

Карагандинский национальный исследовательский университет
имени академика Е.А. Букетова

УДК 373.51

На правах рукописи

КОХАНОВЕР ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА

**Развитие дидактической компетентности педагогов английского языка
дошкольного и начального обучения через систему дополнительного
профессионального образования**

6D011900 – Иностранный язык: два иностранных языка

Диссертация на соискание степени
доктора философии (PhD)

Научные консультанты
доктор педагогических наук,
профессор
Б.А. Жетписбаева

Зарубежный консультант
доктор педагогических наук,
профессор
Е.А. Костина

Республика Казахстан
Караганда, 2026

СОДЕРЖАНИЕ

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ	4
ОПРЕДЕЛЕНИЯ	5
ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ	6
ВВЕДЕНИЕ	7
1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	15
1.1 Сущность и структура дидактической компетентности педагогов дошкольного и начального образования.....	16
1.2 Особенности развития дидактической компетентности педагогов дошкольного и начального образования.....	33
1.3 Модель развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального обучения через систему дополнительного профессионального образования	47
Выводы первому разделу.....	68
2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ	71
2.1 Организация и методы опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности модели развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального обучения через систему дополнительного профессионального образования.....	72
2.2 Результаты опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности модели развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального обучения через систему дополнительного профессионального образования	83
Выводы по второму разделу.....	115
ЗАКЛЮЧЕНИЕ	119
СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ	122
ПРИЛОЖЕНИЕ А – Свидетельства об авторском праве	129
ПРИЛОЖЕНИЕ Б – Акт внедрения	131
ПРИЛОЖЕНИЕ В – Диагностическая матрица и шкалы оценки уровня сформированности дидактической компетентности учителя английского языка дошкольного и начального обучения	132
ПРИЛОЖЕНИЕ Г – Лист наблюдения урока английского языка как инструмент оценки дидактической компетентности педагога	137

ПРИЛОЖЕНИЕ Д – Контрольно-диагностические задания для оценки дидактической компетентности учителей английского языка	139
ПРИЛОЖЕНИЕ Е – Учебный модуль повышения квалификации «Развитие дидактической компетентности учителя английского языка в начальной школе».....	141

НОРМАТИВНЫЕ ССЫЛКИ

В настоящей диссертации использованы ссылки на следующие стандарты:
Приказ Министра просвещения Республики Казахстан. Об утверждении Профессиональных стандартов для педагогов организаций образования: утв. 24 февраля 2025 года, №31.

Приказ Министра просвещения Республики Казахстан. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования: утв. 3 августа 2022 года, №348.

Закон Республики Казахстан. Об образовании: принят 27 июля 2007 года, №319-III.

Постановление Правительства Республики Казахстан. Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы: утв. 28 марта 2023 года, №249.

Постановление Правительства Республики Казахстан. О внесении изменений и дополнений в постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года №249 "Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы: утв. 13 июня 2024 года, №465.

Приказ Министра просвещения Республики Казахстан. Об утверждении типовых учебных программ по общеобразовательным предметам и курсам по выбору уровней начального, основного среднего и общего среднего образования: утв. 16 сентября 2022 года, №399.

Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении Правил организации и проведения курсов повышения квалификации педагогов, а также посткурсового сопровождения деятельности педагога: утв. 28 января 2016 года, №95.

ОПРЕДЕЛЕНИЯ

В настоящей диссертации применяют следующие термины с соответствующими определениями:

Артефакт (лат. artefactum: arte - 'искусственно' + factus - 'сделанный') – любой искусственно созданный объект, продукт человеческой деятельности, носитель информации, имеющий как определенные физические характеристики, так и знаковое или символическое содержание.

Вариативный компонент типового учебного плана – совокупность учебных предметов и курсов, определяемых общеобразовательной организацией с учетом образовательных потребностей и способностей обучающихся.

Индикатор – конкретное измеримое достижения на пути к поставленной цели.

Компетентностный подход – это совокупность общих принципов определения целей образования, отбора содержания образования, организации образовательного процесса и оценки образовательных результатов (*Лебедев О.Е.*).

Компетенция – это отчужденное, заранее заданное социальное требование (норма) к образовательной подготовке ученика, необходимой для его эффективной продуктивной деятельности в определенной сфере (*Хуторской А.В.*).

Критерий – признак, на основании которого производится оценка, определение или классификация чего-либо.

Модуль – независимый, самодостаточный и полный раздел образовательной программы или период обучения.

Рубрика (аналитическая рубрика) – комплекс критериев и стандартов, обусловленных целями и задачами обучения.

Скаффолдинг (англ. *scaffolding*) – педагогическая стратегия, представляющая собой систематическую методику обучения и *воспитания*, направленную на активное вовлечение учащегося в образовательный процесс и максимизацию его способностей при помощи пошаговой поддержки и структурирования учебных задач.

Функциональная грамотность – интегративное качество личности, выражающееся в способности использовать освоенные знания, умения и ценностные ориентиры для решения жизненных задач в личностном, социальном, профессиональном и гражданском контекстах с учетом меняющихся условий и требований современного общества (*определение автора*).

ОБОЗНАЧЕНИЯ И СОКРАЩЕНИЯ

CEFR	– Common European Framework of Reference for Languages/(общеевропейская система уровней владения иностранным языком)
CLIL	– Content and Language Integrated Learning/Предметно-языковое интегрированное обучение
ГОСО	– государственный общеобязательный стандарт образования
ИИ	– искусственный интеллект
ИКТ	– информационно-коммуникативные технологии
КГУ	– коммунальное государственное учреждение
РК	– Республика Казахстан
УМК	– учебно-методический комплекс
ЮНЕСКО	– Организация Объединённых Наций по вопросам образования, науки и культуры
TPR	– Total Physical Response/Метод полного физического реагирования
ДПО	– дополнительное профессиональное образование
РСК	– Pedagogical Content Knowledge
CLT	– Communicative Language Teaching
TBL	– Task-Based Learning
OECD	– Organisation for Economic Co-operation and Development/ Организация экономического сотрудничества и развития
TALIS	– Teaching and Learning International Survey Международное исследование преподавания и обучения
IDK	– индекс дидактической компетентности
CEFR Companion Volume	– Companion volume to the Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment/Дополнительный том к Общоевропейским компетенциям владения иностранным языком: изучение, обучение, оценка

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность исследования. Развитие образования в XXI веке характеризуется усилением внимания к качеству педагогического труда, переходом к компетентностному подходу в обучении, а также устойчивым ростом интереса к раннему иноязычному образованию. В условиях глобализации владение английским языком становится одним из ключевых факторов успешной социализации и профессиональной реализации личности [1]. Это обуславливает необходимость введения английского языка уже на этапах дошкольного и начального обучения, что, в свою очередь, предъявляет принципиально новые требования к профессиональной подготовке педагогов, работающих с детьми младшего возраста.

Особую значимость в данном контексте приобретает дидактическая компетентность учителя, включающая систему знаний, умений и навыков, обеспечивающих проектирование, организацию и реализацию образовательного процесса с учётом возрастных, психологических и когнитивных особенностей обучающихся. Именно дидактическая компетентность выступает фундаментом педагогического мастерства и во многом определяет результативность обучения, особенно в условиях раннего языкового образования, где требуется особый подход к формированию мотивации, удержанию внимания и созданию эмоционально благоприятной, речевонасыщенной среды [2]. Современное понимание термина «компетентность» трактует его как достаточный уровень квалификации и профессионализма специалиста; различные аспекты профессиональной и педагогической компетентности исследованы в трудах А.В. Хуторского [3], И.А. Зимней [4], А.П.Шабурова [5], А.Л.Бусыгиной [6], В.И. Кошелевой [7], М.В. Семёнова [8] и др.

Эмпирические данные, полученные в казахстанских исследованиях, дополнительно подтверждают актуальность рассматриваемой проблемы. В частности, в работе Б.А. Жетписбаевой, Т.Ю. Шелестовой, Т.А. Кохановой, посвящённой введению обучения английскому языку детей дошкольного возраста в условиях трёхязычной политики Казахстана, сказано, что при общем позитивном отношении педагогов к раннему изучению английского языка выявляются серьёзные трудности, связанные с дефицитом квалифицированных кадров и недостаточной методической готовностью воспитателей к реализации качественного курса английского языка в дошкольных организациях [9]. Авторы подчёркивают, что успешное внедрение раннего иноязычного обучения невозможно без целенаправленного развития профессиональной, в том числе дидактической, компетентности педагогов, работающих с детьми дошкольного возраста, что полностью коррелирует с логикой данного исследования.

Вместе с тем анализ научной литературы и нормативных документов Республики Казахстан, включая Концепцию развития образования на 2023–2029 годы [10], Профессиональные стандарты для педагогов организаций образования [11], Закон «О статусе педагога» [12] и методические материалы по модернизации системы повышения квалификации педагогических работников [13], выявил противоречие между требуемым в современных условиях уровнем

дидактической компетентности учителей английского языка дошкольного и начального образования и недостаточной теоретико-практической разработанностью вопросов, связанных с реальными возможностями её целенаправленного совершенствования в системе дополнительного профессионального образования. С одной стороны, государственные стандарты и концептуальные документы декларируют необходимость компетентностно ориентированного, возрастосообразного и качественного раннего обучения английскому языку; с другой - существующие программы повышения квалификации и научно-методическое обеспечение пока не в полной мере обеспечивают развитие именно дидактической составляющей профессионализма учителя английского языка для дошкольного и начального звена.

Дополнительным аргументом в пользу актуальности исследования выступает ориентация казахстанской системы образования на международные рамки компетенций XXI века, в частности на OECD Learning Compass 2030 [14]. В рамках проекта Future of Education and Skills 2030 компетентность трактуется как целостное сочетание знаний, навыков, установок и ценностей; центральное место отводится ученической агентности, а также циклу «предвосхищение – действие – рефлексия», обеспечивающему способность учащегося самостоятельно ориентироваться в неопределённых ситуациях и принимать ответственные решения. Для Казахстана, реализующего компетентностный и трёхязычный подходы, эти ориентиры особенно значимы: достижение целей, зафиксированных в национальных стандартах и концепциях развития образования, возможно лишь при условии, что уже на раннем этапе создаются условия для формирования у детей метапредметных и языковых компетенций, соотносимых с рамкой OECD Learning Compass 2030. Это, в свою очередь, требует от педагога английского языка высокого уровня дидактической компетентности: способности проектировать учебный процесс не только как усвоение языкового материала, но и как пространство развития агентности, рефлексии, коммуникативных, когнитивных и ценностных аспектов обучения.

Разрешение обозначенного противоречия составило проблему настоящего исследования, которая заключается в необходимости определения фактического уровня дидактической компетентности учителей английского языка дошкольного и начального образования и обоснования путей её целенаправленного совершенствования в процессе повышения квалификации. Недостаточная разработанность данной проблемы в педагогической теории и практике, наличие устойчивого социального заказа на повышение качества подготовки учителя, а также современные требования к развитию его общих и специальных компетенций в системе дополнительного профессионального образования обусловили выбор темы диссертационного исследования.

Актуальность исследования в концентрированном виде проявляется в совокупности следующих факторов:

– возрастающая потребность в педагогах, способных эффективно преподавать английский язык детям дошкольного и младшего школьного возраста [15];

– недостаточный уровень сформированности дидактической компетентности у значительной части педагогов, не имеющих специальной подготовки в области методики раннего обучения английскому языку [16];

– ограниченность действующих программ повышения квалификации, которые, как правило, не ориентированы на специфические требования к преподаванию английского языка на раннем этапе [16; 17];

– отсутствие научно обоснованных и практически реализуемых моделей развития дидактической компетентности в системе дополнительного профессионального образования [18].

Несмотря на наличие работ, посвящённых профессиональной компетентности учителя в целом, вопросы развития дидактической компетентности в условиях раннего иноязычного обучения остаются слабо разработанными [19], особенно в аспекте формирования устойчивых профессиональных умений у педагогов, работающих в программах дошкольного и начального образования. В настоящее время наблюдается очевидный дефицит научно обоснованных и практико-ориентированных подходов к системному развитию дидактической компетентности как ключевой составляющей профессионализма педагога английского языка для младших возрастов, что и обуславливает высокую степень актуальности настоящего диссертационного исследования.

Теоретическая значимость исследования заключается в уточнении понятийного аппарата, раскрытии структуры и содержания дидактической компетентности учителя английского языка на раннем этапе обучения, а также в разработке научно обоснованной модели её развития в системе дополнительного профессионального образования. Исследование дополняет и расширяет современные представления о педагогической компетентности в условиях раннего иноязычного образования.

Практическая значимость исследования определяется возможностью применения полученных результатов в деятельности учреждений дополнительного профессионального образования, высшего педагогического образования и системе внутришкольного методического сопровождения. Разработанная модель может быть внедрена в систему повышения квалификации, а также использована для методической поддержки педагогов, обеспечивающей целенаправленное и поэтапное формирование дидактической компетентности. Кроме того, предложенные критерии и показатели позволят проводить диагностику уровня сформированности данной компетентности [20;21].

Объект – система дополнительного профессионального образования.

Предмет – развитие дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального обучения.

Цель исследования: теоретико-методологическое обоснование разработки модели развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального обучения через систему дополнительного профессионального образования.

Гипотеза исследования:

Развитие дидактической компетентности педагогов дошкольного и начального образования будет эффективным, если будет реализована модель повышения квалификации, ориентированная на развитие у педагогов умений и навыков проектирования, организации и реализации учебного процесса с учетом возрастных и психологических особенностей детей дошкольного и младшего школьного возраста.

Задачи исследования:

1. Определить сущность и структуру дидактической компетентности педагогов дошкольного и начального образования в контексте раннего обучения английскому языку.

2. Выявить особенности развития дидактической компетентности педагогов в системе дошкольного и начального образования

3. Разработать модель развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального обучения через систему дополнительного профессионального образования.

4. Разработать критерии и показатели сформированности дидактической компетентности педагогов дошкольного и начального образования в системе дополнительного профессионального образования.

5. Разработать модуль по развитию дидактической компетентности педагогов для программы курса повышения квалификации педагогов дошкольного и начального образования,

6. Экспериментально проверить эффективность разработанной модели развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального обучения в условиях дополнительного профессионального образования.

Теоретико-методологическую базу исследования составили положения, разработанные в трудах отечественных и зарубежных ученых в области:

– компетентностного подхода в обучении (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, В.И. Байденко и др.);

– функциональной грамотности (Ермоленко В.А., Кузьмина Ю.В., Мацкевич В., Scribner S., Вершловский С.Г., Eaton S., Binkley M. и др.)

– возрастной и социокультурной психологии (Ж. Пиаже, Выготский Л.С., J. Bruner и др.);

Источники исследования: фундаментальные труды отечественных и зарубежных ученых в области педагогики, психологии и социологии, раскрывающие различные аспекты формирования, развития и оценивания функциональной грамотности у детей и взрослых; нормативно-правовые акты в сфере образования РК, а также государств, представленных в страновом анализе; материалы международных отчетов и докладов (TALIS и др.); информационные материалы сети Интернет, а также педагогический и исследовательский опыт автора, накопленный во время осуществления научно-педагогической деятельности.

Методы исследования. В соответствии с объектом, предметом, целью и задачами исследования были использованы следующие группы методов:

Теоретические методы:

– теоретико-методологический анализ философской, психолого-педагогической и методической литературы по проблеме дидактической компетентности педагога, раннего обучения английскому языку и системы дополнительного профессионального образования;

– анализ и интерпретация нормативно-правовых документов Республики Казахстан (Государственные общеобязательные стандарты дошкольного и начального образования, Концепция развития образования, профессиональный стандарт «Педагог», Закон «О статусе педагога» и др.), а также международных рамок (OECD Learning Compass 2030, CEFR и др.);

– отечественных и зарубежных исследований;

– моделирование: разработка структурно-функциональной модели развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального обучения в условиях дополнительного профессионального образования и модуля курса повышения квалификации.

Эмпирические методы:

– констатирующий и формирующий педагогический эксперимент в системе дополнительного профессионального образования (курсы повышения квалификации для педагогов английского языка дошкольного и начального образования);

– анкетирование слушателей (входное и итоговое) с использованием разработанной шкалы дидактической компетентности по компонентам А–Е;

– диагностические тесты, направленные на выявление уровней сформированности дидактической компетентности до и после прохождения модуля;

– педагогическое наблюдение и экспертный анализ уроков английского языка для детей 5–9 лет на базе разработанного листа наблюдения.

