

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.В. Бурмистрова

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: Бурмистровой Е.В.
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: Дифференциация самостоятельной учебной работы учащихся как средство повышения учебной мотивации

<i>Структурный элемент работы</i>	<i>Задание</i>	<i>Шифр компет енции</i>	<i>Да/нет</i>
Введение	Сформулировать предмет, объект, актуальность исследования; описать методы исследования	УК-1 УК-5	да
	Сформулировать цель, задачи, новизну работы	УК-2 УК-5	да
	Сформулировать практическую значимость исследования и/или возможность коммерциализации результатов исследования	УК-2 УК-5 УК-9	да
	Обосновать практическую значимость исследования для решения актуальных проблем общества.	УК-5	да
	Привести краткий обзор нормативных источников в сфере образования, в соответствии с которыми осуществлялся педагогический эксперимент, описанный в исследовательской части	ОПК-1	да
Теоретическая часть	Представить реферативный обзор основных отечественных и зарубежных источников по исследуемой проблеме	УК-5	да
	Привести реферативный обзор не менее 3-х источников на иностранном языке	ПКВ-4	да
	В отдельном параграфе описать Федеральные и локальные нормативные акты, регламентирующие безопасные условия жизнедеятельности в образовательных организациях.	УК-8	да
	В отдельном параграфе описать Федеральные и локальные нормативные акты, регламентирующие антикоррупционное	УК-10	да

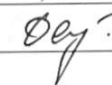
	поведение в образовательных организациях		
	В отдельном параграфе описать федеральные и локальные нормативные акты, регламентирующие требования к соблюдению информационной безопасности обучающихся	ПКВ-2	да
	Описать классические и современные педагогические концепции, сопоставить различные точки зрения	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
Исследовательская часть	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
Заключение	Разработать и описать опыт использования учебно-методических материалов для развития навыков устной и письменной речи на иностранном языке	ПКВ-4	да
	Сформулировать перспективы дальнейшего	УК-5	да

	исследования		
	Сформулировать вывод о соответствии представленных учебно-методических материалов требованиям ФГОС	ОПК-3	да
Список использованных источников	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
Приложение	Представить иллюстративный материал, отражающий базовые общечеловеческие и национальные ценности	ОПК-4	да
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

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 **Бурмистрова Е.В.**, 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: **Дифференциация самостоятельной учебной работы учащихся как средство повышения учебной мотивации**

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 _____

Фед.

Содержание

Введение.....	3
I ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ ДИФФЕРЕНЦИРОВАННОЙ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ ДЛЯ ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ УЧАЩИХСЯ.....	7
1.1 Федеральные и локальные нормативные документы в сфере образования	7
1.2 Психолого-педагогические технологии индивидуализации образования	10
1.3 Учебная мотивация как психолого-педагогическая проблема.....	12
1.4 Особенности дифференцированного подхода при организации самостоятельной учебной работы учащихся	19
II ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ	25
2.1 Описание опытно-экспериментальной работы	25
2.2 Методические рекомендации для учителей английского языка по организации дифференцированной самостоятельной работы.....	37
2.3 Применение комплекса разноуровневых самостоятельных работ для учащихся с особыми образовательными потребностями	39
2.4 Применение комплекса разноуровневых самостоятельных работ в ходе реализации основных и дополнительных образовательных программ.....	43
Заключение.....	45
Список использованных источников.....	47
Приложение А.....	52
Приложение Б	54
Приложение В	56
Приложение Г	72

Введение

Актуальность исследования. Проблема снижения учебной мотивации при переходе учащихся из начальной школы в среднее звено является одной из наиболее устойчивых и трудноразрешимых в современной педагогической практике. Именно в пятом классе, как отмечает А.К. Маркова, происходит существенная перестройка иерархии мотивов: познавательные интересы, характерные для младшего школьного возраста, начинают уступать место мотивам общения со сверстниками, самоутверждения в коллективе и избегания неудач [1]. Л.И. Божович связывает данный феномен со сменой социальной ситуации развития: появление новых учителей-предметников, усложнение учебного содержания и возрастание требований к самостоятельности вызывают у пятиклассников состояние тревожности и неуверенности, что напрямую отражается на их отношении к учебной деятельности в целом [2].

На уроках иностранного языка указанная проблема приобретает особую остроту. К психологическим трудностям адаптационного периода добавляется объективный разрыв в уровне языковой подготовки учащихся. Традиционная организация самостоятельной работы, предполагающая использование единых для всего класса заданий, в таких гетерогенных группах оказывается педагогически неэффективной: учащиеся с высоким уровнем подготовки не получают необходимой когнитивной нагрузки, а учащиеся с низким уровнем сталкиваются с непосильными требованиями, что ведет к закреплению отрицательного отношения к предмету у обеих групп.

Актуальность исследования подтверждается и требованиями Федерального государственного образовательного стандарта основного общего образования (ФГОС ООО), который ориентирует образовательный процесс на достижение личностных результатов, среди которых особое место занимает формирование ответственного отношения к учению, готовности и способности обучающихся к саморазвитию и самообразованию на основе мотивации к обучению и познанию [3].

Разрешить обозначенное противоречие призван дифференцированный подход к организации учебной деятельности. В современной педагогической науке дифференциация рассматривается как один из ключевых инструментов учета индивидуальных особенностей учащихся. И.Э. Унт определяет дифференцированное обучение как такую форму организации, при которой учащиеся группируются на основании определенных признаков для отдельного обучения [4]. И.М. Чередов подчеркивает, что дифференциация призвана обеспечить каждому ученику посильный уровень сложности, соответствующий зоне его ближайшего развития [5]. Е.С. Полат акцентирует внимание на том, что дифференциация должна создавать условия для

максимального развития способностей каждого учащегося и удовлетворения его познавательных потребностей [6].

Противоречие заключается в том, что, с одной стороны, Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования требует формирования у учащихся устойчивой учебной мотивации, а педагогическая наука признает дифференциацию эффективным средством учета индивидуальных особенностей школьников, с другой стороны в реальной практике преподавания английского языка в 5-х классах преобладает традиционный подход, предполагающий использование единых для всех заданий, при этом отсутствуют готовые, апробированные комплексы дифференцированных самостоятельных работ, позволяющие учителю планомерно выравнивать учебные возможности учащихся с разным уровнем языковой подготовки.

Выявленное противоречие позволяет сформулировать **проблему исследования**, которая заключается в поиске ответа на вопрос о том, при каких педагогических условиях организация дифференцированной самостоятельной работы на уроках английского языка в 5-м классе будет способствовать повышению учебной мотивации учащихся.

Новизна работы определяется тем, что в ходе исследования уточнено и конкретизировано применительно к урокам английского языка в 5 классе понятие дифференциации самостоятельной работы, которая трактуется не как способ статичного закрепления учащихся за определенным уровнем сложности, а как временный педагогический инструмент выравнивания учебных возможностей. Разработан и апробирован авторский комплекс из девяти дифференцированных самостоятельных работ, построенный на принципе поэтапного сокращения объема опор и постепенного перехода учащихся от базового уровня к повышенному. Экспериментально подтверждены педагогические условия, при которых дифференцированная самостоятельная работа способствует повышению учебной мотивации пятиклассников: входная диагностика уровня языковой подготовки, гибкий состав подгрупп, направляющая помощь учителя для базового уровня и стимулирующая – для повышенного, поэтапное усложнение заданий (адаптационный, переходный, выравнивающий этапы).

Оригинальность исследования заключается в том, что в отличие от существующих подходов, рассматривающих дифференциацию преимущественно как способ адаптации учебного материала к разным группам учащихся, в данной работе дифференциация представлена как временный инструмент педагогической поддержки, направленный на постепенное выравнивание возможностей и создание ситуации успеха для каждого ученика. Предложена конкретная схема поэтапного усложнения заданий, позволяющая учителю планомерно переводить учащихся с базового уровня на повышенный. Кроме того, создан готовый к применению дидактический комплекс, включающий девять самостоятельных работ

по темам УМК «Starlight» для 5 класса, каждая из которых представлена в двух вариантах с четким описанием характера заданий.

