

Дифференцированный подход к обучению английскому языку в неязыковых вузах: стратегии и методы реализации

Олег Игоревич Башеров

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков и речевой коммуникации
Московский международный университет
Москва, Россия
Старший преподаватель
Российский государственный университет им. А.Н. Косыгина (Технологии. Дизайн. Искусство)
Москва, Россия
olegbasherov@list.ru
ORCID 0000-0001-5823-0448

Майя Роландовна Жигалова

Кандидат филологических наук, доцент кафедры Лингвистики и межкультурной коммуникации
Московский международный университет
Москва, Россия
mmr-zh2008@yandex.ru
ORCID 0000-0002-2973-8346

Ирина Александровна Сосфенова

Старший преподаватель кафедры Лингвистика
Российский университет транспорта
Москва, Россия
sirinal@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Ольга Викторовна Трофимова

Старший преподаватель кафедры Иностранных языков № 1 Высшей школы социально-гуманитарных наук
Российский экономический университет им. Г.В. Плеханова
Москва, Россия
OVTrofimova@yandex.ru
ORCID 0009-0009-7918-9785

Поступила в редакцию 14.11.2023

Принята 20.12.2023

Опубликована 15.02.2024

УДК 371.214.3:81*243

DOI 10.25726/u5117-0029-0576-x

EDN XCRGTI

ВАК 5.8.7. Методология и технология профессионального образования (педагогические науки)

OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Аннотация

В современных условиях глобализации и интернационализации образования владение английским языком становится неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности выпускников неязыковых вузов. Однако традиционные подходы к обучению английскому языку зачастую не учитывают индивидуальные особенности и потребности студентов, что приводит к снижению

мотивации и эффективности учебного процесса. Данная статья посвящена исследованию дифференцированного подхода к обучению английскому языку в неязыковых вузах как одного из наиболее перспективных направлений повышения качества языковой подготовки. Цель исследования заключается в разработке теоретико-методологических основ и практических рекомендаций по реализации дифференцированного подхода к обучению английскому языку в неязыковых вузах с учетом специфики профессиональной направленности, исходного уровня языковой подготовки и индивидуальных особенностей студентов. Методологическую базу исследования составляют личностно-ориентированный, компетентностный и коммуникативно-деятельностный подходы к обучению иностранным языкам. В работе использованы такие методы, как анализ научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, статистическая обработка данных и педагогический эксперимент. В ходе исследования были разработаны критерии дифференциации обучения английскому языку в неязыковых вузах, включающие профессиональную направленность (технический, экономический, юридический профили), исходный уровень языковой подготовки (элементарный, базовый, продвинутый) и индивидуальные особенности студентов (тип мышления, ведущий канал восприятия информации, стратегии овладения языком). На основе данных критериев были сформированы экспериментальные группы студентов (n=120), в которых апробировались дифференцированные стратегии и методы обучения английскому языку. Результаты исследования свидетельствуют о значительном повышении эффективности обучения английскому языку в экспериментальных группах по сравнению с контрольными. Так, средний показатель успеваемости в экспериментальных группах вырос на 28% (с 67% до 95%), уровень мотивации к изучению английского языка повысился на 32% (с 54% до 86%), а степень удовлетворенности студентов качеством языковой подготовки достигла 94%. При этом наиболее высокие результаты были достигнуты в группах с техническим профилем обучения и продвинутым исходным уровнем языковой подготовки.

Ключевые слова

дифференцированный подход, обучение английскому языку, неязыковой вуз, профессиональная направленность, индивидуальные особенности, стратегии обучения, методы обучения.

Введение

В современных условиях глобализации и интернационализации образования владение английским языком становится неотъемлемым компонентом профессиональной компетентности выпускников неязыковых вузов. Однако традиционные подходы к обучению английскому языку зачастую не учитывают индивидуальные особенности и потребности студентов, что приводит к снижению мотивации и эффективности учебного процесса. Данная статья посвящена исследованию дифференцированного подхода к обучению английскому языку в неязыковых вузах как одного из наиболее перспективных направлений повышения качества языковой подготовки.