Примечание: при проведении эмпирической части исследования соблюдались этические требования: добровольное участие, информированное согласие слушателей и администрации организаций образования, деперсонализация и конфиденциальность полученных данных.

Методы статистической обработки и интерпретации данных:

– описательная статистика (расчёт средних значений, долей, процентов, стандартного отклонения по показателям дидактической компетентности);

– расчёт интегрального индекса дидактической компетентности (IDK TOTAL) и подсчёт средних по подшкалам А–Е;

– оценка надёжности шкал (коэффициент α Кронбаха);

– анализ динамики показателей (сравнение входного и итогового срезов, расчёт абсолютного и относительного прироста);

– корреляционный анализ (коэффициент корреляции Спирмена) для сопоставления данных анкетирования и листов наблюдения;

– элементы сравнительного анализа уровней сформированности дидактической компетентности по группам и компонентам (выделение зон устойчивых практик и зон роста).

Комплексное использование указанных теоретических, эмпирических и статистических методов обеспечило достоверность полученных результатов и позволило всесторонне проверить выдвинутую гипотезу исследования.

База исследования: основной базой исследования является филиал АО «Национальный центр повышения квалификации «Өрлеу» «Институт профессионального развития по Карагандинской области» (далее – Карагандинский филиал «Өрлеу»).

Ведущая идея исследования заключается в том, что научно обоснованная и дидактически грамотно спроектированная модель развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального обучения в системе дополнительного профессионального образования, представленная в виде совокупности взаимосвязанных модулей (диагностика – целенаправленное обучение – наблюдение и рефлексия – посткурсовое сопровождение), может выступать как масштабируемый механизм устойчивого повышения качества планирования, организации и оценивания уроков английского языка для детей 5–9 лет.

Такая модель позволяет обеспечить воспроизводимый, управляемый и измеряемый прирост ключевых компонентов дидактической компетентности педагога (планирование, отбор содержания, выбор методов и средств, формирующее оценивание, создание развивающего речевого климата) без ожидания формального обновления государственных стандартов, за счёт использования вариативного компонента программ повышения квалификации и академической свободы организаций дополнительного профессионального образования.

Этапы и процедуры исследования

На первом этапе исследования была проведена теоретико-методологическая проработка проблемы развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального обучения в системе дополнительного профессионального образования. Осуществлён анализ отечественных и зарубежных психолого-педагогических и методических источников, нормативно-правовых документов Республики Казахстан (ГОСО, Концепция развития образования, профессиональный стандарт «Педагог», Закон «О статусе педагога» и др.), а также международных рамок (OECD Learning Compass 2030, CEFR). Уточнены научный аппарат исследования, сущность и структура дидактической компетентности педагога английского языка для младших возрастов, определены её компоненты (планирование, содержание и материалы, методы и ИКТ/ИИ, оценивание и рефлексия, классный климат и управление).

На втором этапе исследования была разработана и теоретически обоснована модель развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального обучения в условиях дополнительного профессионального образования. Спроектирован диагностический инструментарий: анкета самооценки по компонентам А–Е, критерии и показатели сформированности дидактической компетентности, лист наблюдения уроков английского языка для детей 5–9 лет, протоколы экспертной

оценки. Разработан модуль по развитию дидактической компетентности для курса повышения квалификации (цели, содержание, виды деятельности, формы внутрикурсовой и посткурсовой поддержки), подготовлены учебно-методические материалы (кейсы, задания, шаблоны поурочного планирования, примеры формирующего оценивания). На данном этапе был проведён констатирующий срез: входное тестирование и анкетирование слушателей, сбор исходных данных по наблюдению уроков, первичный статистический и качественный анализ состояния дидактической компетентности педагогов.

На третьем этапе исследования осуществлялась опытно-экспериментальная проверка эффективности разработанной модели в реальных условиях ДПО. Модуль по развитию дидактической компетентности был внедрён в программы повышения квалификации педагогов английского языка дошкольного и начального образования (на базе Карагандинского филиала «Өрлеу»), проведены учебные занятия, практикумы и элементы посткурсового сопровождения (вебинары, наблюдение и анализ уроков). Организован сбор эмпирических данных: итоговое анкетирование и тестирование слушателей, повторное наблюдение уроков по разработанным листам, сбор продуктов профессиональной деятельности (поурочные планы, дидактические материалы, задания формирующего оценивания). Выполнена статистическая обработка данных (расчёт средних значений, стандартных отклонений, интегрального индекса дидактической компетентности, корреляционный анализ сопоставления анкет и наблюдений), проведён сопоставительный анализ входных и итоговых результатов, выделены зоны устойчивых практик и зоны роста. На заключительном этапе были обобщены и интерпретированы результаты эксперимента, сформулированы выводы и практические рекомендации для системы дополнительного профессионального образования, выполнено оформление рукописи диссертации и подготовлен пакет материалов для внедрения разработанной модели и модуля в практику ДПО.

На защиту выносятся следующие положения:

1. Содержание и структура дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального обучения, рассматриваемой как интегративное образование, включающее целевой, содержательный, технологический, оценочно-рефлексивный и коммуникативный компоненты, взаимосвязанные с концепцией Pedagogical Content Knowledge (РСК) и отражающие специфику работы с детьми 5–9 лет.

2. Обоснование разработки структурно-функциональной модели развития дидактической компетентности педагогов английского языка в системе дополнительного профессионального образования, включающей целевой, содержательный, организационно-технологический и оценочно-результативный блоки и опирающейся на компетентностный, деятельностный, личностно-ориентированный и культуросообразный подходы.

3. Критерии, показатели и уровни (низкий, базовый, продвинутый) дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального звена, а также разработан комплекс диагностических средств (анкета–шкала дидактической компетентности, тест, лист наблюдения урока),

позволяющий осуществлять комплексную оценку её состояния и динамики в условиях дополнительного профессионального образования.

4. Модуль программы повышения квалификации педагогов английского языка дошкольного и начального обучения, направленный на развитие их дидактической компетентности на основе РСК-дизайна урока, предусматривающий сопряжение целей, содержания, методов, средств и оценивания,—включающий практико-ориентированные формы работы (кейс-анализ, конструирование уроков, микрообучение, рефлексия и т.д.).

5. Система посткурсового сопровождения педагогов английского языка дошкольного и начального обучения, включающая дистанционные консультации, вебинары, анализ уроков, работу с диагностическими материалами и рефлексивными отчётами, что обеспечивает перенос результатов обучения в реальную педагогическую практику и поддерживает устойчивое развитие дидактической компетентности.

6. Результаты опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности модели развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального обучения через систему дополнительного профессионального образования.

Апробация и внедрение результатов исследования. Содержание диссертационной работы нашло отражение в 14 публикациях автора, в том числе в научных изданиях, входящих в базу Scopus – 1, в изданиях, рекомендованных ККСОН – 4, в материалах международных научных конференций – 3, других изданиях – 6. Кроме этого, разработаны и изданы в печатном и электронном формате: учебное пособие на русском и казахском языках «Методика раннего обучения иностранным языкам», учебное пособие «Teaching English to young learners», Методические рекомендации по организации урока английского языка в 4 классе (Приложение А). Принимала участие в разработке образовательных программ курсов повышения квалификации педагогов: «Цифровая компетентность педагогов дошкольных организаций», «Формирование функциональной грамотности обучающихся на уроках английского языка», «Урок английского языка: практики создания позитивно-эмоционального взаимодействия», «Совершенствование профессиональных компетенций учителя английского языка». Получены авторские свидетельства. Получен акт внедрения разработанного модуля программы повышения квалификации педагогов английского языка дошкольного и начального обучения, направленный на развитие их дидактической компетентности, а также диагностические инструменты для оценки уровня дидактической компетентности (Приложение Б).

Структура и объем диссертации. Диссертация изложена на 126 страницах, состоит из введения, двух разделов, заключения и списка использованных источников. Диссертация содержит 6 приложений, 35 таблицы и 10 рисунков. Список литературы включает 112 источников

1 ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ РАЗВИТИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Теоретико-методологические основы развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального школьного обучения через систему дополнительного профессионального образования формируют понятийно-методологическую базу исследования. Для решения первых двух задач исследования в данной главе диссертации рассматриваются ключевые категории, раскрывающие сущность и структуру дидактической компетентности в контексте обновленного содержания образования, а также нормативные и организационные основания, регулирующие ее формирование в системе дополнительного профессионального образования в Республике Казахстан.

Особое внимание уделяется анализу документа (2025, 24 февраля). «Профессиональные стандарты для педагогов организаций образования» (утвержден приказом Министра просвещения РК от 24 февраля 2025 г. №31) [11], который определяет перечень профессиональных компетенций и трудовых функций, обязательных для педагогов всех уровней образования. В данном документе дидактические аспекты представлены через требования к реализации и проектированию учебного процесса, организации образовательной среды, подбору содержания и средств обучения, а также к использованию современных методик и технологий преподавания. Важным источником служат также Государственные общеобязательные стандарты образования (ГОСО РК) [12] по дошкольному и начальному образованию, определяющие цели, результаты и принципы построения образовательного процесса. Базовые нормы, задающие требования к содержанию, организации и оценке обучения, а также к повышению квалификации педагогов закреплены в Законе РК «Об Образовании» №319-III от 27.07.2007 (в редакции по состоянию на 2025 г.) [22], где, в частности статья 56 определяет статус и структуру ГОСО и их роль как регулятора содержания и результатов обучения, включая инклюзивность. С точки зрения непрерывного развития педагога, повышение квалификации регламентировано:

1. Законом РК «О статусе педагога» (ст. 18) [23] – обязанность проходить ПК не реже одного раза в три года.

2. Правилами организации и проведения курсов повышения квалификации (приказ от 2016 г., в ред. приказа МП РК от 03.10.2022 №415) [13], которые раскрывают цели, формы и процедуры ПК.

3. Правилами разработки, согласования и утверждения образовательных программ курсов ПК педагогов (приказ от 2020 г.) [24], что важно для конструирования модульной программы в рамках предлагаемой в диссертационном исследовании модели. Стратегические ориентиры и приоритеты (включая ранее изучение языков и обновление стандартов) заданы

Концепцией развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования РК на 2023-2029 годы, которая усиливает требования к качеству результатов и компетентность и направленности программ, тем самым подкрепляя необходимость целенаправленного развития дидактической компетентности педагогов [10].

Методологической основой анализа выступают компетентностный и деятельностный подходы, нашедшие отражение как в национальной рамке квалификаций, так и в педагогических концепциях, реализуемых в программах повышения квалификации педагогических кадров. Теоретическое осмысление понятия дидактической компетентности дополняется изучением отечественных и международных исследований, подтверждающих необходимость её развития в условиях модернизации образования и внедрения многоуровневой системы профессионального роста педагога.

В современных работах по профессиональному развитию учителей английского языка подчёркивается, что дидактическая компетентность выступает центральным звеном профессионального профиля и основной целью программ in-service/TPD, особенно в контексте раннего обучения [25].

В условиях Республики Казахстан ключевую роль в этом процессе играет система дополнительного профессионального образования, которая обеспечивает непрерывность профессионального развития, актуализацию педагогических умений и освоение новых форм и методов обучения [10].

Таким образом, теоретические основания развития дидактической компетентности рассматриваются в данной главе на основе анализа нормативных, научно-методических и практико-ориентированных источников, отражающих современные требования к профессионализму педагога в условиях реализации обновлённого содержания дошкольного и начального образования.

1.1 Сущность и структура дидактической компетентности педагогов дошкольного и начального образования

Понятие «дидактическая компетентность» является одним из центральных в структуре профессиональной подготовки и развития современного педагога, особенно в контексте реализации компетентностного подхода в образовании. Данное понятие отражает способность педагога организовывать учебный процесс на научно-обоснованной и методически грамотной основе, обеспечивая достижение образовательных целей и результатов.

В педагогике исследование дидактической компетентности началось в контексте осмысления компетентностного подхода к образованию, особенно с начала 2000-х годов. И.А. Зимняя трактует дидактическую компетентность как способность педагога осознанно применять педагогические и методические знания для решения конкретных профессиональных задач, связанных с проектированием и реализацией учебного процесса. По её мнению, данная компетентность включает в себя владение основами дидактики, методами

преподавания и способами адаптации учебного материала под уровень развития обучающихся [26].

А.В. Хуторской в рамках разработки своей модели ключевых и предметных компетенций рассматривает дидактическую компетентность как интегративное, образование, включающее целостную систему знаний и умений, необходимых для формирования у обучающихся образовательных результатов. Он подчёркивает важность индивидуализации и вариативности в преподавании, что предполагает высокий уровень дидактической гибкости со стороны учителя [27].

Л.М. Митина, рассматривая профессиональное развитие педагога, делает акцент на формировании дидактической компетентности как компонента профессионального самосознания, необходимого для осмысления и совершенствования собственной педагогической практики. Она считает, что дидактическая компетентность является не только системой умений, но и личностной установкой, основанной на педагогических ценностях [28]. Современные модели профессиональных компетенций учителя иностранного языка подтверждают эту тенденцию, фиксируя дидактическую компетентность как ядро профессионального профиля и основу проектирования программ подготовки и повышения квалификации [29].

Е.В. Бондаревская рассматривает дидактическую компетентность в контексте гуманистической педагогики как умение проектировать образовательную среду, соответствующую личностным потребностям ученика. В то же время, Н.В. Кузьмина включала дидактическую компетентность в более широкую структуру профессиональной компетентности педагога, связывая её с когнитивными и операциональными умениями, необходимыми для реализации педагогической деятельности [30, 31].

Т.И. Шамова и Т.М. Давыденко подчеркивают, что дидактическая компетентность включает в себя знание основ педагогической теории, методологии, психологии обучения, а также практические умения ППО планированию, организации и контролю учебной деятельности. В работах Н.В. Бордовской акцент сделан на технологической стороне вопроса – умении проектировать и реализовывать образовательные технологии с учётом конкретных дидактических задач [32, 33].

В.В. Краевский, один из основоположников российской дидактики, рассматривал дидактическую компетентность как «способность к педагогическому мышлению», базирующемуся на знании логики процесса обучения, методах преподавания и структуре образовательного содержания [34].

С точки зрения В.А. Болотова и В.В. Серикова, дидактическая компетентность – это способность педагога выстраивать образовательный процесс в логике компетентностного подхода, опираясь на современные теории обучения, педагогическое проектирование, а также диагностические методы оценки результатов [35].

Системное представление о совокупности профессиональных компетенций педагога иностранного языка в условиях цифровизации

образования представлено в монографии Басова И.А. «Карта компетенций педагога иностранных языков», где дидактическая компетентность рассматривается как один из ключевых блоков, структурирующих содержание программ переподготовки и повышения квалификации [36].

В зарубежной педагогике *didactic competence* или *instructional competence* также активно используется, хотя содержание понятий может варьироваться в зависимости от образовательной традиции. Так, - американский исследователь Л. Шульман вводит концепцию *pedagogical content knowledge* (педагогического знания содержания), подчеркивая необходимость сочетания предметных знаний с методами их эффективного преподавания. Он утверждает, что учитель должен не только знать, что преподавать, но и как это делать – именно это знание и составляет основу дидактической компетентности [37].

Майкл Фуллан рассматривает дидактическую компетентность как динамическую способность учителя адаптировать учебный процесс к требованиям общества, образовательной политики и потребностям учащихся. Он подчёркивает важность профессионального развития и педагогического лидерства как условий развития дидактической компетенции [38].

В финской и немецкой образовательных системах дидактическая компетентность педагога трактуется как способность разрабатывать и реализовывать образовательные ситуации, учитывая когнитивные и эмоциональные особенности обучающихся, принципы инклюзии и демократичности, а также опираясь на доказательную педагогическую практику. В этих системах особое внимание уделяется системному подходу к подготовке, где дидактическая составляющая играет ключевую роль в формировании их профессиональной идентичности.

В немецкой педагогике Хельга Тенорт связывает дидактическую компетентность с интеллектуальной автономией учителя в выборе методов и дидактических решений, которые отвечают как образовательной программе, так и индивидуальным образовательным траекториям учащихся [39]. В Финляндии акцент делается на практико-ориентированной модели подготовки педагогов, где дидактическая компетентность рассматривается как способность сочетать теоретические знания, эмпатию и гибкость в обучении [40].

