

DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-168-1.2026.08>

УДК 378.147:811.111:37.043

Мельник Оксана Володимирівна,
старший викладач кафедри англійської мови та комунікації,
факультет романо-германської філології,
Київський столичний університет імені Бориса Грінченка
<https://orcid.org/0000-0003-3293-3887>
e-mail: o.melnyk@kubg.edu.ua

ДИФЕРЕНЦІЙОВАНИЙ ПІДХІД У НАВЧАННІ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ЯК ФАКТОР ОПТИМІЗАЦІЇ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ У ВИЩІЙ ШКОЛІ

У статті науково обґрунтовано доцільність застосування диференційованого підходу на практичних заняттях з англійської мови у закладах вищої освіти. Проаналізовано сучасні наукові підходи до трактування поняття «диференційоване навчання», визначено його сутність, основні компоненти, принципи та критерії реалізації в освітньому процесі. Встановлено, що диференціація навчання передбачає адаптацію змісту, методів, форм і темпу навчання відповідно до індивідуальних психолого-педагогічних особливостей студентів, рівня їхньої іноземної підготовки, мотивації, навчальних потреб та пізнавальних можливостей. Особливу увагу приділено створенню гнучкого освітнього середовища, що забезпечує належні умови для навчання студентів із різним рівнем володіння англійською мовою.

Охарактеризовано основні методичні прийоми реалізації диференційованого підходу, зокрема використання багаторівневих завдань, проєктного навчання, кейс-методу, інтерактивних технологій, цифрових ресурсів, прийомів scaffolding, а також варіювання складності, обсягу й темпу навчальної діяльності. Наведено приклади організації роботи студентів у гомогенних і гетерогенних групах. Визначено, що системне застосування диференційованого підходу сприяє підвищенню навчальної мотивації, зниженню рівня навчальної тривожності, розвитку іноземної комунікативної компетентності та автономності студентів, а також покращенню результатів навчання. Зроблено висновок про доцільність системного впровадження диференційованого навчання у практику викладання англійської мови у ЗВО. Водночас визначено низку проблем, що ускладнюють системне впровадження диференційованого навчання, зокрема значну кількість студентів у групах, різний рівень їхньої мовної підготовки, обмеженість навчального часу, необхідність додаткової підготовки викладача та розроблення відповідного дидактичного забезпечення. Перспективи подальших досліджень полягають у розробленні та експериментальній перевірці моделей диференційованого навчання із застосуванням цифрових і адаптивних технологій та оцінюванні їхньої ефективності для студентів із різним рівнем володіння англійською мовою.

Ключові слова: диференційований підхід, вища освіта, англійська мова, індивідуалізація, змішані за рівнем групи, комунікативна компетентність.

Актуальність дослідження зумовлена сучасними трансформаціями у сфері вищої освіти, орієнтованими на індивідуалізацію навчання, забезпечення рівного доступу до якісної освіти та врахування різноманітності освітніх потреб здобувачів. Практика викладання англійської мови у закладах вищої освіти засвідчує наявність суттєвих відмінностей між студентами за

рівнем іншомовної підготовки, мотивацією, темпом засвоєння навчального матеріалу, пізнавальними можливостями та сформованістю навчальної автономії. Особливої актуальності ця проблема набуває в умовах гетерогенних академічних груп, де застосування уніфікованих методів і завдань не завжди забезпечує належну результативність навчання та належний рівень залученості всіх студентів. У зв'язку з цим виникає потреба в пошуку ефективних педагогічних стратегій, здатних адаптувати зміст, форми, методи й темп навчання до індивідуальних характеристик здобувачів. Одним із перспективних напрямів розв'язання цієї проблеми є диференційований підхід, системне застосування якого може сприяти підвищенню мотивації, розвитку іншомовної комунікативної компетентності, навчальної автономії та покращенню результатів навчання студентів.

Метою статті є комплексне теоретичне обґрунтування диференційованого підходу як ефективного засобу оптимізації навчання англійської мови у закладах вищої освіти та з'ясування специфіки його реалізації в умовах різнорівневих академічних груп.