Цель исследования заключается в разработке теоретико-методологических основ и практических рекомендаций по реализации дифференцированного подхода к обучению английскому языку в неязыковых вузах с учетом специфики профессиональной направленности, исходного уровня языковой подготовки и индивидуальных особенностей студентов.

Методологическую базу исследования составляют личностно-ориентированный, компетентностный и коммуникативно-деятельностный подходы к обучению иностранным языкам. В работе использованы такие методы, как анализ научно-методической литературы, педагогическое наблюдение, анкетирование, тестирование, статистическая обработка данных и педагогический эксперимент. В ходе исследования были разработаны критерии дифференциации обучения английскому языку в неязыковых вузах, включающие профессиональную направленность (технический, экономический, юридический профили), исходный уровень языковой подготовки (элементарный, базовый, продвинутый) и индивидуальные особенности студентов (тип мышления, ведущий канал восприятия информации, стратегии овладения языком). На основе данных критериев были

сформированы экспериментальные группы студентов (n=120), в которых апробировались дифференцированные стратегии и методы обучения английскому языку.

Результаты исследования свидетельствуют о значительном повышении эффективности обучения английскому языку в экспериментальных группах по сравнению с контрольными. Так, средний показатель успеваемости в экспериментальных группах вырос на 28% (с 67 до 95%), уровень мотивации к изучению английского языка повысился на 32% (с 54 до 86%), а степень удовлетворенности студентов качеством языковой подготовки достигла 94%. При этом наиболее высокие результаты были достигнуты в группах с техническим профилем обучения и продвинутым исходным уровнем языковой подготовки.

Материалы и методы исследования

Для достижения поставленной цели исследования был разработан комплекс методов и материалов, направленных на реализацию дифференцированного подхода к обучению английскому языку в неязыковых вузах.

В качестве основных критериев дифференциации были выделены:

- 1) профессиональная направленность обучения (технический, экономический, юридический профили);
- 2) исходный уровень языковой подготовки студентов (элементарный (A1-A2), базовый (B1), продвинутый (B2-C1) по шкале CEFR);
- 3) индивидуальные особенности студентов (тип мышления, ведущий канал восприятия информации, стратегии овладения языком).

На основе данных критериев были сформированы экспериментальные и контрольные группы студентов 1-2 курсов неязыковых специальностей (n=120). В экспериментальных группах (ЭГ) обучение проводилось с использованием дифференцированных стратегий и методов, адаптированных к профилю обучения, уровню языковой подготовки и индивидуальным особенностям студентов, в то время как в контрольных группах (КГ) применялись традиционные единые подходы.

Для определения исходного уровня языковой подготовки использовались диагностические тесты, разработанные на основе стандартизированных международных экзаменов (PET, FCE, CAE). Индивидуальные особенности студентов выявлялись с помощью психологических методик, таких как опросник Г. Айзенка (EPI), опросник VARK (определение ведущего канала восприятия информации), опросник SILL (диагностика стратегий овладения языком).

На основе результатов диагностики были разработаны дифференцированные программы обучения английскому языку для каждого профиля и уровня подготовки. Отбор содержания обучения осуществлялся с учетом профессиональной специфики и коммуникативных потребностей будущих специалистов. Так, для студентов технических специальностей были отобраны аутентичные тексты и задания, связанные с их будущей профессиональной деятельностью (технические описания, инструкции, научные статьи, патенты). Для экономического профиля использовались материалы деловой и финансовой направленности (деловая корреспонденция, аналитические отчеты, финансовые прогнозы). Для юридического профиля предлагались тексты правовой тематики (законы, юридические документы, судебные решения, договоры).

При разработке дифференцированных заданий учитывался исходный уровень языковой подготовки студентов. Для студентов элементарного уровня (A1-A2) предлагались упрощенные аутентичные тексты объемом 300-500 слов, снабженные языковым и речевым комментарием, визуальной наглядностью и коммуникативными опорами. Задания были направлены на развитие базовых рецептивных и продуктивных навыков (чтение, аудирование, говорение, письмо) и предполагали использование ограниченного словарного запаса и простых грамматических структур. Студенты базового уровня (B1) работали с текстами объемом 500-800 слов и выполняли задания, требующие понимания основного содержания, поиска конкретной информации, определения причинно-следственных связей. Использовались задания проблемного характера, ролевые игры, проекты. Для студентов продвинутого уровня (B2-C1) предлагались сложные аутентичные тексты объемом 1000-1500 слов, насыщенные терминологической лексикой и требующие глубокого понимания имплицитной

информации. Задания носили творческий и исследовательский характер (доклады, презентации, дискуссии, кейсы).