На основе проведённого анализа отечественных и зарубежных исследований профессионального развития учителей английского языка для младших школьников и дошкольников были уточнены особенности развития дидактической компетентности в контексте дополнительного профессионального образования. Международные работы подчёркивают эффективность модульных, практико-ориентированных и «дружественных к времени» форматов *in-service-обучения*, позволяющих занятым учителям младших классов осваивать новые дидактические решения и сразу переносить их в практику [41]. Исследования, посвящённые опыту будущих и действующих учителей английского языка для детей, указывают на необходимость ДПО-фокуса и постоянной рефлексивной поддержки, обеспечивающих связь между инновациями и реальными условиями урока [42]. С учётом этих выводов развитие дидактической компетентности учителей

английского языка в системе ДПО рассматривается как модульный и непрерывный процесс, ориентированный на специфику раннего обучения, преемственность дошкольного и начального образования, «дизайн урока» как ключевую единицу анализа, опору на профессиональное сообщество и интеграцию цифровых ресурсов, соотнесённых с профессиональными стандартами и требованиями обновлённого содержания образования.

Значимость дидактической компетентности в условиях обновленного содержания образования обоснована рядом фундаментальных психолого-педагогических теорий и концепций, формирующих научную основу современного компетентностного подхода. Прежде всего, деятельностный подход (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн) рассматривает развитие личности как результат активного усвоения общественного опыта в процессе собственной деятельности [43, 44]. В этом контексте дидактическая компетентность педагога играет ключевую роль в проектировании и организации учебной деятельности, которая максимально вовлекает учащегося. Учитель перестаёт выступать исключительно в роли транслятора информации, а приобретает функцию организатора учебной деятельности, направленной на активное включение детей в процессы познания, исследования и открытия нового. Эффективное выполнение этой функции невозможно без сформированной психолого-педагогической и предметно-методической компетентности педагога, обеспечивающей создание мотивирующей и развивающей образовательной среды. Такая среда предполагает, что учащиеся становятся полноценными субъектами образовательного процесса, а не объектами обучения, принимают участие в конструировании учебных задач и проявляют высокую познавательную активность.

Далее, компетентностный подход (В.И. Байденко) определяет образование как процесс формирования у обучающихся ключевых компетенций, понимаемых как готовность и способность применять знания, умения и личностные качества для реализации успешной деятельности. Эффективная реализация данного подхода требует высокой профессиональной компетентности самого педагога. В этом контексте дидактическая компетентность обеспечивает способность учителя осознанно проектировать образовательный процесс: чётко понимать структуру и содержание формируемых компетенций, выбирать адекватные дидактические средства и организовывать учебную деятельность, направленную не на заучивание, а на развитие у учащихся навыков анализа, синтеза, критического мышления и решения проблемных ситуаций. Важным аспектом дидактической компетентности также является умение оценивать не только объём усвоенных знаний, но и уровень сформированности компетенций [45].

Теории конструктивизма и социального конструктивизма (Ж. Пиаже, Л.С. Выготский) подчёркивают, что знание не передаётся обучающемуся в готовом виде, а формируется им самостоятельно в процессе активного взаимодействия с окружающей средой и через социальное взаимодействие. В этом контексте дидактическая компетентность учителя позволяет создавать условия для самостоятельного «конструирования» знаний учащимся [46, 47].

Понимание зоны ближайшего развития помогает учителю ставить учебные задачи, которые одновременно являются посильными и развивающими. Использование интерактивных и проектных методов, организация парной и групповой работы создают условия для социального взаимодействия, в ходе которого происходит совместное осмысление и построение знаний.

Теория развивающего обучения (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов), ориентированная на развитие познавательных способностей, мышления и личности ребёнка, также подчёркивает значимость дидактической компетентности учителя. Педагог, обладающий данной компетентностью, способен проектировать учебные ситуации, стимулирующие мыслительные операции высокого уровня, осознанно использовать учебные противоречия и проблемные ситуации как средство активизации мыслительной деятельности, а также целенаправленно формировать у обучающегося учебную самостоятельность и рефлексивные умения [48, 49].

Теория информатизации образования (Р.Ф. Абдеев, А.А. Кузнецов) рассматривает информационные технологии как неотъемлемый компонент образовательного процесса [50]. Цифровая (технологическая) компетенция, являясь частью дидактической компетентности, предполагает не только владение ИКТ-инструментами, а но и методически обоснованную интеграцию в учебную деятельность. Это означает умение отбирать цифровые ресурсы, соответствующие педагогическим целям и возрастным особенностям обучающихся, а также использовать цифровые технологии для персонализации обучения, адаптации образовательного контента и повышения учебной мотивации [51]. Эмпирические исследования формирования предметной цифровой компетенции будущих учителей иностранного языка, проведенные Кизриной Н.Г., Левиной Е.А., Вишленковой С.Г. показывают, что включение работы с цифровыми ресурсами непосредственно в предметную и методическую подготовку способствует одновременному росту и цифровой, и дидактической компетентности [52]. Современные работы Носовой Л.С. и Павловой О.Ю. подчёркивают необходимость рассматривать цифровую компетентность как неотъемлемую часть профессионального и дидактического профиля учителя иностранного языка [53], что особенно важно при проектировании программ ДПО.

Результаты недавних исследований подготовки учителей иностранного языка показывают, что интеграция работы с цифровыми ресурсами и рефлексивного дидактического проектирования способствует одновременному росту и цифровой, и собственно дидактической компетентности [52, с. 183-198; 53, с. 148-153; 54]. Отдельные работы подчёркивают необходимость включения в структуру цифровой компетенции умений использовать технологии искусственного интеллекта как инструмент дидактического дизайна [55].

Проведенный анализ существующих подходов позволяет определить *дидактическую компетентность* педагога дошкольного и начального образования в контексте раннего обучения английскому языку как интегративное профессиональное качество педагога, включающее

теоретическую и методическую готовность, включающую знания в области дидактики и методики преподавания иностранного языка (или частной методики), а также соответствующие практические умения педагога, направленные на решение дидактических задач, отбор методов и средств обучения, а также адаптацию образовательного процесса с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей. Подобная трактовка согласуется с современными исследованиями дидактической и предметно-цифровой компетентности учителя иностранного языка, ориентированными на раннее обучение английскому языку [25, p. 423-432; 54, p. 35-51].

Рассмотренные теоретические подходы - деятельностный, компетентностный, конструктивистский, теория развивающего обучения и теория информатизации образования - позволили раскрыть дидактическую компетентность педагога дошкольного и начального образования как многокомпонентное профессиональное качество. Каждый из подходов акцентирует отдельные аспекты педагогической деятельности, которые в совокупности формируют научную основу для понимания дидактической компетентности не только как способности передавать знания, но прежде всего как умения проектировать, организовывать и рефлексировать образовательный процесс в соответствии с возрастными особенностями детей, требованиями современного образования и принципами педагогической целесообразности.

В контексте раннего обучения английскому языку дидактическая компетентность педагога рассматривается как целостная многоуровневая система, обеспечивающая согласованность целей, содержания, технологий обучения и оценивания, а также устойчивое улучшение результатов обучения. Её архитектура включает взаимосвязанные целевой, содержательный, технологий, оценочно-рефлексивный и коммуникативный компоненты, которые функционируют как единый регулятивный контур качества. На входе системы целевой компонент задаёт нормативно-концептуальные ориентиры курса: цели и ожидаемые результаты формулируются с опорой на дескрипторы CEFR и национальные стандарты, что позволяет переводить общие установки в конкретные, измеримые цели, релевантные возрасту дошкольников и младших школьников и согласованные с логикой конструктивного выравнивания «цели-содержание-методы-оценивание» [34, с. 4-350].

Содержательный компонент обеспечивает дидактически обоснованный отбор и структурирование языкового материала – лингвистического, социолингвистического, прагматического и фонетического – в соответствии с возрастными ограничениями и зоной ближайшего развития, что предполагает этапность усложнения, частотность и функциональность единиц, а также фонетическую доступность для раннего возраста [35, p. 59-69; 36, p. 43-53].

Содержание представляется в виде последовательности «тема-речевая функция-образец высказывания-лексико-грамматические и фонетические опоры», обеспечивая баланс рецептивных и продуктивных форм работы и вводя культурно-социальные контексты для формирования социолингвистической состоятельности. Тем самым содержательный блок выступает медиатором

между целевыми ориентирами и технологическими решениями, превращая абстрактные цели в обучающие «единицы усвоения», дозированные под возраст.

Технологический компонент реализует принцип РСК (pedagogical content knowledge): он переводит предметное содержание в доступные детям виды деятельности, определяя формы взаимодействия (парная, групповая, фронтальная), типы заданий (игровые, сюжетные, проектные), средства (аудио/видео, ИКТ) и режимы поддержки (скаффолдинг через модели, карточки-опоры, хоровые паттерны) [37, с. 3-300; 38, с. 3-416]. Сценарий урока строится как непрерывная цепочка заданий, направленная на максимальное вовлечение учеников в учебный процесс.

Оценочно-рефлексивный компонент соединяет обучение с проверяемыми свидетельствами его эффективности. Он включает критерии и рубрики, представленные в доступном для детей формате, формативные процедуры (микропроверки, мини-портфолио) и механизмы коррекции на основе данных, при этом формы оценки согласуются с тем, чему и как учат, поддерживая конструктивное оценивание [20, р. 3-274].

Наконец, коммуникативный компонент гарантирует, что вся система ориентирована на порождение реальной речи и социального взаимодействия, а не на формальное воспроизведение. Он задаёт задачи и форматы, нацеленные на развитие функционально-коммуникативной, социолингвистической и прагматической состоятельности, включая медиативные действия и речевые стратегии [10, р. 7-73; 56]; тем самым он операционализирует целевую конструкцию «коммуникативная компетентность» в её классической и современно - CEFR трактовке [20, р. 4-13; 57]. В совокупности такая конфигурация обеспечивает работу единого цикла «проектирование-организация-оценивание-коррекция», где целевые ориентиры (CEFR), возрастная психология и инструментальная дидактика выступают взаимодополняющими основаниями, а формативное оценивание служит регулятором соответствия между замыслом и фактическими образовательными результатами [58]. Благодаря этому дидактическая компетентность педагога становится не статичным набором знаний и умений, а самонастраивающейся системой, обеспечивающей возрастосообразность, коммуникативную направленность и измеримость раннего обучения английскому языку.

Благодаря указанным компонентам дидактическая компетентность носит динамический характер: её содержание и способы реализации изменяют под влиянием обновления ГОСО, развития цифровых и ИИ-инструментов, развития научных исследований в данной области науки, вариативности образовательных контекстов и личностных изменений педагога. Следовательно, она требует регулярной актуализации и углубления, что объективно обуславливает необходимость курсов повышения квалификации и последующего посткурсового сопровождения, обеспечивающих перевод новых научно-методических ориентиров в операциональные решения урока и подтверждаемый рост качества педагогической практики.

В этой логике закономерным становится переход к целостному конструированию профессионализма педагога: чтобы поддерживать динамично

меняющуюся дидактическую компетентность в актуальном состоянии и обеспечивать её перенос в практику, необходима интегративная рамка, задающая согласованность целей, содержания, технологий и оценивания. Отсюда вытекает, что в современном образовании актуальным является разработка целостной модели профессиональной компетентности педагога, в которой общепедагогическая, дидактическая и методическая компетенции (рисунок 1) рассматриваются не как изолированные блоки, а как взаимосвязанные и дополняющие друг друга элементы. Дидактическая компетентность в этом контексте выступает как системообразующий компонент, связывающий универсальные педагогические знания с предметно-методическими действиями, обеспечивая эффективность образовательного процесса.

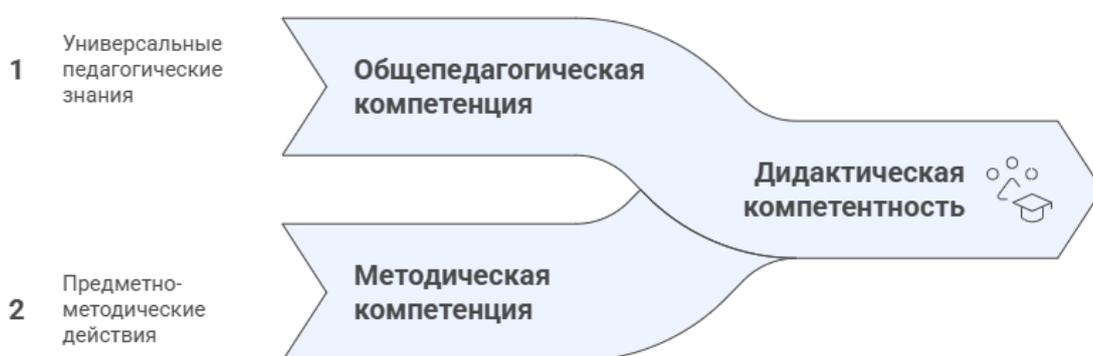


Рисунок 1 – Дидактическая компетентность

Общепедагогическая компетентность, согласно Н.В. Кузьминой, охватывает способность педагога понимать закономерности педагогического взаимодействия, возрастные особенности обучающихся, а также умение выстраивать воспитательный процесс, ориентированный на развитие личности [31, с. 4-346]. В рамках Профессиональных стандартов педагогов организаций образования Республики Казахстан (2025) данная компетентность представлена в виде умений, связанных с управлением образовательным процессом, мотивацией обучающихся, созданием благоприятной психологической атмосферы и педагогической этикой (приказ МП РК от 24.02.2025 г. №31) [11].

Методическая компетентность, как отмечает О.Н. Игна, включает в себя знание методологии преподавания конкретного учебного предмета, в том числе форм, методов и приёмов, специфичных для содержания дисциплины. В контексте преподавания английского языка на дошкольном и начальном этапе – это умение отбирать лексический и грамматический материал, выстраивать речевые ситуации, подбирать визуальные и аудиальные опоры, применять игровые и коммуникативные задания [59].

Дидактическая компетентность, объединяя эти два уровня, позволяет педагогу:

- проектировать логически выстроенный, возрастно-адекватный и содержательно насыщенный урок;
- формулировать дидактические цели и задачи;
- выбирать оптимальные формы организации деятельности;
- реализовывать индивидуальный подход с ориентацией на образовательные результаты, закреплённые в ГОСО РК.

Рассмотрим пример из практики преподавания английского языка в начальной школе. Педагог планирует урок по теме «My Family». С точки зрения методической компетентности, он подбирает лексический минимум (mum, dad, sister, brother), упражнения на повторение и закрепление, аудиозаписи с речевыми моделями и карточки с изображениями. Однако реализация этого содержания невозможна без дидактического планирования: учитель должен чётко сформулировать цель (например, формирование элементарных навыков называния членов семьи), выстроить этапы урока (мотивация – объяснение – тренировка – игра – рефлексия), предусмотреть дифференциацию и выбрать способы обратной связи (например, «устный круг» или мини-диалоги по картинкам).

При этом педагог опирается на общепедагогические умения: создаёт психологически комфортную среду, предоставляет детям возможность самовыражения через игровую деятельность, учитывает их эмоциональное состояние и индивидуальный темп восприятия. Таким образом, успешный урок становится результатом согласованного взаимодействия трёх компонентов профессиональной компетентности, при этом дидактическая компетентность выступает в роли связующего звена, обеспечивающего интеграцию педагогической теории и методической практики в целостную и эффективную модель обучения.

В работах В.В. Краевского подчёркивается, что дидактическая компетентность обеспечивает целостность педагогического действия, компетентность обеспечивает целостность педагогического действия, поскольку ориентирована не только на содержание, но и на способ его организации. Именно поэтому она становится основной для внедрения современных образовательных подходов – таких как компетентностный, деятельностный и личностно-ориентированный [60].

Дидактическая компетентность педагога английского языка в условиях обновлённого содержания образования формируется в процессе освоения новых ролей учителя: фасилитатора, организатора проектной и исследовательской деятельности, наставника в цифровой среде. В модели Профессионального стандарта она представлена через способность проектировать образовательный процесс, адаптировать содержание к уровню учащихся и обеспечивать достижение результатов, соответствующих Национальной рамке квалификаций.

Таким образом, дидактическая компетентность педагога:

- опирается на общепедагогическую основу, включающую знание психологии, этики, принципов коммуникация;

– наполняется предметно-методическим содержанием, связанным с методикой преподавания конкретного предмета (в контексте нашего исследования – английского языка);

– обеспечивает системное, логически выстроенное и результативное построение учебного процесса с учетом возрастных и индивидуальных особенностей детей.

Без достаточного уровня сформированности дидактической компетентности невозможно реализовать требования ГОСО РК, связанные с формированием функциональной грамотности и элементарной коммуникативной компетенции у обучающихся дошкольного и младшего школьного возраста. Особенно это актуально в условиях раннего обучения английскому языку, где эффективность образовательного процесса во многом определяется способностью педагога выстраивать обучение на дидактически обоснованной и методически выверенной основе [12].

