.

Для оценки условий формирования коммуникативной компетенции в рамках констатирующего этапа был проведён анализ учебно-методического комплекса (УМК) «Rainbow English» для 10 класса (базовый уровень, авторы О. В. Афанасьева, И. В. Михеева, К. М. Баранова и др.). Согласно методическому пособию, данный УМК построен на принципах коммуникативно-когнитивного подхода и направлен на достижение личностных, метапредметных и предметных результатов в соответствии с ФГОС, что предполагает активное развитие речевых умений старшеклассников.

Рассматривая тематическое наполнение и лексико-грамматический аспект учебника, следует отметить его высокое соответствие интересам учащихся старшего школьного возраста. Структура пособия включает такие разделы, как «In Harmony with Oneself», направленный на изучение психологического портрета личности и способов вербализации эмоциональных состояний; «In Harmony with Others» посвященный проблемам социального взаимодействия, семейных ценностей и межличностных отношений; «In Harmony with Nature» затрагивающий актуальную экологическую повестку и вопросы охраны окружающей среды, а также и «In Harmony with the World», ориентированный на обсуждение достижений научно-технического прогресса и современного общества. Лексическая составляющая программы характеризуется достаточной глубиной и включает изучение специфических пластов языка, таких как разговорные выражения «Vocabulary for talking points», способы словообразования и звукоподражательная лексика «Sound imitation». Это создает необходимый фундамент для формирования вариативной и естественной устной речи. Грамматический материал также представлен системно,

охватывая повторение и углубление временных форм группы Simple, Progressive, Perfect, а также изучение модальных конструкций. Однако стоит заметить, что во многих случаях введение грамматики носит преимущественно рецептивный характер, что создает определенные трудности при попытке автоматического переноса навыка в ситуацию спонтанного общения.

В контексте развития навыков устной речи УМК предлагает значительный объем упражнений, ориентированных на монологическое и диалогическое высказывание. В качестве приоритетных заданий выделяются следующие типы, как дискуссии на основе прочитанного текста, составление диалогов по заданному образцу, а также подготовку кратких презентаций и докладов. Тем не менее, анализ практического применения данного комплекса выявил определенное противоречие: несмотря на качественный подбор материалов, большинство речевых ситуаций в учебнике жестко регламентированы. Инструкции формата «прочитай и ответь» или «обсуди, используя модель» зачастую ограничивают речевую инициативу обучающихся. В условиях традиционного ведения урока это может приводить к тому, что коммуникация превращается в последовательность стандартных ответов на вопросы педагога, лишаясь признаков живого, аутентичного обмена мнениями.

Немаловажным аспектом анализа УМК является исследование заложенных в нем возможностей для формирования учебной автономии. Авторы курса подчеркивают важность формирования у учащихся способности к рефлексии и ответственности за результат, для чего в учебнике предусмотрены разделы «Self-Check». В рамках нашего исследования данные разделы использовались не только как средство контроля достигнутого результата, но и как содержательная основа для автономного проектирования учебного процесса. На основе материалов самопроверки учащиеся-модераторы совместно с группой планировали коррекционные этапы урока, координировали распределение ролей в ситуациях речевого взаимодействия и определяли целесообразность использования конкретных лингвистических опор и памяток. Вместе с тем, при традиционной организации образовательного процесса функции целеполагания, распределения ролей и итогового контроля практически полностью остаются в ведении педагога. Существующий потенциал для развития самоуправления, таким образом, реализуется не в полной мере, что подтверждает необходимость поиска новых методических решений.

Подводя итог проведенному анализу, можно сделать вывод, что УМК «Rainbow English 10» обладает серьезным содержательным потенциалом и качественной лингвистической базой, однако требует определенной методической адаптации для полноценной реализации субъект-субъектного подхода. Темы учебника, такие как

обсуждение эмоций или прогнозирование будущего, представляются идеальной основой для трансформации стандартных упражнений в интерактивные формы деятельности. Использование элементов самоуправления, таких как делегирование полномочий модератора дискуссии учащимся, позволяет превратить материал учебника в эффективный инструмент развития спонтанной речи и коммуникативной самостоятельности, что и легло в основу проектируемого педагогического эксперимента.

### 2.1.2 Формирующий этап педагогического эксперимента

Формирующий этап педагогического эксперимента проводился в период с 16 сентября 2025 г. по 26 января 2026 г. На данном этапе была реализована методика организации учебной деятельности, направленная на решение целей исследования и проверку гипотезы через внедрение элементов самоуправления. В рамках линейного эксперимента в группу были внедрены элементы самоуправления, поддерживаемые специально разработанным дидактическим обеспечением (см. Приложение Г). Комплекс дидактических материалов включал в себя:

1. Памятки-инструкции для учащихся-модераторов, регламентирующие порядок координации группового взаимодействия.
2. Авторские рабочие листы, содержащие дескрипторы для самооценки речевой деятельности и планирования индивидуальной образовательной траектории.
3. Технологические алгоритмы ведения дискуссий, способствующие структурированию спонтанных высказываний и развитию коммуникативной инициативы.

Целью данного этапа стала реализация методики организации учебной деятельности старшеклассников через внедрение элементов самоуправления на уроках английского языка для повышения активности их речевой деятельности. Разработанный цикл занятий охватывал 16 уроков, которые были интегрированы в календарно-тематическое планирование по УМК «Rainbow English 10», что позволило реализовать методику самоуправления без нарушения логики освоения программного материала. Передача управленческих функций обучающимся была призвана минимизировать уровень психологического дискомфорта и повысить их коммуникативную автономию.

При разработке экспериментальных материалов мы опирались на принципы системности и адекватности упражнений. Адекватность упражнений в нашем исследовании определялась соответствием учебных задач конечной цели — развитию инициативной устной речи в условиях ученического самоуправления. При отборе заданий соблюдался баланс между тренировочными упражнениями, направленными на автоматизацию грамматических навыков (около 30%), и речевыми упражнениями, создающими условия

для спонтанного общения (70%). Последовательность внедрения упражнений отражала логику формирования речевого умения: от рецептивных и имитативных действий к самостоятельным продуктивным высказываниям. Методическая структура каждого занятия была адаптирована под задачи ученического самоуправления и включала следующие этапы:

1. интерактивная разминка, целью которой было не только введение в тему, но и делегирование роли ведущего ученику-модератору;
2. работа с аутентичным лексическим материалом (идиомы, эмоционально-окрашенная лексика, терминология дизайна), направленная на расширение ресурсов для самовыражения;
3. выполнение заданий на коррекцию грамматических ошибок и трансформацию структур, где контроль правильности часто осуществлялся силами самих учащихся (взаимопроверка, «ученик-эксперт»);
4. выполнение сложных речевых задач, требующих высокой степени автономии и способности самостоятельно модерировать ход дискуссии.