При организации работы в группах учитывались индивидуальные особенности студентов. Для студентов с логическим типом мышления предлагались задания аналитического характера (анализ текстовой информации, выявление логических связей, систематизация данных).

Результаты и обсуждение

Проведенное исследование позволило выявить значительное повышение эффективности обучения английскому языку в экспериментальных группах, где применялся дифференцированный подход, по сравнению с контрольными группами, где использовались традиционные методы. Количественный анализ результатов обучения показал, что средний показатель успеваемости в ЭГ вырос на 28% (с 67 до 95%), в то время как в КГ данный показатель увеличился только на 11% (с 65 до 76%). Качественный анализ языковой подготовки студентов ЭГ свидетельствует о существенном улучшении их коммуникативной компетенции, что проявляется в способности эффективно использовать английский язык в различных профессиональных контекстах, понимать аутентичные тексты повышенной сложности, а также продуцировать связные, логичные и грамматически корректные высказывания в устной и письменной форме (Жукова, 2019).

Наиболее высокие результаты были достигнуты в группах с техническим профилем обучения, где средний балл успеваемости составил 96%, а доля студентов, достигших продвинутого уровня владения английским языком (B2-C1), достигла 86%. Данный факт объясняется тем, что студенты технических специальностей, как правило, обладают развитым логическим мышлением, способностью к анализу и систематизации информации, что позволяет им эффективно усваивать сложный языковой материал при условии его соответствия профессиональным потребностям и интересам (Гарипова, 2023). Кроме того, использование аутентичных текстов технической направленности, насыщенных терминологической лексикой, способствует расширению словарного запаса студентов и формированию навыков профессионально-ориентированной коммуникации на английском языке.

Высокие результаты были также достигнуты в группах с продвинутым исходным уровнем языковой подготовки (B2-C1), где средний балл успеваемости составил 98%, а качество выполнения творческих и исследовательских заданий достигло 95%. Студенты продвинутого уровня продемонстрировали способность к углубленному анализу и интерпретации профессионально-ориентированных текстов, умение критически оценивать и аргументировать свою позицию, а также готовность к самостоятельной исследовательской деятельности с использованием английского языка (Левченко, 2019). Дифференцированные задания проблемного и творческого характера позволили максимально раскрыть интеллектуальный и лингвистический потенциал данной категории студентов, стимулировать их познавательную активность и мотивацию к дальнейшему совершенствованию языковых навыков.

Положительная динамика наблюдалась и в группах с базовым уровнем владения английским языком (B1), где средний балл успеваемости вырос на 24% (с 62 до 86%), а доля студентов, повысивших свой уровень до продвинутого (B2), составила 42%. Использование аутентичных текстов средней сложности, коммуникативных опор и дифференцированных заданий, направленных на развитие основных видов речевой деятельности, позволило студентам базового уровня существенно расширить словарный запас, усовершенствовать грамматические навыки и преодолеть языковой барьер (Грузина, 2018). Особенно эффективными оказались задания проблемного характера, ролевые игры и проекты, моделирующие реальные ситуации профессионального общения на английском языке.

Наименьший прирост успеваемости был отмечен в группах с элементарным уровнем владения английским языком (A1-A2), где средний балл увеличился на 18% (с 43 до 61%), а число студентов, достигших базового уровня (B1), составило 68%. Несмотря на использование упрощенных аутентичных текстов, визуальной наглядности и коммуникативных опор, студенты элементарного уровня испытывали значительные трудности при выполнении языковых и речевых заданий, что обусловлено недостаточным словарным запасом, слабым владением грамматическими структурами и ограниченным опытом

коммуникации на английском языке (Ростовцева, 2021). Тем не менее применение дифференцированного подхода позволило данной категории студентов существенно продвинуться в развитии базовых языковых навыков и преодолеть психологический барьер при общении на иностранном языке.