Проведённый анализ работ отечественных и зарубежных учёных позволяет выделить ряд устойчиво повторяющихся положений, которые формируют общее ядро понимания дидактической компетентности педагога, несмотря на различие научных школ и образовательных контекстов:

Во-первых, практически все исследователи рассматривают дидактическую компетентность как интегративное профессиональное качество, а не как изолированный набор знаний или умений. Она объединяет теоретические знания, методические умения, практические действия и личностные установки педагога, обеспечивая целостность педагогической деятельности.

Во-вторых, в большинстве трактовок подчёркивается её проектировочная природа. Дидактическая компетентность связывается со способностью педагога осознанно проектировать учебный процесс: формулировать цели, отбирать содержание, выбирать методы и средства обучения, а также выстраивать логику урока или образовательной ситуации. В этом аспекте дидактическая компетентность выступает как основа педагогического мышления и дидактического дизайна.

В-третьих, ключевым общим положением является ориентация на результативность обучения. Во всех подходах дидактическая компетентность соотносится не с передачей содержания как таковой, а с обеспечением достижения образовательных результатов – будь то компетенции, способы деятельности, развитие мышления или коммуникативных умений обучающихся.

В-четвёртых, большинство авторов подчёркивают необходимость адаптации обучения к обучающемуся. Это проявляется в акценте на возрастные, индивидуальные, когнитивные и эмоциональные особенности детей, индивидуализацию и вариативность обучения, работу в зоне ближайшего развития, создание развивающей и гуманистически ориентированной образовательной среды.

В-пятых, дидактическая компетентность во всех трактовках носит динамический характер. Она понимается как развивающаяся способность,

требующая постоянного профессионального обновления, рефлексии и включённости педагога в процессы повышения квалификации, профессионального общения и освоения новых образовательных технологий, включая цифровые и ИИ-инструменты.

В-шестых, как в отечественных, так и в зарубежных исследованиях подчёркивается её системообразующая функция: дидактическая компетентность связывает общепедагогические знания с предметно-методическими действиями и обеспечивает целостность педагогического процесса. Именно она выступает «мостом» между педагогической теорией и реальной практикой урока.

Таким образом, в различных научных подходах дидактическая компетентность единообразно осмысливается как:

- интегративное;
- проектировочное;
- результатно-ориентированное;
- возрастно- и личностно-чувствительное;
- динамически развивающееся;
- системообразующее профессиональное качество педагога.

Несмотря на наличие значительного массива исследований, проведённый анализ показывает, что существующие трактовки дидактической компетентности носят преимущественно обобщённый характер и, как правило:

- ориентированы на «педагога вообще», без учёта специфики дошкольного и начального возраста;
- недостаточно учитывают особенности раннего обучения иностранному языку, где ключевыми являются игровая форма, коммуникативная направленность, возрастная психология, фонетическая доступность и преемственность дошкольного и начального образования;
- не всегда отражают условия обновлённого содержания образования, цифровизации и трёхязычной образовательной политики;
- слабо операционализированы для целей дополнительного профессионального образования, где требуется чёткая связь между теорией, дидактическим дизайном урока и практическими действиями педагога.

В связи с этим возникает объективная необходимость уточнённого, контекстуально обусловленного определения, ориентированного именно на педагогов дошкольного и начального образования, реализующих раннее обучение английскому языку.

Предлагаемое в диссертации определение:

Дидактическая компетентность педагога дошкольного и начального образования в контексте раннего обучения английскому языку – это интегративное профессиональное качество педагога, включающее теоретическую и методическую готовность, знания в области дидактики и методики преподавания иностранного языка, а также совокупность практических умений, направленных на решение дидактических задач, отбор методов и средств обучения и адаптацию образовательного процесса с учётом индивидуальных и возрастных особенностей детей.

Данное определение не противоречит существующим научным подходам, а логически их развивает и конкретизирует, сохраняя интегративную и системную природу понятия, подчёркивая проектировочную и адаптационную функции педагога, отражая специфику раннего обучения английскому языку и подтверждая методологическую основу для построения модели развития дидактической компетентности в системе ДПО.

Тем самым авторское определение выступает не декларативным, а операциональным, обеспечивая теоретическую целостность исследования и его практическую применимость.

Дальнейшее представление структуры дидактической компетентности требует визуализации её компонентов и их взаимосвязей с другими ключевыми профессиональными качествами. На рисунке 2 обобщённо показано, как элементы дидактической компетентности сопряжены с методической и языковой составляющими профессионального профиля учителя английского языка.

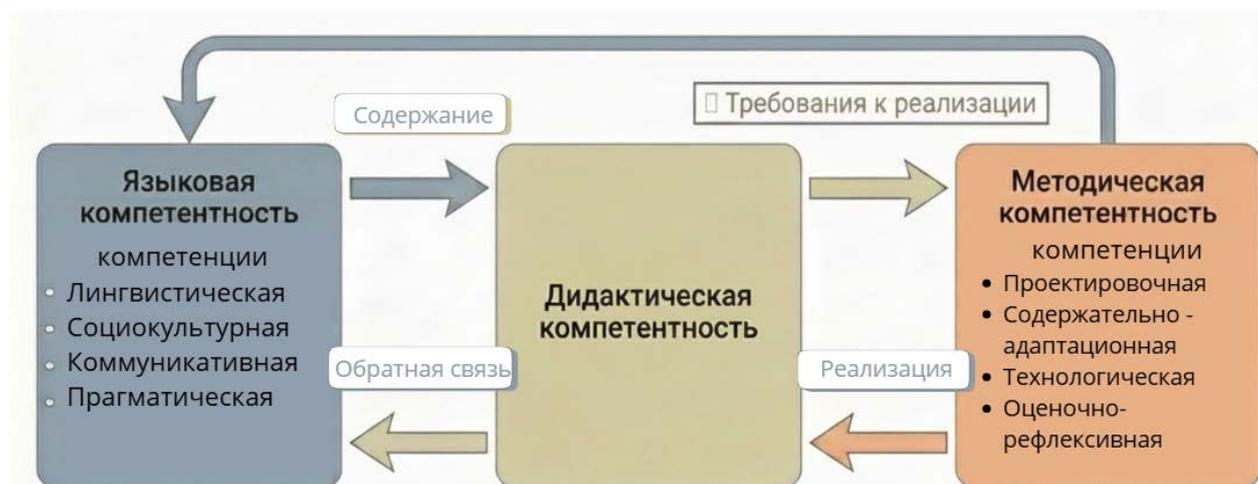


Рисунок 2 – Взаимосвязь дидактической компетентности с языковой и методической

Данная схема может быть положена в основу раннего обучения, как целостную систему, в центре которой находится дидактическая компетентность учителя. Именно она играет системообразующую роль, поскольку опосредует перевод целевых языковых результатов в педагогически организованное содержание, задаёт требования к методической реализации и управляет контуром оценивания и обратной связи. Дидактическая компетентность опирается на языковую компетентность как нормативную модель результатов обучения и четыре измерения предмета (лингвистическое, социолингвистическое, прагматическое, фонетическое). Стрелка «содержание» от этой языковой к дидактической компетентности означает научно обоснованный отбор и дидактическое структурирование языкового материала под образовательные цели и возрастные ограничения: частотность и функциональность лексики, посильная грамматическая сложность, приоритет фонетической основы, коммуникативная релевантность речевых задач.

Дидактическая компетентность, получив и адаптировав содержание преобразует его в методическое планирование: формулирует цели по уровням когнитивной сложности (от воспроизведения к творческому применению), выбирает обоснованные подходы (коммуникативный, деятельностный, CLIL), проектирует контуры формативного и суммативного оценивания и тем самым задаёт «требования» методической компетентности.

Методическая компетентность – проектировочная, практическая, аналитико-оценочная и инновационная – выступает исполнительным звеном, переводя дидактическую рамку в организацию обучения: формы взаимодействия (пары, группы), игровые и сюжетные форматы, ролевые и проектные задания, приёмы скаффолдинга, техники фонетической и речевой активизации. Стрелка «реализация» фиксирует, что именно методическое обеспечение материализует содержание в деятельности учащихся и обеспечивает прирост их языковой компетентности не только в лингвистическом, но и в социолингвистическом и прагматическом измерениях.

Ключевым регулятором системы выступает оценка и контроль, встроенные в каждое звено процесса. Двусторонние связи «обратной связи» между методической и языковой компетентностями отражают формативную логику оценивания: оперативный сбор свидетельств обучения (устные мини-предъявления, игровые тесты, чек-листы, само- и взаимооценка), интерпретация данных и немедленная корректировка заданий, темпа, опор. Большая нижняя дуга «требования к языковой модели» обозначает, что накопленные данные могут инициировать и ревизию самой целевой языковой модели: уточняются дескрипторы, переразмечаются индикаторы достижения, переопределяются приоритеты фонетических и прагматических целей. Тем самым контур «планирование – реализация – оценивание – корректировка» превращает обучение в циклический процесс улучшения.

Научная состоятельность такой схемы опирается на три основания. Во-первых, содержание образования понимается как системный отбор социально значимого опыта под цели и возраст ребёнка: следовательно, без дидактического ядра методические решения оказываются фрагментарными. Во-вторых, деятельность учащегося должна разворачиваться в зоне ближайшего развития и обеспечиваться скаффолдингом; значит, методика обязана подчиняться дидактическим требованиям, а не заменять их набором приёмов. В-третьих, оценивание выполняет развивающую и корректирующую функции: данные не фиксируют прошлое, а управляют будущим решениями, поддерживая конструктивное выравнивание целей, содержания, способов обучения и критериев достижения. Таким образом, оценка направлена не только на фиксацию результатов обучения, но и на обеспечение эффективного педагогического сопровождения учащихся.

Таким образом, схема демонстрирует замкнутую и саморазвивающуюся систему раннего языкового образования:

- 1) языковая компетентность задаёт содержание;
- 2) дидактическая компетентность переводит его в образовательный дизайн и требования к методике;

3) методическая компетентность реализует обучение в деятельностных форматах; оценивание возвращает валидные данные для коррекции методики и, при необходимости, самой языковой модели.

Это обеспечивает возрастосообразность, коммуникативную направленность и измеримость результатов, а профессиональное развитие учителя становится непрерывным процессом калибровки практик на основе доказательств.

Рассматривая дидактическую компетентность педагога как систему взаимосвязанных знаний, умений и профессиональных качеств, обеспечивающих эффективное проектирование, организацию и оценку учебного процесса, необходимо отметить, что в условиях преподавания иностранного языка она не может быть реализована изолированно от языковой компетентности. В отличие от учителя других дисциплин, педагог английского языка выступает не только организатором учебной деятельности, но и носителем и моделью языкового поведения для обучающихся. Следовательно, дидактическая компетентность в данном контексте приобретает языковую специфику, а её реализация напрямую зависит от уровня владения самим языком.

Если дидактическая компетентность отвечает на вопрос «как учить», то языковая – на вопрос «чему учить и на каком уровне». Их соотношение можно представить как «содержательно-инструментальное единство»: педагог, обладающий высоким уровнем дидактической компетентности, должен уметь трансформировать собственные языковые знания в доступные и возрастно-адекватные формы обучения. При недостаточном уровне языковой компетентности даже хорошо спланированные и методически обоснованные занятия теряют свою эффективность, поскольку педагог не способен качественно демонстрировать образцы речи, корректировать ошибки или создавать естественную языковую среду.

Таким образом, переход от дидактической компетентности к языковой отражает функциональную зависимость: языковая компетентность выступает неотъемлемой основой реализации дидактической, обеспечивая содержание и качество всех её компонентов – целевого, содержательного, технологического и оценочного. В процессе методического планирования именно языковая компетентность определяет отбор лексического и грамматического материала, формулировку целей в терминах речевых действий и подбор аутентичных средств обучения. На этапе организации урока она проявляется в способности учителя выступать примером правильного и естественного речевого поведения, использовать английский язык как средство коммуникации и преподавания. В оценочной деятельности языковая компетентность позволяет педагогу точно диагностировать уровень владения языком у детей, выявлять типичные ошибки и выстраивать стратегию дальнейшего обучения.

Языковая компетентность является рассматривается как необходимое условие для эффективной реализации дидактической компетентности, особенно в контексте преподавания иностранного языка [56, р. 1-46]. Педагог должен обладать высоким уровнем владения английским языком, который предполагает

свободную и беглую речь, грамматическую точность, аутентичное произношение.

Это напрямую влияет на все ключевые аспекты педагогической деятельности:

- планирование – отбор языкового материала, построение речевых заданий в соответствии с уровнем языковой сложности;

- организацию обучения – демонстрация речевых моделей, создание языковой среды посредством использования английского языка как средства преподавания;

- оценку – анализ речевых ошибок, формирование критериев оценивания продуктивных видов речевой деятельности, в том числе accuracy, fluency.

Следовательно, языковая компетентность не противопоставляется дидактической, а является её необходимым структурным и содержательным продолжением. Она обеспечивает практическую реализацию дидактических принципов и делает возможным формирование у обучающихся коммуникативных компетенции, что и составляет основную цель раннего обучения английскому языку.

Обладая сформированной языковой компетентностью, педагог английского языка получает основу для осмысленного и качественного проектирования учебного процесса. Однако владение самим языком, даже на высоком уровне, еще не гарантирует успешного обучения детей. Между знанием языка и умением обучать ему существует методическое звено, которое обеспечивает переход от владения предметом к владению технологией его преподавания. Именно здесь дидактическая и языковая компетенции обретают своё практическое выражение через методическую компетентность.

Методическая компетентность выступает как логическое продолжение и прикладной уровень дидактической компетентности: если дидактика отвечает на вопрос «как учить вообще», то методика – «как учить именно английскому языку, с учётом возраста, уровня и психолого-педагогических особенностей обучающихся». В этом смысле языковая компетентность обеспечивает содержательную основу (знание структуры и системы языка), тогда как методическая – операциональную, превращая знания и речевой опыт учителя в конкретные методические приёмы, упражнения и технологии, применяемые на практике.

Кроме того, методическая компетентность выполняет роль интегратора профессиональных знаний, соединяя дидактические принципы психолого-педагогические закономерности и языковое содержание в единую систему. Она определяет, каким образом учитель использует свой языковой потенциал для организации учебной деятельности, как отбирает и адаптирует учебные материалы, выбирает методы (TPR, storytelling, songs, CLIL), формы работы (групповая, парная, проектная), а также как сочетает игровые и коммуникативные элементы, что особенно важно при обучении детей 5-9 лет.

Таким образом, переход от языковой к методической компетентности отражает закономерный процесс профессионального развития педагога: от владения языком – к умению преподавать его, от теоретического знания – к

педагогическому мастерству. Это переход от коммуникативной деятельности к дидактико-методической деятельности, где центральным становится не просто язык как система, а язык как инструмент обучения, развития и воспитания ребёнка. Методическая компетентность отражает способность педагога применять специфические методики, технологии и формы обучения конкретному предмету [61]. В структуре дидактической компетентности она обеспечивает:

- на этапе планирования – выбор адекватных возрасту обучающихся методов, например TPR, storytelling, songs;
- в процессе организации обучения – интеграцию коммуникативных и игровых подходов, использование наглядных средств, планирование парной и групповой работы;
- на этапе оценивания – использование уровневых заданий, диагностику коммуникативных навыков (говорение, письмо), подбор заданий для формативного оценивания.

Таким образом, методическая компетентность представляет собой прикладной уровень дидактической подготовки педагога и выступает как практический инструмент реализации теоретических основ дидактики в конкретной предметной области. Она соединяет общее дидактическое знание с реальной педагогической практикой, обеспечивая переходы от теоретического понимания принципов обучения к их эффективному применению на уроке.

В то же время развитие методической компетентности невозможно рассматривать вне более широкой системы профессионального роста педагога. Именно через постоянное совершенствование методических умений, участие в профессиональных сообществах и курсах повышения квалификации обеспечивается устойчивое развитие всей структуры дидактической компетентности.

Для успешного формирования и реализации дидактической компетентности педагог должен:

- регулярно участвовать в курсах повышения квалификации в рамках системы дополнительного профессионального образования;
- применять педагогическую рефлексию как инструмент самооценки и профессионального саморазвития;
- использовать результаты диагностики для корректировки своих подходов к обучению;
- активно взаимодействовать с профессиональным сообществом (KazTea, онлайн-платформы, вебинары и сетевые проекты).

Таким образом, переход от методической компетентности к системному профессиональному развитию педагога отражает динамический и циклический характер формирования дидактической компетентности. Этот процесс не сводится к совокупности отдельных действий, а представляет собой непрерывное взаимодействие компонентов – целевого, содержательного, технологического, оценочного и методического, - где каждый элемент усиливает другой.

