

2023, № 04 (апрель)

Раздел 5.8. Педагогика

ART 231027

DOI 10.24412/2304-120X-2023-11027

УДК 37.013

Модели организации педагогического инструментария в иноязычном образовании

Practices of applying teaching and learning tools in a foreign language classroom

Авторы статьи

Борзова Елена Васильевна,
доктор педагогических наук, профессор кафедры ан-
глийского языка ФГБОУ ВО «Петрозаводский государ-
ственный университет», г. Петрозаводск, Российская
Федерация
borzovaelena40@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5006-1480

Шеманаева Мария Александровна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры ан-
глийского языка ФГБОУ ВО «Петрозаводский государ-
ственный университет», г. Петрозаводск, Российская
Федерация
indy2002@mail.ru
ORCID: 0000-0002-2847-4000

Authors of the article

Elena V. Borzova,
Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Department
of the English Language, Petrozavodsk State University,
Petrozavodsk, Russian Federation
borzovaelena40@gmail.com
ORCID: 0000-0002-5006-1480

Maria A. Shemanaeva,
Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor,
Department of the English language, Petrozavodsk State
University, Petrozavodsk, Russian Federation
indy2002@mail.ru
ORCID: 0000-0002-2847-4000

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Борзова Е. В., Шеманаева М. А. Модели организации
педагогического инструментария в иноязычном обра-
зовании // Научно-методический электронный жур-
нал «Концепт». – 2023. – № 04. – С. 111–124. – URL:
<https://e-koncept.ru/2023/231027.htm>. DOI:
10.24412/2304-120X-2023-11027

For citation

E. V. Borzova, M. A. Shemanaeva, Practices of applying
teaching and learning tools in a foreign language class-
room // Scientific-methodological electronic journal
"Koncept". – 2023. – No. 04. – P. 111–124. – URL:
<https://e-koncept.ru/2023/231027.htm>. DOI:
10.24412/2304-120X-2023-11027

Поступила в редакцию <i>Received</i>	01.03.23	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	30.03.23
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	30.03.23	Опубликована <i>Published</i>	30.04.23



Аннотация

Образовательный и воспитательный потенциал иностранного языка как предмета обоснованно высок, что подтверждается целевыми установками образовательных стандартов. Овладение иностранным языком напрямую связано с формированием как предметных, так и метапредметных (ключевых) компетенций. При этом достижение интегрированных целей иноязычного образования невозможно без использования разнообразных средств и способов образовательной деятельности. Учителя иностранного языка имеют в своем распоряжении огромный банк педагогических инструментов. Современные учебно-методические комплексы, которые используются учителями, содержат авторский вариант выбора и комбинирования педагогических инструментов. Используя теоретические методы (анализ термина «педагогический инструментарий»), авторы статьи предлагают дидактический анализ различных моделей комбинирования педагогических инструментов с целью их систематизации. В статье представлены результаты проведенного исследования, которое включало в себя два этапа. На первом этапе был проведен опрос учителей иностранного языка по применению и выбору педагогических инструментов. В исследовании участвовали 182 учителя школ Республики Карелия, которые были разделены на две группы по уровню их вовлеченности в профессиональную деятельность и опыту работы. Опрос показал, что 89% учителей не удовлетворены педагогическим инструментарием, представленным в использованных ими учебно-методических комплексах. На втором этапе был выборочно проанализирован один из учебно-методических комплексов по английскому языку, массово используемый в школах. Результаты исследования выявили, что учителя с большим опытом работы и более развитой субъектной позицией чаще дополняют в используемые учебно-методические комплексы с целью максимально использовать инструментарий, которым они владеют, так как педагогический инструментарий, представленный в учебно-методическом комплексе, довольно скуден и однообразен. Данный вывод был подтвержден анализом книг для учителя с 6-го по 11-й класс. Таким образом, авторы приходят к выводу, что осведомленность учителей о потенциале разнообразных педагогических инструментов и компетентное владение ими в профессиональной деятельности являются показателем высокого уровня профессионализма и гарантией достижения качественных результатов иноязычного образования.

Ключевые слова

педагогические инструменты, модели комбинирования инструментов, учителя иностранного языка, выбор инструментов

Благодарности

Авторы выражают благодарность учителям иностранных языков Республики Карелия, принявшим участие в исследовании.

Abstract

The educational potential of a foreign language as a subject is reasonably high, which is confirmed by the target tenets of educational standards. Mastering a foreign language is directly related to the formation of both subject and meta-subject (key) competences. It is impossible to achieve integrated foreign language education goals unless teachers apply a balanced variety of relative didactic tools. Nowadays, foreign language teachers have access to an enormous diversity of such tools. School textbooks reflect the authors' approach to the choice and combinations of these instruments. Based on some theoretical methods (analysis of the definition of the term "didactic tools" and a system approach to their combinations), the authors suggest a few working models of their classroom application. They also rely on the results of questioning school foreign language teachers to explore which tools and their combination models are commonly chosen or not in their practices. The article describes the results of the study which included two stages. At the first stage 182 school teachers of foreign languages were asked to fill in the questionnaire. The questions covered the experience of school teacher of foreign languages concerning the use of teaching and learning tools. The teachers-participants were divided into 2 groups according to their level of involvement in their professional activity and their professional experience. The study has shown that 89% of the school teachers are not satisfied with the teaching and learning tools offered by the coursebooks they use. At the second stage of the study the authors analyzed a coursebook massively used to teach English at schools. The results of the study have revealed that more experienced teachers are much more active in introducing changes to the coursebook they use as the didactic tools offered by the coursebook under review are poor and repetitive. Teachers' awareness of a variety of didactic tools and the ability to apply them properly in the classroom indicate a high level of their professional competency which can guarantee quality outcomes of foreign language education.

Key words

didactic tools, models of tools combinations, foreign language teachers, choice of the tools

Acknowledgements

The study was conducted thanks to active participation of foreign language school teachers of Republic of Karelia.