Анализ литературы по теме исследования позволяет выделить три ключевых направления. Проблема учебной мотивации глубоко исследована в трудах Л.И. Божович, А.К. Марковой, Т.Д. Дубовицкой, Г.А. Карповой. Вопросы дифференцированного обучения разрабатывались И.Э. Унт, И.М. Чередовым, Е.С. Полат, Г.К. Селевко, а также зарубежными исследователями, в частности К. Томлинсон. Организация самостоятельной работы учащихся изучалась П.И. Пидкасистым, Н.Ф. Талызиной и другими авторами. Однако вопросы практического применения дифференцированного подхода к организации самостоятельной работы на уроках английского языка в 5-х классах с целью повышения учебной мотивации остаются недостаточно изученными, что и определило выбор темы настоящего исследования.

Объект исследования: процесс организации самостоятельной работы учащихся 5-х классов на уроках английского языка.

Предмет исследования: дифференциация самостоятельной работы как средство повышения учебной мотивации учащихся 5-х классов на уроках английского языка.

Гипотеза исследования: если организация самостоятельной работы на уроках английского языка в 5-х классах будет базироваться на вариативности и разноуровневости заданий, то это будет способствовать повышению учебной мотивации учащихся, поскольку такой подход позволяет учитывать индивидуальный уровень языковой подготовки каждого ученика, создавать ситуацию успеха и обеспечивать посильную когнитивную нагрузку.

Цель исследования: разработать и апробировать комплекс дифференцированных самостоятельных работ, направленный на повышение учебной мотивации учащихся 5-х классов на уроках английского языка.

Задачи исследования:

1. провести анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме дифференцированного обучения и учебной мотивации;
2. выявить исходный уровень владения английским языком и особенности учебной мотивации учащихся 5-х классов;
3. разработать и внедрить комплекс разноуровневых заданий для организации самостоятельной работы на уроках английского языка;
4. провести контрольную диагностику учебной мотивации и выполнить сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов, включая статистическую обработку полученных данных;
5. сформулировать выводы и разработать методические рекомендации для учителей по организации дифференцированной самостоятельной работы;

Методы исследования:

- теоретические: анализ педагогической и методической литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение, систематизация данных;
- эмпирические: педагогический эксперимент, тестирование (платформа Skysmart), анкетирование (методики Г.А. Карповой и Т.Д. Дубовицкой), педагогическое наблюдение;
- методы статистической обработки: количественный и качественный анализ, сравнительный анализ, U-критерий Манна-Уитни.

Практическая значимость работы определяется тем, что разработанный в ходе исследования комплекс дифференцированных самостоятельных работ может быть непосредственно использован учителями английского языка в 5-х классах для организации учебной деятельности с учетом разного уровня языковой подготовки учащихся. Предложенные методические рекомендации, включающие описание критериев разделения на подгруппы, характера заданий для базового и повышенного уровней, а также схему поэтапного усложнения заданий, предоставляют педагогам конкретный инструмент для повышения учебной мотивации пятиклассников на уроках английского языка. Материалы исследования также могут найти применение в системе повышения квалификации учителей иностранного языка и при разработке учебно-методических пособий по проблемам дифференцированного обучения.

Структура работы. Работа состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложений.

II ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ ДИФФЕРЕНЦИАЦИИ САМОСТОЯТЕЛЬНОЙ РАБОТЫ КАК СРЕДСТВА ПОВЫШЕНИЯ УЧЕБНОЙ МОТИВАЦИИ

2.1 Описание опытно-экспериментальной работы

Теоретическую основу опытно-экспериментальной работы составили фундаментальные положения психологии и педагогики, раскрывающие сущность деятельностного подхода к обучению (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев), современные теории учебной мотивации (А.К. Маркова, Т.Д. Дубовицкая), концептуальные идеи дифференцированного обучения (И.Э. Унт, И.М. Чередов), а также научные труды в области организации самостоятельной работы учащихся (П.И. Пидкасистый).

Целью опытно-экспериментальной работы являлась разработка и апробация комплекса дифференцированных самостоятельных работ, направленного на стимулирование мотивации учащихся на уроках английского языка.

В основу исследования была положена гипотеза, согласно которой повышение учебной мотивации учащихся будет эффективным, если организация самостоятельной работы базируется на вариативности заданий.

Для достижения поставленной цели и проверки выдвинутой гипотезы необходимо было решить следующие задачи:

1. провести анализ психолого-педагогической литературы по проблеме дифференцированного обучения и учебной мотивации;
2. выявить исходный уровень владения английским языком и особенности учебной мотивации учащихся 5-х классов;
3. разработать и внедрить комплекс разноуровневых заданий для организации самостоятельной работы на уроках английского языка;
4. провести контрольную диагностику учебной мотивации и выполнить сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов;
5. провести статистическую обработку результатов тестирования уровня учебной мотивации;
6. сформулировать выводы и разработать методические рекомендации для учителей по организации дифференцированной самостоятельной работы.

Для проверки выдвинутой гипотезы и решения поставленных задач был организован и проведен педагогический эксперимент. Экспериментальная база исследования – МБОУ СОШ

№ 13 г. Владивосток. В эксперименте приняли участие учащиеся 5 «Б» и 5 «В» классов в количестве 27 человек.

В ходе исследования использовался комплекс методов, адекватных поставленным задачам:

- теоретические методы: анализ психолого-педагогической и методической литературы по проблеме исследования, синтез, обобщение, систематизация полученных данных;
- эмпирические методы: педагогический эксперимент, тестирование уровня владения английским языком с использованием цифрового ресурса Skysmart, психолого-педагогическое анкетирование (опросник структуры учебной мотивации Г.А. Карповой, методика диагностики направленности мотивации Т.Д. Дубовицкой);
- методы математической статистики и качественного анализа: количественная и качественная обработка эмпирических данных, сравнительный анализ результатов констатирующего и контрольного этапов эксперимента.

Для проведения педагогического эксперимента был выбран параллельный эксперимент. Данный выбор обусловлен необходимостью проверки эффективности разработанного комплекса дифференцированных заданий путем сравнения результатов экспериментальной группы (5 «Б»), где применялась уровневая дифференциация самостоятельной работы, с результатами контрольной группы (5 «В»), обучавшейся по традиционной методике. Наличие двух групп позволяет более объективно оценить влияние независимой переменной (дифференцированных заданий) на зависимую переменную (уровень учебной мотивации).

Исследование осуществлялось в три последовательных этапа.

На первом этапе осуществлялась постановка проблемы и формулирование гипотезы, определялись цель и задачи исследования, проводился теоретический анализ научной литературы, разрабатывалась общая структура и определялось содержание экспериментальной работы. Кроме того, на данном этапе изучались организационно-педагогические условия проведения эксперимента, диагностировался исходный уровень языковой подготовки и учебной мотивации учащихся.

На втором этапе (формирующем) на основе результатов тестирования посредством платформы Skysmart учащиеся экспериментальной группы (5 «Б») были дифференцированы на две подгруппы. Критерием разделения выступил процент успешного выполнения теста, отражающий актуальный уровень языковой подготовки: в подгруппу Б вошли учащиеся с результатом ниже 50% (уровень Pre-Intermediate), испытывающие объективные затруднения при выполнении заданий; в подгруппу А – учащиеся с результатом 50% и выше (уровень

Intermediate), демонстрирующие уверенное владение базовыми языковыми навыками. Для выделенных подгрупп был разработан комплекс разноуровневых заданий для самостоятельной работы, составивший методическое обеспечение формирующего этапа эксперимента. В период с 24.11.2025 г. по 16.01.2026 г. была реализована основная программа формирующего эксперимента: на уроках английского языка в 5 «Б» классе применялись дифференцированные самостоятельные работы, в то время как обучение в 5 «В» классе (контрольная группа) осуществлялось по традиционной методике без использования дифференциации.

На третьем этапе проводилась статистическая обработка и интерпретация полученных данных, включая сравнительный анализ результатов анкетирования на констатирующем и контрольном этапах по методикам Г.А. Карповой и Т.Д. Дубовицкой; осуществлялась систематизация и обобщение результатов исследования, формулировались основные выводы и разрабатывались методические рекомендации по применению дифференцированных заданий как средства повышения учебной мотивации учащихся.

Результаты диагностических процедур, количественные показатели, а также содержание разработанных дидактических материалов подробно представлены и проанализированы в последующих параграфах данной главы.

1.1. Констатирующий этап.

В соответствии с гипотезой и задачами исследования был разработан план педагогического эксперимента.

Констатирующий этап проводился с 27.10.2025 г. по 24.11.2025 г.

Основная цель – определить актуальный уровень языковой подготовки учащихся для разделения экспериментального класса (5 «Б») на дифференцированные подгруппы, а также зафиксировать исходный уровень и типы учебной мотивации в экспериментальной и контрольной группах для последующего отслеживания динамики.