В результате дидактическая компетентность педагога становится методологической и практической основой реализации принципов обновлённого содержания образования. Она позволяет учителю не просто следовать инструкциям, а осознанно, гибко и творчески выстраивать образовательный процесс, обеспечивая условия для полноценного развития каждого ребёнка в соответствии с современными требованиями образования.

Вывод. Проведённый теоретический анализ позволяет дать определение понятию *дидактическая компетентность* педагога дошкольного и начального образования в контексте раннего обучения английскому языку как интегративное профессиональное качество педагога, включающее теоретическую и методическую готовность, включающую знания в области дидактики и методики преподавания иностранного языка (или частной методики), а также соответствующие практические умения педагога, направленные на решение дидактических задач, отбор методов и средств обучения, а также адаптацию образовательного процесса с учетом индивидуальных и возрастных особенностей детей.

В отличие от методической компетентности, которая фокусируется на способах реализации, дидактическая компетентность задаёт целевую и содержательную рамку, обеспечивает конструктивное выравнивание и замыкает цикл «планирование – реализация – оценивание – коррекция». Тем самым она выступает ключевым фактором качества обучения на раннем этапе и предметом целенаправленного формирования в предлагаемой модели. В контексте дошкольного и начального обучения английскому языку профессионализм педагога проявляется как согласованная работа трёх взаимодополняющих компетентностей – языковой, дидактической и методической, – каждая из которых имеет собственную структуру и функциональную роль, а вместе они образуют единую систему обеспечения качества обучения. Языковая компетентность задаёт предметную основу деятельности учителя: она включает лингвистический компонент (владение фонетикой, лексикой, грамматикой и синтаксисом в объёме, необходимом для моделирования простых и частотных речевых образцов), социолингвистический (уместность регистров и формул общения в детском коллективе, корректное «classroom language»), прагматический (связанность речевых действий с функциями – просьба, описание, реагирование, согласие/несогласие) и фонетический (образец аутентичного произношения и интонации). Именно эта компетентность определяет, какие языковые единицы и модели речи могут быть предъявлены детям, на каком уровне сложности и с какими требованиями к точности и беглости, то есть отвечает на вопрос «что преподавать» и «какое качество языковой модели продемонстрировать».

Дидактическая компетентность выстраивает конструкцию обучения и переводит стандарты и возрастные особенности в операциональные цели, содержание, организацию и оценку. Её целевой компонент обеспечивает постановку результатов в логике раннего уровня владения (Pre-A1/A1): «что ребёнок поймёт/скажет/сделает»; содержательный – отбор тематик, лексико-грамматических единиц и опор (визуальных, аудио) с учётом частотности,

наглядности и эмоциональной доступности; технологический – проектирование «цепочек» урока (восприятие – моделирование – тренировка - продукция), выбор форм и средств (включая ИКТ и элементы ИИ); оценочно-рефлексивный – формативную связь, критерии и дескрипторы, портфолио и корректировку планов по данным; коммуникативный – создание психологически безопасной среды и поддержание эмпатичного, мотивирующего взаимодействия. В этой логике дидактическая компетентность отвечает на вопрос «как организовать обучение» так, чтобы предъявляемое языковое содержание превращалось в доступную для ребёнка деятельность.

Методическая компетентность – прикладное продолжение дидактической: она переводит дидактический замысел в конкретные практики урока, то есть отвечает на вопрос «как именно реализовать обучение английскому языку с учётом возраста, уровня и контекста». Её проектировочный компонент проявляется в планировании уроков и микроциклов, разметке целей на речевые действия, выборе методов (TPR, CLT, storytelling, элементы CLIL); практический – в проведении занятий, управлении взаимодействием (индивидуальная, парная, групповая работа), дозировании L1/L2, темпе и плотности речевой практики; аналитико-оценочный – в наблюдении, фиксации типичных ошибок, использовании уровневых заданий и видеоанализа для коррекции приёмов: инновационный – в интеграции цифровых инструментов и тренировок произношения, интерактивных заданий, голосовых ассистентов и т.п.

Таким образом, методическая компетентность соединяет «что» (языковая база) и «как организовать» (дидактика) в «как сделать на практике здесь и сейчас».

Взаимосвязь этих трёх компетентностей иерархична и циклична.

Языковая компетентность обеспечивает содержанием дидактическую: уровень владения учителя определяет допустимую сложность целей, материал и качество речевой модели. Дидактическая компетентность, в свою очередь, задаёт требования к методической, предписывая структуру деятельности, критерии успеха и способы оценивания. Методическая компетентность возвращает эмпирические данные обратно: формативная диагностика и рефлексия уточняют дидактические решения (цели, отбор содержания, организацию) и, при необходимости, предъявляют новые требования к языковой базе педагога. В этой динамике формируется замкнутый цикл качества: «языковая основа – дидактический дизайн – методическая реализация – оценка и корректировка», обеспечивающий дифференциацию и результативность раннего обучения английскому языку.

1.2 Особенности развития дидактической компетентности педагогов дошкольного и начального образования

Развитие дидактической компетентности педагогов английского языка, работающих с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, приобретает особую значимость в условиях реализации государственной политики трехязычного образования в Республике Казахстан. Согласно государственным общеобязательным стандартам дошкольного воспитания и

обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования (Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года №348), содержание начального образования формируется в соответствии с задачей формирования полиязычной личности – гражданина Казахстана, владеющего не менее чем тремя языками (казахским, русским и иностранным), способного вести межкультурный диалог, ценящего национальную культуру и уважающего культурные особенности других народов [12]. Трёхязычное образование практически реализуется путем:

1) обеспечения уровня усвоения казахского, русского и иностранного языков в соответствии с международными стандартами;

2) организации внеурочной деятельности на казахском, русском и иностранном языках. (государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования).

Приказ Министра просвещения Республики Казахстан от 3 августа 2022 года №348. Зарегистрирован в Министерстве юстиции Республики Казахстан 5 августа 2022 года №29031) [12].

На уровне начального образования трёхязычное образование реализуется путем обеспечения уровня усвоения языков в соответствии с международными стандартами, а также через организацию внеурочной деятельности на казахском, русском и иностранном языках. При этом иностранный язык изучается с 3 класса, а в системе дополнительного образования – уже на дошкольном этапе. Это предъявляет особые требования к профессиональной и методической подготовке педагогов, работающих с детьми 5-10 лет.

Согласно Инструктивно-методическому письму на 2024–2025 учебный год (НАО имени И. Алтынсарина, 2024), содержание языковых учебных предметов на начальном уровне направлено на формирование у обучающихся первоначальных речевых навыков через развитие слушания, говорения, чтения и письма. При этом обучение основывается на принципе имплицитного усвоения – овладении языком через практическое использование и коммуникативные ситуации, без акцента на заучивание правил [61, с. 2-115].

В этих условиях дидактическая компетентность педагога становится ключевым фактором успешного внедрения трёхязычного подхода в начальном и дошкольном звене, а её целенаправленное развитие должно осуществляться через систему курсов повышения квалификации и в целом в контуре дополнительного профессионального образования (ДПО). Именно курсы повышения квалификации (ДПО) обеспечивают перевод нормативных требований и возрастных особенностей 5–9-летних обучающихся в язык конкретных педагогических решений: постановку целей как наблюдаемых речевых действий, отбор мультимодального и визуально поддержанного содержания, проектирование игровых, интерактивных и деятельностных форм (TPR, сторителлинг и др.).

Таким образом, необходимость научного осмысления и практической поддержки развития дидактической компетентности педагогов, обучающихся английскому языку на ранних этапах, получает институциональную реализацию именно через систему курсов повышения квалификации и механизмы ДПО: последовательные модули с выходом в практику, микропреподавание, Lesson Study, мастер-классы и посткурсовое сопровождение. Это позволяет не только соответствовать нормативным требованиям, но и целенаправленно формировать у детей многоязычную, культурно-гибкую и коммуникативно-компетентную личность с раннего возраста.

В настоящем исследовании были объединены две категории педагогов – учителя дошкольного и начального школьного образования. Это обусловлено широким охватом детей системой дополнительного языкового образования, а также введением английского языка в программу с начальной ступени обучения. В течение последних 20 лет развития системы образования в РК вопрос раннего обучения английскому языку претерпевал частые изменения. Так, в 2011 г. иностранный язык рекомендовано было изучать с 1 класса (Госпрограмма развития образования на 2011–2020 гг.), обязательное изучение иностранного языка в дошкольных учреждениях было внедрено с 2016 г. (Типовая учебная программа дошкольного воспитания и обучения), в 2020 г. было отменено изучение английского языка в дошкольных учреждениях (Типовая учебная программа дошкольного воспитания и обучения), изучение английского языка в начальной школе внедряется с 3 класса (ГОСО РК 1.001–2020 Приказ МОН РК №182 от 3 апреля 2020 г.). За время указанных реформ в рамках настоящего исследования были изучены вопросы организации процесса обучения английского языка в системе дошкольного и начального школьного обучения, выявлены проблемы и разработаны пути решения проблем, проанализированы программы обучения с целью выявления преемственности дошкольного и школьного обучения языку, разработаны методические рекомендации для учителей дошкольных образовательных учреждений, разработана и внедрена программа курса “Методика раннего обучения английскому языку” для студентов факультета иностранных языков Карагандинского университета имени Е.А. Букетова, которая была реализована с 2019 по 2023 гг. в рамках одной из траекторий образовательной программы бакалавриата “Иностранный язык: два иностранных языка”.

Таким образом, в рамках нашего исследования объектом анализа с целью выявления специфических требований к дидактической компетентности учителей английского языка стали психолого-педагогические характеристики детей 5-9 летнего возраста, детей обучающихся в дошкольных организациях и начальной школе. На этом возрастном отрезке происходит переход от дооперационального мышления к конкретно-операциональному (рубеж 7–8 лет). Это сопровождается активным развитием логического мышления с использованием наглядных материалов, но сохраняется все еще абстрактное мышление. Следовательно, дидактические решения должны опираться на наглядность, действие, игровые и ситуативные форматы. Эмпирическую основу

этому выводу задают классические и современные описания стадий развития: для детей 7–11 лет показаны обратимость, классификация и сохранение, при ограниченной способности к абстракции. Это прямо указывает на необходимость опоры на конкретные коммуникативные ситуации и артефакты (картинки, карточки, физические объекты) в конструировании урока [62].

Во-вторых, ЗБР (зона ближайшего развития) по Л.С. Выготскому объясняет, почему для 5–9-летних критичны дозированная помощь (скаффолдинг), парная/групповая работа и точное определение трудностей. В рамках ЗБР обучение наиболее продуктивно там, где ребёнок ещё не справляется один, но может выполнить действие при поддержке «более компетентного другого». Это непосредственно транслируется в требования к дидактической компетентности: учитель должен уметь планировать задачи «чуть выше актуального уровня», проектировать ступени поддержки и своевременно их снимать на основе формативных данных [47, с. 3-350].

В-третьих, специфика раннего обучения иностранному языку подтверждает, что детям 5–9 лет необходимы задания, которые интегрируют язык в действие: игра с правилами, ролевая интеракция, мини-проекты, ритмико-фонетические практики, визуальные и аудиальные опоры. Исследовательские и методические обзоры по обучению детей указанной возрастной категории подчёркивают зависимость качества урока от знания возрастных механизмов: чем младше дети, тем важнее ситуативность, многоканальная опора (движение, жест, картинка, звук) и короткие циклы заданий с частой сменой активности [15, р. 3-236; 63]. Это в свою очередь предъявляет к дидактической компетентности требования конструктивного выравнивания (цели–содержание–методы–оценивание) и к умению «переводить» лингвистические цели в детскую деятельность [64].

В-четвёртых, рамка CEFR для детей (включая обновлённые дескрипторы и банк дополнительных дескрипторов) задаёт проверяемые ориентиры элементарного уровня (Pre-A1/A1) и напрямую связывает целеполагание с оцениванием. Это означает, что учитель должен уметь выделять возрастнореалистичные речевые функции (приветствие, представление, простые просьбы/реакции), проектировать задания, которые дают наблюдаемые доказательства этих функций, и использовать формативную обратную связь для коррекции урока. Следовательно, знание и применение детских дескрипторов CEFR – часть дидактической компетентности для 5-9 лет [65]. Из вышесказанного следует возможность применения общих методических стратегий для 5-9 лет (общие черты: потребность в наглядности и действии, игровая мотивация, социальное со-конструирование знания, краткие циклы активности).

В исследовании внимание уделялось возрастным особенностям развития познавательных процессов, мотивации, эмоционально-волевой сферы и коммуникативных навыков детей в возрасте от 5 до 9 лет. Эти общие черты выделены на основании теории Выготского Л.С. и Пиаже Ж. и определяют возможность использования единых методических стратегий при разработке уроков (таблица 1). Учитывать указанные особенности необходимо также при

разработке курсов повышения квалификации, т.к. методы и организация обучения детей разных возрастов требует разных подходов и стратегий.

Таблица 1 – Общие психолого-педагогические характеристики детей 5-9 лет

Характеристика	Проявление у детей 5–6 лет	Проявление у детей 7–9 лет	Методы
Сенситивность к языку	Имитация и игровая речь	Имитация и осознанное освоение	Использование речевых шаблонов и повторения
Мышление	Среднее, наглядно-образное, формируется логическое	Наглядно-действенное с элементами логического	Визуализация, моделирование, схемы, таблицы
Ведущая деятельность	Игровая, учебная мотивация ситуативна	Учебно-игровая, переход к учебной	Сюжетные формы, игровые задания, сторителлинг
Эмоциональная отзывчивость	Легко вовлекаются, быстро «перегорают»	Нуждаются в эмоциональной поддержке	Создание комфортной среды обучения, ежедневные «ритуалы» урока
Развитие произвольных процессов	Короткая концентрация внимания (до 5 минут)	Короткая концентрация внимания (5-7 минут)	Структурирование деятельности, опора на инструкции, чек-листы, таймер, рефлексия
Физическая двигательная активность	и Требуется частая смена активности	Потребность в активности сохраняется, но лучше управляется	Применение TPR, смена темпа и ритма урока, различные формы организации урока

Учет психолого-педагогических особенностей учащихся разных возрастных групп существенно влияет на выбор подходов к обучению английскому языку и, соответственно, на определяет характер профессиональных навыков, необходимых учителю. Дидактическая компетентность играет занимает ключевое место в педагогическом процессе и требует особого внимания при ее развитии в системе ДПО. Возрастные различия детей должны учитываться при составлении программ курсов повышения квалификации. В нашей работе мы целенаправленно показываем в таблице различия психолого-педагогических характеристик детей 5–6 и 7–9 (а также 10–15) лет, что задаёт разные дидактические требования и, следовательно, разные подходы и методы: от целей и отбора содержания (CEFR Pre-A1/A1 vs A1/A2), форматов деятельности (игровые/TPR/визуально-аудиальные опоры vs аналитическая работа, проекты, дискуссии), типа скаффолдинга и управления классом до инструментов формативного оценивания. Такое разграничение непосредственно влияет на формирование дидактической компетентности учителя: уточняет её целевой и содержательный компоненты, переориентирует технологический (РСК под возраст), усиливает оценочно-рефлексивный (возрастно-адекватные критерии и рубрики) и коммуникативный (виды речевых действий и медиативные задания). Следовательно, модули ДПО должны проектироваться дифференцированно по возрастным группам, что повышает валидность курсов и

обеспечивает перенос в практику именно тех умений, которые критичны для соответствующей возрастной группы.

Исходя из этого, далее представим возрастнo-дифференцированное описание психолого-педагогических характеристик детей (5–9 и 10–15 лет), которое задаёт разные дидактические требования к целям, содержанию, методам и оцениванию. Переходя к таблице 2, покажем, как эти отличия напрямую трансформируются в выбор подходов и формируют профиль дидактической компетентности учителя на каждом возрастном периоде. По мнению Элли В. дети в возрасте от 5 до 9 лет обладают высокой чувствительностью к языковому материалу [66], и по мнению Выготского Л.С. и Брунера Д. характеризуются эмоциональной восприимчивостью, преобладанием наглядно-образного мышления, игровой мотивацией и ограниченной произвольной регуляцией поведения [67]. Эти особенности требуют от учителя английского языка в начальной школе владения специальными методиками, адаптированными к особенностям дошкольников и младших школьников. Эффективное обучение по мнению Пинтер А. в этом возрасте основывается на использовании игровых форм, визуальных и аудиальных стимулов, ситуативного контекста и повторения [15, р. 3-23], а также на эмоциональной поддержке и формировании позитивной учебной мотивации. Крашен С. рекомендует учителю интегрировать элементы имплицитного обучения, способствующего интуитивному усвоению языка, использовать ролевые игры, песни, стихи и сказки, развивать понимание языка через действия и образы [68].