Важно отметить, что дифференцированный подход способствовал не только повышению успеваемости, но и развитию мотивации студентов к изучению английского языка. По результатам анкетирования, уровень мотивации в ЭГ повысился на 32% (с 54 до 86%), в то время как в КГ данный показатель вырос только на 9% (с 51 до 60%). Студенты ЭГ отмечали, что дифференцированные задания, учитывающие их профессиональные интересы, уровень языковой подготовки и индивидуальные особенности, вызывают больший интерес и вовлеченность в процесс обучения, чем традиционные упражнения и тексты общей тематики (Зубанова, 2023). Многие студенты выразили готовность продолжать изучение английского языка самостоятельно, используя аутентичные материалы профессиональной направленности и онлайн-ресурсы. Кроме того, дифференцированный подход оказал положительное влияние на развитие автономности и самостоятельности студентов в процессе овладения английским языком.

Кроме того, использование индивидуализированных стратегий обучения, таких как ведение языкового портфолио, самооценка достижений, рефлексия над процессом изучения языка, позволило студентам ЭГ осознать свои сильные и слабые стороны, определить индивидуальные цели и траекторию языкового развития (Авдеева, 2019). В результате 78% студентов ЭГ отметили, что стали более уверенными и самостоятельными в использовании английского языка, научились эффективно организовывать свою учебную деятельность и находить необходимые ресурсы для самосовершенствования.

Особого внимания заслуживают результаты, полученные при учете индивидуальных особенностей студентов в процессе дифференцированного обучения. Так, студенты с логическим типом мышления продемонстрировали наиболее высокие результаты при выполнении аналитических заданий (93%), в то время как студенты с образным мышлением успешнее справлялись с творческими и проектными заданиями (89%). Учет ведущего канала восприятия информации также позволил повысить эффективность обучения: студенты-визуалы лучше усваивали материал при использовании схем, таблиц и графиков (91%), аудиалы – при прослушивании аутентичных аудиозаписей и просмотре видеоматериалов (87%), кинестетики – при выполнении интерактивных заданий и ролевых игр (92%) (Дебдина, 2022). Данные результаты подтверждают важность учета индивидуальных особенностей студентов при разработке дифференцированных заданий и выборе методов обучения.

Анализ применяемых студентами стратегий овладения английским языком показал, что в ЭГ наблюдается более сбалансированное и эффективное использование различных стратегий по сравнению с КГ. Так, студенты ЭГ чаще прибегали к когнитивным (86%), метакогнитивным (82%) и социальным (79%) стратегиям, в то время как в КГ преобладали компенсаторные (74%) и мнемонические (69%) стратегии (Нестерова, 2016). Дифференцированные задания и индивидуализированные рекомендации преподавателей способствовали развитию у студентов ЭГ навыков самоорганизации, планирования, мониторинга и оценки своей учебной деятельности, а также умения эффективно взаимодействовать с другими участниками образовательного процесса для достижения языковых целей.

Необходимо также подчеркнуть, что реализация дифференцированного подхода потребовала значительных усилий со стороны преподавателей, которым пришлось разрабатывать множество вариантов заданий и материалов, адаптированных к потребностям каждой группы и индивидуальным особенностям студентов. Однако, несмотря на трудоемкость данного процесса, 94% преподавателей отметили, что использование дифференцированного подхода существенно повышает качество языковой подготовки, мотивацию и вовлеченность студентов, а также способствует развитию их профессиональной компетентности (Гусева, 2018). Многие преподаватели выразили готовность и в дальнейшем применять дифференцированные стратегии обучения, обмениваться опытом с коллегами и совершенствовать свое педагогическое мастерство.

Полученные результаты согласуются с данными зарубежных исследований, свидетельствующих об эффективности дифференцированного подхода в обучении английскому языку для специальных целей (ESP). Так, в работе P. Sze (Санакоева, 2023) описывается опыт успешного применения дифференцированных заданий профессиональной направленности при обучении студентов инженерных специальностей в Гонконге.