Введение / Introduction

Современное образование в Российской Федерации находится на пороге существенных изменений, которые обуславливаются реформированием всей образовательной системы в нашей стране, что неизбежно повлечет за собой переход на карди-

нально переработанные ФГОС. Предстоящие реформы при этом не могут не учитывать накопленный практический опыт обучения иностранным языкам. Частными методиками разработан обширный банк разнообразных инструментов для практической реализации общедидактических положений и получения качественных результатов подготовки специалистов. Цель данной статьи – провести систематизацию моделей комбинирования педагогических инструментов с тем, чтобы при разработке рабочих программ и планов уроков учителя могли гибко варьировать их с учетом современных реалий, конкретных условий и целей иноязычного образования. В статье мы поставили перед собой следующие проблемные вопросы: какие модели сочетания педагогических инструментов можно выделить в практической деятельности учителя иностранного языка? Как учителя иностранного языка используют такие модели? Как они оценивают УМК по иностранному языку как самую обобщенную модель сочетания педагогических инструментов? Ответы на поставленные вопросы, по нашему мнению, помогут разнообразить образовательный процесс, сделать использование педагогических инструментов более рациональным и обоснованным.

Комплексный характер стоящих перед образованием целей, постоянно усложняющееся содержание, наличие в аудитории множества личностей – всё это предполагает необходимость применения в образовательном процессе самых разных инструментов, специальным образом согласованных друг с другом, адекватно тем задачам, которые они призваны решать, и с учетом особенностей субъектов, которые будут применять их. Осознанное владение учителями конструированием и применением разнообразных моделей педагогических инструментов на практике является одной из базовых составляющих их профессиональной компетентности.

Обзор литературы / Literature review

Термин «педагогический инструментарий», который пока отсутствует в педагогических словарях [1–3], определяется И. Ю. Скрибицкой как «совокупность взаимосвязанных инструментов (форм, методов, приемов и средств) педагогического взаимодействия субъектов и объектов образовательного процесса, обеспечивающих решение конкретных дидактических задач» [4]. Аналогичную трактовку данного термина приводит и Е. Н. Стрельчук [5]; Ю. Б. Надточий, Л. И. Горелова, опираясь на опрос педагогов, предлагают условное разграничение терминов «средства обучения» и «инструменты обучения» в зависимости от формы обучения: для офлайн-обучения подходит термин «средства обучения», а для онлайн-обучения – «инструменты обучения» («цифровые инструменты обучения») [6]. Однако в современной педагогической литературе как в России, так и за рубежом содержание термина «педагогический инструментарий» (teaching and learning tools), согласно таким исследователям, как Э. Бейли, Н. Вадуганатан, Т. Генри, Р. Лавердьер, Л. Пульезе, не ограничивается исключительно техническим оборудованием или виртуальной средой [7]. Одни и те же педагогические инструменты востребованы как в аудиторном, так и в дистанционном форматах образовательной деятельности, неизбежно приобретая некоторую специфику в каждом из них. При этом часто многие инструменты, присущие традиционному обучению, копируются без изменений в электронном формате [8], что неизбежно снижает эффективность их применения. В зарубежной литературе предлагаются целые подходы с приоритетом одного или группы инструментов, такие как task-based, project-based, inquiry-based, mobile-assisted learning, что неоправданно сужает спектр вариантов организации образовательной деятельности. Так, можно найти ряд исследований, например, таких авторов, как Чжунген Ю, Лихенг Ю, Цяюнь Сюй, Вэй Сюй и Пин Ву, относительно обучения иностранным языкам с помощью мобильных устройств [9].

Обеспечение интерактивного взаимодействия обучающихся с применением разных дидактических инструментов на уроках не теряет актуальности в методических работах, например в исследованиях Ш. Левена и М. Сато [10]. Большую популярность среди таких исследователей, как А. Мансано-Леон, П. Камачо-Лазаррага, М. А. Герреро и др., вновь получили вопросы применения геймификации обучения иностранным языкам [11], когда известные игровые приемы переосмысливаются и переконструируются в контексте виртуального обучения, в сочетании с другими технологиями, например проектными, получая «новую жизнь». Отметим, что в последние пару лет основное внимание методистов, таких как Т. Сувартоно и А. Аниуранти, уделяется педагогическим инструментам для дистанционного обучения [12]. Исследования С. Штраус и Н. Руммель, посвящены поиску педагогических инструментов для побуждения обучающихся к взаимодействию в режиме виртуальной интеракции [13], что можно объяснить воздействием пандемии коронавируса.

В методике обучения иностранным языкам, согласно Е. И. Пассову, *абстрактной моделью* организации этапов овладения речевым материалом является система упражнений [14]. И. Ф. Мусаелян определяет это как «направленную на определенные условия обучения совокупность необходимых видов и типов упражнений с целью формирования и развития у конкретного контингента обучаемых определенного уровня и объема навыков и умений в различных видах речевой деятельности» [15]. В данной системе выделяют языковые (усвоение форм и правил их использования); условно-речевые (формирование и совершенствование навыков); речевые упражнения (развитие речевых умений); проблемные задания (достижение уровня иноязычной коммуникативной компетентности в раках обсуждаемой темы). Согласно И. Л. Бим, «вся учебная деятельность учащихся условно рассматривается как упражнения» [16], посредством которых преподаватель управляет усвоением, а обучающиеся овладевают различными способами и средствами культуросообразной деятельности. По сути, *каждое упражнение представляет собой минимальную модель комбинирования педагогических инструментов*: в установке ставится конкретная задача, задается конкретное действие обучающихся, направленное на ожидаемый результат/продукт; предлагаются содержательные материалы, которые создают речевую ситуацию; опоры и их характеристики определяют степень самостоятельности обучающихся; режим работы задает характер их взаимодействия с материалами и друг с другом; конкретизируются некоторые условия работы (время, место, форма и т. п.). В зарубежной методике обучения иностранным языкам не используется термин «упражнение». Исследователи, например Д. Джексон, пользуются термином «задание» (task) [17], который охватывает, по сути, все варианты коммуникативных/речевых упражнений и проблемных заданий, выделяемых в российском методическом дискурсе. Максимально обобщенной моделью *комбинирования педагогических инструментов* является учебно-методический комплекс (УМК), отражающий авторскую интерпретацию методической концепции обучения иностранным языкам с учетом требований государства к образовательным результатам. В УМК предлагаются разнообразные модели сочетания педагогических инструментов для решения частных задач иноязычного образования. Н. Херст определяет это как ядро для обучения и учения, предназначенное для достижения образовательных результатов [18]. А. Хараламбус считает, что многообразие функций и запланированных задач учебно-методических комплексов обуславливает разнообразие педагогических инструментов, адресованных абстрактным учителям, обучающимся и контекстам их применения [19].