Таблица 2 – Сравнительная характеристика учащихся 5-9 лет и 10-15 лет

Характеристика	5–9 лет (дошкольники и младшие школьники)		10–15 лет (средняя школа)	
	описание	методы	описание	методы
1	2	3	4	5
Ведущая деятельность	Игра → учебно-игровая деятельность	Игровые сценарии, ролевые диалоги, TPR, сторителлинг, песенки/рифмовки, проекты с простым продуктом (карточка, открытка)	Учебная, коммуникативная, профориентационная	Проектная работа, дебаты, дискуссии, ролевые кейсы «профессии», ученические исследования (mini-research), презентации/питчи
Особенности мышления	Наглядно-образное, наглядно-действующее; постепенный переход к элементам абстракции	Наглядность, манипулятивы, карточки-схемы, графические организаторы (простые), моделирование по образцу, опоры-рамки фраз	Развитое абстрактно-логическое мышление	Анализ и синтез, сравнение/классификация, логико-грамматические задания, сложные графические организаторы, аргументация и обобщение
Особенности внимания	Преобладает непроизвольное;	Короткие циклы заданий (3–7 мин), визуальные сигналы и	Произвольное; устойчивое при	Планирование времени, тайм-менеджмент заданий, трекинг це

требуется внешняя поддержка	тайминг, «переключатели» внимания, че	наличия мотивации	лей (канбан, чек-листы), длительные зада
-----------------------------	---------------------------------------	-------------------	--

Продолжение таблицы 2

1	2	3	4	5
Мотивация	Интерес, эмоциональная вовлечённость, похвала взрослого	редование видов деятельности, чек-листы Похвала, игровые баллы/стикеры, выбор из 2–3 вариантов заданий, близкие сюжеты опыту ребёнка	Самооценка, интерес к будущей профессии, признание в группе	ния с этапами и контрольными точками Целеполагание вместе с учащимися, связь тем с реальными сферами (STEM, медиа, креативные индустрии), портфолио достижений, публичные демонстрации работ
Эмоциональное развитие	Высокая чувствительность, потребность в одобрении и поддержке	Тёплая атмосфера, ритуалы начала/закрытия урока, эмоциональные «якоря», безопасная обратная связь	Повышенная самокритичность, поиск самоидентичности	Рефлексия, правила безопасной дискуссии, peer-feedback по рубрикам, задания на ценности и позицию, тьюторское сопровождение

С другой стороны, учащиеся в возрасте от 10 до 15 лет демонстрируют более высокую степень когнитивной зрелости, способны к рефлексии, абстрактному мышлению и целенаправленному обучению [69]. Для учителя английского языка в средней школе это означает необходимость владения навыками организации аналитической работы с языковым материалом, ведения дискуссий, проектной деятельности, использования элементов критического мышления и формирования академической грамотности [70]. В этом возрасте учащиеся уже способны осознанно применять лингвистические правила, работать с грамматическими структурами, лексическими полями и развивать письменную продукцию. Также важной задачей становится подготовка к экзаменам и формирование языковых компетенций, необходимых в академической и профессиональной среде.

Психолого-педагогические различия между детьми 5–10 лет и 10–15 лет обуславливают разные подходы к обучению и различный уровень педагогической подготовки. В младшем возрасте ведущими видами деятельности являются игра и наглядно-образное мышление, в то время как у подростков активизируется логико-операциональное мышление и самосознание.

Соответственно, для учителя дошкольного и начального звена приоритетными являются компетентности, обеспечивающие организацию обучения в игровой, эмоционально безопасной и насыщенной речевой среде; для

учителя среднего звена – компетентности, связанные с формированием аргументированного мышления, развитых коммуникативных умений и предметной рефлексии. Ниже в таблице 3 систематизированы соответствующие компетентности учителей обеих категорий. Таблица 3 представляет сравнительно-структурный анализ дидактической компетентности учителя английского языка по уровням образования, организованный по пяти компонентам дидактической компетентности: целевому, содержательному, технологическому, оценочно-рефлексивному и коммуникативному. В таблице 3 раскрывается содержательное наполнение каждого компонента, фиксируются специфические компетентности для дошкольного и начального звена (5-9 лет) и для среднего звена (10-15 лет). Такой формат позволяет операционализировать различия возрастных групп в терминах требований к целеполаганию, отбору содержания, технологиям обучения, способам оценивания и характеру педагогического взаимодействия.

Таблица 3 – Сравнение компонентов дидактической компетентности учителей начального и среднего звена

Компонент дидактической компетентности	Содержание компонента	Компетентность учителя дошкольного и начального звена (5–9 лет)	Компетентность учителя среднего звена (10–15 лет)
Целевой компонент	Определение целей и задач обучения с учетом возраста, познавательных особенностей и этапа языкового развития	Умение формулировать цели, ориентированные на развитие интереса, мотивации и речевой активности в игровой и деятельностной форме	Умение ставить цели, направленные на формирование системных знаний, развитие языковых и метапредметных умений
Содержательный компонент	Отбор и структурирование содержания учебного материала	Знание возрастных особенностей восприятия; отбор аутентичного и визуально поддержанного материала; упрощение языковых структур	Отбор содержательно насыщенного и грамматически усложнённого материала, формирование предметных и межпредметных связей
Технологический компонент	Применение методов, технологий и приёмов обучения	Владение игровыми, проектными и коммуникативными методами, создание условий для естественного языкового взаимодействия	Применение проблемного, исследовательского и контекстного подходов, организация дебатов, дискуссий, выполнение лексико-грамматических упражнений
Оценочно-рефлексивный компонент	Оценка достижений обучающихся, самоанализ и коррекция педагогической деятельности	Использование формирующего оценивания, индивидуальной обратной связи, ведение портфолио достижений	Применение критериев и дескрипторов оценивания, проведение само- и взаиморефлексии, анализ достижений на основе ключевых компетенций
Коммуникативный компонент	Способность к установлению эффективного педагогического общения	Эмпатия, эмоциональная устойчивость, умение строить диалог на	Владение стратегиями педагогического общения с подростками, построение уважительного диалога,

		языке детей, поддержка интереса	развитие критического мышления через дискуссии
--	--	------------------------------------	---

По целевому компоненту таблица 3 демонстрирует смещение акцента в младшем возрасте к формулированию целей как наблюдаемых речевых действий и поддержанию интереса через игровую и деятельностную форму, тогда как в среднем звене приоритет отдается целям, ориентированным на систематизацию знаний и развитие метапредметных умений. В содержательном компоненте для 5-9 лет обоснован отбор аутентичного, мультимодального и визуально поддержанного материала, редукция языковых структур до удобных для усвоения речевых шаблонов; для 10-15 лет – возрастание сложности и насыщенности содержания, формирование межпредметных связей и переход к осознанной работе с грамматикой и лексическими полями.

Технологический компонент фиксирует различия в доминирующих методах: у младших – игровые, коммуникативные и деятельностные практики (включая TPR, сторителлинг, чантинг, драматизацию), обеспечивающие высокую плотность детской речи и частую смену активности; у подростков – проблемное и исследовательское обучение, контекстные задания, дискуссии и дебаты, предполагающие аналитическую переработку материала. В оценочно-рефлексивном компоненте для 5-9 лет акцент сделан на формирующем оценивании с понятными детям дескрипторами, индивидуальной обратной связи и портфолио достижений; для 10-15 лет – на критериях и дескрипторах, поддерживающих само- и взаимооценку, и на аналитическом разборе достижений через ключевые компетенции. Наконец, коммуникативный компонент в младшем звене описывает требования к эмпатии, эмоциональной устойчивости и диалогу «на языке ребёнка» для поддержания интереса и включенности; в среднем звене – владение стратегиями уважительного, аргументированного общения, развитие критического мышления и ответственности за собственное высказывание.

В целом таблица 3 не только фиксирует возрастные различия в профиле компетентности, но и задаёт методическую логику преемственности: от имплицитного, опирающегося на действие и образ усвоения в 5-9 лет к осмысленной, аналитической работе с языком в 10-15 лет. Такое сопоставление обеспечивает концептуальную и практическую основу для проектирования программ повышения квалификации и модулей ДПО, а также для построения диагностических инструментов и индикаторов результативности по каждому из компонентов дидактической компетентности. Дидактическая компетентность обеспечивает методически выверенную реализацию индивидуального подхода и приводит к более успешному усвоению английского языка на всех этапах школьного обучения [36, р. 4-13].

Представленные в таблице 3 сопоставления по пяти компонентам дидактической компетентности демонстрируют системные различия профиля учителя в начальном и среднем звеньях, отражаясь в целях, содержании, технологиях, процедурах оценивания и характере педагогической

коммуникации. Наблюдаемая конфигурация признаков в младшем возрасте – ориентация на наблюдаемые речевые действия, мультимодальную поддержку, игровые и TPR-практики, формирующее оценивание и эмоционально безопасную речевую среду – образует устойчивый паттерн, подтверждаемый всеми строками таблицы 3.

Развитие дидактической компетентности учителя английского языка дошкольного и начального школьного образования в условиях системы дополнительного профессионального образования имеет ряд специфических особенностей, связанных как с возрастной спецификой обучающихся, так и с логикой организации самого ДПО. В отличие от базовой педагогической подготовки, здесь речь идёт о целенаправленном, поэтапном и непрерывном совершенствовании профессиональных умений педагога, уже имеющего практический опыт работы.

Основываясь на исследованиях возрастных особенностей и учитывая нормативные документы организации ДПО были выделены основные особенности развития дидактической компетентности учителя английского языка дошкольного и начального школьного образования именно в контексте системы ДПО:

1. Непрерывный, модульный характер развития Дидактическая компетентность формируется не разово на курсе, а через серию взаимосвязанных мероприятий согласно программы посткурсовой поддержки слушателей (вебинары, семинары, Lesson study, наблюдение уроков и др.).

2. Ориентация на специфику раннего обучения иностранному языку Содержание ДПО смещено от абстрактной дидактики к методике работы с детьми 5–9 лет: игровые, мультимодальные, TPR-подходы, микросюжеты, работа с очень короткими речевыми единицами, опора на слухо-зрительные образы и эмоции.

3. РСК-фокус (Pedagogical Content Knowledge)

Согласно концепции Л. Шульмана каждый учитель должен не просто выбирать какие приёмы использовать, а как превратить конкретное содержание (topic/языковой материал) в соответствующую возрастным возможностям деятельность. Эффективность метода определяется соответствием содержанию и возрастным механизмам усвоения (игра, TPR, мультимодальные опоры и др. [58, p. 1-21]).

4. Акцент на преемственности ДО – начальная школа. В ДПО дидактическая компетентность учителя понимается через способность проектировать линию от игровых, сенсомоторных практик в ДО до учебно-познавательных задач в 1-4 классах: единые тематические линии, сопоставимые форматы заданий, согласованные требования к речевой активности детей.

5. Практико-ориентированность и «дизайн урока»

Ключевой результат развития компетентности – не только знание подходов, а умение спроектировать и провести конкретное занятие/урок, адаптируя его под возраст, уровень и особые образовательные потребности детей, с последующей самооценкой и доработкой.

6. Опора на рефлексию и анализ собственной практики. В системе ДПО дидактическая компетентность растёт через разбор реальных уроков (видео, конспекты, Lesson Study, микропреподавание), самооценку по чек-листам, взаимное наблюдение и экспертную обратную связь, а не только через лекционные формы.

7. Дифференцированный подход. Для учителей дошкольного и начального образования, работающих с английским языком, развитие дидактической компетентности включает умение планировать задания разной сложности, использовать визуальную поддержку, адаптировать инструкции и темп для детей с ООП и разным уровнем готовности к обучению.

8. Интеграция цифровых и AI-ресурсов в дидактический дизайн Система ДПО рассматривает цифровые ресурсы (мультимедийные комплексы, онлайн-платформы, AI-инструменты) не как «дополнение», а как часть дидактического решения: выбор ресурса под цель, возраст, режим взаимодействия, вид оценивания. В отечественных исследованиях цифровая компетенция будущего учителя иностранного языка всё чаще описывается с учётом владения технологиями искусственного интеллекта, включающими умение отбирать AI-инструменты и интегрировать их в дидактический дизайн занятий [55, с. 164-173]. В предлагаемой модели ДПО этот аспект отражён через отдельный блок работы с AI-ресурсами в контексте планирования, проведения и оценивания уроков для детей 5–9 лет.

9. Связь с профессиональными стандартами и оценочными материалами Развитие дидактической компетентности в ДПО связывается с требованиями профстандарта педагога и реальными процедурами оценки деятельности учителя (аттестация, портфолио, внутренний мониторинг), что задаёт чёткие индикаторы и критерии сформированности компетентности. Современные модели, разработанные для описания компетенций педагога иностранных языков в области использования ИИ [71], задают дополнительные ориентиры для выделения индикаторов дидактической компетентности, связанных с интеграцией интеллектуальных технологий в проектирование и реализацию урока.

10. Развитие коммуникативной составляющей дидактики Отдельный акцент делается на том, как учитель объясняет задание, даёт образец, поддерживает детскую инициативу, регулирует дисциплину через речь на английском и родном языке – то есть на речевых стратегиях, обеспечивающих дидактическую задачу.

Указанные особенности развития дидактической компетентности учителя английского языка дошкольного и начального школьного образования в системе дополнительного профессионального образования стали концептуальной основой предлагаемой модели её формирования. Именно они определили структуру модели, логику отбора содержания модуля курсов, последовательность методических действий и способы оценивания результатов. Модель опирается на модульность, практико-ориентированность, РСК-направленность, интеграцию цифровых технологий, а также на развитие рефлексивных механизмов. В совокупности это обеспечивает её соответствие

современным требованиям к профессиональной подготовке педагога и позволяет рассматривать модель как эффективный инструмент целенаправленного развития дидактической компетентности учителей английского языка в условиях ДПО.

Для перехода от описания возрастных и нормативных особенностей к проектированию модели развития дидактической компетентности целесообразно зафиксировать ключевые «зоны дефицитов» как теоретически обоснованную гипотезу. Такая карта отражает не частные затруднения, а системные разрывы между требованиями к деятельности учителя раннего обучения и реальными условиями и практиками (таблица 4).