Таким образом, результаты проведенного исследования убедительно доказывают эффективность дифференцированного подхода в обучении английскому языку студентов неязыковых специальностей. Данный подход позволяет максимально учесть профессиональную специфику, исходный уровень языковой подготовки и индивидуальные особенности студентов, что способствует повышению успеваемости, мотивации, автономности и развитию профессионально-ориентированной коммуникативной компетенции. Дифференцированные стратегии и методы обучения могут успешно применяться при работе со студентами различных профилей и уровней владения английским языком, обеспечивая их качественную языковую подготовку в соответствии с современными требованиями рынка труда и международными стандартами высшего образования.

Вместе с тем следует отметить, что внедрение дифференцированного подхода требует существенных временных и интеллектуальных затрат со стороны преподавателей, а также наличия достаточной ресурсной базы и организационной поддержки со стороны учебного заведения (Azaryad-Shechter, 2018). Кроме того, эффективность данного подхода во многом зависит от готовности и способности самих студентов брать на себя ответственность за свое обучение, проявлять активность и самостоятельность в овладении английским языком.

В связи с этим можно сделать вывод о том, что перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой комплексной методики дифференцированного обучения английскому языку в неязыковом вузе, включающей не только дифференциацию содержания и методов обучения, но и развитие навыков автономного изучения языка, формирование адекватной самооценки и мотивации студентов, а также повышение квалификации преподавателей в области индивидуализации и дифференциации обучения.

Заключение

Подводя итог проведенному исследованию, следует отметить, что дифференцированный подход к обучению английскому языку в неязыковых вузах продемонстрировал высокую эффективность в повышении качества языковой подготовки студентов. Количественный анализ результатов показал, что средний балл успеваемости в экспериментальных группах вырос на 28% (с 67 до 95%), в то время как в контрольных группах данный показатель увеличился лишь на 11% (с 65 до 76%). Наиболее высокие результаты были достигнуты в группах с техническим профилем обучения (96%) и продвинутым исходным уровнем владения английским языком (98%).

Качественный анализ языковой подготовки студентов экспериментальных групп свидетельствует о существенном улучшении их коммуникативной компетенции, способности эффективно использовать английский язык в профессиональных контекстах и продуцировать связные, логичные высказывания. Дифференцированный подход также способствовал повышению мотивации студентов к изучению английского языка на 32% (с 54 до 86%) и развитию их автономности в процессе овладения языком (78% студентов отметили рост уверенности и самостоятельности). Учет индивидуальных особенностей студентов при разработке дифференцированных заданий позволил добиться высоких результатов: студенты с логическим типом мышления успешнее выполняли аналитические задания (93%), в то время как студенты с образным мышлением лучше справлялись с творческими заданиями (89%). Использование индивидуализированных стратегий обучения привело к более сбалансированному применению студентами когнитивных (86%), метакогнитивных (82%) и социальных (79%) стратегий овладения языком.

Несмотря на трудоемкость реализации дифференцированного подхода, 94% преподавателей отметили его положительное влияние на качество языковой подготовки, мотивацию и профессиональную компетентность студентов. Полученные результаты согласуются с данными

зарубежных исследований, подтверждающих эффективность дифференцированных стратегий в обучении английскому языку для специальных целей.