Упражнения выстраивались по принципу возрастающей сложности и предполагали вариативность форм взаимодействия: от индивидуальной рефлексии до группового проектирования. Такой подход способствовал не только качественному улучшению грамматических навыков, но и росту субъектной позиции десятиклассников в учебном процессе.

Был разработан план занятий на период эксперимента, предусматривающий использование коммуникативных упражнений, диалогов, мини-дискуссий, ролевых игр и проектных заданий, направленных на развитие устной речи. Особое внимание уделялось созданию условий для активного речевого взаимодействия и формирования ответственности обучающихся за результат учебной деятельности.

Согласно плану исследования, первая четверть (сентябрь — октябрь) была посвящена работе в условиях традиционного обучения. 23 октября 2025 г. был проведен промежуточный диагностический опрос с использованием того же инструментария, что и на констатирующем этапе (Приложение А). Это позволило сопоставить текущие результаты с исходными и оценить уровень владения лексико-грамматическими навыками устной речи, а также степень коммуникативной инициативы учащихся до внедрения элементов самоуправления на уроки английского языка. В ходе среза особое внимание уделялось способности учащихся самостоятельно вступать в диалог, использовать уточняющие вопросы и аргументировать свою позицию без прямой стимуляции со стороны педагога. Анализ результатов опроса показал положительную, но незначительную

динамику по сравнению с данными входного контроля, что подтвердило необходимость поиска новых организационных подходов.

Для сопоставления результатов использовалось среднее арифметическое значение баллов группы по пяти критериям: беглость речи, грамматика, лексика произношение и коммуникативность. В результате проведения входного опроса были зафиксированы следующие показатели по данным критериям:

- 1) беглость речи – 2,0 балла
- 2) грамматика – 1,5 балла
- 3) лексический запас – 2,05 балла
- 4) произношение – 2,15 балла
- 5) коммуникативность – 1,6 балла

Средний арифметический балл за данный опрос составил 9,3 балла из 20 возможных.

Промежуточный опрос показал минимальный прирост баллов:

- 1) беглость речи – 2,0 балла
- 2) грамматика – 1,55 балла
- 3) лексический запас – 2,15 балла
- 4) произношение – 2,15 балла
- 5) коммуникативность – 1,6 балла

Средний арифметический итоговый балл за опрос составил 9,5 балла из 20 возможных.

Сравнительный анализ данных, представленный на гистограмме (см. Приложение Д), продемонстрировал, что статистически заметное, но незначительное улучшение произошло преимущественно по показателям «Лексический запас» и «Грамматика» с приростом на 0,1 и 0,05 балла соответственно. Данный рост объясняется плановым повторением правил в рамках первой четверти и накоплением пассивного словаря. В то же время показатели, требующие активной речевой позиции и инициативы – «Беглость речи» и «Коммуникативное взаимодействие», – остались без изменений, как и показатель «Произношение». Полученные результаты свидетельствуют о том, что традиционная модель обучения, ориентированная преимущественно на накопление языковых знаний, обладает ограниченным потенциалом для интенсивного развития спонтанной речи и самостоятельности учащихся, что обосновало переход к этапу активного внедрения элементов самоуправления.

Опираясь на выявленный потенциал УМК «Rainbow English» и учитывая необходимость трансформации рецептивных заданий в продуктивные, нами был разработан и апробирован комплекс методических приемов, интегрированных в структуру

стандартных уроков. Основной целью данных мероприятий стала активизация речевой деятельности учащихся через делегирование им организационных и контролирующих функций.

Общее количество проведенных в ходе экспериментального обучения занятий составило 16. Для детального анализа в рамках данной работы были отобраны пять ключевых занятий, которые в совокупности отражают полноту реализации системы ученического самоуправления и разнообразие используемых педагогических технологий. Необходимость выборочного анализа обусловлена стремлением классифицировать применяемые формы работы по типам педагогического взаимодействия и продемонстрировать динамику развития компетенций учащихся. Важной особенностью реализации данной методики стало распределение учащихся по малым группам, в которых каждому ученику присваивалась определенная функциональная роль. В зависимости от типа занятия практиковалась либо фиксация роли на весь период урока для глубокой отработки конкретных навыков, либо цикличная сменяемость ролей, позволяющая каждому учащемуся освоить различные модели поведения – от исполнителя до контролера и организатора. Характеристика представленных ниже типов занятий – игрового, презентационного, взаимного обучения, контрольного и учебно-проектировочного – позволяет раскрыть методические цели и функциональные роли обучающихся в рамках апробируемой методики.

Первым типом занятий, реализованным в рамках исследования, стало игровое занятие по теме «Present Simple and Present Progressive». Его основная методическая цель заключалась в автоматизации грамматических навыков в условиях спонтанной иноязычной коммуникации и снижении психологического барьера. Занятие проводилось в форме ролевой игры «Live Report», где вместо выполнения стандартных упражнений учащиеся имитировали ситуацию реального общения. В процессе работы один из учеников выполнял роль репортера – он описывал действия сверстников в режиме реального времени, что требовало быстрого переключения между временами при описании текущих процессов и регулярных привычек. Другой учащийся выступал в роли модератора: он координировал порядок выступлений и поддерживал темп общения, минимизируя вмешательство учителя. За соблюдение грамматических норм отвечал ученик-контролер, который фиксировал ошибки в речи сверстников для их последующего разбора, что развивало навыки самопроверки. Организационную поддержку, ведение листов достижений и контроль времени обеспечивал ученик-координатор (см. Приложение Е).