Эксперимент проводился в МБОУ СОШ № 13 г. Владивосток на базе двух пятых классов (5 «Б» и 5 «В» класс).

Всего в эксперименте принимало участие 27 человек – учащихся 5 «Б» и 5 «В» классов, в том числе 10 мальчиков и 17 девочек.

На первом этапе констатирующего эксперимента изучались и анализировались условия проведения педагогического эксперимента, а также проводился подбор диагностического инструментария.

Для реализации поставленной цели была проведена диагностика уровня языковой подготовки (при помощи онлайн-тестирования на платформе Skysmart) и анкетирование по двум методикам: опросник Г.А. Карповой (для выявления структуры учебной мотивации) и

методика Т.Д. Дубовицкой (для определения выраженности мотивации). Диагностические материалы представлены в Приложении А и Приложении Б.

На основе результатов тестирования по английскому языку, которые представлены в таблице 1, учащиеся 5 «Б» класса (экспериментальная группа) были разделены на две группы: подгруппа Б с уровнем Pre-Intermediate и подгруппа А с уровнем Intermediate, что позволило в дальнейшем разрабатывать для них дифференцированные задания. Для обеспечения чистоты эксперимента на констатирующем этапе были также зафиксированы результаты контрольной группы (5 «В»). Сравнение средних показателей успешности выполнения теста (53,8% в экспериментальной группе и 50,8% в контрольной) подтверждает однородность состава участников эксперимента по уровню языковой подготовки до начала формирующего этапа.

Таблица 1 – Результаты диагностики уровня владения английским языком

№ п/п	Экспериментальная группа (5 «Б»)			Контрольная группа (5 «В»)		
	Фамилия и имя	Уровень английского	%	Фамилия и имя	Уровень английского	%
1	Нестеренко Алиса	Intermediate	57	Макаренко Тихон	Pre-Intermediate	40
2	Онипер Оливия	Intermediate	60	Охрименко Евангелина	Pre-Intermediate	45
3	Бобкова София	Intermediate	64	Калашнико ва Ева	Pre-Intermediate	44
4	Дулова Юна	Pre-Intermediate	47	Барышева Милана	Intermediate	66
5	Де Виктория	Pre-Intermediate	45	Козлова Аврора	Intermediate	56
6	Сеитова Адель	Pre-Intermediate	47	Колеснико ва Кира	Intermediate	57
7	Трусов Иван	Pre-Intermediate	40	Заводская Ева	Pre-Intermediate	47
8	Климов Макар	Pre-Intermediate	45	Манахова Мария	Pre-Intermediate	45
9	Стукова Лиза	Intermediate	60	Масаки Алексей	Pre-Intermediate	44

№ п/п	Экспериментальная группа (5 «Б»)			Контрольная группа (5 «В»)			
	Фамилия и имя	Уровень английского	%	Фамилия и имя	Уровень английского	%	
10	Волобуева Николь	Pre-Intermediate	47	Блюденев Данил	Intermediate	55	
11	Архипец Егор	Intermediate	54	Агапов Григорий	Intermediate	60	
12	Падай Федор	Intermediate	65	Большаков а Варя	Intermediate	56	
13	Журмилов Тимофей	Intermediate	62	Бондаренко Артем	Pre-Intermediate	45	
14	Шушкова Варвара	Intermediate	60	-	-	-	
Средний % по группе			53,8	Средний % по группе			50,8

Обработка результатов анкетирования по методике Г.А. Карповой проводилась следующим образом: для каждого учащегося был определен индивидуальный профиль учебной мотивации с процентной выраженностью каждого из семи типов мотивов. Для получения групповых показателей вычислялось среднее арифметическое значение процентных показателей по каждой шкале для экспериментальной и контрольной групп отдельно. Сравнительные данные на констатирующем этапе представлены в таблице 2.

Таблица 2 – Результаты диагностики типов учебной мотивации на констатирующем этапе

Тип мотивации	Средний показатель экспериментальной группы (5 «Б»), %	Средний показатель контрольной группы (5 «В»), %
Познавательные мотивы	46	45
Коммуникативные мотивы	42	52
Эмоциональные мотивы	44	51
Мотивы саморазвития	44	59
Позиция школьника	63	65
Мотивы достижения успеха	72	69

Тип мотивации	Средний показатель экспериментальной группы (5 «Б»), %	Средний показатель контрольной группы (5 «В»), %
Мотивы одобрения	67	73

Начальные показатели уровня мотивации к изучению английского языка были зафиксированы в ходе анкетирования по методике Т.Д. Дубовицкой. Результаты систематизированы по группам 5 «Б» (экспериментальная) и 5 «В» (контрольная) в таблице 3. Таблица 3 – Результаты диагностики уровней учебной мотивации на констатирующем этапе

Уровень мотивации	Экспериментальная группа (5 «Б»)		Контрольная группа (5 «В»)	
	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %
Высокий	2	14%	1	8%
Средний	7	50%	6	46%
Низкий	5	36%	6	46%
Всего учащихся	14	100%	13	100%

Полученные данные позволили определить направления дальнейшей опытно-экспериментальной работы и разработать содержание формирующего этапа.

1.2. Формирующий этап.

Формирующий этап проводился с 24.11.2025 г. по 16.01.2026 г.

В качестве экспериментальной группы выступил 5 «Б» класс, в котором на уроках английского языка применялись разработанные дифференцированные задания для самостоятельной работы с учетом разделения учащихся на подгруппы («отстающие» и «успевающие»). Контрольная группа 5 «В» класс обучалась по традиционной методике с использованием единых для всех учащихся заданий, предусмотренных учебно-методическим комплексом «Starlight» для 5 класса авторов К. М. Барановой, Д. Дули и др.

План организации экспериментальной работы на период формирующего этапа включал проведение уроков английского языка в соответствии с календарно-тематическим планированием для 5 класса. В экспериментальной группе на каждом уроке, предусматривающем самостоятельную работу, учащимся предлагались задания, дифференцированные по уровню сложности: для подгруппы «успевающих» – задания повышенной сложности, творческого и проблемно-поискового характера; а для «отстающих» – задания репродуктивного характера, с опорой на образец, алгоритм или правило.

Всего за период формирующего эксперимента было проведено 18 уроков, на которых было реализовано 9 дифференцированных самостоятельных работ. Содержание разработанного комплекса разноуровневых заданий (вариант А и вариант Б) представлено в Приложении В.

Реализация формирующего этапа осуществлялась в несколько шагов.

Подготовительный шаг. На основе результатов констатирующего этапа (тестирование на платформе Skysmart) учащиеся 5 «Б» класса были разделены на две условные подгруппы: подгруппа А (учащиеся с достаточным уровнем языковой подготовки, успешно справляющиеся с программой) и подгруппа Б (учащиеся, испытывающие затруднения, имеющие пробелы в знаниях). С учетом данного разделения были разработаны комплекты разноуровневых заданий для самостоятельной работы по темам, изучаемым в рамках учебной программы в период эксперимента.

Организационный шаг. В ходе уроков, на которых планировалось проведение самостоятельной работы, учитель заранее подготавливал два варианта карточек с заданиями, соответствующими уровню подготовки учащихся каждой подгруппы. На уроке карточки раздавались индивидуально каждому ученику в рабочем порядке, без специального объявления о дифференцированном характере работы. Такой подход позволял избежать акцентирования внимания на разделении класса на подгруппы и не создавал психологического дискомфорта у учащихся. Учащиеся подгруппы Б получали карточки с заданиями, содержащими различные опоры (списки слов, варианты ответов, подсказки), тогда как учащиеся подгруппы А работали с заданиями, предполагающими меньший объем помощи или ее полное отсутствие.

Основной шаг (проведение занятий). Дифференцированные самостоятельные работы проводились не на каждом уроке, а по мере изучения тем, позволяющих организовать такой вид деятельности. Всего за период формирующего этапа опытно-экспериментальной работы (6 учебных недель) было проведено 9 дифференцированных самостоятельных работ, что составило примерно половину от общего количества уроков английского языка за данный период. Программа экспериментального обучения строилась с учетом тематического планирования УМК «Starlight» и включала следующие темы: «Множественное число существительных», «Покупки», «Настоящее и прошедшее время», «Емкости и упаковки», а также темы, знакомящие учащихся с культурными традициями и явлениями англоязычных стран: «Рождество», «Новый год» и «Гарри Поттер» (на материале одноименного британского фильма как образца современной кинокультуры Великобритании). Тематический план, отражающий распределение заданий по изучаемым темам, приведен в Приложении Г.