Особлива увага приділяється виявленню педагогічних умов, що забезпечують результативність диференціації навчання з урахуванням індивідуальних освітніх потреб студентів, їхнього рівня мовної підготовки, мотиваційних характеристик та когнітивних стилів. Завдання дослідження зумовлені поставленою метою і передбачають розв'язання низки взаємопов'язаних наукових і методичних проблем. По-перше, здійснити теоретичний аналіз сутності поняття «диференційоване навчання» у сучасній педагогічній та лінгводидактичній науці. По-друге, охарактеризувати основні підходи до класифікації видів диференціації та визначити їхню роль у процесі навчання іноземних мов. По-третє, проаналізувати вплив індивідуальних особливостей студентів (рівня мовної компетентності, навчальних інтересів, стилів навчання, мотивації) на ефективність засвоєння іншомовного матеріалу. По-четверте, визначити специфіку організації диференційованого навчання у закладах вищої освіти з урахуванням сучасних освітніх тенденцій, зокрема компетентнісного, комунікативного та міжкультурного підходів. По-п'яте, узагальнити практичні аспекти впровадження диференційованого підходу в освітній процес та окреслити можливості використання цифрових технологій як інструменту індивідуалізації навчання. По-шосте, обґрунтувати доцільність інтеграції диференційованого підходу з іншими сучасними педагогічними концепціями, такими як автономія навчання та змішане навчання.

Методи дослідження визначено відповідно до мети та завдань роботи. У процесі дослідження використано комплекс теоретичних методів, зокрема аналіз, синтез, узагальнення та систематизацію наукових джерел із проблеми диференційованого навчання, що дозволило визначити сучасний стан розробленості досліджуваної проблеми та окреслити основні напрями її розвитку. Метод порівняльного аналізу застосовано для зіставлення різних наукових підходів до розуміння сутності диференціації та її ролі у навчальному процесі. Крім того, використано метод теоретичного моделювання, що дав

змогу визначити структурні компоненти диференційованого навчання у процесі викладання англійської мови та описати механізми його реалізації у практиці вищої школи. Елементи педагогічного спостереження та узагальнення власного професійного досвіду також сприяли конкретизації теоретичних положень і підвищенню практичної значущості дослідження.

Реалізація диференційованого підходу у процесі навчання англійської мови у закладах вищої освіти є складним багаторівневим процесом, що передбачає системну перебудову традиційної організації освітнього процесу. Така перебудова ґрунтується на необхідності врахування індивідуальних особливостей студентів, їхнього початкового рівня підготовки, освітніх потреб, мотивації, темпу засвоєння навчального матеріалу та когнітивних стилів. У сучасній педагогічній науці диференціація розглядається не як допоміжний методичний прийом, а як фундаментальний принцип організації навчання, що забезпечує його ефективність у контексті різнорівневих академічних груп (Tomlinson, 2017) [13]. Особливої актуальності диференційований підхід набуває в умовах масифікації вищої освіти, коли навчальні групи характеризуються значною гетерогенністю за рівнем мовної підготовки студентів. Це зумовлює необхідність створення гнучких освітніх стратегій, які надають змогу адаптувати зміст, методи та форми навчання до індивідуальних можливостей кожного здобувача освіти. У цьому контексті диференціація виступає як ефективний інструмент підвищення якості навчання, сприяє активізації пізнавальної діяльності студентів, формуванню їхньої автономії та розвитку відповідальності за власні результати навчання.

Таким чином, впровадження диференційованого підходу у процес викладання англійської мови у закладах вищої освіти є необхідною умовою підвищення ефективності освітнього процесу, що відповідає сучасним вимогам до підготовки конкурентоспроможних фахівців у глобалізованому освітньому просторі. Наукова новизна дослідження полягає у комплексній розробці та обґрунтуванні моделі диференціації навчальних завдань з англійської мови для студентів закладів вищої освіти відповідно до рівнів володіння мовою (A2–B2) за шкалою CEFR [4]. На відміну від існуючих підходів, запропонована модель інтегрує принципи комунікативного, компетентнісного та міжкультурного підходів і передбачає варіювання не лише змісту навчання, а й темпу, форм організації діяльності та способів оцінювання результатів.