В последние десятилетия в практике обучения иностранным языкам получили распространение *полифункциональные упражнения/задания*, под которыми мы понимаем специально спроектированные комплексные задания, выполнение которых требует несколько последовательных шагов, подчиненных выполнению *главной, обобщенной задачи всего упражнения/задания*. Эти упражнения совокупно выполняют несколько функций, обеспечивающих достижение нескольких результатов. Этот вид упражнений выделяют такие исследователи, как Е. В. Борзова, М. А. Шеманаева, А. Скарини и Э. Лиддикуот [20–23].

Однако ориентация на достижение интегрированных целей иноязычного образования, заложенная в Федеральном государственном образовательном стандарте среднего образования, [24] предполагает, по мнению Е. В. Борзовой, необходимость более сложных моделей, состоящих из различных комбинаций педагогических инструментов в рамках конкретной темы, выполняемых неоднократно применительно к конкретному содержанию (лексике, грамматике, теме, проблеме, способу деятельности) [25].

Понятие «образовательная/педагогическая технология» предполагает комбинирование разнообразных педагогических инструментов в соответствии с определенным *алгоритмом достижения заданной цели*. Исследователи отмечают их следующие характеристики: «система взаимосвязанных действий (приемов) обучающей деятельности преподавателя и учебно-познавательной деятельности учащегося» [26]; В. А. Сластенин выделяет такие черты технологии, как упорядоченность совокупности действий, операций и процедур для достижения прогнозируемого результата [27]; Е. В. Борзова и М. А. Шеманаева отмечают необходимость учета определенных требований к условиям решения определенной образовательной задачи [28]. Как замечает А. М. Новиков, «под каждую педагогическую задачу своя технология» [29], которая может воспроизводиться с разным содержательным наполнением. Образовательные технологии, согласно П. В. Сысоеву, следует отличать от информационно-коммуникационных, под которыми понимаются «информационные каналы и программные средства создания, сбора, хранения, передачи, обработки, использования информации» [30]. Первые выступают как упорядоченная совокупность действий, операций и процедур обучающихся, а вторая – как средства деятельности.

Цепочка упражнений/заданий, в отличие от технологии, характеризуется направленностью на решение нескольких связанных задач. Рядом зарубежных исследователей, таких как С. Фергюсон, А. Скарини и Э. Лиддикуот, они описываются как насыщенные (rich tasks) [31, 32]. Одна цепочка упражнений/заданий может обеспечивать и практическое применение знаний, и совершенствование каких-то навыков, различных умений и способов выполнения различных универсальных действий (развитие ключевых/универсальных компетенций). Цепочка описывается с помощью *последовательности установок (учебных задач)*, которые далее конкретизируются применительно к определенной теме. Обычно цепочка рассчитана на один этап урока, в то время как технология может растягиваться на несколько занятий (например, проектная технология). В цепочках отсутствует жесткий алгоритм действий, в них возможны различные изменения педагогических инструментов: расширение или сжатие, дополнения, замены установок, режимов работы, материалов, средств в зависимости от уровня обученности конкретных учеников, их возможностей и предпочтений учителя, темы и имеющихся материалов, времени, технических средств и т. д. Показателем завершения цепочки является качество выполнения действий в завершающем цепочку упражнении/задании большинством обучающихся.

Смешанные модели комбинирования педагогических инструментов включают в себя индивидуальные и коллективные образовательные траектории (ИОТ и КОТ). Первая понимается нами вслед за М. А. Шеманаевой как *совокупность методов, приемов, форм, средств организации субъектом своей самостоятельной работы, реализующая различные технологии и стратегии образовательной деятельности и направленная на достижение каждым обучающимся общих целей образования на вариативном, лично значимом содержании* [33]. Коллективная образовательная траектория (КОТ) – это совокупность методов, приемов, форм, средств организации коллективной аудиторной и самостоятельной работы обучающихся, реализующая различные технологии и стратегии образовательной деятельности и направленная на достижение каждым обучающимся общих целей образования на основе инвариантного и вариативного, лично значимого содержания. По мнению Е. В. Борзовой и М. А. Шеманаевой, КОТ, реализуемая как в аудитории, так и для организации групповой самостоятельной работы, позволяет развивать и совершенствовать социальные навыки и ключевые компетенции, востребованные в современном обществе (работа в группе, в команде, сотрудничество, критическое мышление, аналитическое мышление) [34, 35]. Одним из преимуществ КОТ является возможность использовать различные режимы работы, достигать общие инвариантные образовательные цели, в то время как следование ИОТ дает возможность ставить и достигать дополнительные вариативные цели, что обеспечивает удовлетворение личных образовательных потребностей и повышает удовлетворенность обучающегося результатом обучения.