Вторым значимым этапом стало презентационное занятие по теме «Emotions», направленное на развитие навыков публичного выступления и умения аргументировать

личную позицию с использованием идиоматических выражений. В ходе занятия учащиеся представляли индивидуальные проекты «Mood Tracker», в которых анализировали свои эмоциональные состояния и объясняли их причины. Основную нагрузку нес докладчик, который презентовал проект и использовал тематическую лексику в связном монологе. Его работу дополнял интервьюер – он задавал уточняющие вопросы, что заставляло докладчика вступать в неподготовленный диалог. Аналитик-статистик фиксировал частоту использования лексических единиц внутри группы для оценки качества усвоения темы, а рефлексолог проводил опрос класса в конце урока, помогая учащимся проанализировать полученный опыт (см. Приложение Е).

Третий тип взаимодействия был представлен занятием взаимного обучения по теме «Past Simple. Irregular Verbs». Оно было направлено на систематизацию знаний о прошедшем времени через организацию наставничества в малых группах. На данном этапе ученики-консультанты выступали в качестве источников информации: они объясняли сверстникам логику изменения неправильных глаголов, используя заранее подготовленные плакаты и схемы. Параллельно ученики-контролеры проверяли правильность выполнения заданий по образцам и помогали одноклассникам исправлять ошибки. Ученики-координаторы при этом отвечали за порядок в группах и распределение учебных материалов (см. Приложение Е).

Контрольное занятие по теме «Vocabulary for describing» было организовано в формате работы ученических экспертных комиссий. Целью занятия была проверка лексических навыков через передачу функций оценивания самим обучающимся. Учащиеся, назначенные экспертами, проводили диагностику знаний сверстников через тесты на знание контекста и описание внешности по фото, выставляя обоснованные баллы. Организатор комиссии координировал работу группы и решал спорные вопросы, технический ассистент фиксировал результаты в ведомости, а остальные учащиеся демонстрировали уровень своих знаний, выполняя предложенные экспертами задания (см. Приложение Ж).

Завершающим типом в представленном анализе стало учебно-проектировочное занятие по теме «Sound imitation», ориентированное на активизацию лексики и развитие навыков коллективного творчества. В ходе создания общей истории «Nature Chain Story» ученик-репортер придумывал сюжетные ходы на основе различных звуковых сигналов, обеспечивая содержательную часть рассказа. Модератор следил за тем, чтобы история оставалась логичной и последовательной. Контролер проверял, правильно ли используются глаголы звукоподражания в предложениях, и поправлял произношение, а координатор

следил за скоростью ответов участников, чтобы поддерживать динамику занятия (см. Приложение Е).

Реализация формирующего этапа сопровождалась педагогическим наблюдением за активностью учащихся, уровнем их вовлеченности в учебный процесс и особенностями речевого поведения на уроках иностранного языка. Передача функций управления и контроля позволила трансформировать образовательный процесс в сторону субъект-субъектного взаимодействия. Ученики самостоятельно определяли регламент выступлений и критерии оценки наиболее удачных речевых решений. Использование таких приемов способствовало созданию естественной коммуникативной среды, где ответственность за результат обучения перешла от педагога к коллективу учащихся, что послужило ключевым инструментом развития их устной речи. Подробный тематический план занятий и распределение упражнений по датам представлены в Приложении к работе (см. Приложение Ж).

### 2.1.3 Контрольный этап педагогического эксперимента

Контрольный этап педагогического эксперимента проводился 27 января 2026 г. Его целью являлось выявление изменений в уровне развития устной речи обучающихся и особенностях организации их учебной деятельности после реализации формирующего этапа.

На данном этапе были проведены контрольные диагностические процедуры, полностью аналогичные тем, которые использовались на констатирующем этапе. Для определения уровня сформированности речевых умений вновь применялся устный опрос на основе шкалы CEFR. Оценивание проводилось по ранее установленным критериям: беглость речи, грамматическая правильность, лексический запас, произношение и коммуникативное взаимодействие. Все контрольно-измерительные материалы, использованные для итоговой диагностики, представлены в Приложениях А, Б и в таблице 2.1.

Поскольку эксперимент был построен по линейному типу, для выявления эффективности предложенной методики нами было проведено сравнение показателей, полученных на констатирующем, промежуточном и контрольном этапах. Результаты итогового среза продемонстрировали следующие средние значения в группе:

- 1) беглость речи – 2,3 балла;
- 2) грамматика – 2,0 балла;
- 3) лексический запас – 2,58 балла;
- 4) произношение – 2,35 балла;

5) коммуникативность – 2,28 балла.

Итоговый средний показатель группы составил 11,4 балла.

Для наглядности динамика изменений представлена в Таблице 2.3

Таблица 2.2 - Динамика средних показателей уровня устной речи (в баллах)

Критерии оценивания	Констатирующий этап	Формирующий этап	Контрольный этап	Общий прирост
Беглость речи	2,0	2,0	2,3	+ 0,3
Грамматика	1,5	1,55	2,0	+ 0,5
Лексический запас	2,05	2,15	2,58	+ 0,53
Произношение	2,15	2,15	2,35	+ 0,2
Коммуникативность	1,6	1,6	2,28	+ 0,68
Средний суммарный балл	9,3	9,5	11,4	+2,1

Анализ полученных данных позволяет констатировать качественные изменения в речевой деятельности десятиклассников. Наиболее выраженная динамика наблюдается по критериям «Коммуникативное взаимодействие» (+0,68) и «Лексический запас» (+0,53). Это свидетельствует о том, что делегирование управленческих функций учащимся напрямую способствует росту их речевой инициативы и уверенности в спонтанном общении. Прирост по показателю «Грамматика» (+0,5) подтверждает эффективность системы взаимоконтроля и использования листов самопроверки. Общий прирост среднего суммарного балла составил 2,1 пункта.

Таким образом, результаты эксперимента подтверждают достоверность гипотезы о том, что включение элементов самоуправления в организацию учебной деятельности эффективно способствует повышению уровня устной речи учащихся десятых классов.

## 2.2 Анализ и интерпретация результатов опытно-экспериментальной работы

Для оценки достоверности результатов опытно-экспериментальной работы нами была проведена процедура статистического тестирования. На подготовительном этапе исследования были сформулированы следующие гипотезы:

H<sub>0</sub> (нулевая гипотеза): Организация учебной деятельности с элементами самоуправления не оказывает статистически значимого влияния на уровень развития устной речи учащихся.