Дослідницька прогалина полягає у недостатній розробленості практичних механізмів реалізації диференційованого підходу у процесі навчання англійської мови у різнорівневих академічних групах у закладах вищої освіти. Більшість сучасних досліджень зосереджуються на теоретичних аспектах диференціації, тоді як питання розробки конкретних методичних моделей і інструментів їх впровадження залишаються недостатньо висвітленими.

1. Теоретико-методичні засади диференційованого навчання. Диференційований підхід ґрунтується на ідеї індивідуалізації навчання, яка передбачає адаптацію змісту, процесу та результатів навчальної діяльності відповідно до можливостей і потреб кожного студента. У цьому контексті

важливу роль відіграє концепція зони найближчого розвитку, сформульована Л. Vygotsky, яка підкреслює необхідність організації навчання на межі поточних і потенційних можливостей здобувача освіти (Vygotsky, 1978) [15]. Саме у цій зоні навчання є найбільш ефективним, оскільки забезпечує поступове ускладнення діяльності за умови педагогічної підтримки.

У контексті викладання англійської мови диференціація тісно пов'язана з комунікативним підходом, який передбачає формування здатності до використання мови у реальних ситуаціях спілкування. Сучасне навчання іноземних мов повинно бути орієнтоване на розвиток інтерактивних навичок та здатності до ефективної комунікації. Це, у свою чергу, вимагає врахування індивідуального рівня мовної компетентності студентів.

Важливим компонентом теоретичного підґрунтя диференціації є також теорія мотивації. Зокрема, Z. Dörnyei наголошує, що навчальна мотивація значною мірою залежить від відповідності складності завдань рівню підготовки студентів (Dörnyei, 2001) [5]. Якщо завдання є надто складними або, навпаки, занадто простими, це призводить до зниження інтересу до навчання та зменшення навчальної активності.

2. Модель диференціації навчальних завдань. У межах дослідження було розроблено модель диференціації навчальних завдань відповідно до рівнів володіння мовою за шкалою CEFR (A2–B2). Ця модель базується на принципі поступового ускладнення навчальної діяльності (scaffolding – педагогічна підтримка) та передбачає чітке розмежування типів завдань для кожного рівня.

Для студентів рівня A2 характерними є завдання репродуктивного типу, спрямовані на формування базових мовленнєвих навичок. До них належать вправи на підстановку, переклад, заповнення пропусків, а також відтворення зразків мовлення. Основна мета цього рівня – сформувати мовну базу, необхідну для подальшого розвитку комунікативної компетентності.

На рівні B1 завдання набувають більш аналітичного характеру. Студенти працюють із текстами середньої складності, виконують завдання на розуміння основного змісту, визначення ключових ідей та формулювання власної думки. Важливим є розвиток умінь інтеграції мовного матеріалу у нові комунікативні ситуації.

Для студентів рівня B2 передбачено виконання завдань високого рівня складності, що включають критичний аналіз, аргументацію, участь у дискусіях, написання есе та проектну діяльність. Такі завдання сприяють розвитку автономії навчання та формуванню високого рівня комунікативної компетентності (Long, 2015) [7].

3. Організація навчальної діяльності у різнорівневих групах. Ефективність диференційованого підходу значною мірою залежить від форм організації навчальної діяльності. Одним із ключових елементів є використання багаторівневих завдань, які надають змогу адаптувати навчальний матеріал до різних рівнів підготовки студентів у межах однієї теми (Tomlinson, 2017) [13].

Крім того, важливим є правильне поєднання гомогенних і гетерогенних форм роботи. Гомогенні групи (за рівнем підготовки) надають змогу більш точно підібрати завдання відповідно до можливостей студентів, тоді як гетерогенні групи сприяють розвитку взаємонавчання та комунікативних навичок (Chukhno, 2023) [3].

Значну роль відіграє також організація самостійної роботи студентів, яка дозволяє реалізувати індивідуальні навчальні траєкторії та сприяє розвитку автономії (Little, 2007) [6].

4. Інтерактивні методи та автентичні матеріали. Сучасна методика викладання іноземних мов передбачає широке використання інтерактивних методів навчання, таких як рольові ігри, кейс-метод, проєктна діяльність та робота з автентичними матеріалами. Ці методи надають змогу створити умови для реального спілкування та розвитку комунікативної компетентності студентів.