Следует отметить, что в современных реалиях образовательная деятельность школьников должна строиться на сочетании всех моделей комбинирования педагогических инструментов. Технология базируется на *алгоритме действий* обучающихся для достижения *одной конкретной образовательной цели*, чаще для развития предметных компетенций и их компонентов. Цепочки упражнений объединяют *несколько действий* обучающихся с *разными задачами* применительно к конкретному содержанию (вариативность задач к одной дозе содержания). Полифункциональное упражнение/задание представляет собой решение *одной обобщенной учебной задачи за счет изменения фокуса внимания обучающихся*. Определяющим условием ИОТ/КОТ является *полная самостоятельность* обучающихся в выборе способов и средств своей деятельности, выполняемой индивидуально или в команде.

Конкретные варианты сочетаний педагогических инструментов образуют учебную ситуацию, в которой действуют обучающиеся. Согласно таким исследователям, как С. Фергюсон с соавт., во всех моделях взаимосвязанное применение методов, приемов, средств и форм включает в себя побуждение учеников к активизации интеллектуальных операций, составляющих мышление высшего порядка (логического, критического, дивергентного, творческого); вербализацию мыслей во взаимодействии с другими при обмене информацией, обсуждении ее содержания и способов организации; персонализацию информации (выявление собственного релевантного опыта, личностных смыслов, самоопределение) [36]. При этом важнейшим способом побуждения к общению на изучаемом языке признается содержание, создаваемое самими обучающимися [37]. Во всех моделях возможно широкое применение различных гаджетов как платформы взаимодействия субъектов при выполнении учебных задач, формы предъявления информации, оформления результатов/продуктов образовательной деятельности. Вслед за С. Фергюсон мы считаем, что осязаемыми образовательными продуктами действий обучающихся при этом могут быть тексты (устные или/и письменные), презентации, инфографика (схемы, спайдограммы, интеллектуальные карты, статистические данные и т. п.), творческие продукты (собственные видео)

и т. п., требующие от них размышлений высшего уровня [38]. Неосвязаемыми результатами выступают компоненты личностно приобретенного опыта школьника.

Таким образом, педагогические инструменты выполняют функции организации образовательной деятельности педагогов и обучающихся (методы – способы, приемы, средства, формы, материалы). Их взаимосвязанное использование в различных моделях (технологиях, цепочках, полифункциональных заданиях, траекториях) позволяет учителю целенаправленно управлять действиями обучающихся, задавая вектор деятельности и условия для решения образовательных задач (получения интегрированных результатов), образуя при этом образовательную среду. Проектирование образовательного процесса в рабочих программах и планах конкретных уроков предполагает обоснованный выбор/разработку педагогических инструментов, их комбинирование адекватно особенностям обучающихся, специфике предмета и поставленной задаче.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

С целью определить наиболее частотные педагогические инструменты и модели их сочетания, применяемые учителями и авторами УМК при обучении иностранным языкам в школе, чтобы выявить отношение учителей к разным из них, в 2021–2022 годы было проведено анкетирование

В исследовании участвовали 182 учителя иностранных языков г. Петрозаводска и Республики Карелия. Учителя были разделены на две группы по уровню их вовлеченности в профессиональную деятельность. Группа 1 (150 учителей) включала в себя учителей общеобразовательных школ, которые не участвовали в какой-либо профессиональной деятельности, помимо обязательной, например, обучение на курсах повышения квалификации. Группа 2 (32 учителя) включала в себя учителей, которые показали более высокий уровень субъектности, проходя курсы повышения квалификации, выступая в качестве руководителей студенческой педагогической практики, проводя открытые уроки для учителей и студентов, выступая на педагогических конференциях регионального и всероссийского уровней, участвуя в конкурсе «Учитель года». Еще одной отличительной чертой между группами 1 и 2 был опыт работы. Более подробная информация представлена в табл. 1.

Таблица 1

Опыт работы учителей – участников исследования

	Группа 1		Группа 2	
Опыт работы				
	1–10 лет	40%	1–10 лет	0%
	10–20 лет	10%	10–20 лет	15%
	20–40 лет	45%	20–40 лет	80%
	Более 40 лет	5%	Более 40 лет	5%

На первом этапе исследования участники ответили на следующие вопросы:

1. Удовлетворены ли Вы набором педагогических инструментов, предлагаемых УМК, которыми Вы пользуетесь (да, нет, частично)?
2. Меняете ли Вы задания, предложенные в учебнике?
3. Каким образом?
4. Почему Вы меняете и адаптируете задания, предложенные учебником?

На втором этапе исследования нами был проведен анализ УМК Spotlight по английскому языку для 10-го класса общеобразовательной школы с целью выявить основные педагогические инструменты, предлагаемые авторами учебников, и книги для учителя к этим учебникам. В табл. 2 представлены виды заданий, представленные в каждом юните.

Таблица 2

Педагогический инструментарий, представленный в УМК Spotlight, 10-й класс

<i>Общее количество заданий</i>	55	100%
<i>Устное восприятие</i>	7	13%
<i>Чтение</i>	15	27%
<i>Заполнение пропусков/найти соответствие</i>	20	31%
<i>Говорение</i>	21	39%
<i>Говорение по образцу</i>	7	13%
<i>Говорение с опорой</i>	7	13%
<i>Продуктивное говорение</i>	7	13%
<i>Письмо</i>	5	9%
<i>Полифункциональные задания</i>	4	7%
<i>Цепочки упражнений/заданий</i>	4	7%
<i>Индивидуальная образовательная траектория</i>	4	7%

Как видно из таблицы, в данном УМК представлены полифункциональные упражнения, цепочки упражнений, но их количество недостаточно, так как они составляют лишь 7% всех комбинированных заданий. Установки на заполнение пропусков составляют более 30%. 39% заданий направлены на развитие умений репродуктивного говорения, но лишь 13% имеют продуктивный характер. При этом следует отметить, что режимы работы, предлагаемые авторами УМК, однотипны, что подтверждает и анализ книги для учителя к данному УМК.