Таблица 4 – Теоретическая карта дефицитов дидактической компетентности педагога английского языка (EYL)

Компонент модели	Нормативно-методическая опора (что требуется от педагога)	Типичные (ожидаемые) дефициты	Обоснование
1	2	3	4
Целевой	Формулирование целей как наблюдаемых результатов; выравнивание целей, деятельности и оценивания (constructive alignment); проектирование через обратный дизайн (backward design); включение рефлексивного цикла в планирование.	Цели описываются как «тема/материал», а не действие ученика; отсутствуют критерии/показатели; несоответствие целей и оценивания; переоценка «грамматического мастерства» для раннего возраста.	Конструктивное выравнивание повышает валидность планирования и оценивания; обратный дизайн помогает переходить от «активностей» к результатам; цикл Anticipation-Action-Reflection задаёт рефлексивную логику обучения. Дополнение (данные Казахстана): Контекстные данные: 21% педагогов считают ожидаемые результаты Стандартной программы недостижимыми на данном уровне; отмечается дублирование результатов детского сада и 1-го класса (риски «неподъёмных» целей и слабого выравнивания «цель–условия–оценка»)
Содержательный	Отбор языкового материала с учётом возраста, частотности, принципов «малых доз» и повторяемости; баланс языковых средств и смыслового содержания; культуросообразность и межкультурный компонент.	Перегруз лексики/структурами; слабое «спиральное» повторение; недооценка фонетики и слухо-произносительных навыков; недостаточная адаптация материалов под уровень и интересы детей.	TEYL-подход требует возрастной адекватности, постепенности и опоры на смысл; глобальные исследования показывают потребность учителей в подготовке именно по TEYL и трудности с развитием говорения и управлением классом. Дополнение (данные Казахстана): Контекстные данные: 56% респондентов указали на отсутствие унифицированной дидактической поддержки/ре

Технологический	Использование игровых, деятельностных и мультимодальных технологий; управление динамикой класса; применение ТПР, песен, историй, проектов; интеграция цифровых инструментов и (при необходимости) ИИ.	Доминирование «объяснение-повторение»; мало взаимодействия и движения; слабые рутины/переходы; ограниченное использование цифровых средств; риск «инструментального» применения ИИ без педагогического смысла и этики	комендованной литературы, соответствующей Стандартной программе; учителя вынуждены собирать материалы самостоятельно Для раннего возраста эффективность повышают действия, игра, ритуалы и мультимодальность; рамки цифровой компетентности (DigCompEdu) задают требования к отбору и созданию цифровых ресурсов; международные данные показывают рост использования ИИ при дефиците подготовки. Дополнение (данные Казахстана): Контекстные данные: по опросу учителя «не исполь-
-----------------	---	---	---

Продолжение таблицы 4

1	2	3	4
Оценочно-рефлексивный	Ориентация на формирующее оценивание: прозрачные критерии, обратная связь, диагностика прогресса; развитие рефлексии учителя и ученика.	Смещение оценивания и самооценивания; преобладание итоговых проверок; отсутствие критериев и языковых дескрипторов; обратная связь «про ошибки», а не «про продвижение»; слабая рефлексия практики.	зуют большое количество или разнообразие активностей»; 100% считают 1 час английского в неделю недостаточным; средняя наполняемость групп 30–35 детей, подгруппы для языков нормативно не предусмотрены (ограничения для активностных/игровых технологий) Формирующее оценивание доказательно повышает результаты обучения; рефлексия и обратная связь рассматриваются как ключевые механизмы развития обучения и профессиональных изменений. Дополнение (данные Казахстана): Контекстные данные: при отсутствии единого УМК «каждый учитель учит по своей программе», что осложняет оценку готовности детей; авторы фиксируют необходимость разработки индикаторов/критериев оценивания на дошкольном уровне

Коммуникативный	Организация взаимодействия (teacher talk vs student talk), поддерживающая среда, диалог, парная/групповая работа; развитие коммуникативных стратегий; учёт медиации/онлайн-взаимодействия.	Мало «выхода» речи; преобладание фронтального режима; недостаток scaffolding; неустойчивая языковая дисциплина; слабое использование медиации/онлайн-взаимодействия; трудности в коммуникации с родителями	CEFR Companion Volume расширяет фокус на медиацию и онлайн-взаимодействие; TEYL-исследования отмечают трудности с формированием говорения и дисциплиной, что напрямую связано с коммуникацией и управлением взаимодействием. Дополнение (данные Казахстана): Контекстные данные: переполненные группы (30–35) усиливают трудности управления поведением и поддержания внимания; в примерах учителей отмечается, что инструкции выполняются лишь первые минуты и требуется деление на малые подгруппы
-----------------	--	--	--

Примечание – Составлено по источникам [9, p. 159-166; 72-79]

Представленная теоретическая карта дефицитов используется в работе как основание для конструктивного выравнивания «цель – содержание – методы – оценивание» при разработке модели и модуля ДПО (см. раздел 1.3): каждый элемент модели адресует конкретную группу дефицитов, выявленную на уровне теоретического анализа.

Вывод. Проведённый анализ нормативных документов, возрастных особенностей детей и специфики раннего обучения иностранному языку показывает, что развитие дидактической компетентности учителей английского языка дошкольного и начального звена не может рассматриваться в отрыве от государственной политики трёхязычного образования и требований к формированию полиязычной, культурно-гибкой личности учащегося. Нормативная база (ГОСО, типовые учебные планы, инструктивно-методические письма) задаёт рамку для уровневого усвоения языков и определяет раннее обучение английскому языку как важнейшее направление образовательной политики, что, в свою очередь, предъявляет повышенные требования к содержанию, структуре и условиям формирования дидактической компетентности педагогов.

С опорой на психолого-педагогические теории (Л.С. Выготский, Ж. Пиаже, Д. Брунер и др.), а также исследования в области раннего обучения иностранным языкам (Камерон, Пинтер, Крашен и др.) показано, что возрастной период 5–9 лет характеризуется высокой сенситивностью к языку, доминированием наглядно-образного мышления, игровой мотивации и ограниченной произвольной регуляцией поведения. Это обуславливает необходимость опоры на наглядность, действие, игровую и ситуативную организацию обучения, многоканальную (аудио-, визуальную, кинестетическую) поддержку и короткие циклы активности. В сравнении с

учащимися 10–15 лет, ориентированными на более развитое абстрактно-логическое мышление, проектную и исследовательскую деятельность, у младших школьников и дошкольников формируется иной профиль учебных потребностей, что требует специальных дидактических решений и иного набора профессиональных умений учителя.

Сравнительный анализ дидактической компетентности учителя английского языка по пяти компонентам (целевому, содержательному, технологическому, оценочно-рефлексивному и коммуникативному) для разных уровней образования позволил выявить системные различия профиля педагога дошкольного/начального и среднего звена. Для младшего возраста доминируют цели, формулируемые как наблюдаемые речевые действия; преобладает мультимодальное и визуально поддержанное содержание, игровые и TPR-практики, формирующее оценивание и эмоционально безопасная речевая среда. Для подростков, напротив, приоритет получают аналитические и исследовательские формы работы, усложнённое содержание, опора на критерии и дескрипторы, поддерживающие рефлексивность и самооценку. Тем самым дидактическая компетентность учителя английского языка проявляется как возрастно-дифференцированная и контекстно обусловленная система профессиональных умений.

В этих условиях система дополнительного профессионального образования выступает ключевым механизмом целенаправленного развития дидактической компетентности учителей английского языка, работающих с детьми 5–9 лет. Именно ДПО обеспечивает перевод нормативных требований, возрастных особенностей и научных положений о развитии ребёнка в язык конкретных педагогических решений: формулирование целей как достижимых речевых действий, отбор мультимодального содержания, проектирование игровых и деятельностных форм, внедрение формативного оценивания, использование цифровых и AI-ресурсов, обеспечение инклюзивности и дифференциации обучения.

На основе проведённого анализа отечественных и зарубежных исследований профессионального развития учителей английского языка для младших школьников и дошкольников были уточнены особенности развития дидактической компетентности в контексте дополнительного профессионального образования. Международные работы подчёркивают эффективность модульных, практико-ориентированных форматов обучения [48, р. 59-69]. Исследования, посвящённые опыту будущих и действующих учителей английского языка для детей, указывают на необходимость РСК-фокуса и постоянной рефлексивной поддержки, обеспечивающих связь между инновациями и реальными условиями урока [48, р. 43-53; 60, р. 35-51]. С учётом этих выводов развитие дидактической компетентности учителей английского языка в системе ДПО рассматривается как модульный и непрерывный процесс, ориентированный на специфику раннего обучения, преемственность дошкольного и начального образования, «дизайн урока» как ключевую единицу анализа, опору на профессиональное сообщество и интеграцию цифровых

ресурсов, соотнесённых с профессиональными стандартами и требованиями обновлённого содержания образования.

Указанные особенности стали концептуальной основой разработанной в исследовании модели формирования дидактической компетентности учителя английского языка дошкольного и начального школьного образования в системе ДПО. Они определили её структурные блоки (целевой, содержательный, технологический, оценочно-рефлексивный и коммуникативный) и совокупность организационно-педагогических условий реализации (модульная организация программы, практико-ориентированные форматы работы, посткурсовое сопровождение, возрастно-дифференцированный дизайн модулей и др.). Тем самым раздел 2 не только конкретизирует специфику дидактической компетентности на ранних этапах обучения, но и задаёт теоретико-методологические основания для построения модели её формирования, представляемой в следующем разделе.

1.3 Модель развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального обучения через систему дополнительного профессионального образования

В современном Казахстане, где возрастает роль раннего изучения иностранных языков, особенно английского, крайне важно развивать дидактическую компетентность педагогов, работающих с дошкольниками и младшими школьниками. Это обеспечивает качество образования и формирует у детей прочную базу для дальнейшего обучения. В рамках обновленного содержания образования и интеграции с международными ориентирами (CEFR – общеевропейские компетенции владения иностранным языком; OECD Learning Compass 2030 – компетенции и агентность обучающихся; рекомендации ЮНЕСКО по поддержке раннего многоязычного образования) обоснована необходимость структурированных моделей повышения квалификации (ДПО), обеспечивающих устойчивый рост качества педагогической практики. Рамка OECD Learning Compass 2030 [14] в РК не интегрирована в НПА, но её ценностно-целевые акценты (агентность, трансформационные компетенции, благополучие) методологически совместимы с национальными документами, ориентированными на компетентностные результаты и международные оценки; при описании подхода допустимо ссылаться на первоисточник ОЭСР как на теоретико-методологическую основу, а нормативную базу – подтверждать казахстанскими актами (Концепция-2023/2029, ГОСО-2022).

Современная модернизация образования Республики Казахстан ориентирует систему дошкольного и начального обучения на компетентностные результаты, качество образовательных достижений и доступность эффективных практик для каждого ребёнка. Национальные нормативные основания (государственные стандарты, типовые учебные программы, стратегические концепции развития образования, профессиональные требования к педагогу) закрепляют результативный и компетентностный подход, полиязычие, инклюзивность, использование

цифровых технологий и формирующего оценивания. Однако при всей заданности целевых ориентиров остаётся методический разрыв между требованиями стандартов и реальными практиками преподавания английского языка в дошкольном и начальном звене: учителю зачастую недостаёт операциональных инструментов проектирования урока для детей 5–9 лет, критериев и индикаторов качества именно дидактических решений, а также устойчивых маршрутов повышения квалификации, увязанных с повседневной аудиторной деятельностью. Это создаёт объективную потребность в специальной модели развития дидактической компетентности учителя английского языка, способной перевести нормативные ожидания на язык технологий урока, оценивания и профессионального роста.

Международный ориентир задаёт рамка OECD Learning Compass 2030, трактующая образование как навигацию учащегося в сложном мире и акцентирующая три блока: агентность обучающегося (способность целеполагать, выбирать и брать ответственность), трансформационные компетенции (создавать новое ценное; согласовывать противоречия и дилеммы; принимать ответственность) и цикл *anticipation–action–reflection* (AAR предвосхищение – действие – рефлексия) [14]. Для раннего обучения английскому языку эти положения критически важны: английский выступает не только предметом усвоения лексико-грамматического минимума, но и средством участия ребёнка в совместной деятельности, сотрудничестве и творчестве. Следовательно, дидактическая компетентность учителя должна включать умение конструировать уроки и микро-курсы, в которых язык – инструмент действия и общения, а не лишь объект запоминания.

Необходимость разработки модели усиливается совокупностью проблемных факторов казахстанского контекста. Во-первых, полиязычная образовательная среда и разнообразие региональных условий (город/село, различная оснащённость) требуют методик, одинаково работоспособных в *low-tech* и *high-tech* форматах и культурно чувствительных к местному содержанию. Во-вторых, ранний возраст детей задаёт специфические психолого-педагогические требования: ведущая роль игры и наглядности, опора на эмоции и телесность, короткие циклы внимания – всё это предъявляет повышенные требования к дидактическому дизайну. В-третьих, распространённый репродуктивный стиль обучения и преобладание суммативных форм контроля слабо поддерживают развитие детской агентности и метакомпетенций; необходим сдвиг к формирующему оцениванию и рефлексии. В-четвёртых, запрос на цифровизацию и безопасное использование ИКТ/ИИ в раннем возрасте требует от учителя нового набора дидактических приёмов и инструментов, валидированных с учётом возрастных ограничений.

Выделенные в предыдущем подразделе особенности развития дидактической компетентности учителя дошкольного и начального школьного образования задали исходные требования к будущей модели. Они определили, какие именно компоненты должна включать модель, какова должна быть логика построения программы ДПО и какие организационно-педагогические условия необходимы для её эффективной реализации.

В качестве теоретико-методологических оснований проектирования модели развития дидактической компетентности учителя английского языка дошкольного и начального образования принимаются следующие положения, сформулированные по результатам предыдущего раздела:

1. *Нормативно-целевое положение.* Дидактическая компетентность учителя английского языка дошкольного и начального образования формируется в контексте реализации государственной политики трёхязычного образования и требований ГОСО, что задаёт целевые ориентиры: уровневое овладение языком (Pre-A1/A1), формирование полиязычной и культурно-гибкой личности ребёнка и обеспечение преемственности уровней дошкольного и начального образования.

2. *Психолого-педагогическое положение.* Возрастные особенности детей 5–9 лет (высокая чувствительность к языку, доминирование наглядно-образного мышления, игровая мотивация, ограниченная произвольная регуляция поведения, функционирование в зоне ближайшего развития) определяют специфические дидактические требования к целям, содержанию, методам и формам оценивания, а значит – к структуре и содержанию дидактической компетентности учителя, работающего на данном возрастном этапе.

3. *Структурно-компонентное положение.* Дидактическая компетентность учителя английского языка представляет собой интегративное образование, включающее по меньшей мере пять взаимосвязанных компонентов: целевой, содержательный, технологический, оценочно-рефлексивный и коммуникативный. Именно эта компонентная структура должна быть отражена в модели и задаёт её внутреннее строение (соответствующие блоки модели).

4. *Возрастно-дифференцированное и преемственное положение.* Профиль дидактической компетентности учителя английского языка для дошкольного/начального и среднего звена различается по всем пяти компонентам (цели, содержание, технологии, оценивание, педагогическая коммуникация), что требует проектирования модели, ориентированной в первую очередь на специфику 5–9 лет и одновременно обеспечивающей преемственность с последующими уровнями образования.

5. *РСК-ориентированное положение.* Эффективное развитие дидактической компетентности учителя английского языка возможно только в логике Pedagogical Content Knowledge: дидактические принципы и методы должны соотноситься с конкретным языковым содержанием и возрастными механизмами усвоения, а значит, модель должна интегрировать общую дидактику и предметную методику раннего обучения английскому языку.

6. *Положение о ведущей роли системы ДПО.* Система дополнительного профессионального образования является ключевым механизмом развития дидактической компетентности учителей английского языка, так как именно через курсы ПК и посткурсовое сопровождение осуществляется перевод нормативных требований и возрастных особенностей в язык конкретных педагогических решений. Следовательно, модель должна быть спроектирована

как модель развития компетентности *в условиях ДПО* (курсы, модули, вебинары, Lesson Study, посткурсовое сопровождение и др.).

7. *Практико-ориентированное и рефлексивное положение.* Развитие дидактической компетентности учителя происходит преимущественно через практико-ориентированные форматы (микропреподавание, анализ уроков, Lesson Study, разработка и апробация конспектов), а также через систематическую профессиональную рефлекссию. Это требует, чтобы модель включала технологический и оценочно-рефлексивный блоки, в которых закреплены соответствующие формы работы и инструменты формирующего оценивания.

8. *Положение об инклюзивности и цифровизации дидактики.* Современная дидактическая компетентность учителя английского языка для дошкольного и начального образования включает способность проектировать инклюзивные и дифференцированные занятия, а также интегрировать цифровые и AI-ресурсы в дидактический дизайн. Следовательно, указанные аспекты должны быть встроены в содержательный и технологический блоки модели как обязательные элементы.

9. *Положение о критериях и индикаторах.* Связь дидактической компетентности с профессиональными стандартами педагога и существующими процедурами оценки качества деятельности требует, чтобы модель содержала чётко сформулированные критерии и индикаторы её сформированности, позволяющие проводить мониторинг и опытно-экспериментальную проверку эффективности модели.

Исходя из обозначенных теоретических положений, в настоящем разделе разрабатывается модель развития дидактической компетентности учителя английского языка дошкольного и начального образования в системе ДПО, структура и условия реализации которой непосредственно отражают выявленные нормативные, психолого-педагогические и методические особенности.

Таким образом, модель развития дидактической компетентности нужна не как очередная «программа ПК», а как системный мост между нормативными установками и практикой урока. Её методологическую основу составляют:

- 1) национальные целевые ориентиры на компетентностные результаты, инклюзивность, цифровизацию и качество;
- 2) принципы Learning Compass 2030 – агентность, трансформационные компетенции и цикл AAR как логика проектирования и анализа учебных ситуаций;
- 3) андрагогический подход к обучению самих педагогов, обеспечивающий перевод идей в действие через проектирование, пробацию и рефлекссию.

Разрабатываемая модель должна решать три группы задач:

Первая – целеполагающая: перевести национальные и международные ориентиры в язык конкретных целей для уроков английского языка в дошкольном и начальном звене (например, «ребёнок выбирает способ

разучивания слов»; «ребёнок участвует в создании коллективной мини-истории»), согласованных с возрастной нормой и типовыми программами.

Вторая – содержательно-технологическая: задать репертуар методов (игровые технологии, TPR, сторителлинг, проектирование мини-продуктов, элементы CLIL), форматов взаимодействия (пары, микрогруппы, круг общения), и инструментов (включая безопасные ИКТ/ИИ), организованных в AAR-циклы.