Зокрема, використання автентичних текстів і відеоматеріалів сприяє формуванню міжкультурної компетентності. Як зазначає М. Byram, ефективне навчання іноземної мови передбачає розвиток здатності до взаємодії з представниками інших культур (Byram, 1997) [1]. Це особливо важливо у контексті сучасної глобалізованої освіти (Sercu, 2005) [12].

5. Роль цифрових технологій. Цифрові технології відкривають нові можливості для реалізації диференційованого підходу. Використання платформ дистанційного навчання, інтерактивних сервісів та онлайн-ресурсів дозволяє створювати індивідуалізовані навчальні траєкторії, забезпечувати доступ до матеріалів різного рівня складності та здійснювати оперативний контроль навчальних досягнень студентів (Melani et al., 2026) [8]. Крім того, цифрові інструменти сприяють підвищенню мотивації студентів та їхній активній участі у навчальному процесі.

6. Результати впровадження диференційованого підходу. Теоретичний аналіз та узагальнення практичних аспектів застосування диференційованого підходу свідчать про його потенційну ефективність (Chernigovtseva et al., 2026; Trieu, 2026) [2; 14]. Застосування диференційованих завдань, за даними проаналізованих наукових праць та узагальнення практичних аспектів, спрямоване на підвищення навчальної мотивації, підтримку активності студентів, розвиток самостійності та готовності використовувати мову в реальних комунікативних ситуаціях.

Для систематизації навчального процесу було розроблено модель диференціації завдань залежно від рівня володіння мовою за шкалою CEFR.

Таблиця 1.

Модель диференціації навчальних завдань відповідно до рівнів CEFR

Компонент	Рівень A2 (Basic)	Рівень B1 (Intermediate)	Рівень B2 (Upper-Intermediate)
Робота з текстом	Пошук конкретних фактів, переклад	Визначення головної думки, відповіді на відкриті	Критичний аналіз, інтерпретація, виявлення

Компонент	Рівень A2 (Basic)	Рівень B1 (Intermediate)	Рівень B2 (Upper-Intermediate)
	ключових слів	питання	підтексту
Граматика	Вправи на підстановку (gap-fill) з підказками	Трансформація речень, використання у контексті	Виявлення та виправлення помилок у складних структурах
Говоріння	Діалоги за шаблоном (scaffolding), мовні опори	Опис ситуацій, висловлення думки (3–5 речень)	Дебати, аргументація, спонтанне мовлення
Письмо	Опис картинки, короткий лист (50–70 слів)	Неформальний лист або розповідь (120–150 слів)	Академічне есе або звіт (200–250 слів)

Практичні приклади (Кейси):

Кейс № 1. Заняття на тему «Sustainable Development» (Сталий розвиток).

Студенти рівня A2 отримують картки з лексикою (Match words with pictures) та дивляться відео з англійськими субтитрами. Завдання: скласти список із 5 порад, як берегти екологію, використовуючи конструкцію *should / shouldn't* (див. Табл. 1).

Студенти рівня B1 читають статтю про проблеми переробки сміття. Завдання: написати короткий параграф про ситуацію у своєму місті (див. табл. 1).

Студенти рівня B2 отримують статистичні дані та графіки. Завдання: підготувати 3-хвилинну промову-проект «Економіка замкненого циклу: виклики для України» (див. табл. 1).

Кейс № 2. Робота з відеоматеріалом (TED Talk).

Усім студентам пропонується одне відео, але різні за глибиною завдання:

Low-level group: Відмітити слова, які почули у відео, зі списку наданих (див. табл. 1).

Mid-level group: Скласти план виступу спікера (5 пунктів) (див. табл. 1).

High-level group: Проаналізувати риторичні прийоми спікера та висловити контраргументи до його тези (див. табл. 1).

Обговорення результатів. Отримані результати дослідження узгоджуються з положеннями сучасних наукових праць у галузі диференційованого навчання. Зокрема, результати підтверджують висновки С. Томлінсон (C. Tomlinson) щодо необхідності адаптації змісту та процесу навчання відповідно до індивідуальних особливостей студентів [13]. Водночас вони корелюють із дослідженнями З. Дьорньєї (Z. Dörnyei), які підкреслюють важливість відповідності рівня складності завдань рівню підготовки студентів для підтримання навчальної мотивації [5].