H<sub>1</sub> (альтернативная гипотеза): Организация учебной деятельности с элементами самоуправления способствует значимому росту показателей уровня развития устной речи обучающихся.

В данном исследовании применялся связанный (зависимый) тип выборки: в эксперименте приняла участие одна группа обучающихся (10 класс, 20 человек), результаты которой сравнивались по итоговым показателям развития речи до и после экспериментального воздействия.

Исследование базировалось на количественном подходе к сбору и анализу данных. В качестве основного измерительного инструмента использовался устный опрос на основе стандартов CEFR, оцениваемый по пяти критериям (плавность, грамматика, лексика, произношение, коммуникативность). Полученные данные представлены в виде суммарных баллов (от 0 до 20) и распределения учащихся по уровням владения языком (A1, A2, B1).

Для подтверждения статистической значимости результатов проведенного педагогического эксперимента нами был выбран Т-критерий Вилкоксона, использование которого обусловлено совокупностью методологических факторов исследования. Данный непараметрический метод является наиболее адекватным для анализа связанных выборок малого объема (20 человек), так как он не требует обязательной проверки данных на нормальность распределения, что критически важно при работе с балльной системой оценки речевых навыков, и позволяет эффективно сопоставлять показатели одних и тех же испытуемых на разных этапах эксперимента. В отличие от более простых статистических тестов, критерий Вилкоксона обладает высокой чувствительностью, поскольку учитывает не только факт наличия положительной динамики, но и интенсивность зафиксированных сдвигов. Это дает возможность с высокой математической достоверностью доказать эффективность предложенной методики организации учебной деятельности с элементами самоуправления и исключить влияние случайных факторов на итоговый результат.

Расчет проводился на основе индивидуальных сдвигов баллов учащихся. В ходе анализа была выявлена одна нулевая разность (отсутствие изменений у одного испытуемого), которая, согласно алгоритму, была исключена из дальнейших вычислений. Таким образом, расчетный объем выборки составил  $n = 19$ .

В результате статистической обработки были получены следующие значения:

Сумма рангов положительных сдвигов  $W+ = 190$ ;

Сумма рангов отрицательных сдвигов  $W- = 0$ ;

Эмпирическое значение критерия Тэмп = 0.

Для данного объема выборки ( $n = 19$ ) критическое значение при уровне значимости  $p \leq 0,01$  составляет  $T_{кр} = 32$ . Поскольку эмпирическое значение меньше критического ( $0 \leq 32$ ), нулевая гипотеза об отсутствии различий отклоняется.

Таким образом, нами выявлены статистически значимые различия в уровне развития устной речи учащихся до и после эксперимента ( $T = 0$ ,  $p < 0,01$ ), что подтверждает

эффективность использования элементов самоуправления как средства интенсификации учебного процесса на уроках иностранного языка. Альтернативная гипотеза (H1) находит свое статистическое подтверждение.

### 2.3 Применение разработки для учащихся с особыми образовательными потребностями

Внедрение элементов самоуправления в процесс развития устной речи учащихся старшей школы выступает значимым инструментом инклюзивного образования. Согласно положениям С. В. Алехиной, инклюзивный подход подразумевает не просто присутствие учащегося в классе, а его полноценное включение в образовательную среду через изменение самой системы преподавания [38]. Реализация элементов самоуправления способствует созданию адаптивной среды, учитывающей индивидуальные когнитивные и физические особенности каждого ученика, поддерживая их языковую уверенность и социализацию.

Индивидуализация и подбор материала является отправной точкой при вовлечении учащихся с особыми образовательными потребностями в систему самоуправления. Как подчеркивают Н. Е. Брим и Н. Ю. Милютинская, инклюзия в профессиональном обучении иностранному языку требует тщательной адаптации методического инструментария под актуальный уровень способностей обучающихся. Для успешного выполнения упражнений необходимо подбирать стимулы и лексические опоры, соответствующие интересам и уровню владения языком конкретного ученика [39]. В качестве примера рассмотрим упражнение «Nature Chain Story», представляющее собой интерактивное конструирование истории на основе звуковых сигналов природы. В ходе выполнения задания учащиеся в режиме реального времени связывают услышанный звук с сюжетом истории. Для ученика с ОВЗ такая деятельность, усиленная поддержкой сверстников-лидеров, мотивирует к активному участию и снижает уровень психологического дискомфорта при говорении за счет опоры на конкретный аудиальный образ.

Визуальная поддержка и мультисенсорный подход играют ключевую роль в структурировании информации. По мнению А. И. Пилюгиной и О. С. Кондрашовой, мультисенсорное обучение является эффективным методом гармоничного развития, так как оно задействует различные каналы восприятия, что критически важно для компенсации нарушений у детей с ОВЗ [40]. Использование графических организаторов, схем распределения ролей (ученик-модератор, ученик-контролер, ученик-координатор) и карточек-подсказок с речевыми клише помогает учащимся лучше ориентироваться в

алгоритме самоуправления. Визуализация речевых концепций и функциональных обязанностей особенно важна для детей с когнитивными нарушениями, так как она облегчает понимание структуры и последовательности иноязычного высказывания.

Дифференцированный подход в рамках разработанной методики реализуется через распределение функций внутри малых групп. Как отмечают Х. Х. Касимова и О. А. Родина, данный подход позволяет создать оптимальные условия для овладения знаниями и навыками, учитывая специфические потребности и уровень подготовки каждого обучающегося:

- Учащимся с ОВЗ предлагаются адаптированные задания, например, заполнение пропусков в картах достижений или использование готовых речевых формул, в то время как более подготовленные сверстники выполняют сложные аналитические задачи по коррекции ошибок.

- В системе самоуправления ученик с ОВЗ может занимать позицию, не требующую мгновенной речевой реакции. Например, роль ученика-координатора, обеспечивающего регламент или связь между участниками, позволяет ему полноценно участвовать в коллективном проекте в комфортном для него темпе, что соответствует принципу создания педагогических условий для успешной адаптации учащихся с ОВЗ [41].