Самостоятельная работа проводилась на этапе закрепления изученного материала и занимала 10–20 минут урока. Учащиеся приступали к выполнению заданий на полученных карточках. Характер заданий варьировался в зависимости от подгруппы. Для учащихся подгруппы Б предлагались задания преимущественно рецептивного характера, направленные на узнавание и воспроизведение языкового материала с опорой на образец: поиск слов в филворде, сопоставление слова с переводом (с наличием лишних вариантов), выбор правильного ответа из предложенных, заполнение пропусков с использованием списка слов или предлогов (с указанием количества необходимых единиц). Задания продуктивного характера были представлены в минимальном объеме и предполагали перевод предложений с опорой на список активной лексики. Для учащихся подгруппы А предлагались задания, требующие более высокого уровня самостоятельности и когнитивной нагрузки: заполнение пропусков без опоры на список слов, сопоставление слов с их дефинициями на английском языке (с одним лишним определением), ответы на вопросы без вариантов выбора, исправление ошибок в словосочетаниях, перевод фраз без использования подстановочного списка, а также ответы на вопросы по содержанию текста, требующие развернутого ответа. В ходе выполнения работы учитель оказывал индивидуальную помощь, преимущественно обращаясь к учащимся подгруппы Б (помогал расшифровать инструкцию, подсказывал значение незнакомого слова, обращал внимание на имеющиеся в карточке опоры). При работе с учащимися подгруппы А помощь носила стимулирующий характер: учитель предлагал сверить ответ со словарем, подумать над альтернативным вариантом или объяснить свой выбор. По завершении работы проводилась проверка и краткое обсуждение результатов.

В рамках аналитического шага (текущего мониторинга) в процессе проведения формирующего этапа велось педагогическое наблюдение за деятельностью учащихся на уроках. В журнале наблюдений фиксировались следующие параметры: количество обращений за помощью к учителю, наличие отказов от выполнения работы, самостоятельность при выполнении заданий.

Анализ записей показал, что в экспериментальной группе (5 «Б») к концу формирующего этапа наметилась положительная динамика по всем отслеживаемым показателям. Если на первых занятиях учащиеся подгруппы Б нередко задавали уточняющие вопросы до начала работы и нуждались в повторном объяснении инструкции, то к середине эксперимента большинство из них приступали к выполнению заданий самостоятельно, ориентируясь на имеющиеся в карточках опоры. Количество отказов от выполнения работы сократилось с 3–4 случаев на первой неделе до единичных эпизодов к концу этапа. Учащиеся подгруппы А, в свою очередь, стали реже обращаться к учителю с уточняющими вопросами в процессе выполнения заданий, демонстрируя уверенность в собственных силах.

В контрольной группе (5 «В»), где самостоятельные работы проводились по единым для всех заданиям, подобной динамики не наблюдалось: учащиеся с более низким уровнем подготовки по-прежнему испытывали затруднения, а темп выполнения работы оставался неравномерным.

1.3. Контрольный этап.

Контрольный этап проводился в период с 19.01.2026 г по 23.01.2026 г.

Были проведены итоговые диагностические срезы с использованием тех же методик, что и на констатирующем этапе: анкетирование по методике Г.А. Карповой (для выявления структуры мотивационных предпочтений) и по методике Т.Д. Дубовицкой (для определения уровня мотивации). Образцы анкет представлены в Приложении А и Б соответственно.

Обработка результатов повторного анкетирования по методике Г.А. Карповой проводилась по той же процедуре, что и на констатирующем этапе. Анализ результатов, представленных в таблице 5, показывает, что в экспериментальной группе (5 «Б») произошли значительные позитивные изменения по шкалам, отражающим внутреннюю учебную мотивацию.

Таблица 5 – Результаты диагностики типов учебной мотивации на контрольном этапе

Тип мотивации	Средний показатель экспериментальной группы (5 «Б»), %	Средний показатель контрольной группы (5 «В»), %
Познавательные мотивы	58	44
Коммуникативные мотивы	48	51
Эмоциональные мотивы	52	49
Мотивы саморазвития	61	57
Позиция школьника	68	64
Мотивы достижения успеха	78	68
Мотивы одобрения	58	72

Познавательные мотивы выросли до 58%, что на 14% выше показателей контрольной группы (44%). Это говорит о том, что разработанная программа упражнений и форма проведения занятий способствовали пробуждению у учащихся экспериментального класса подлинного интереса к содержанию предмета «Английский язык».

Показатели мотивов саморазвития также выше в экспериментальной группе (61% против 57% в контроле). Это указывает на то, что учащиеся стали чаще проявлять инициативу и стремление узнать больше программного материала.

Положительная динамика наблюдается и по шкале «Мотивы достижения успеха» (78% в 5 «Б» против 68% в 5 «В»). Учащиеся экспериментальной группы перестали бояться трудностей и стали более нацелены на получение высокого результата, а не на избегание неудач.

Показатели эмоциональной комфортности (52%) и осознания позиции школьника (68%) в экспериментальной группе также несколько выше, чем в контрольной группе, что может косвенно свидетельствовать о более комфортном психологическом климате на уроках и согласуется с данными педагогического наблюдения, которое зафиксировало снижение количества отказов от работы и повышение самостоятельности учащихся.

Наиболее показательным является сравнение результатов по шкале «Мотивы одобрения», которая относится к внешней мотивации. В экспериментальной группе (5 «Б») данный показатель снизился до 58%, тогда как в контрольной группе (5 «В») он остается доминирующим и составляет 72%. Это снижение является положительным маркером. Оно свидетельствует о том, что учащиеся экспериментального класса стали в меньшей степени ориентироваться на похвалу со стороны учителя или родителей как на единственную цель своей деятельности. У них сформировался внутренний познавательный интерес, и учебная деятельность начала приобретать для них самостоятельную ценность.

Сравнивая результаты двух групп, можно заключить, что положительная динамика в экспериментальной группе с высокой долей вероятности обусловлена именно внедрением дифференцированных самостоятельных работ. В контрольной группе (5 «В») структура мотивации осталась практически неизменной по сравнению с констатирующим этапом. Наиболее выраженными остаются мотивы одобрения (72%), в то время как познавательные мотивы (44%) и мотивы саморазвития (57%) выражены значительно слабее.

Результаты повторного анкетирования по методике Т.Д. Дубовицкой позволили определить итоговое распределение учащихся по уровням учебной мотивации. Сравнительные данные экспериментальной и контрольной групп на контрольном этапе представлены в таблице 6.

Таблица 6 – Результаты диагностики уровней учебной мотивации на контрольном этапе

Уровень мотивации	Экспериментальная группа (5 «Б»)		Контрольная группа (5 «В»)	
	Кол-во, чел.	Доля, %	Кол-во, чел.	Доля, %
Высокий	4	29%	1	8%
Средний	8	57%	4	31%
Низкий	2	14%	8	61%
Всего учащихся	14	100%	13	100%

На основании полученных данных в экспериментальной и контрольной группах были выявлены следующие результаты. В экспериментальной группе (5 «Б») произошли заметные положительные изменения: количество учащихся с высоким уровнем мотивации увеличилось с 2 до 4 человек (с 14% до 29%), а с низким уровнем – сократилось с 5 до 2 человек (с 36% до 14%). В контрольной группе (5 «В») динамика оказалась незначительной и даже отрицательной: доля учащихся с низким уровнем мотивации возросла с 46% до 61%, тогда как доля учащихся со средним уровнем снизилась с 46% до 31%.

Полученные в экспериментальной группе положительные изменения с высокой долей вероятности связаны с реализацией уровневой дифференциации в ходе организации самостоятельной работы. Предоставление учащимся заданий, соответствующих их уровню подготовки, могло способствовать созданию ситуации успеха и, как следствие, активизации познавательного интереса, что косвенно подтверждается снижением количества отказов от выполнения работы, зафиксированным в ходе педагогического наблюдения.

Отсутствие существенной положительной динамики в контрольной группе свидетельствует о том, что традиционный подход к организации самостоятельной работы, не учитывающий индивидуальные различия учащихся, оказывается недостаточно эффективным для развития внутренней учебной мотивации.

Согласованность результатов, полученных по двум независимым методикам (Г.А. Карповой и Т.Д. Дубовицкой), позволяет с достаточной уверенностью заключить, что применение уровневой дифференциации в самостоятельной работе способствовало увеличению показателей внутренних мотивов и переходу учащихся на более высокие уровни учебной мотивации.