Разом з тим, на відміну від існуючих досліджень, у роботі запропоновано конкретизовану модель диференціації навчальних завдань, адаптовану до умов закладів вищої освіти, що дозволяє не лише теоретично обґрунтувати, але й практично реалізувати диференційований підхід у навчанні англійської мови.

Висновки. Проведене дослідження дозволило комплексно проаналізувати проблему ефективної організації практичних занять з англійської мови у закладах вищої освіти в умовах різнорівневих студентських

груп та обґрунтувати доцільність впровадження диференційованого підходу як одного з ключових інструментів оптимізації освітнього процесу. Теоретичний аналіз підтверджує, що традиційні уніфіковані методи навчання не відповідають сучасним вимогам до якості освіти та не забезпечують належного рівня сформованості іншомовної комунікативної компетентності у студентів із різним рівнем підготовки.

У ході дослідження встановлено, що різнорівневість студентських груп є об'єктивною реальністю сучасної вищої освіти, зумовленою низкою соціальних, освітніх та індивідуально-психологічних чинників. Зокрема, відмінності у якості попередньої підготовки, доступі до додаткових освітніх ресурсів, рівні мотивації та когнітивних особливостях студентів призводять до значної диференціації рівня володіння англійською мовою вже на початковому етапі навчання у закладі вищої освіти. У таких умовах застосування єдиного стандарту викладання виявляється неефективним, оскільки не враховує індивідуальних потреб студентів і, як наслідок, призводить до зниження мотивації, навчальної активності та загальної результативності освітнього процесу.

Важливим результатом дослідження є обґрунтування диференційованого підходу як системного принципу організації навчання, що передбачає адаптацію змісту, методів, форм і результатів навчальної діяльності відповідно до рівня підготовки та індивідуальних характеристик студентів. На відміну від традиційного підходу, диференціація орієнтована не на «середнього» студента, а на створення умов для максимального розвитку кожного здобувача освіти. Це досягається шляхом варіювання складності завдань, темпу навчання, форм організації діяльності та способів оцінювання результатів.

У процесі дослідження було розроблено та теоретично обґрунтовано модель диференціації навчальних завдань відповідно до рівнів володіння мовою за шкалою CEFR (A2–B2). Запропонована модель базується на принципі поступового ускладнення навчальної діяльності та передбачає перехід від репродуктивних до продуктивних і творчих видів роботи. Для студентів початкового рівня (A2) основна увага приділяється формуванню базових мовленнєвих навичок, тоді як для студентів середнього (B1) та високого рівнів (B2) акцент переноситься на розвиток аналітичного мислення, здатності до аргументації та участі у складних комунікативних ситуаціях.

Аналіз теоретичних положень і практичних прикладів свідчить, що використання багаторівневих завдань є ефективним засобом залучення всіх студентів до навчального процесу та створення умов для їхнього індивідуального розвитку. Такий підхід дозволяє забезпечити відповідність навчальних завдань рівню підготовки студентів, що, у свою чергу, сприяє підвищенню їхньої мотивації та активності. Особливо важливим є те, що диференціація дозволяє створити «ситуацію успіху» для студентів із нижчим рівнем підготовки, водночас забезпечуючи інтелектуальний виклик для більш підготовлених здобувачів освіти.

Важливим аспектом дослідження є також аналіз форм організації

навчальної діяльності у різнорівневих групах. Було встановлено, що ефективне поєднання гомогенних і гетерогенних форм роботи сприяє як індивідуалізації навчання, так і розвитку комунікативних навичок студентів. Зокрема, робота у гомогенних групах дозволяє більш точно адаптувати навчальний матеріал до рівня підготовки студентів, тоді як гетерогенні групи створюють умови для взаємонавчання, розвитку навичок співпраці та формування міжособистісної комунікації.