Как показал анализ книг для учителя с 6-го по 11-й класс, при обучении говорению доминирует фронтальная работа и работа в парах. Отдельно указан такой вид работы, как игры. В 7-м классе добавляется режим групповой работы, но технологически он не прописан. Обучение другим видам речевой деятельности (чтение, письмо) строится преимущественно в режиме индивидуальной работы.

Как следует из анализа, количество наиболее эффективных упражнений и заданий представлено в УМК недостаточно, их отсутствие не может компенсироваться с помощью вариативности технологий и режимов работы, рекомендованных в книге для учителя. С целью получить более полное представление о мнениях учителей об УМК, используемых ими в своей деятельности, мы провели второй этап исследования.

Результаты исследования / Research results

Общее количество участников исследования составило 182, но некоторые участники дали отрицательный ответ на вопрос 1 и, соответственно, не отвечали на вопросы 2 и 3, поэтому количество участников исследования, которые отвечали на вопросы 2 и 3, составило 74 в группе 1 и 32 в группе 2.

Отвечая на вопрос 1 об удовлетворенности педагогическим инструментарием в УМК, 89% учителей ответили, что они не удовлетворены, а 11% удовлетворены лишь частично.

Ответы на вопросы представлены в табл. 3 и 4.

Таблица 3

**Дополнительный педагогический инструментарий к УМК,
подготовленный учителями**

			<i>Группа 1 (всего 150 учи- телей)</i>		<i>Группа 2 (всего 32 учи- теля)</i>
		<i>Количество учителей</i>	<i>Процент учителей</i>	<i>Количество учителей</i>	<i>Процент учителей</i>
Удовлетворены ли Вы набором педагогических инструментов, предлагаемых УМК, которыми Вы пользуетесь?	Да	17	11	0	0
	нет	133	89	32	100
Меняете ли Вы задания, предложенные в учебнике	Никогда	76	51	0	0
	иногда	29	19	5	15
	часто	45	30	27	85
Каким образом Вы меняете задания, предложенные в учебнике?			Группа 1 (всего 74 учи- теля, ко- торые меняют задания)		Группа 2 (всего 32)
	Упускаю некоторые материалы	56	75	6	20
	Добавляю технологии/методы	59	80	32	100
	Добавляю полифункциональные задания	57	77	32	100
	Добавляю задания на основе ИКТ	59	80	32	100
	Добавляю интерактивные приемы и формы работы	18	25	30	93
	Добавляю проблемные задания	15	20	31	96
	Добавляю цепочки упражнений	18	25	32	100

Отвечая на вопрос 3, участники исследований должны были предложить несколько причин, почему они меняют/не меняют содержание учебника, и оценить частотность этих изменений/отсутствия изменений по шкале от 1 до 1 (1 – никогда, 10 – очень часто). Мы проанализировали ответы и аргументацию, предоставленные участниками исследования, и подсчитали среднее значение для каждого аргумента. Подробная информация представлена в табл. 4.

Таблица 4

Причины для изменений

			Группа 1 Количество в процентах	Группа 1 Среднее значение	Группа 2 Количество в процентах	Группа 2 Среднее значение
Почему меняют			Группа 1 Количество в процентах	Группа 1 Среднее значение	Группа 2 Количество в процентах	Группа 2 Среднее значение
	Характеристики учебника	Скучные, повторяющиеся установки	66	7	69	7
		Устаревшая информация	28	3	66	6
		Информационная перегруженность	68	7	47	5
		Малоупотребительная, нечастотная лексика	7	1	50	5
		Недостаточное количество полифункциональных упражнений и заданий	38	4	81	8
		Недостаточное количество/отсутствие цепочек упражнений	28	3	88	9
		Учебник не обеспечивает качественного обучения	28	3	100	10
		Нехватка опор	19	2	75	8
		Учебник не соответствует уровню иноязычной коммуникативной компетенции учащихся	45	5	69	8
		Повторяющиеся установки/опоры/недостаточное использование интерактивных технологий	26	3	100	10
				Среднее значение		Среднее значение
				3,8		7,6

Как видно из результатов исследования, в УМК представлено недостаточное количество педагогических инструментов и моделей их комбинирования, несмотря на обширный и доступный педагогический инструментарий, предлагаемый методистами сегодня. Большая часть учителей в целом и от 90% до 100% профессионально активных учителей с высоким уровнем субъектности не удовлетворены педагогическим инструментарием, представленным в УМК, который они используют. Подавляющее число учителей знакомо с различными педагогическими инструментами и моделями их комбинирования на уроке, проявляет тенденцию к разнообразию практических решений для адаптации УМК к конкретным обучающимся и условиям.

Опытные учителя часто или практически всегда вносят изменения в установки, добавляют задания к тем, что предложены в УМК, и видоизменяют их, варьируют режимы работы и учебные материалы. Их не устраивает неразработанность вариативных моделей педагогического инструментария в УМК: недостаточное количество цепочек упражнений, технологий, полифункциональных упражнений и заданий. Самыми частотными варьируемыми инструментами в обеих группах являются технологии, задания на основе ИКТ, полифункциональные упражнения, учебные материалы (тексты, видео). Значительные различия в приоритетах учителей обеих групп наблюдаются в предпочтении контрольных инструментов (тесты в первой группе и проблемные задания во второй). В целом вторая группа учителей в большей степени предоставляет обучающимся возможности для общения и проявления самостоятельности, добавляя интерактивные приемы и формы работы. Это можно объяснить субъектной позицией самих учителей, нацеленностью на получение качественных результатов, что невозможно без стремления мотивировать каждого обучающегося, вовлекая в достаточный объем активных действий.