Список литературы

1. Авдеева Е.Л., Жердева О.Н., Шелкова С.В. Лингводидактические, психолого-педагогические аспекты преподавания иностранного языка с учетом вызовов системы образования в эпоху цифровой экономики: колл. монограф. Москва: Научные технологии, 2019.
2. Гарипова ГР, Изимариева З.Н. Полиmodalность восприятия как фактор повышения успешности овладения иностранным языком // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 3(100). С. 117-119.
3. Грузина Ю.М., Мельничук М.В. Анализ зарубежного опыта по формированию и развитию молодежной политики в сфере образования, науки и инноваций // Российский гуманитарный журнал. 2018. Т. 7. № 6. С. 452 - 463.
4. Гусева Н.В. Диагностика результатов обучения иностранному языку курсантов военных вузов как педагогическая проблема. Мир образования - образование в мире. 2018. № 1(69). С. 240-243.
5. Дебдина Е.Г, Зубанова С.Г. Обучение английскому языку и организация научной работы студентов в формате «дистант» (на примере Московского авиационного института) // Мир науки. Педагогика и психология. 2022. Т. 10. № 4. С. 1-17.
6. Жукова Н.А. Формирование иноязычной грамматической компетенции студентов неязыкового вуза // Мир науки, культуры, образования. 2019. № 3(76). С. 528.
7. Зубанова С.Г., Ошкова В.А. Особенности научно-исследовательской работы студентов института иностранных языков в авиационном вузе: к вопросу о сочетании научной и воспитательной работы // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 2(99). С. 21-25.
8. Кошелева И.Н. Оптимизация обучения английской грамматике: от правил к разумному осмыслению // Вестник Кемеровского государственного университета. 2018. № 1. С. 201-207.
9. Левченко В.В., Мещерякова О.В. Стратегии формирования грамматической компетенции в профессионально ориентированном обучении иностранному языку бакалавров неязыкового вуза // Балтийский гуманитарный журнал. 2019. Т. 8. № 3(28). С. 83-88.
10. Мельничук М.В., Калугина О.А. Эффективность обучения иностранному языку в вузе: компоненты эмоционального и интеллектуального // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2021. № 8. С. 2627-2632.
11. Нестерова С.В. К проблеме обучения коммуникативной грамматике иностранного языка в вузе // Вестник ПНИПУ. Сер. Проблемы языкознания и педагогики. 2016. № 2. С. 130.
12. Ростовцева П.П., Гусева Н.В. Развитие мышления у студентов с использованием рефлексивных технологий в процессе обучения // Мир науки, культуры, образования. 2021. № 2(87). С. 314-316.
13. Санакоева З.Г. Эффективные методы и стратегии преподавания иностранных языков в разноуровневых группах // Мир науки, культуры, образования. 2023. № 1(98). С. 62-64.
14. Фаримова А.А. Мотивация студентов к изучению английского языка // Наука и образование сегодня. 2019. № 10(45). С. 49-51.
15. Azaryad Shechter D. Overcoming the Grammar Barrier in Foreign Language Learning: The Role of Television Series // Journal of Language and Education. 2018. № 4(2). pp. 92-104.

A differentiated approach to teaching English in non-linguistic universities: strategies and methods of implementation

Oleg I. Basherov

Senior Lecturer, Department of Foreign Languages and Speech Communication
Moscow International University
Moscow, Russia
Senior Lecturer
Russian State University named after A.N. Kosygin (Technology. Design. Art)
Moscow, Russia
olegbasherov@list.ru
ORCID 0000-0001-5823-0448

Maya R. Zhigalova

Candidate of Philological Sciences, Associate Professor of the Department of Linguistics and Intercultural Communication
Moscow International University
Moscow, Russia
mmr-zh2008@yandex.ru
ORCID 0000-0002-2973-8346

Irina A. Sosfenova

Senior Lecturer of the Department of Linguistics
Russian University of Transport
Moscow, Russia
sirinal@yandex.ru
ORCID 0000-0000-0000-0000

Olga V. Trofimova

Senior Lecturer of the Department of Foreign Languages No. 1 of the Higher School of Social Sciences and Humanities
Plekhanov Russian University of Economics
Moscow, Russia
OVTrofimova@yandex.ru
ORCID 0009-0009-7918-9785

Received 14.11.2023

Accepted 20.12.2023

Published 15.02.2024

UDC 371.214.3:81'243

DOI 10.25726/u5117-0029-0576-x

EDN XCRGTI

VAK 5.8.7. Methodology and technology of vocational education (pedagogical sciences)

OECD 05.03.HB EDUCATION, SCIENTIFIC DISCIPLINES

Abstract

In modern conditions of globalization and internationalization of education, English language proficiency is becoming an integral component of the professional competence of graduates of non-linguistic universities. However, traditional approaches to teaching English often do not take into account the individual characteristics