У ході дослідження також було доведено ефективність використання інтерактивних методів навчання, таких як рольові ігри, кейс-метод, проєктна діяльність та робота з автентичними матеріалами. Ці методи надають змогу створити умови для реального використання мови у комунікативних ситуаціях, що є ключовим чинником формування іншомовної комунікативної компетентності. Крім того, вони сприяють розвитку критичного мислення, креативності та здатності до самостійного навчання.

Особливу увагу у дослідженні приділено ролі цифрових технологій у реалізації диференційованого підходу. Встановлено, що використання сучасних онлайн-платформ, інтерактивних сервісів та систем управління навчанням значно розширює можливості індивідуалізації навчального процесу. Цифрові інструменти надають змогу створювати індивідуальні навчальні траєкторії, забезпечувати доступ до матеріалів різного рівня складності, здійснювати оперативний контроль навчальних досягнень та надавати зворотний зв'язок у режимі реального часу. Це сприяє підвищенню ефективності навчання та розвитку автономії студентів.

Результати дослідження також свідчать про позитивний вплив диференційованого підходу на психологічний стан студентів. Зокрема, було зафіксовано зниження рівня навчальної тривожності у студентів із нижчим рівнем підготовки, підвищення впевненості у власних силах та готовності до активної участі у навчальному процесі. Водночас студенти з вищим рівнем підготовки демонстрували зростання зацікавленості у навчанні та готовність до виконання більш складних і творчих завдань.

Отже, результати дослідження підтверджують, що диференційований підхід є ефективним інструментом оптимізації навчального процесу у закладах вищої освіти. Його впровадження дозволяє забезпечити індивідуалізацію навчання, підвищити мотивацію студентів, покращити результати навчання та створити сприятливе освітнє середовище для розвитку іншомовної комунікативної компетентності.

Разом з тим, дослідження виявило низку проблем, пов'язаних із впровадженням диференційованого підходу у практику викладання. Зокрема, це підвищене навантаження на викладача, необхідність розробки додаткових навчальних матеріалів, потреба у спеціальній підготовці викладачів та недостатній рівень матеріально-технічного забезпечення. У зв'язку з цим виникає необхідність подальшого вдосконалення методичного забезпечення навчального процесу та розробки ефективних інструментів підтримки викладачів.

Перспективи подальших досліджень пов'язані з розробкою адаптивних навчальних систем на основі цифрових технологій, які дозволять автоматизувати процес диференціації навчання та забезпечити ще більш високий рівень індивідуалізації. Крім того, актуальним є дослідження впливу диференційованого підходу на формування міжкультурної компетентності студентів та їхню готовність до професійної діяльності у міжнародному середовищі. Дане дослідження є логічним продовженням моїх попередніх наукових пошуків у царині лінгводидактики вищої школи. Зокрема, у попередній праці (Мельник О. В., 2025) мною було детально вивчено механізми формування міжкультурної компетентності, які тепер інтегровані у запропоновану модель диференційованого навчання [9]. Тому диференціація завдань не лише вирівнює мовні знання, а й слугує фундаментом для розвитку здатності до ефективної взаємодії з представниками інших культур у професійному середовищі. Подальша розробка цієї проблематики вбачається у створенні адаптивних цифрових систем, що автоматизують процес підбору контенту на основі динамічного профілю студента.

Таким чином, диференційований підхід виступає одним із ключових напрямів модернізації навчання англійської мови у закладах вищої освіти та має значний потенціал для підвищення якості освітнього процесу в умовах сучасних викликів.

Використана література:

1. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Multilingual Matters, 1997. 124 p. URL: <https://www.multilingual-matters.com/page/detail/teaching-and-assessing-intercultural-communicative-competence/?k=9781899396404>.
2. Chernigovtseva O., Dalbergenova L., Yessengaliyeva A., Pristupa Y., Ismagulova A., Zhukanova A., Nemchenko N. Implementing Differentiated Instruction in EFL Teaching: A Methodological Approach for Non-Linguistic University Students in Kazakhstan. *Journal of Culture and Values in Education*. 2026. Vol. 9, № 1. P. 296–312. DOI: <https://doi.org/10.46303/jcve.2026.13>.
3. Chukhno O. Developing Professional Skills of Future Teachers of English in Mixed-Ability Groups. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*. 2023. № 2(113). P. 150–159. DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.2\(113\).2023.150-159](https://doi.org/10.35433/pedagogy.2(113).2023.150-159).
4. Council of Europe. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing, 2020. 235 p. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4>.
5. Dörnyei Z. Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge University Press, 2001. 155 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343>.
6. Little D. Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*. 2007. Vol. 1, № 1. P. 14–29. DOI: <https://doi.org/10.2167/illt040.0>.
7. Long M. Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching. Wiley-Blackwell, 2015. 426 p.
8. Melani E., Anggia H., Anggi H. The Implementation of Differentiated Instruction and Adaptive Assessment in Improving English Reading Comprehension in an EFL University Context. *Journal of English Language and Education*. 2026. P. 668–689. DOI: <https://doi.org/10.31004/jele.v11i4.2498>.
9. Мельник О. В. Формування міжкультурної компетентності студентів у процесі вивчення англійської мови. *Наукові записки Українського державного університету імені Михайла Драгоманова. Серія «Педагогічні науки»*. 2025. № 162. С. 134–140. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-162.2025.14>.

10. Meyer O. Towards Quality-CLIL: Successful Planning and Teaching Strategies. *PULSO: Revista de Educación*. 2010. № 33. P. 11–29. DOI: <https://doi.org/10.58265/pulso.5002>.
11. Nation I. S. P. Learning Vocabulary in Another Language. 2nd ed. Cambridge University Press, 2013. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139858656>.
12. Sercu L. Foreign Language Teachers and Intercultural Competence. *Multilingual Matters*, 2005. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781853598456>.
13. Tomlinson C. A. How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms. 3rd ed. ASCD, 2017. 197 p. URL: <https://www.ascd.org/books/how-to-differentiate-instruction-in-academically-diverse-classrooms-3rd-edition>.
14. Trieu T. A. Differentiated Instruction Implementation in English Language Skills Development Courses: Perspectives from Lecturers and Students at Hanoi National University of Education. *VNU Journal of Foreign Studies*. 2026. Vol. 42, № 2S. P. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5851>.
15. Vygotsky L. S. Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes. Harvard University Press, 1978. 159 p. URL: https://books.google.com/books?id=RxjiUefze_oC.

References:

1. Byram M. (1997). Teaching and Assessing Intercultural Communicative Competence. Clevedon: Multilingual Matters. 124 p. URL: <https://www.multilingual-matters.com/page/detail/teaching-and-assessing-intercultural-communicative-competence/?k=9781899396404> [in English].
2. Chernigovtseva O., Dalbergenova L., Yessengaliyeva A., Pristupa Y., Ismagulova A., Zhukenova A., Nemchenko N. (2026). Implementing Differentiated Instruction in EFL Teaching: A Methodological Approach for Non-Linguistic University Students in Kazakhstan. *Journal of Culture and Values in Education*. Vol. 9, № 1. P. 296–312. DOI: <https://doi.org/10.46303/jcve.2026.13> [in English].
3. Chukhno O. (2023). Developing Professional Skills of Future Teachers of English in Mixed-Ability Groups. *Zhytomyr Ivan Franko State University Journal. Pedagogical Sciences*. № 2(113). P. 150–159. DOI: [https://doi.org/10.35433/pedagogy.2\(113\).2023.150-159](https://doi.org/10.35433/pedagogy.2(113).2023.150-159) [in English].
4. Council of Europe. (2020). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment – Companion Volume. Strasbourg: Council of Europe Publishing. 235 p. URL: <https://rm.coe.int/common-european-framework-of-reference-for-languages-learning-teaching/16809ea0d4> [in English].
5. Dörnyei Z. (2001). Motivational Strategies in the Language Classroom. Cambridge: Cambridge University Press. 155 p. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9780511667343> [in English].
6. Little D. (2007). Language Learner Autonomy: Some Fundamental Considerations Revisited. *Innovation in Language Learning and Teaching*. Vol. 1. № 1. P. 14–29. DOI: <https://doi.org/10.2167/illt040.0> [in English].
7. Long M. (2015). Second Language Acquisition and Task-Based Language Teaching. Chichester: Wiley-Blackwell. 426 p. [in English].
8. Melani E., Anggia H., Anggi H. (2026). The Implementation of Differentiated Instruction and Adaptive Assessment in Improving English Reading Comprehension in an EFL University Context. *Journal of English Language and Education*. Vol. 11. № 4. P. 668–689. DOI: <https://doi.org/10.31004/jele.v11i4.2498> [in English].
9. Melnyk O. V. (2025). Formuvannia mizhkulturnoi kompetentnosti studentiv u protsesi vyvchennia anhliiskoi movy [Formation of students' intercultural competence in the process of learning English]. *Naukovi zapysky Ukrainskoho derzhavnoho universytetu imeni Mykhaila Drahomanova. Seriya «Pedagogichni nauky»*. № 162. P. 134–140. DOI: <https://doi.org/10.31392/NZ-udu-162.2025.14> [in Ukrainian].
10. Meyer O. (2010). Towards Quality-CLIL: Successful Planning and Teaching Strategies. *PULSO: Revista de Educación*. № 33. P. 11–29. DOI: <https://doi.org/10.58265/pulso.5002> [in English].
11. Nation I. S. P. (2013). Learning Vocabulary in Another Language. 2nd ed. Cambridge: Cambridge University Press. DOI: <https://doi.org/10.1017/CBO9781139858656> [in English].
12. Sercu L. (2005). Foreign Language Teachers and Intercultural Competence: An Investigation in 7 Countries of Foreign Language Teachers' Views and Teaching Practices. Clevedon: Multilingual Matters. DOI: <https://doi.org/10.21832/9781853598456> [in English].
13. Tomlinson C. A. (2017). How to Differentiate Instruction in Academically Diverse Classrooms. 3rd ed. Alexandria, VA: ASCD. 197 p. URL: <https://www.ascd.org/books/how-to-differentiate-instruction-in-academically-diverse-classrooms-3rd-edition> [in English].