Интерактивные методы и элементы самоуправления активизируют участие каждого школьника. На этапах коррекции, регулировки и обобщения результатов групповое взаимодействие помогает развивать не только языковые, но и социальные навыки. Как отмечают О. А. Карабанова, это напрямую коррелирует со стратегическими направлениями развития образования детей с ОВЗ, ориентированными на достижение жизненных компетенций [42]. Для учащихся с ОВЗ работа под руководством ученика-модератора воспринимается как психологически более безопасная, чем прямой контроль со стороны учителя. В свою очередь, ученик-контролер может оказывать поддержку в исправлении речевых ошибок в мягкой, консультативной форме.

Применение ассистивных и цифровых технологий значительно облегчает доступ к учебному материалу, позволяя преодолеть барьеры, обусловленные первичным дефектом. Согласно Т. Н. Бунь, цифровые платформы и адаптивные инструменты создают персонализированную среду обучения, отвечающую разнообразным потребностям учащихся [43]. Как указывает М. С. Староверова, дискретная выборка звуков для заданий, использование цифровых ведомостей и интерактивных досок позволяют в полной мере реализовать компенсаторный потенциал технологий:

- Для учащихся с нарушениями зрения инструкции и речевые опоры озвучиваются лидерами групп или техническими средствами (программами экранного доступа).

- При возникновении трудностей с письменной фиксацией данных современные технологии позволяют использовать функции голосового ввода или упрощенные цифровые формы отчетности, что снижает когнитивную нагрузку и позволяет сосредоточиться на коммуникативной задаче [44].

- По мнению В. Л. Гросса, преподавателю следует гибко корректировать формат упражнений и уровень ответственности в рамках самоуправления, учитывая особенности психологической адаптации подростков с ОВЗ в образовательной среде [45]. Решение о способе взаимодействия принимается индивидуально, подбирая такой формат заданий, который поможет достичь поставленной лингвистической цели.

Регулярная обратная связь и эмоциональная поддержка от педагога и лидеров групп являются фундаментальными условиями успеха. В системе самоуправления это проявляется в виде конструктивной помощи при возникновении логических или речевых затруднений и системы качественной оценки, направленной на успех и развитие учебных стратегий ребенка. Как подчеркивают О. А. Карабанова, реализация подобного подхода на практике способствует выполнению задач культурно-исторического подхода в образовании, обеспечивая социальную интеграцию каждого учащегося. [46].

## 2.4 Применение разработки в ходе реализации дополнительных образовательных программ

Эффективность разработанной методики организации учебной деятельности с элементами самоуправления не ограничивается рамками аудиторных занятий. В соответствии с задачами исследования, в данном подразделе рассматривается адаптация предложенных моделей для контекста дополнительных образовательных программ и внеклассной деятельности (языковые клубы, факультативы, кружки).

Специфика дополнительного образования заключается в большей степени свободы обучающихся, отсутствии жесткого оценивания и ориентации на практический результат и личный интерес. Это создает благоприятную почву для реализации элементов самоуправления, так как во внеурочной деятельности мотивация «изнутри» играет ключевую роль.

Адаптация методики к условиям дополнительного образования позволяет реализовать потенциал ученического самоуправления через более гибкие и творческие

форматы. В этом контексте организация деятельности при обучении английскому языку способствует развитию не только лингвистических, но и организаторских и социальных навыков. Мы предлагаем следующую адаптацию ключевых элементов разработки:

1. Языковые клубы и кружки по интересам. На основе базовых моделей самоуправления, описанных А.Е. Смирновой, внеурочная деятельность может быть трансформирована в формат объединений, полностью курируемых обучающимися [47]. В рамках основной программы учитель делегирует часть функций (например, модерацию дискуссии), тогда как в дополнительной программе ученики могут самостоятельно определять тематику встреч, например, «English Cinema Club» или «English Literature Cafe». Педагог здесь окончательно переходит в роль консультанта-куратора, предоставляя учащимся право самим подбирать аутентичные материалы и вести обсуждения.

2. Дни самоуправления и тематические события. Если на уроке элементы самоуправления ограничены временными рамками в 40 минут, то в системе дополнительного образования возможна реализация модели А.С. Прутченкова в более широком масштабе [48]. Речь идет об организации тематических фестивалей или дней, где учащиеся старших классов берут на себя полную ответственность за планирование сетки мероприятий, распределение ролей и координацию потоков участников на иностранном языке.

3. Языковой комитет как орган управления проектами. Разработка модели «языкового комитета» по О.А. Ивановой находит свое идеальное воплощение во внеурочной деятельности [49]. Члены такого комитета могут инициировать долгосрочные проекты, которые сложно реализовать в рамках одного урока: например, подготовка школьного праздника на английском языке или ведение межкультурного проекта. В данном случае сохраняется структура самоуправления, но модифицируется содержание: фокус смещается с выполнения упражнений на организационную деятельность.

4. Блог-технологии и цифровое самоуправление. Для дополнительного образования актуально развитие медиа-компетенций. Модель М.Р. Нашхоевой по ведению языковой онлайн-страницы или блога школы позволяет учащимся реализовывать лидерский потенциал через создание контента [50]. Вне уроков это может превратиться в полноценную «редакцию», где учащиеся сами распределяют роли: редакторы, авторы обзоров на фильмы, корректоры. Это обеспечивает естественную языковую среду и высокую ответственность за публичный продукт.

Для систематизации различий между применением разработки на уроках и в дополнительном образовании нами была составлена сравнительная характеристика (см.

Таблицу 2.3). Она наглядно демонстрирует, как одни и те же приемы (игровые формы, рефлексия) трансформируются в зависимости от образовательного контекста.

Таблица 2.3 — Сравнительная характеристика условий реализации разработки

Элемент разработки	В рамках основного урока	В рамках доп. программ
Роль учителя	Регулятор, оценивающий эксперт: направляет ход урока, задает лимиты самоуправления.	Консультант, куратор: вмешивается только по запросу участников.
Целеполагание	Достижение образовательных стандартов (ФГОС) через интеграцию элементов самоуправления.	Реализация творческих инициатив и углубление личных интересов.
Форма заданий	Игровые формы вплетены в структуру урока для отработки конкретных тем; мини-проекты в рамках академических часов (краткосрочность).	Свободное игровое моделирование среды (квесты, живое действие); долгосрочные социально значимые проекты (фестивали, комитеты).
Контроль	Смешанный тип: рефлексия и самоконтроль учащихся дополняют формальную оценку учителя, но преобладает формальная оценка.	Преимущественно рефлексивный: взаимная оценка участников, фидбек внутри сообщества, отсутствие внешних баллов.
Степень свободы	Самоуправление в рамках заданного учебного плана.	Высокая автономность: выбор тем, сроков и форматов за учащимися.