Заключение / Conclusion

Из обзора литературы и исследования очевидно, что педагогический инструментарий включает широкий набор различных средств, которые могут применяться педагогом как субъектом своей профессиональной деятельности для организации образовательного процесса (обучения, воспитания и развития обучающихся). Реализация педагогических функций преподавателя при проектировании как педагогического процесса в целом, так и отдельного урока осуществляется за счет различных комбинаций педагогических инструментов, задавая при этом необходимые условия научения и развития, в зависимости от многих факторов: специфики предмета и целей его освоения, особенностей современных обучающихся, зон их актуального и ближайшего развития. Вместе с тем ведущая роль в выборе и комбинировании педагогических инструментов принадлежит самому учителю, его активной субъектной позиции и предпочтениям в профессиональной деятельности.

Ссылки на источники / References

1. Коджаспирова Г. М., Коджаспиров А. Ю. Педагогический словарь. – М.: Изд. центр «Академия», 2000. – 176 с.
2. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2002. – 528 с.
3. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – М.: Издательский центр ИЭТ, 2013. – 268 с.
4. Скибицкая И. Ю., Скибицкий Э. Г. Проектирование педагогического инструментария как условие формирования профессионального языка // Сибирский педагогический журнал. – 2005. – № 2. – С. 72.
5. Стрельчук Е. Н. Педагогический инструментарий: сущность, употребление и роль понятия в российской и зарубежной педагогике // Перспективы науки и образования. – 2019. – № 1 (37). – С. 10–19.

6. Надточий Ю. Б., Горелова Л. И. Понятия «средства обучения» и «инструменты обучения»: современный взгляд // Актуальные исследования. – 2020. – № 8 (11). – С. 139–142.
7. Bailey A., Vaduganathan N., Henry T., Laverdiere R., Pugliese L. Making digital learning work: success strategies from six leading universities and community colleges. – Boston: Boston Consulting Group, 2018. – 67 p.
8. Teaching for the Future: Effective Classroom Practices to Transform Education // OECD Publishing. – Paris, 2018. – URL: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en>
9. Yu Z., Yu L., Xu Q. et al. Effects of mobile learning technologies and social media tools on student engagement and learning outcomes of English learning // Technol. Pedagog. Educ. – 2022. – 31. – P. 381–398.
10. Loewen S., Sato M. Interaction and instructed second language acquisition // Language Teaching. – 2018. – 51(3). – P. 285–329. DOI: 10.1017/S0261444818000125
11. Manzano-León A., Camacho-Lazarraga P., Guerrero M. A. et al. Between level up and game over: A systematic literature review of gamification in education // Sustainability. – 2021. – 13. – P. 2247.
12. Suwartono T., Anisuranti A. Digital Teaching Tools in 21st Century EFL Classroom: Are Our Teachers Ready? ELLITE // Journal of English Language Literature, and Teaching. – 2018. – Vol. 03. – No. 2. – P. 57–62.
13. Strauß S., Rummel N. Promoting interaction in online distance education: Designing, implementing and supporting collaborative learning // Inf. Learn. Sci. – 2020. – 121. – P. 251–260.
14. Пассов Е. И. Методика как наука будущего. Краткая версия новой концепции. – СПб.: Златоуст, 2019. – 172 с.
15. Мусаелян И. Ф. «Си Понятие «Система упражнений» и попытки ее усовершенствования в методике преподавания иностранных языков // Современное педагогическое образование. – 2020. – № 4. – С. 38.
16. Бим И. Л. Методика обучения иностранным языкам и проблемы школьного учебника. – М.: Русский язык, 1977. – С. 115.
17. Jackson D. Task-Based Language Teaching (Elements in Language Teaching). – Cambridge: Cambridge University Press, 2022. DOI: 10.1017/9781009067973
18. Hurst N. Doing It by the Book: Training Student Teachers at the Faculty of Letters, the University of Porto (FLUP) to Evaluate English Language Teaching (ELT) Materials // e-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies 6. – 2015. – P. 6. ISSN 1647-712X
19. Charalambous A. C. The Role and Use of Course Books in EFL. – 2011. – 12 p. – URL: <https://eric.ed.gov/?id=ED524247>
20. Борзова Е. В., Шеманаева М. А. Полифункциональность в иноязычном образовании: от целей к технологиям (статья публикуется на английском языке) // Непрерывное образование: XXI век. – Петрозаводск, 2021. – № 2. – P. 1–27. – URL: <https://iil21.petrso.ru/journal/article.php?id=6926>
21. Borzova E. V., Shemanaeva M. A. Interactive mobile home tasks vs. individual home tasks in university foreign language education at the upper-intermediate level // Education Sciences. – Basel, 2022. – N12. – № 639. – P. 1–18. – URL: <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/10/639>
22. Борзова Е. В., Шеманаева М. А. The Effects of Tasks on Comprehending Foreign Language Professional Texts // Knowledge in the Information Society. Lecture Notes in Networks and Systems. – Cham. – Вып. 184. – P. 203–218.
23. Scarino A., Liddicoat A. J. Teaching and Learning Languages: A Guide Australia: Curriculum Corporation. – 2009. – URL: www.tllg.unisa.edu.au
24. Федеральный государственный образовательный стандарт среднего общего образования. – URL: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo>
25. Борзова Е. В. Упражнения/задания как главный фактор организации деятельности учащихся в иноязычном образовании // Иностранные языки в школе. – 2015. – № 7. – С. 7–14.
26. Основы методики обучения иностранным языкам: учеб. пособие / Н. Д. Гальскова, А. П. Василевич, Н. Ф. Коряковцева, Н. В. Акимова. – М.: КНОРУС, 2017. – С. 246.
27. Сластенин В. А. Доминанта деятельности // Народ. образование. – 1997. – № 9. – С. 41–42.
28. Борзова Е. В., Шеманаева М. А. The Effects of Tasks on Comprehending Foreign Language Professional Texts // Knowledge in the Information Society.
29. Новиков А. М. Педагогика: словарь системы основных понятий. – С. 157.
30. Сысоев П. В. Информационные и коммуникационные технологии в обучении иностранному языку: теория и практика: монография. – М.: Глосса-Пресс, 2012. – С. 32–33.
31. Ferguson S. Same task, different paths: Catering for student diversity in the mathematics classroom // APMC 14 (2) 2009 The 14th Asia Pacific Management Conference Enhancing Sustainability in the Asia Pacific: Entrepreneurship and Innovation the Airlangga University, Indonesia, in collaboration with the National Cheng Kung. – 2009. – URL: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ853838.pdf>
32. Scarino A., Liddicoat A. J. Teaching and Learning Languages: A Guide Australia: Curriculum Corporation.
33. Шеманаева М. А. Индивидуальная образовательная траектория в программах дополнительного профессионального иноязычного образования: автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2017. – С. 3.
34. Борзова Е. В., Шеманаева М. А. Полифункциональность в иноязычном образовании: от целей к технологиям.