Таким образом, результаты эксперимента позволяют сделать выводы, указывающие на достоверность выдвинутой гипотезы, согласно которой повышение учебной мотивации учащихся будет эффективным, если организация самостоятельной работы базируется на вариативности заданий.

Для проверки статистической значимости полученных результатов была проведена обработка данных с применением U-критерия Манна-Уитни. В ходе исследования были сформулированы две статистические гипотезы:

- H_0 (нулевая гипотеза): Дифференциация самостоятельной работы не оказывает статистически значимого влияния на учебную мотивацию учащихся;
- H_1 (альтернативная гипотеза): Дифференциация самостоятельной работы способствует значимому росту показателей учебной мотивации учащихся.

В исследовании применялся независимый (межгрупповой) тип выборки: экспериментальная группа (5 «Б») и контрольная группа (5 «В») не имеют взаимосвязи между участниками и сравниваются между собой по итоговым показателям учебной мотивации.

В исследовании использовался количественный подход к сбору и анализу данных. Полученные данные представлены результатами тестирования уровня владения английским языком на платформе Skysmart (проценты успешного выполнения), показателями структуры учебной мотивации по опроснику Г.А. Карповой (баллы, проценты), а также уровнями учебной мотивации по методике Т.Д. Дубовицкой (баллы, распределение по уровням: высокий, средний, низкий).

В исследовании приняли участие 27 человек (14 в экспериментальной группе, 13 в контрольной группе), что соответствует малым выборкам (менее 30 наблюдений в группе). В связи с этим для обработки данных применялся непараметрический метод статистики – U-критерий Манна-Уитни, предназначенный для сравнения двух независимых выборок. Данный критерий использовался для проверки статистической значимости различий в уровне учебной мотивации между экспериментальной и контрольной группами на контрольном этапе эксперимента. Выбор критерия обусловлен порядковым типом данных, малым объемом выборок и отсутствием предположения о нормальности распределения изучаемого показателя.

Расчет по U-критерию Манна-Уитни производился на основе распределения учащихся по уровням учебной мотивации (высокий, средний, низкий), каждому из которых был присвоен определенный балл: 3, 2, 1 соответственно. Объем выборок составил $n_1 = 14$ (экспериментальная группа) и $n_2 = 13$ (контрольная группа).

В результате расчетов были получены следующие значения: $U_1 = 18$, $U_2 = 164$, $U_{\text{эмп}} = 18$. Критическое значение для данного объема выборок при уровне значимости $p \leq 0,05$ составляет $U_{\text{кр}} = 54$. Так как $U_{\text{эмп}} (18) \leq U_{\text{кр}} (54)$, нулевая гипотеза об отсутствии различий отвергается.

Таким образом, выявлены статистически значимые различия между группами по исследуемому показателю ($U = 18$, $p \leq 0,05$), что подтверждает эффективность дифференциации самостоятельной работы как средства повышения учебной мотивации.

2.2 Методические рекомендации для учителей английского языка по организации дифференцированной самостоятельной работы

Представленные рекомендации разработаны на основе результатов опытно-экспериментальной работы, проведенной в 5-х классах МБОУ СОШ № 13 г. Владивостока. Их цель – помочь учителям английского языка эффективно использовать уровневую дифференциацию как средство повышения учебной мотивации и академической успеваемости учащихся.

1. Общие положения

Ключевая идея, которую необходимо учитывать при работе с предлагаемым комплексом заданий, заключается в понимании дифференциации не как способа закрепить отставание отдельных учащихся, а как временного педагогического инструмента, направленного на выравнивание учебных возможностей.

Прежде всего, важно отметить, что задания облегченного варианта (Б) составлены таким образом, чтобы ученик, испытывающий затруднения, мог справиться с ними самостоятельно, опираясь на образец, список слов или выбор ответа. Такой подход позволяет создать для каждого учащегося ситуацию успеха, что, в свою очередь, способствует формированию уверенности в собственных силах и положительного отношения к предмету.

При этом необходимо понимать, что наличие подсказок и опор в варианте Б не является постоянным элементом обучения. Как только учитель фиксирует, что учащийся перестал допускать ошибки в заданиях базового уровня и начал работать в более быстром темпе, объем предоставляемой помощи должен постепенно сокращаться. Таким образом, предлагаемый подход направлен не на закрепление разницы в уровнях подготовки, а на постепенное выравнивание возможностей учащихся: слабая группа планомерно подводится к уровню, позволяющему работать наравне с остальными и в дальнейшем справляться с заданиями без дополнительной поддержки.

В качестве дополнительного методического приема, способствующего более плавному переходу учащихся от низкого уровня к более высокому, рекомендуется организация парной работы, при которой в одну пару объединяются ученик из подгруппы А и ученик из подгруппы Б. В таком формате более подготовленный учащийся получает возможность закрепить изученный материал через его объяснение однокласснику, а ученик, испытывающий

затруднения, – получить своевременную помощь и образец выполнения задания от сверстника. Подобная организация взаимодействия способствует развитию коммуникативных навыков и делает процесс обучения более естественным и психологически комфортным для обеих сторон.

2. Диагностика и формирование групп

Организацию работы с дифференцированными заданиями рекомендуется начинать с проведения входного контроля, позволяющего получить объективный срез уровня языковой подготовки учащихся. Для этой цели могут использоваться независимые тестирования, в том числе с применением цифровых образовательных платформ. На основе полученных результатов формируются подгруппы А и Б, однако важно понимать, что данное деление не должно оставаться статичным на протяжении всей четверти. Состав подгрупп рекомендуется периодически пересматривать после изучения каждого тематического блока: учащийся, стабильно демонстрирующий высокие результаты при выполнении заданий варианта Б, должен переводиться на выполнение более сложных заданий. Кроме того, во избежание психологического дискомфорта рекомендуется соблюдать анонимность дифференциации – карточки с заданиями раздаются индивидуально, без акцентирования внимания на различии вариантов, при этом внешнее оформление заданий должно быть схожим.

3. Организация работы на уроке

Наиболее эффективно проведение дифференцированных самостоятельных работ на этапе закрепления материала или актуализации знаний. Время выполнения: 10–20 минут.

В момент выполнения самостоятельной работы учитель выступает в роли наставника, оказывая адресную поддержку с учетом уровня подготовки учащихся. Для подгруппы Б помощь носит направляющий характер. Учитель помогает ученику сориентироваться в инструкции, обращает его внимание на имеющиеся в карточке опоры, при необходимости подсказывает значение незнакомого слова или напоминает правило, на которое опирается задание. Важно не давать готовый ответ, а подводить к самостоятельному решению. Для подгруппы А помощь носит стимулирующий характер. Если ученик обращается с вопросом, учитель не подтверждает и не опровергает ответ напрямую, а предлагает проверить себя самостоятельно: обратиться к словарю, грамматическому справочнику или обосновать свой выбор. Это способствует развитию навыков самоконтроля и рефлексии.

4. Методика работы с заданиями разного характера

Как показал эксперимент, на начальном этапе работы с учащимися, имеющими базовый уровень подготовки, предпочтение отдавалось заданиям на узнавание, сопоставление и выбор ответа. Это способствовало созданию ситуации успеха и постепенному вовлечению учеников в активную учебную деятельность. Представленный в Приложении В комплекс содержит два

четко разграниченных уровня сложности. Для дальнейшего перехода учащихся от базового уровня к повышенному учителю рекомендуется руководствоваться следующей схемой постепенного усложнения заданий, которая представлена в таблице 7.

Таблица 7. Примерная схема постепенного усложнения заданий

Этап работы	Характер задания для ученика (изначально подгруппа Б)
1. Адаптационный	Задания с множественным выбором, сопоставлением слова с переводом, заполнение пропусков со списком слов; перевод предложений с опорой на активную лексику (полноценный вариант Б).
2. Переходный	Выполнение заданий, частично включающих упражнения из варианта А (например, одно упражнение из варианта Б, другое из варианта А); заполнение пропусков без списка слов (с опорой на контекст); ответы на вопросы с краткой записью.
3. Выравнивающий	Полноценное выполнение заданий варианта А, при необходимости с возможностью однократного обращения к словарю или получения наводящего вопроса от учителя.