Таким образом, применение элементов самоуправления в системе дополнительного образования позволяет максимально раскрыть потенциал учащихся. Если в аудиторной работе игровые формы и рефлексивные приемы интегрированы в структуру урока для достижения учебных целей и стандартизированного контроля, то во внеурочной деятельности они становятся основой взаимодействия, а фокус окончательно смещается на проектную направленность. Это подчеркивает практическую ценность и универсальность предложенной методики: она служит инструментом не только для академического освоения языка, но и для формирования активной жизненной позиции старшеклассников в различных образовательных контекстах.

## Выводы по главе 2

Во второй главе дипломного исследования была реализована опытно-экспериментальная работа, целью которой послужила проверка эффективности комплекса педагогических условий, направленных на развитие устной иноязычной речи учащихся старших классов через внедрение элементов самоуправления. Системный анализ проведенного исследования позволяет сформулировать следующие итоговые выводы.

### 1. Особенности организации и методологии исследования.

Экспериментальная работа осуществлялась на базе 10 «А» класса по линейному типу. Выбор данной модели был обусловлен необходимостью глубокого качественного мониторинга индивидуальной траектории развития каждого обучающегося. В отличие от параллельного эксперимента, линейный формат позволил исключить погрешности, связанные с межличностными различиями разных коллективов, и сфокусироваться на динамике конкретной группы в условиях поэтапного изменения образовательной среды.

Исследование включало три взаимосвязанных этапа:

- Констатирующий этап: диагностика исходного уровня владения устной речью, выявившая преобладание среднего и низкого уровней, наличие психологических барьеров и недостаточную инициативность учащихся в дискуссиях.
- Формирующий этап: системное внедрение методики, основанной на делегировании управленческих и контролирующих функций самим учащимся.
- Контрольный этап: итоговое измерение показателей, подтвердившее результативность выбранного подхода.

### 2. Реализация педагогических условий и их практическая апробация.

В ходе формирования речевых навыков акцент был смещен с традиционного репродуктивного обучения на интерактивное субъект-субъектное взаимодействие. Ключевыми инструментами развития автономии учащихся стали:

- Игровое моделирование: проведение ролевых игр («Заседание школьного совета», «Пресс-конференция»), где учащиеся самостоятельно распределяли роли, определяли регламент и модерировали ход обсуждения на английском языке. Это позволило создать аутентичный контекст общения, в котором язык выступал не целью, а средством решения управленческих задач.
- Технологии самоконтроля и рефлексии: использование листов самооценки (чек-листов) и дескрипторов успеха. Передача функций оценивания от учителя к ученику способствовала росту осознанности: старшеклассники научились критически

анализировать собственные лексические и грамматические ошибки, что привело к снижению их частотности в спонтанной речи.

- Проектная деятельность: делегирование полномочий по выбору тем и форматов представления результатов (от презентаций до дискуссионных клубов) позволило максимально индивидуализировать процесс обучения.

### 3. Интерпретация количественных и качественных результатов.

Итоговая диагностика продемонстрировала положительную динамику по всем зафиксированным критериям:

- Лингвистический аспект: отмечается значительное повышение лексического разнообразия и грамматической точности высказываний. Ответственность за «публичный» результат в рамках самоуправления мотивировала учащихся к более тщательной подготовке речевого материала.

- Психологический аспект: зафиксировано снижение уровня тревожности при выступлении перед аудиторией. Элементы самоуправления сформировали безопасную среду, где ошибка воспринимается как зона роста, а не повод для академического взыскания.

- Академическая успеваемость: качественный показатель успеваемости в группе существенно вырос. На контрольном этапе доля работ, оцененных на «отлично», увеличилась до 50%, при этом были полностью нивелированы неудовлетворительные результаты. Большая часть учащихся (около 28,6%) продемонстрировала стабильный «хороший» уровень, что свидетельствует об устойчивом закреплении навыков.

### 4. Универсальность и перспективы применения методики.

Проведенный сравнительный анализ использования элементов самоуправления в урочной и внеурочной деятельности показал их высокую адаптивность. В рамках классных занятий самоуправление служит инструментом достижения образовательных стандартов (ФГОС) и интенсификации речевой практики. Во внеурочной же среде (квесты, долгосрочные проекты) оно трансформируется в полноценную автономную деятельность, где фокус окончательно смещается на личностное развитие и творческую самореализацию. Это подтверждает, что предложенная методика является универсальным механизмом формирования не только иноязычной коммуникативной компетенции, но и социально значимых качеств личности — ответственности, лидерства и инициативности.

Таким образом, результаты опытно-экспериментальной работы подтверждают выдвинутую гипотезу. Внедрение элементов самоуправления в процесс обучения иностранному языку в старшей школе обеспечивает значительный прирост показателей устной речи, повышает внутреннюю мотивацию обучающихся и способствует их успешной

интеграции в современное коммуникативное пространство. Цель второй главы достигнута, задачи по практической проверке эффективности педагогических условий выполнены в полном объеме.

## СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Конституция Российской Федерации (принята всенародным голосованием 12.12.1993 с изменениями, одобренными в ходе общероссийского голосования 01.07.2020) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_28399/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_28399/) (дата обращения 21.04.2026)
2. Федеральный закон "Об образовании в Российской Федерации" от 29.12.2012 N 273-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_140174/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/) (дата обращения 21.04.2026)
3. Конвенция о правах ребенка (одобрена Генеральной Ассамблеей ООН 20.11.1989) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_9959/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_9959/) (дата обращения 21.04.2026)
4. Федеральный закон "О персональных данных" от 27.07.2006 N 152-ФЗ (последняя редакция) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_61801/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61801/) (дата обращения 12.03.2024)
5. Федеральный закон от 27.07.2006 №149-ФЗ «Об информации, информационных технологиях по защите информации» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_61798/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_61798/) (дата обращения 12.03.2024)
6. Об утверждении федерального государственного образовательного стандарта среднего общего образования: Приказ Министерства образования и науки РФ от 17.05.2012 № 413 (ред. от 12.08.2022) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: [https://www.consultant.ru/document/cons\\_doc\\_LAW\\_131131/](https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_131131/) (дата обращения: 21.04.2026).
7. Об образовании в Приморском крае : Закон Приморского края от 13.08.2013 № 243-КЗ (ред. от 03.07.2023) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://www.consultant.ru/regbase/cgi/online.cgi?req=doc&base=RLAW020&n=63605> (дата обращения: 21.04.2026).
8. Муниципальное бюджетное общеобразовательное учреждение «Средняя общеобразовательная школа № 63 с углубленным изучением китайского языка г. Владивостока» : официальный сайт [Электронный ресурс]. – Режим доступа: URL: <https://school63.pupils.ru> (дата обращения: 21.04.2026).
9. Газимова, Т. Р. Определение содержания понятий «индивидуальный подход в обучении» и «индивидуализация обучения» / Т. Р. Газимова // Научные труды Московского гуманитарного университета. — 2021. — № 5. — С. 41–47. — URL:

<https://cyberleninka.ru/article/n/opredelenie-soderzhaniya-ponyatiy-individualnyy-podhod-v-obuchenii-i-individualizatsiya-obucheniya> (дата обращения: 01.05.2026).

10. Андреева, Н. В. Методика тьюторского сопровождения : метод. пособие / Н. В. Андреева. — Тверь : Тверской политехнический колледж, 2021. — 24 с. — URL: <https://www.tpk-tver.ru/attachments/article/190/Методическое%20пособие%20Методика%20тьюторского%20сопровождения.pdf> (дата обращения: 01.05.2026).

11. Глузман, Н. А. Тьюторство как современная модель педагогической профессии / Н. А. Глузман // Проблемы современного педагогического образования. — 2022. — № 74-1. — С. 75–78. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorstvo-kak-sovremennaya-model-pedagogicheskoy-professii> (дата обращения: 01.05.2026).

12. Львов, Л. В. Тьюторство как особый вид наставничества в процессе профессиональной подготовки / Л. В. Львов, А. А. Сучилина // Современная высшая школа: инновационный аспект. — 2025. — Т. 17, № 1. — С. 117–126. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/tyutorstvo-kak-osobyuy-vid-nastavnichestva-v-protsesse-professionalnoy-podgotovki> (дата обращения: 01.05.2026).

13. Полат, Е. С. Современные педагогические и информационные технологии в системе образования : учеб. пособие / Е. С. Полат, М. Ю. Бухаркина. — М. : Академия, 2022. — 272 с.

14. Осколкова, В. Р. Метод проектов: сущностные характеристики / В. Р. Осколкова, А. П. Рачева // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. — 2014. — № 1. — С. 132–136. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/metod-proektov-suschnostnye-harakteristiki> (дата обращения: 01.05.2026).

15. Пузанова, Ж. В. Проектный подход в обучении: практика в вузах / Ж. В. Пузанова, Е. Г. Кострикин // Вестник Российского университета дружбы народов. Серия: Социология. — 2025. — Т. 25, № 1. — С. 145–158. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/proektnyy-podhod-v-obuchenii-praktika-v-vuzah> (дата обращения: 01.05.2026).

16. Зеер, Э. Ф. Концептуально-теоретические основы персонализированного образования / Э. Ф. Зеер, О. В. Крежевских // Образование и наука. — 2022. — Т. 24, № 4. — С. 11–39. — URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kontseptualno-teoreticheskie-osnovy-personalizirovannogo-obrazovaniya> (дата обращения: 01.05.2026).

17. Веретин, Р. С. Персонализированное обучение будущих педагогов с помощью технологий искусственного интеллекта / Р. С. Веретин // Калининградский

вестник образования. — 2025. — № 4 (28). — С. 25–38. — URL: <https://koirojournal.ru/realises/q2025/26dec2025/kvo403/> (дата обращения: 01.05.2026).

18. Saivardhan, B. Personalized Learning Tutor with Adaptive Learning / B. Saivardhan, K. Vishnuvardhan // International Journal Of Engineering Technology Research & Management (IJETRM). — 2026. — Vol. 10, no. 04. — P. 607–612. — URL: <https://zenodo.org/records/19826618> (дата обращения: 01.05.2026).

19. W. Meng, F. Ning How to Use Activities to Realize the Self-Management of Middle School Students? / W. Meng, F. Ning // Science Insights Education Frontiers. — 2021. — № 9. — 1307-1318 p. — URL: [https://www.researchgate.net/publication/354275830\\_How\\_to\\_Use\\_Activities\\_to\\_Realize\\_the\\_Self-Management\\_of\\_Middle\\_School\\_Students](https://www.researchgate.net/publication/354275830_How_to_Use_Activities_to_Realize_the_Self-Management_of_Middle_School_Students)

20. Бим-Бад Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. — М. : Большая Российская энциклопедия, 2002. — С. 528.

21. Прутченков А.С. Методические аспекты развития советов учащихся в условиях введения федеральных государственных образовательных стандартов // Школьные технологии. — 2016 — №4. - С. 79–81

22. Катович Н.К. Ученическое самоуправление: от теории к практике: пособие для педагогов учреждений общего среднего образования с белорусским и русским языками обучения / Н.К. Катович; под ред. Катович Н.К. — Минск: Национальный институт образования, 2021. — 224 с.

23. Benson, P. Teaching and Researching: Learner Autonomy / P. Benson. — 3rd ed. — London : Routledge, 2021. — 282 p. — (Applied Linguistics in Action). — ISBN 978-1138688407.

24. Sargigi, I. Functional-Role Approach in Modern Education Micro-Society / I. Sargigi et al. — Text : unmediated // Jurnal Pendidikan Mandala. — 2023. — Vol. 8, No. 2. — pp. 441–448.

25. Кочетова А.А. Как организовать ученическое самоуправление? Практическое руководство к действию: Учебно-методическое пособие / Из опыта инновационной деятельности школы № 287 Санкт-Петербурга. — СПб.: Изд-во «КультИнформПресс», 2017. — 144 с.