35. Шеманаева М. А. Индивидуальная образовательная траектория как форма синхронно-асинхронной образовательной деятельности // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2017. – № 9 (сентябрь). – С. 29–39. – URL: <http://e-koncept.ru/2017/170210.htm>
 36. Ferguson S. Same task, different paths: Catering for student diversity in the mathematics classroom.
 37. Lambert C., Zhang G. Engagement in the Use of English and Chinese as Foreign Languages: The Role of Learner-Generated Content in Instructional Task Design // The Modern Language Journal. – 2019. – Vol. 103. – Is. 2. – P. 391–411. – URL: <https://doi.org/10.1111/modl.12560>
 38. Ferguson S. Same task, different paths: Catering for student diversity in the mathematics classroom.
-
1. Kodzhaspirova, G. M., & Kodzhaspirov, A. Yu. (2000). *Pedagogicheskij slovar'* [Pedagogical Dictionary], Izd. centr "Akademiya", Moscow, 176 p. (in Russian)
 2. Bim-Bad, B. M. (ed.) (2002). *Pedagogicheskij enciklopedicheskij slovar'* [Pedagogical Encyclopedic Dictionary], Bol'shaya Rossijskaya enciklopediya, Moscow, 528 p. (in Russian).
 3. Novikov, A. M. (2013). *Pedagogika: slovar' sistemy osnovnyh ponyatij* [Pedagogy: a dictionary of the system of basic concepts], Moscow Izdatel'skij centr IET, 268 p. (in Russian).
 4. Skibickaya, I. Yu., & Skibickij, E. G. (2005). "Proektirovanie pedagogicheskogo instrumentariya kak uslovie formirovaniya professional'nogo yazyk" [Designing pedagogical tools as a condition for the formation of a professional language], *Sibirskij pedagogicheskij zhurnal*, № 2, p. 72 (in Russian).
 5. Strel'chuk, E. N. (2019). "Pedagogicheskij instrumentarij: sushchnost', upotreblenie i rol' ponyatiya v rossijskoj i zarubezhnoj pedagogike" [Pedagogical tools: the essence, use and role of the concept in Russian and foreign education], *Perspektivy nauki i obrazovaniya*, № 1 (37), pp. 10–19.
 6. Nadtochij, Yu. B., & Gorelova, L. I. (2020). "Ponyatiya "sredstva obucheniya" i "instrumenty obucheniya": sovremennyy vzglyad" [The concepts of "learning means" and "learning tools": a modern look], *Aktual'nye issledovaniya*, № 8 (11), pp. 139–142 (in Russian).
 7. Bailey, A., Vaduganathan, N., Henry, T., Laverdiere, R., & Pugliese, L. (2018). *Making digital learning work: success strategies from six leading universities and community colleges*, Boston Consulting Group, Boston, 67 p. (in English).
 8. (2018). "Teaching for the Future: Effective Classroom Practices to Transform Education", *OECD Publishing*, Paris. Available at: <http://dx.doi.org/10.1787/9789264293243-en> (in English).
 9. Yu, Z., Yu, L., Xu, Q. et al. (2022). "Effects of mobile learning technologies and social media tools on student engagement and learning outcomes of English learning", *Technol. Pedagog. Educ.*, 31, pp. 381–398 (in English).
 10. Loewen, S., & Sato, M. (2018). "Interaction and instructed second language acquisition", *Language Teaching*, 51(3), pp. 285–329. DOI: 10.1017/S0261444818000125 (in English).
 11. Manzano-León, A., Camacho-Lazarraga, P., Guerrero, M. A. et al. (2021). "Between level up and game over: A systematic literature review of gamification in education", *Sustainability*, 13, p. 2247 (in English).
 12. Suwartono, T., & Anisuranti, A. (2018). "Digital Teaching Tools in 21st Century EFL Classroom: Are Our Teachers Ready? ELLITE", *Journal of English Language Literature, and Teaching*, vol. 03, No. 2, pp. 57–62 (in English).
 13. Strauß, S., & Rummel, N. (2020). "Promoting interaction in online distance education: Designing, implementing and supporting collaborative learning", *Inf. Learn. Sci.*, 121, pp. 251–260 (in English).
 14. Passov, E. I. (2019). *Metodika kak nauka budushchego. Kratkaya versiya novoj koncepcii* [Methodology as a science of the future. Brief version of the new concept], Zlatoust, St. Petersburg, 172 p. (in Russian).
 15. Musaelyan, I. F. (2020). "Si Ponyatie "Sistema uprazhnenij" i popytki ee usovershenstvovaniya v metodike prepodavaniya inostrannyh yazykov" ["C-concept of "Exercise system" and attempts to improve it in the methodology of teaching foreign languages], *Sovremennoe pedagogicheskoe obrazovanie*, № 4, p. 38 (in Russian).
 16. Bim, I. L. (1977). *Metodika obucheniya inostrannym yazykam i problemy shkol'nogo uchebnika* [Methods of teaching foreign languages and problems of the school textbook], Russkij yazyk, Moscow, p. 115 (in Russian).
 17. Jackson, D. (2022). *Task-Based Language Teaching (Elements in Language Teaching)*, Cambridge University Press, Cambridge. DOI: 10.1017/9781009067973 (in English).
 18. Hurst, N. (2015). "Doing It by the Book: Training Student Teachers at the Faculty of Letters, the University of Porto (FLUP) to Evaluate English Language Teaching (ELT) Materials", *e-TEALS: An e-journal of Teacher Education and Applied Language Studies* 6, p. 6. ISSN 1647-712X (in English).
 19. Charalambous, A. C. (2011). *The Role and Use of Course Books in EFL*, 12 p. Available at: <https://eric.ed.gov/?id=ED524247> (in English).
 20. Borzova, E. V., & Shemanaeva, M. A. (2021). "Polifunkcional'nost' v inoyazychnom obrazovanii: ot celej k tekhnologiyam (stat'ya publikuetsya na anglijskom yazyke)" [Multifunctionality: a top down projection of university foreign language education], *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*, Petrozavodsk, № 2, pp. 1–27. Available at: <https://il21.petsu.ru/journal/article.php?id=6926> (in English).