5. Заключение

Эффективность предложенной методики подтверждается не только результатами статистической обработки данных, но и качественными изменениями: сокращением количества отказов от выполнения работы, ростом самостоятельности и познавательной активности учащихся. Главное условие успеха – осознанное использование учителем дифференциации как временного инструмента поддержки, позволяющего каждому ученику работать в зоне ближайшего развития и постепенно выходить на единый уровень требований.

2.3 Применение комплекса разноуровневых самостоятельных работ для учащихся с особыми образовательными потребностями

В современных условиях одним из приоритетных направлений развития отечественного образования является обеспечение равного доступа к качественному обучению для всех категорий учащихся, включая детей с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ). Основопологающим законодательным актом, регулирующим процесс образования детей с ОВЗ в Российской Федерации, является Федеральный закон от 29 декабря 2012 года № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации», который закрепляет право детей с ОВЗ и детей-инвалидов на получение образования с учетом их индивидуальных потребностей и возможностей [7]. ФГОС ООО также ориентирует образовательный процесс на создание условий для успешного обучения детей с ОВЗ в общеобразовательных классах, что

предполагает необходимость адаптации учебных материалов и методов обучения с учетом специфики различных нарушений [3].

К.Х. Силоян, исследуя особенности инклюзивного обучения на уроках английского языка, подчеркивает, что работа с детьми с ОВЗ требует от педагога специальной подготовки и понимания их индивидуальных потребностей. Исследователь отмечает, что минимизация отрицательных проявлений включения учащихся с ОВЗ в образовательную среду возможна при условии психологической и профессиональной готовности педагогов к работе с данной категорией детей. Для повышения такой готовности рекомендуется прохождение специализированных курсов, обмен опытом с коллегами, участие в тьюторских встречах и мастер-классах, а также использование дистанционных интерактивных образовательных программ. Особое внимание К.Х. Силоян уделяет дифференцированному подходу как важнейшему условию успешной работы с учащимися с ОВЗ в условиях инклюзивного образования. По мнению исследователя, игровые технологии и мультимедийные средства позволяют вовлечь всех учащихся в учебный процесс, способствуют развитию навыков самоорганизации и мотивируют к изучению иностранного языка, что особенно важно для детей с особыми образовательными потребностями [58].

Методист И.В. Усова подчеркивает, что при проведении урока в классе, где совместно обучаются обычные школьники и школьники с особенностями в развитии, учителю необходимо учитывать такие психологические особенности учащихся с ОВЗ, как замедленный темп формирования обобщенных знаний, интеллектуальная пассивность, повышенная утомляемость в процессе интеллектуальной деятельности. С учетом этих особенностей требуется применение особых технологий и методов, среди которых: дифференцированное и личностно-ориентированное обучение, здоровьесберегающие технологии, технологии, повышающие мотивацию, информационно-коммуникативные технологии, использование наглядности и зрительных символов, смена видов деятельности, применение активных методов рефлексии [59].

Автор пособия также формулирует практические рекомендации по организации работы с учащимися с ОВЗ. К ним относятся: упрощение заданий с акцентом на основные идеи; предоставление заданий на выбор по содержанию и форме выполнения; уменьшение объема выполняемой работы; использование четких алгоритмов и знаковых символов для ориентировки в задании; формулировка задания одновременно в устной и письменной форме, кратко и конкретно; дублирование задания, записанного на доске, в распечатке для ученика. Особое значение придается системе оценивания: рекомендуется использовать промежуточную оценку для отражения прогресса, разрешать переписывать работу для получения лучшей отметки, отмечать хорошее поведение, а не акцентировать внимание на неудачах [59]. Следует

отметить, что каждая категория учащихся с ОВЗ имеет свою специфику, которую необходимо учитывать при проведении самостоятельных работ. Рассмотрим особенности обучения учащихся с различными видами ОВЗ.

Как отмечают О.И. Рукавишникова и Д.А. Ишуткина, слабослышащие обучающиеся испытывают трудности в восприятии устной речи, что ведет к ограниченному словарному запасу и проблемам в понимании грамматических конструкций. Исследователи подчеркивают необходимость адаптации подходов и методов обучения с учетом этих особенностей. В качестве эффективных методических решений авторы предлагают следующее: методы визуализации лексических и грамматических структур через инфографику и анимацию, геймификацию процесса обучения с использованием платформ, позволяющих создавать визуальные карточки, тесты и игры (например, Quizlet), включение групповых заданий, направленных на развитие коммуникативных навыков в текстовом и визуальном формате. Особое внимание уделяется использованию мультимедийных технологий: субтитров, визуальных подсказок, текстовых расшифровок аудиоматериалов [60].

Применительно к представленному комплексу дифференцированных самостоятельных работ это означает, что для учащихся с нарушениями слуха целесообразно использовать вариант Б, где задания содержат максимальное количество письменных опор; при объяснении инструкции устно – обязательно дублировать ее в письменном виде на карточке; исключить или минимизировать задания, требующие восприятия речи на слух, заменив их дополнительными упражнениями на чтение и письмо; обеспечить возможность получения индивидуальных разъяснений в письменной форме.

С.Н. Шустер и И.О. Гурьянов, исследуя особенности обучения английскому языку слабовидящих детей, подчеркивают необходимость адаптации учебных материалов и методов преподавания с учетом особенностей восприятия таких учащихся. К числу ключевых адаптационных мер исследователи относят: использование специальных учебных материалов с увеличенным шрифтом и тактильных пособий; применение аудиокниг и специализированных программ для планшетов и компьютеров; задействование различных сенсорных стимулов (звук, осязание) для улучшения восприятия материала. Особое внимание авторы уделяют игровым технологиям – адаптированным ролевым играм, аудио-драматизациям, моделированию реальных жизненных ситуаций, – которые способствуют формированию коммуникативных навыков и делают процесс обучения более увлекательным и мотивирующим [61].

В рамках представленного комплекса для учащихся с нарушениями зрения рекомендуется распечатывать карточки на отдельных листах с укрупненным шрифтом (14–16 пунктов) и высоким контрастом (черный текст на белом фоне); при работе с филвордом –

увеличить размер сетки и шрифта; при заполнении кроссворда – использовать увеличенный масштаб печати; обеспечить возможность выполнения заданий с использованием лупы или электронных устройств с функцией увеличения текста; при необходимости – дополнять письменные задания аудиоматериалами.

Рассматривая проблемы инклюзивного обучения иностранным языкам, С.В. Янкова и Е.В. Семьянова выделяют две категории учащихся, требующих особого внимания: дети с нарушениями опорно-двигательного аппарата (НОДА), в частности с детским церебральным параличом (ДЦП), и дети с расстройствами аутистического спектра (РАС) [62].

Для учащихся с НОДА характерны быстрая утомляемость, трудности с координацией движений и мелкой моторикой, замедленный темп письма. Авторы рекомендуют частую смену видов деятельности (каждые 10–15 минут), чередование интеллектуальной, эмоциональной и физической активности, а также обязательное включение в занятие физкультминуток, в том числе с использованием песен на английском языке. В качестве наиболее эффективных способов воздействия на эмоциональную и когнитивную сферу детей с ДЦП исследователи выделяют игровые ситуации, дидактические игры, игровые тренинги, психогимнастику и релаксацию.

Для учащихся с РАС, как отмечается в той же работе, характерны иные особенности: хорошо развитая зрительная память, потребность в рутинной, предсказуемой работе, трудности с концентрацией внимания в течение длительного времени. Таким детям сложно усидеть полноценное занятие, поэтому рекомендуется как можно чаще чередовать виды деятельности. Опираясь на их сильные стороны – хорошую зрительную память и любовь к структурированной работе, – можно успешно вовлекать их в изучение иностранного языка. Для этого необходимо использовать как можно больше наглядных пособий, картинок, схем, а также соблюдать определенные ритуалы на занятии, избегать внезапности и непривычности. При оценивании работы учащихся с РАС рекомендуется избегать негативных отзывов, не проявлять излишней строгости, но и не перехваливать ребенка.

Применительно к представленному комплексу дифференцированных самостоятельных работ это означает, что для учащихся с НОДА вариант Б, содержащий задания на выбор ответа, сопоставление и заполнение пропусков с использованием списка слов, является предпочтительным, так как не требует большого объема письма. При выполнении заданий, предполагающих развернутый письменный ответ, для учащихся с тяжелыми двигательными нарушениями рекомендуется предусмотреть возможность выполнения работы на компьютере. Учитывая быструю утомляемость учащихся с НОДА, целесообразно сокращать объем выполняемой работы или предоставлять возможность выполнения задания с перерывами. Для учащихся с РАС структура варианта Б с четкими инструкциями и предсказуемым форматом

заданий является оптимальной, поскольку соответствует их потребности в рутинной, алгоритмизированной работе. При этом важно сохранять единообразие оформления карточек от занятия к занятию, чтобы не создавать для таких учащихся дополнительного стресса, связанного с новизной и непредсказуемостью.