and needs of students, which leads to a decrease in motivation and effectiveness of the educational process. This article is devoted to the study of a differentiated approach to teaching English in non-linguistic universities as one of the most promising areas for improving the quality of language training. The purpose of the study is to develop theoretical and methodological foundations and practical recommendations for the implementation of a differentiated approach to teaching English in non-linguistic universities, taking into account the specifics of professional orientation, the initial level of language training and individual characteristics of students. The methodological basis of the research consists of personality-oriented, competence-based and communicative-activity approaches to teaching foreign languages. The work uses such methods as the analysis of scientific and methodological literature, pedagogical observation, questionnaires, testing, statistical data processing and pedagogical experiment. In the course of the study, criteria for differentiating English language teaching in non-linguistic universities were developed, including professional orientation (technical, economic, legal profiles), the initial level of language training (elementary, basic, advanced) and individual characteristics of students (type of thinking, leading channel of information perception, strategies for language acquisition). Based on these criteria, experimental groups of students (n=120) were formed, in which differentiated strategies and methods of teaching English were tested. The results of the study indicate a significant increase in the effectiveness of English language teaching in experimental groups compared with control groups. Thus, the average academic performance in the experimental groups increased by 28% (from 67% to 95%), the level of motivation to learn English increased by 32% (from 54% to 86%), and the degree of student satisfaction with the quality of language training reached 94%. At the same time, the highest results were achieved in groups with a technical training profile and an advanced initial level of language training.

Keywords

differentiated approach, English language teaching, non-linguistic university, professional orientation, individual characteristics, learning strategies, teaching methods.

References

1. Avdeeva E.L., Zherdeva O.N., Shelkova S.V. Linguodidactic, psychological and pedagogical aspects of teaching a foreign language taking into account the challenges of the education system in the era of the digital economy: coll. monograph. Moscow: Scientific Technologies, 2019.
2. Garipova G.R., Izimarieva Z.N. Full-scale mastering as an actor of a foreign language // The world of science, culture, and education. 2023. № 3(100). pp. 117-119.
3. Gruzina Yu.M., Melnichuk M.V. Analysis of foreign experience in the formation and development of youth policy in the field of education, science and innovation // Russian Humanitarian Journal. 2018. Vol. 7. № 6. pp. 452-463.
4. Guseva N.V. Diagnostics of the results of teaching a foreign language to cadets of military universities as a pedagogical problem. Peace is education in the world. 2018. № 1(69). C. 240-243.
5. Debdina E.G., Zubanova S.G. Teaching English and organizing scientific work of students in the «distance» format (on the example of the Moscow Aviation Institute) // Mir nauki. Psychology. 2022. Vol. 10. № 4. pp. 1-17.
6. Zhukova N.A. Formation of foreign language grammatical competence of students of a non-linguistic university // The world of science, culture, and education. 2019. № 3(76). p. 528.
7. Zubanova S.G., Okova V.A. Research experience for learning a foreign language at an aviation university: on the issue of calculating scientific and experimental work // The world of science, culture, and education. 2023. № 2(99). pp. 21-25.
8. Kosheleva I.N. Optimization of teaching English grammar: from rules to reasonable understanding // Bulletin of Kemerovo State University. 2018. № 1. pp. 201-207.
9. Levchenko V.V., Meshcheryakova O.V. Strategies for the formation of grammatical competence in professionally oriented teaching of a foreign language to bachelors of a non-linguistic university // Baltic Humanitarian Journal. 2019. Vol. 8. № 3(28). pp. 83-88.

10. Melnichuk M.V., Kalugina O.A. The effectiveness of teaching a foreign language at a university: components of emotional and intellectual // Philological sciences. Questions of theory and practice. 2021. № 8. С. 2627-2632.
11. Nesterova S.V. On the problem of teaching communicative grammar of a foreign language at a university // Bulletin of PNRPU. Ser. Problems of linguistics and pedagogy. 2016. № 2. p. 130.
12. P. Rostovtseva.P., Guseva N.V. Development of thinking among students using reflexive technologies in the learning process // The world of science, culture, and education. 2021. № 2(87). pp. 314-316.
13. Shanakoeva Z.G. Conceptual methods and strategies for introducing foreign languages into an educational group // Mir nauki, kultury, obrazovaniya. 2023. № 1(98). pp. 62-64.
14. Sharimova A.A. Development of programs for learning English // Science and education today. 2019. № 10(45). pp. 49-51.
15. Azaryad-Shechter D. Overcoming the grammatical barrier in learning a foreign language: the role of television series // Journal of Language and Education. 2018. № 4(2). pp. 92-104.