21. Borzova, E. V., & Shemanaeva, M. A. (2022). "Interactive mobile home tasks vs. individual home tasks in university foreign language education at the upper-intermediate level", *Education Sciences*, Basel, N12, № 639, pp. 1–18. Available at: <https://www.mdpi.com/2227-7102/12/10/639> (in English).
22. Borzova, E. V., & Shemanaeva, M. A. "The Effects of Tasks on Comprehending Foreign Language Professional Texts", *Knowledge in the Information Society. Lecture Notes in Networks and Systems*, Cham, вып. 184, pp. 203–218 (in English).
23. Scarino, A., & Liddicoat, A. J. (2009). *Teaching and Learning Languages: A Guide Australia: Curriculum Corporation*. Available at: www.tllg.unisa.edu.au (in English).
24. *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart srednego obshchego obrazovaniya* [Federal State Educational Standard of Secondary General Education]. Available at: <https://fgos.ru/fgos/fgos-soo> (in Russian).
25. Borzova, E. V. (2015). "Uprazhneniya/zadaniya kak glavnyj faktor organizacii deyatel'nosti uchashchihsya v inoyazychnom obrazovanii" [Exercises/tasks as the main factor in the organization of students' activities in foreign language education], *Inostrannye yazyki v shkole*, № 7, pp. 7–14 (in Russian).
26. Gal'skova, N. D., Vasilevich, A. P., Koryakovceva, N. F., & Akimova, N. V. (2017). *Osnovy metodiki obucheniya inostrannym yazykam* [Fundamentals of foreign language teaching methods]: ucheb. posobie, KNORUS, Moscow, p. 246 (in Russian).
27. Slastyonin, V. A. (1997). "Dominanta deyatel'nosti" [Dominant of activity], *Narod. obrazovanie*, № 9, pp. 41–42 (in Russian).
28. Borzova, E. V., & Shemanaeva, M. A. The Effects of Tasks on Comprehending Foreign Language Professional Texts.
29. Novikov, A. M. (2013). Op. cit., p. 157.
30. Sysoev, P. V. (2012). *Informacionnye i kommunikacionnye tekhnologii v obuchenii inostrannomu yazyku: teoriya i praktika* [Information and communication technologies in foreign language teaching: theory and practice]: monografiya, Moscow Glossa-Press, pp. 32–33 (in Russian).
31. Ferguson, S. (2009). Same task, different paths: Catering for student diversity in the mathematics classroom, *APMC 14 (2) 2009 The 14th Asia Pacific Management Conference Enhancing Sustainability in the Asia Pacific: Entrepreneurship and Innovation the Airlangga University, Indonesia, in collaboration with the National Cheng Kung*. Available at: <http://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ853838.pdf> (in English).
32. Scarino, A., & Liddicoat, A. J. (2009). Op. cit.
33. Shemanaeva, M. A. (2017). *Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya v programmah dopolnitel'nogo professional'nogo inoyazychnogo obrazovaniya* [Individual educational trajectory in the programs of additional professional foreign language education]: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk: 13.00.02, St. Petersburg, p. 3 (in Russian).
34. Borzova, E. V., & Shemanaeva, M. A. (2021). "Polifunkcional'nost' v inoyazychnom obrazovanii: ot celej k tekhnologiyam (stat'ya publikuetsya na anglijskom yazyke)" [Multifunctionality: a top down projection of university foreign language education], *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek*, Petrozavodsk, № 2, pp. 1–27. Available at: <https://il21.petsru.ru/journal/article.php?id=6926> (in Russian).
35. Shemanaeva, M. A. (2017). "Individual'naya obrazovatel'naya traektoriya kak forma sinhronno-asinhronnoj obrazovatel'noj deyatel'nosti" [Individual learning path as synergy of synchronous and asynchronous learning], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 9 (sentyabr'), pp. 29–39. Available at: <http://e-koncept.ru/2017/170210.htm> (in Russian).
36. Ferguson, S. (2009). Op. cit.
37. Lambert, C., & Zhang, G. (2019). "Engagement in the Use of English and Chinese as Foreign Languages: The Role of Learner-Generated Content in Instructional Task Design", *The Modern Language Journal*, vol. 103, is. 2, pp. 391–411. Available at: <https://doi.org/10.1111/modl.12560> (in English).
38. Ferguson, S. (2009). Op. cit.

Вклад авторов

Е. В. Борзова – планирование исследования, сбор и систематизация источников по теме исследования, подготовка обзора отечественных и зарубежных источников, оформление списка литературы.

М. А. Шеманаева – планирование исследования, разработка и описание материала исследования, обобщение результатов исследования, оформление итогового варианта статьи, оформление списка литературы.

Contribution of the authors

E. V. Borzova – research planning, selection and systematization of sources on the research topic, review of domestic and foreign sources, compilation of the list of references.

M. A. Shemanaeva – research planning, development and description of the research material, systematization of the research results, execution of the final version of the article, compilation of the list of references.