Таким образом, представленный комплекс дифференцированных самостоятельных работ, изначально разработанный для учащихся с разным уровнем языковой подготовки, обладает достаточной гибкостью, чтобы применяться в инклюзивном образовании без существенной переработки. Наличие варианта Б с заданиями рецептивного характера и разнообразными опорами, а также предусмотренная схема поэтапного усложнения заданий позволяют учителю адаптировать учебный материал под потребности учащихся с нарушениями слуха, зрения, опорно-двигательного аппарата и расстройствами аутистического спектра. При соблюдении описанных выше рекомендаций комплекс обеспечивает реализацию права детей с ОВЗ на качественное образование.

2.4 Применение комплекса разноуровневых самостоятельных работ в ходе реализации основных и дополнительных образовательных программ

Разработанный комплекс дифференцированных самостоятельных работ создавался и апробировался в рамках урочной деятельности по английскому языку в 5-х классах, однако его дидактический потенциал не ограничивается только основным учебным процессом. Рассмотрим перспективы его применения в более широком образовательном контексте.

Применение в основных образовательных программах. Комплекс был разработан в соответствии с календарно-тематическим планированием УМК «Starlight» для 5 класса, что подтверждено успешной апробацией в ходе опытно-экспериментальной работы. Вместе с тем, включенные в него темы, такие как множественное число существительных, лексика по темам «Покупки», «Емкости и упаковки», а также грамматический материал по настоящему и прошедшему времени, являются базовыми и сквозными для всех учебно-методических комплексов, рекомендованных Федеральным перечнем учебников. Это означает, что учитель, работающий по любому утвержденному УМК, может без содержательной переработки интегрировать задания в свои занятия, просто соотнеся их с текущей темой урока.

Как подчеркивает Е.С. Полат, применение личностно-ориентированных технологий, к которым относится и разноуровневое обучение, позволяет решать проблему индивидуализации обучения независимо от конкретного учебно-методического комплекса [6]. Г.К. Селевко также отмечает, что эффективность дифференцированного обучения обусловлена не столько содержанием конкретной программы, сколько самим подходом, учитывающим

индивидуальные особенности и потребности учащихся [45]. Кроме того, представленный комплекс может быть эффективно использован в условиях дистанционного обучения. Задания варианта Б, содержащие выбор ответа и заполнение пропусков, могут быть легко переведены в формат автоматически проверяемых тестов на цифровых платформах (Google Forms, LearningApps, Online Test Pad), в то время как упражнения варианта А, требующие развернутого письменного ответа, могут выполняться в формате загрузки файлов или проверяться учителем вручную.

Применение в дополнительных образовательных программах. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования определяет внеурочную деятельность как неотъемлемую часть образовательного процесса, направленную на достижение личностных и метапредметных результатов [3]. Согласно «Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года», ключевой задачей является создание условий для самореализации и развития талантов каждого ребенка [63].

Представленный комплекс может стать готовым дидактическим инструментом для решения этих задач в рамках различных форм дополнительного образования. На факультативных занятиях и в кружках по английскому языку вариант А комплекса может использоваться для углубленного изучения материала, а вариант Б – для ликвидации пробелов в знаниях у отстающих учеников. Во внеурочной деятельности самостоятельные работы могут служить основой для организации познавательной активности учащихся. Кроме того, комплекс может применяться в языковых лагерях и на каникулярных образовательных сменах. Как правило, участниками таких смен являются дети с разным уровнем языковой подготовки, поэтому наличие двух вариантов заданий (базового и повышенного) позволяет организовать учебную работу, посильную для каждого ребенка.

Таким образом, разработанный в ходе исследования комплекс дифференцированных самостоятельных работ является универсальным дидактическим средством. Его применение возможно как в рамках основных образовательных программ, так и в системе дополнительного образования, что позволяет рекомендовать его к широкому использованию в практике преподавания английского языка в 5-х классах для повышения учебной мотивации школьников.

Список использованных источников

1. Маркова А.К. Формирование мотивации учения в школьном возрасте / А.К. Маркова. – М. : Просвещение, 1983. – 96 с.
2. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – СПб. : Питер, 2008. – 400 с.
3. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования : утв. приказом Минобрнауки России от 17.12.2010 № 1897 (ред. от 11.12.2020). – М., 2020. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-ooo/> (дата обращения: 21.04.2026).
4. Унт И.Э. Индивидуализация и дифференциация обучения / И.Э. Унт. – М. : Педагогика, 1990. – 192 с.
5. Чередов И.М. Формы учебной работы в средней школе / И.М. Чередов. – М. : Просвещение, 1988. – 160 с.
6. Полат Е.С. Новые педагогические и информационные технологии в системе образования / Е.С. Полат. – М. : Академия, 2005. – 272 с.
7. Об образовании в Российской Федерации [Электронный ресурс] : Федеральный закон от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 28.12.2024) // СПС «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 22.04.2026).
8. Об утверждении Стратегии развития воспитания в Российской Федерации на период до 2025 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 29.05.2015 № 996-р // СПС «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_180402/ (дата обращения: 22.04.2026).
9. Об утверждении профессионального стандарта «Педагог...» [Электронный ресурс] : приказ Министерства труда и социальной защиты РФ от 18.10.2013 № 544н // СПС «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_155553/ (дата обращения: 22.04.2026).
10. Об утверждении Порядка организации и осуществления образовательной деятельности... [Электронный ресурс] : приказ Министерства просвещения РФ от 22.03.2021 № 115 // Официальный интернет-портал правовой информации. – Режим доступа: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202104200044> (дата обращения: 22.04.2026).
11. Об утверждении санитарных правил СП 2.4.3648-20... [Электронный ресурс] : постановление Главного государственного санитарного врача РФ от 28.09.2020 № 28 // СПС «КонсультантПлюс». – Режим доступа: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_367681/ (дата обращения: 22.04.2026).

12. Об утверждении государственной программы Приморского края «Развитие образования Приморского края»... [Электронный ресурс] : постановление Администрации Приморского края от 30.12.2019 № 918-па // Официальный сайт Правительства Приморского края. – Режим доступа: <https://primorsky.ru/authorities/executive-agencies/departments/education/> (дата обращения: 22.04.2026).
13. Фирсов В.В. Дифференциация обучения на основе обязательных результатов обучения / В.В. Фирсов. – М. : Педагогика, 1994. – 192 с.
14. Гузик Н.П. Учить учиться : методическое пособие для учителя / Н.П. Гузик. – М. : Педагогика, 1981. – 192 с.
15. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий. В 2-х т. Т. 1 / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 2005. – 556 с.
16. Хуторской А.В. Методика личностно-ориентированного обучения. Как обучать всех по-разному? : пособие для учителя / А.В. Хуторской. – М. : ВЛАДО-ПРЕСС, 2005. – 383 с.
17. Вдовин А.В. Индивидуализация обучения: ретроспектива и современность / А.В. Вдовин // ВВО. – 2024. – № 1 (46). – С. 93–99.
18. Акимушкин Р.В. Индивидуализация обучения: современные подходы и технологии в образовании / Р.В. Акимушкин // Вестник ТИУиЭ. – 2024. – № 4 (44). – С. 63–66.
19. Schunk D.H. Motivation in Education: Theory, Research, and Applications / D.H. Schunk, J.R. Meece, P.R. Pintrich. – 4th ed. – Boston : Pearson, 2014. – 328 p.
20. Дубовицкая Т.Д. Методика диагностики направленности учебной мотивации / Т.Д. Дубовицкая // Психологическая наука и образование. – 2002. – № 2. – С. 42–45.
21. Карпова Г.А. Педагогическая диагностика учебной мотивации школьников : метод. рекомендации / Г.А. Карпова. – Екатеринбург : УрГПУ, 1996. – 40 с.
22. Эльконин Д.Б. Избранные психологические труды / Д.Б. Эльконин. – М. : Педагогика, 1989. – 560 с.
23. Выготский Л.С. Педология подростка / Л.С. Выготский // Собрание сочинений : в 6 т. – М. : Педагогика, 1984. – Т. 4. – 432 с.
24. Щукина Г.И. Педагогические проблемы формирования познавательных интересов учащихся / Г.И. Щукина. – М. : Педагогика, 1988. – 208 с.
25. Матюхина М.В. Мотивация учения младших школьников / М.В. Матюхина. – М. : Педагогика, 1984. – 144 с.
26. Талызина Н.Ф. Управление процессом усвоения знаний: психологические основы / Н.Ф. Талызина. – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 344 с.