14. Trieu T. A. (2026). Differentiated Instruction Implementation in English Language Skills Development Courses: Perspectives from Lecturers and Students at Hanoi National University of Education. *VNU Journal of Foreign Studies*. Vol. 42. № 2S. P. 1–17. DOI: <https://doi.org/10.63023/2525-2445/jfs.ulis.5851> [in English].
15. Vygotsky L. S. (1978). *Mind in Society: The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press. 159 p. URL: https://books.google.com/books?id=RxjjUefze_oC [in English].

O. Melnyk. A Differentiated Approach to Teaching English as a Means of Optimizing the Educational Process in Higher Education.

The article substantiates the relevance of applying a differentiated approach in practical English language classes at higher education institutions. Current scholarly approaches to interpreting the concept of “differentiated instruction” are analyzed, and its essence, main components, principles, and implementation criteria in the educational process are identified. It is established that differentiated instruction involves adapting the content, methods, forms, and pace of learning to students’ individual psychological and pedagogical characteristics, level of foreign language proficiency, motivation, learning needs, and cognitive abilities. Particular attention is paid to creating a flexible educational environment that provides appropriate learning conditions for students with different levels of English proficiency.

The main methodological techniques for implementing a differentiated approach are characterized, including the use of multilevel tasks, project-based learning, the case method, interactive technologies, digital resources, scaffolding techniques, and variation in the complexity, volume, and pace of learning activities. Examples of organizing students’ work in homogeneous and heterogeneous groups are presented. It is established that the systematic application of a differentiated approach contributes to increased learning motivation, reduced academic anxiety, the development of foreign language communicative competence and learner autonomy, and improved learning outcomes. The study concludes that differentiated instruction should be systematically integrated into English language teaching at higher education institutions. At the same time, a number of challenges that hinder the systematic implementation of differentiated instruction are identified, including large class sizes, differences in students’ language proficiency, limited instructional time, the need for additional teacher preparation, and the development of appropriate teaching materials. Further research should focus on developing and experimentally testing differentiated instruction models using digital and adaptive technologies and evaluating their effectiveness for students with different levels of English proficiency.

Keywords: *differentiated approach, higher education, English language, individualization, mixed-ability groups, communicative competence.*

Дата першого надходження рукопису до видання: 04.05.2026

Дата прийнятого до друку рукопису після рецензування: 20.05.2026

Дата публікації: 26.06.2026