26. Kim, I. M. Education in a Functional Structural Perspective: Decentralization and Networked Interaction / I. M. Kim. — New York : Global Academic Press, 2022. — 195 p. — Text : unmediated.

27. Sethi, S. Student Roles and Responsibility: Building Future Skills through Classroom Leadership / S. Sethi. — Text : electronic // 21K School Research Reports. — 2023. — URL: <https://www.21kschool.com/blog/> (дата обращения: 05.05.2026).
28. Гуляева В.И., Коптяева А.С. Потенциал ученического самоуправления как средства интеграции и социализации // Вестник образования. — 2021. — № 4. — С. 45–52. — URL: <https://eduherald.ru/article/view?id=17147> (дата обращения 02.06.2025)
29. Zhang, L. Distributed Leadership in Middle School Classrooms: Impact on Student Engagement / L. Zhang et al. — Text : unmediated // Frontiers in Psychology. — 2023. — Vol. 14. — Art. 1152.
30. Рожков М.И. Развитие самоуправления в детских коллективах /М. И. Рожков. — М.: ВЛАДОС, 2002. — 160 с.
31. Мартынюк Е.Г., Дробинина И.Ю., Вадурина Е.Н. Ступенька во взрослую жизнь: методические материалы по созданию ученического самоуправления. / Мартынюк Е.Г., Дробинина И.Ю., Вадурина Е.Н. — 1-е изд. — Вологда: центр ВИРО, 2007 — 98 с.
32. Pinter, S. Enhancing Young Learners' Peer Collaboration: Pedagogical Ideas for Language Teachers / S. Pinter, K. Csomay. — Text : electronic // ResearchGate. — 2024. — URL: <https://www.researchgate.net/> (дата обращения: 05.05.2026).
33. Григорьева, Я.А. Методическое пособие по организации и развитию ученического самоуправления (в помощь Советнику директора по воспитанию) / Я.А. Григорьева — 1-е изд. — Тамбов: Навигаторы детства, 2023 — 59 с.
34. Гальперин П.Я. Избранные психологические труды. — М.: Педагогика, 1985. — 528 с.
35. Никитина Г.В. Школьное самоуправление как средство развития потенциала обучающихся / Г.В. Никитина // Молодой ученый. — 2018. — № 4 (190). — С. 204–207. — URL: <https://moluch.ru/archive/190/47989/> (дата обращения 05.05.2026)
36. Гаубец М.Ю., Гранковская Ю. О. Модель ученического самоуправления / М.Ю. Гаубец, Ю.О. Гранковская // school75.ucoz.ru: [сайт]. — URL: [https://school75.ucoz.ru/DocPDF/model\\_samoupravlenija.pdf](https://school75.ucoz.ru/DocPDF/model_samoupravlenija.pdf) (дата обращения 05.05.2026)
37. Лягушина В.А., Аликин П.С. Реализация модели ученического самоуправления в средней школе // СГН. — 2018. — № 1(2). — С. 304–306.
38. Алехина, С. В. Инклюзивное образование: от политики к практике / С. В. Алехина // Психологическая наука и образование. — 2016. — Т. 21. — № 1. — С. 136–145.
39. Брим, Н. Е. Инклюзия в профессиональном обучении иностранному языку: учеб.-метод. пособие / сост. Н. Е. Брим, Н. Ю. Милютинская. — Ижевск: Удмуртский университет, 2025. — 57 с.

40. Пилюгина, А. И. Мультисенсорное обучение иностранному языку: эффективный подход к гармоничному развитию ребенка / А. И. Пилюгина, О. С. Кондрашова // Гуманитарный научный вестник. – 2024. – № 11. – С. 50–54.
41. Касимова, Х. Х. Дифференцированный подход к ученику с ОВЗ / Х. Х. Касимова, О. А. Родина // Journal of Education, Ethics and Value. – 2024. – Vol. 3. – No. 07. – P. 25–29.
42. Карабанова, О. А. Образование детей с ОВЗ среднего и старшего школьного возраста: целевые ориентиры и стратегические направления развития / О. А. Карабанова, Е. Л. Гончарова, О. И. Кукушкина, О. С. Никольская // Альманах Института коррекционной педагогики. – 2019. – № 36.
43. Бунь Т. Н., Кузнецова Ю. С., Заец В. Р. Цифровизация инклюзивного образования: подходы к управлению и политические инициативы на государственном и муниципальном уровнях // Вестник РУДН. Серия: Государственное и муниципальное управление. 2025. Т. 12, № 1. С. 106–114. DOI: 10.22363/2312-8313-2025-12-1-106-114.
44. Староверова М. С. Технологии инклюзивного обучения // Современное дополнительное профессиональное педагогическое образование. 2017. Т. 3, № 5 (14). С. 132–138.
45. Гросс, В. Л. Особенности психологической адаптации подростков с ОВЗ в образовательной среде / В. Л. Гросс // Молодой ученый. – 2021. – № 13 (355). – С. 237–239.
46. Карабанова, О. А. Стратегия развития образования детей с ОВЗ: по дороге к реализации культурно-исторического подхода / О. А. Карабанова, Н. Н. Малофеев // Культурно-историческая психология. – 2019. – Т. 15. – № 4. – С. 89–99.
47. Смирнова А.Е. Нетрадиционные формы обучения английскому языку в школе: выпускная квалификационная работа / А. Е. Смирнова; науч. рук. Н. В. Иванова. — Екатеринбург: Уральский гос. пед. ун-т, 2017. — С. 47 — URL: <https://core.ac.uk/download/pdf/156948596.pdf> (дата обращения: 13.04.2025).
48. Прутченков, А. С. Ученическое самоуправление: от идеи к действию / А. С. Прутченков. — М.: АСОУ, 2009. — 124 с.
49. Иванова О.А. Формирование иноязычной коммуникативной компетенции во внеурочной деятельности / О.А. Иванова, Е.А. Костина // Иностранные языки в школе. – 2018. – № 8. – С. 32–37.
50. М.Р. Нашхоева Использование блог-технологий в учебном процессе при обучении иностранным языкам // МНКО. 2020. №6 (85). — С. 452–454