27. Bandura A. Self-efficacy: The exercise of control / A. Bandura. – New York : Freeman, 1997. – 604 p.
28. Mead G.H. Mind, Self and Society / G.H. Mead. – Chicago : University of Chicago Press, 1934. – 401 p.
29. Rogers C.R. Freedom to learn for the 80's / C.R. Rogers. – Columbus : Merrill, 1983. – 312 p.
30. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – СПб. : Питер, 2002. – 720 с.
31. Амонашвили Ш.А. Воспитательная и образовательная функция оценки учения школьников / Ш.А. Амонашвили. – М. : Педагогика, 1984. – 296 с.
32. Ильин Е.П. Мотивация и мотивы / Е.П. Ильин. – СПб. : Питер, 2011. – 512 с.
33. Сухомлинский В.А. Сердце отдаю детям / В.А. Сухомлинский. – Киев : Радянська школа, 1974. – 288 с.
34. Колобова Л.В. Мотивация как важнейший компонент учебной деятельности при обучении иностранному языку / Л.В. Колобова // Мир педагогики и психологии. – 2023. – № 5 (82). – С. 102–107.
35. Голубев В.В. Изменение показателей учебной мотивации детей от третьего к четвертому классу / В.В. Голубев // Молодой ученый. – 2024. – № 24 (523). – С. 140–142.
36. Есипов Б.П. Самостоятельная работа учащихся на уроках : учебное пособие / Б.П. Есипов. – М. : Учпедгиз, 1961. – 239 с.
37. Зимняя И.А. Педагогическая психология / И.А. Зимняя. – 2-е изд., доп., испр. и перераб. – М. : Издательская корпорация «Логос», 2000. – 384 с.
38. Педагогика : учебник для студ. учреждений высш. проф. образования / П.И. Пидкасистый, В.А. Мижеригов, Т.А. Юзефович ; под ред. П.И. Пидкасистого. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Издательский центр «Академия», 2014. – 624 с.
39. Усова А.В. Самостоятельная работа учащихся в средней школе / А.В. Усова, З.А. Вологодская. – М. : Просвещение, 1981. – 125 с.
40. Моро М.И. Самостоятельная работа учащихся на уроках : дис. ... канд. пед. наук / М.И. Моро. – М., 1963. – 150 с.
41. Махмутов М.И. Развитие познавательной активности и самостоятельности учащихся в школах Татарии / М.И. Махмутов. – 5-е изд. – Казань : Советская педагогика, 1961. – 150 с.
42. Самостоятельная работа студентов: виды, формы, критерии оценки : учеб.-метод. пособие / А.В. Меренков, С.В. Куньшиков, Т.И. Гречухина, А.В. Усачева, И.Ю.

Вороткова ; под общ. ред. Т.И. Гречухиной, А.В. Меренкова. – Екатеринбург : Изд-во Урал. ун-та, 2016. – 80 с.

43. Сахаров Б.А. О самостоятельных работах учащихся, предшествующих изучению ими нового материала / Б.А. Сахаров. – Благовещенск, 1967. – 278 с.

44. Стрезикозин В.П. Организация процесса обучения в школе / В.П. Стрезикозин. – М. : Просвещение, 1968. – 280 с.

45. Селевко Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : в 2 т. Т. 1 / Г.К. Селевко. – М. : Народное образование, 2005. – 556 с.

46. Осмоловская И.М. Дифференциация процесса обучения в современной школе : учебное пособие / И.М. Осмоловская. – М. : Московский психолого-социальный институт, 2004. – 176 с.

47. Комилова М.М. Анализ принципов индивидуализации и дифференциации обучения / М.М. Комилова // Проблемы науки. – 2022. – № 4 (173). – С. 1–4.

48. Чоршанбиев З.Э. Дифференцированное обучение студентов на занятиях высшей математики в техническом вузе / З.Э. Чоршанбиев // Academy. – 2021. – № 4 (67). – С. 42–47.

49. Урусова Л.Х. Дифференцированное обучение как педагогическая технология / Л.Х. Урусова, М.Х. Шигалугова // Образование и право. – 2022. – № 10. – С. 195–198.

50. Никифорова А.Н. Дифференцированный подход к организации самостоятельной работы студентов в изучении специальных дисциплин / А.Н. Никифорова // Вестник науки. – 2022. – № 2 (47). – С. 9–14.

51. Ягьяева Э.Б. Дифференциация как условие эффективной организации самостоятельной работы студентов / Э.Б. Ягьяева // Современное образование (Узбекистан). – 2023. – № 7 (128). – С. 19–24.

52. Ержанова Г.А. Дифференцированный подход как условие повышения учебной мотивации / Г.А. Ержанова // Педагогическая наука и практика. – 2021. – № 4. – С. 43–45.

53. Зулпукарова А.К. Дифференцированный подход в организации самостоятельной работы учащихся на уроках английского языка / А.К. Зулпукарова // Бюллетень науки и практики. – 2024. – Т. 10, № 5. – С. 593–599.

54. Гузик Н.П. Учить учиться : методическое пособие для учителя / Н.П. Гузик. – М. : Педагогика, 1981. – 192 с.

55. Зубкова Л.А. Технология разноуровневого обучения. Дифференцированный подход в обучении английскому языку / Л.А. Зубкова // Форум молодежной науки. – 2022. – № 2. – С. 46–53.

56. Канцур А.Г. Дифференцированный подход в обучении иностранным языкам в начальной школе / А.Г. Канцур, А.С. Муравьева // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. – 2021. – № 16. – С. 105–109.

57. Tomlinson C.A. How to Differentiate Instruction in Mixed-Ability Classrooms / C.A. Tomlinson. – 2nd ed. – Alexandria, VA : Association for Supervision and Curriculum Development, 2001. – 117 p.

58. Силюян К.Х. Инклюзивное обучение на уроках английского языка [Электронный ресурс] / К.Х. Силюян // Вестник науки и образования. – 2024. – № 8 (151)-1. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/inklyuzivnoe-obuchenie-na-urokah-angliyskogo-yazyka-1> (дата обращения: 29.04.2026).

59. Особенности обучения детей с ОВЗ в условиях инклюзивного образования на уроках русского языка (из опыта работы учителей русского языка и литературы г. Каменска-Уральского) : сборник «Территория образования» № 14 / под ред. И.В. Усовой ; гл. ред. Н.А. Яркова. – Каменск-Уральский : МБУ ДО «Центр дополнительного образования», 2022. – 28 с.

60. Рукавишникова О.И. Инновационные подходы и методические решения в обучении английскому языку слабослышащих обучающихся в системе непрерывного образования: интеграция школы и вуза в российских реалиях [Электронный ресурс] / О.И. Рукавишникова, Д.А. Ишуткина // Современное педагогическое образование. – 2024. – № 12. – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/innovatsionnye-podhody-i-metodicheskie-resheniya-v-obuchenii-angliyskomu-yazyku-slaboslyshaschih-obuchayuschihsya-v-sisteme> (дата обращения: 29.04.2026).

61. Шустер С.Н. Обучение английскому языку слабовидящих детей с применением тактильных книг [Электронный ресурс] / С.Н. Шустер, И.О. Гурьянов // Вестник науки. – 2024. – № 6 (75). – Режим доступа: <https://cyberleninka.ru/article/n/obuchenie-angliyskomu-yazyku-slabovidyaschih-detey-s-primeneniem-taktilnyh-knig> (дата обращения: 29.04.2026).

62. Янкова С.В. Инклюзивное обучение иностранным языкам: теория и практика / С.В. Янкова, Е.В. Семьянова // Проблемы модернизации иноязычного образования в трансформационных условиях : материалы XXVIII междунар. науч.-практ. конф. (Самара, 25 марта 2023 г.). – Самара : Изд-во Самар. ун-та, 2023. – С. 238–245.

63. Об утверждении Концепции развития дополнительного образования детей до 2030 года [Электронный ресурс] : распоряжение Правительства РФ от 31.03.2022 № 678-р (ред. от 01.07.2025) // СПС «КонсультантПлюс». – Режим доступа: https://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_413581/ (дата обращения: 30.04.2026).