Третья – оценочно-рефлексивная: ввести понятные учителю и ребёнку индикаторы и рубрики для отслеживания не только предметных, но и коммуникативных и агентностных достижений, а также процедуры само- и взаимооценки, соответствующие возрасту.

С точки зрения ожидаемых системных эффектов разработка такой модели позволит: на уровне педагога – повысить вариативность дидактических решений, обеспечить уверенное владение формирующим оцениванием и рефлексией, укрепить готовность к инновациям и безопасной цифровизации; на уровне образовательного процесса – сместить фокус с репродукции к коммуникации и сотрудничеству, увеличить долю практико-ориентированных форм обучения, повысить инклюзивность; на уровне обучающихся – сформировать устойчивый интерес к английскому языку, элементарную коммуникативную автономию и навыки ответственности за совместный результат. Тем самым модель становится не только инструментом выполнения нормативных требований, но и механизмом согласования национальной рамки качества с ценностно-целевыми акцентами Learning Compass 2030.

Теоретическую основу модели составляют деятельностный и компетентностный подходы (А.Н. Леонтьев; С.Л. Рубинштейн; И.А. Зимняя; А.В. Хуторской), конструктивизм и социальный конструктивизм (Ж. Пиаже; Л.С. Выготский; J. Bruner), теория развивающего обучения (Д.Б. Эльконин; В.В. Давыдов), концепция педагогического знания содержания (L. Shulman), андрагогика и изменение в образовании (M. Knowles; M. Fullan), а также идеи профессиональных сообществ практиков (E. Wenger). Эти подходы в совокупности задают методологическую рамку модели: обучение строится как деятельность по конструированию знания; цели формулируются в логике компетентностных результатов; взрослая аудитория (педагоги) учится через практику, рефлексию и совместное исследование.

Предложенная модель переводит требования ГОСО РК и ориентиры Learning Compass 2030 в операциональные решения дидактического дизайна урока английского языка для дошкольников и младших школьников (таблица 5). Её логика обеспечивает согласование национальных стандартов с международными подходами к развитию агентности ребёнка, а механизмы реализации – устойчивую траекторию профессионального роста учителя и воспроизводимое улучшение качества учебно-воспитательного процесса.

Таблица 5 – Решения дидактического дизайна урока английского языка для дошкольников и младших школьников

Цель	Развитие дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального образования	
1	2	
СТРУКТУРА	Целевой компонент	<p>Формулирование целей и задач обучения, исходя из требований ГОСО РК и возрастных особенностей учащихся</p> <p>Проектирование образовательного результата, соответствующего уровню развития учащихся. Планирование учебной деятельности, ориентированной на достижение результатов обучения</p>
	Содержательный компонент	<p>Владение предметным содержанием (лексика, грамматические структуры, фонетика, основы страноведения).</p> <p>Умение отбирать и адаптировать учебный материал в соответствии с возрастом, языковым уровнем и интересами учащихся.</p>
	Технологический компонент	<p>Использование и разработка дидактических и цифровых средств: карточки, аудио- и видеоматериалы, обучающие платформы, ресурсы интернета и искусственный интеллект.</p> <p>Знание современных подходов к преподаванию (коммуникативный, деятельностный, компетентностный, CLIL и др.).</p>
	Оценочно-рефлексивный компонент	<p>Владение методами критериального оценивания.</p> <p>Умение интерпретировать результаты для корректировки методики обучения.</p> <p>Проведение педагогической рефлексии по итогам занятий и учебных циклов.</p>
	Коммуникативный компонент	<p>Умение устанавливать и поддерживать эмоционально положительный климат на уроке.</p> <p>Владение средствами педагогического общения, адаптированного под возраст учеников.</p> <p>Мотивация обучающихся к активному участию в речевой деятельности, в том числе через игры, песни, ролевые диалоги и проектные задания.</p>

Продолжение таблицы 5

1	2		
МЕХАНИЗМЫ	Методическая поддержка	Самообразование	Научно-методическое обеспечение
	Модульные программы повышения квалификации, посткурсовая поддержка, семинары, вебинары, выездные практические занятия, профессиональные сообщества	Мотивация педагогов к непрерывному обучению и самоанализу, реализуемая в рамках посткурсового сопровождения	Поддержка в проведении исследований (Lesson Study) и написание научных и методических статей и проектов
УС	Организационно-педагогические	Психолого-педагогические	Методические

Л О В И Я	Включение модуля по развитию дидактической компетентности в программу курсов повышения квалификации, обеспечивающего при этом достаточные временные, кадровые и материально-технические ресурсы для полноценного обучения и практического применения полученных знаний	Мотивация педагогов к саморазвитию и формирование у них установок на инновационную деятельность, с учетом особенности взрослых обучающихся для создания комфортной и стимулирующей образовательной среды.	Активное применение современных интерактивных методов преподавания и технологий (ИКТ, элементы ИИ) в рамках курсов повышения квалификации.
	Результат	Сформированность дидактической компетентности педагогов дошкольного и начального школьного образования	

Цель предлагаемой модели определяется как развитие дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального образования.

Теоретическая обоснованность данной цели опирается на ключевые подходы современной педагогики. В рамках компетентностного подхода, разработанного И.А. Зимней и А.В. Хуторским, качество образования определяется не столько объёмом знаний, сколько способностью обучающихся применять их в реальной деятельности. Следовательно, развитие дидактической компетентности педагога выступает системообразующим условием успешного достижения образовательных результатов. В деятельностном подходе А.Н. Леонтьевым и Л.С. Выготским, подчеркивается, что развитие личности ребёнка осуществляется в специально организованной деятельности, где педагог выполняет роль организатора познавательных и коммуникативных ситуаций. Учитель, обладающий развитой дидактической компетентностью, способен проектировать такие ситуации и, тем самым, способствовать усвоению иностранного языка детьми 5–9 лет [47, с. 3-350].

Значимость раннего обучения английскому языку подтверждается зарубежными исследованиями. Так, С. Крашен выделяет важность сенситивных периодов для усвоения языка и необходимость использования естественных коммуникативных ситуаций [68, р. 3-206]. Дж. Брунер обосновывает роль совместного конструирования знаний в процессе обучения [67, р. 3-150], а П. Сальберг демонстрирует эффективность систем, где раннее языковое образование интегрировано в деятельность и игру [40, р. 3-234].

Практическая значимость цели модели определяется требованиями образовательной политики Республики Казахстан. Согласно ГОСО РК 1.001–2020, на этапе начальной школы предусматривается формирование функциональной грамотности и развитие базовой коммуникативной компетентности обучающихся, включая владение иностранным языком на уровне Pre-A1/A1. Профессиональный стандарт «Педагог» (Приказ МП РК

№500 от 15.12.2022 г.) прямо указывает на необходимость владения современными дидактическими подходами и использования разнообразных методов обучения [80]. Задача повышения дидактической компетентности педагогов английского языка становится приоритетной для системы дополнительного профессионального образования.

Таким образом, цель модели является теоретически и практически обоснованной: она отражает современное понимание роли дидактической компетентности в педагогической деятельности, отвечает стратегическим задачам национальной системы образования и соответствует международным тенденциям в области раннего языкового обучения.

Для достижения этой цели в модели выделены четыре задачи.

Первая задача – анализ требований ГОСО и международных стандартов в области дошкольного и начального школьного образования – обусловлена необходимостью соотнесения национальных приоритетов с международными ориентирами. Государственный общеобязательный стандарт образования Республики Казахстан (ГОСО РК 1.001–2020) [12] и общеевропейская шкала языковых компетенций CEFR (Council of Europe, 20020) задают ориентиры на формирование функциональной грамотности и элементарных коммуникативных навыков на уровне Pre-A1/A1 [9]. Анализ этих документов позволяет обеспечить научную обоснованность и практическую релевантность модели.

Вторая задача – выявление компонентов дидактической компетентности педагогов дошкольного и начального школьного образования – отражает потребность в уточнении её структуры применительно к специфике раннего обучения английскому языку. В педагогической науке дидактическая компетентность рассматривается как интегративное качество, включающее целевой, содержательный, процессуально-технологический, оценочно-рефлексивный и коммуникативный компоненты [27, с. 3-296]. Для педагогов, работающих с детьми 5–9 лет, важно определить, каким образом данные компоненты реализуются в условиях игровой, деятельностной и коммуникативной модели обучения.

Третья задача – разработка критериев и показателей сформированности дидактической компетентности педагогов дошкольного и начального школьного образования – необходима для создания инструментария оценки и мониторинга. Как отмечают П. Блэк и Д. Уильям, эффективность образовательных изменений возможна только при наличии валидных диагностических инструментов [10, р. 7-73]. Определение критериев (целевой, содержательный, технологический и др.) и соответствующих индикаторов позволяет установить уровни сформированности компетентности (базовый, продвинутый, высокий) и отслеживать динамику профессионального роста педагогов.

Четвёртая задача – формирование механизмов реализации модели в практике дошкольного и начального школьного образования – обеспечивает её прикладной характер. В соответствии с деятельностным подходом именно практическая деятельность является условием реального

развития компетентности. В модели такими механизмами выступают методическая поддержка, самообразование и научно-методическое обеспечение, которые создают баланс между внешними условиями профессионального роста и внутренней активностью педагога.

Задачи отражают поэтапную логику построения педагогической системы – от анализа нормативных требований и структурирования содержания дидактической компетентности до разработки инструментов её оценки. Данная последовательность обеспечивает целостность модели и гарантирует её соответствие как научным подходам, так и образовательным запросам современной школы.

Структура дидактической компетентности учителей английского языка дошкольного и начального образования в Республике Казахстан представляет собой целостную систему, включающую целевой, содержательный, технологический, оценочно-рефлексивный и коммуникативный компоненты. Каждый из них выполняет самостоятельную функцию, но только их интеграция обеспечивает успешную реализацию целей обновлённого содержания образования и формирование у детей элементарного уровня коммуникативной компетенции.

Целевой компонент обоснован необходимостью формулирования педагогом целей и задач обучения на основе требований ГОСО РК и возрастных особенностей учащихся. В условиях раннего обучения английскому языку цели должны быть операционализированы и конкретизированы через достижение элементарного уровня коммуникативной компетентности (Pre-A1/A1 по CEFR), что предполагает умение планировать образовательный процесс, ориентированный на формирование базовых речевых навыков у детей 5–9 лет.

Целевой компонент дидактической компетентности является системообразующим, поскольку переводит требования национальных нормативов и возрастную специфику обучающихся в операционализируемые учебные цели и ожидаемые результаты, понятные педагогу, ребёнку и родителям. На уровне РК компетентностная направленность и ориентация на измеримые результаты закреплены в государственном общеобязательном стандарте начального образования (приказ Министра образования №348 от 03.08.2022) и сопряжённых документах, задающих рамку качества и результативности образовательного процесса; следовательно, целеполагание в преподавании английского языка на раннем этапе должно выходить за пределы перечисления тем и словарных списков и описывать наблюдаемые речевые действия обучающихся и критерии их достижения [12].

Международный ориентир задаёт рамка OECD Learning Compass 2030, в которой целеполагание связывается с развитием агентности обучающегося (способности ставить цели, делать выбор, нести ответственность) и с логикой циклического процесса *anticipation–action–reflection* (предвосхищение – действие – рефлексия). Для раннего обучения иностранному языку это означает постановку целей как ожидаемых коммуникативных результатов (что ребёнок поймёт/скажет/сделает в типовой ситуации), а не как усвоения разрозненных

единиц содержания; тем самым английский выступает средством участия в совместной деятельности, сотрудничестве и творчестве [14].

Необходимость целенаправленного укрепления целевого компонента подтверждают выявляемые в практике противоречия: доминирование репродуктивных форм обучения и содержания над задачами коммуникации, недостаточная дифференциация по уровню, эпизодическое применение формирующего оценивания, ограниченная интеграция ИКТ/ИИ как дидактических средств. Современные обзоры состояния начального образования подчёркивают, что традиционные подходы недостаточны для достижения комплексных результатов, требуя сдвига к компетентностным и коммуникативным форматам обучения [81].

В условиях РК целевой компонент учителя английского языка должен обеспечивать:

- 1) нормативное выравнивание целей с ГОСО (обязательные результаты и зона развития);
- 2) возрастную адаптацию целей для 5–9 лет (ведущая роль игры, наглядности, короткие циклы внимания, эмоциональная поддержка);
- 3) коммуникативную прицельность (привязка к речевым функциям: приветствие, запрос, описание, выражение предпочтений; привязка к типовым ситуациям: класс, семья, игра, природа);
- 4) дифференциацию;
- 5) операциональность и измеримость (цели формулируются в терминах наблюдаемого поведения и артефактов);
- 6) связку с содержанием, методами и оцениванием;
- 7) развитие метакогнитивных практик у детей (проговаривание целей, самооценка «I can...»).

Такая конструкция согласуется с национальными ориентирами на качественные, проверяемые результаты и с международной логикой агентности и рефлексивного обучения [16].

Содержательный компонент отражает владение предметным содержанием (лексика, грамматика, фонетика, культуроведческие аспекты) и методикой преподавания как системой подходов и приёмов, обеспечивающих достижение целевых результатов, закреплённых в стандартах. В казахстанском контексте эти результаты заданы государственными общеобязательными стандартами образования (приказ Министра просвещения РК №348 от 03.08.2022 с последующими изменениями) и конкретизируются целевыми уровнями владения по английскому языку (ориентация на CEFR A1 к концу начальной школы). Это прямо фиксируется в материалах, обобщающих применение ГОСО: по завершении начальной ступени ожидается уровень A1 по общеевропейской шкале, что требует от учителя целенаправленного отбора содержания и методов, соответствующих возрасту и ступени обучения [82].

Международным ориентиром для отбора содержания выступает CEFR и его обновлённый Companion Volume (2020), где представлены дескрипторы видов речевой деятельности, в том числе расширенные и «предпороговые» (Pre-A1) зоны, релевантные для самых младших. Это позволяет проектировать

«лестницы» задач в слушании, говорении, чтении и письме с понятными индикаторами достижений (например, простые инструкции, элементарные обмены репликами, мини-описания знакомых объектов). Для раннего обучения важна именно «микро-дозировка» содержания и постепенное усложнение речевых функций, что прямо поддерживается новой линейкой дескрипторов CEFR/Pre-A1–A1 [83].

С точки зрения методических подходов, содержательный компонент опирается на современную связку:

Коммуникативный подход (цели как речевые задачи, акцент на смысловом обмене) и деятельностная логика урока (учебная задача → действие → продукт/результата).

Компетентностный подход (согласование знаний, умений, отношений/ценностей; развитие «ученической агентности», когда ребёнок понимает цель деятельности и делает осознанный выбор способов её достижения).

CLIL (интеграция содержания других предметов и языка, «учить не только на языке, но через язык», что повышает смысл и переносимость выученного). В классических работах по CLIL подчёркивается двойная целевая направленность (content + language) и необходимость специальных приёмов «языковой поддержки содержания» (scaffolding), что особенно важно на начальном уровне [84].

Для дошкольного и младшего школьного возраста принципиально значимы отбор и адаптация материала под возрастные особенности и интересы детей: короткие «микро-единицы» содержания (лексика/фразы), высокая опора на слухо-зрительные каналы и движение, игровые сценарии, ритуалы и повторяемость. Методы типа TPR (Total Physical Response) – «язык через действие» – имеют сильную эмпирическую поддержку и соответствуют тому, как дети осваивают L1: сначала длительная фаза понимания и физической реакции на инструкции, затем – переход к собственной речи. Это снижает тревожность, поддерживает внимание и создаёт «мост» к продуктивной речи, позволяя сочетать академическую целенаправленность с игровой природой обучения.

Практическая операционализация содержательного компонента для учителя выглядит так:

Согласование с ГОСО и CEFR – формулирование ближайших целей как конкретных речевых действий (например, «понимает и выполняет 6–8 типичных инструкций учителя; представляет любимую игрушку в 1–2 фразах; задаёт один вопрос однокласснику»), соотнося их с дескрипторами Pre-A1/A1 [9, р. 3-136].

Отбор языкового материала – минимум «высокочастотной» лексики и структур, связанных с детским опытом (класс, семья, игры, природа), + фонетические опоры (ритмы/рифмовки, чанкинг) и культуроведческие микро-элементы (правила вежливости, приветствия, детский фольклор англоязычных стран) в формате «один урок – один маленький культурный штрих» [15, р. 3-136].

Методический дизайн – сочетание коммуникативных мини-задач (pair-work/ролевая игра), деятельностных процедур (сделай–покажи–скажи), CLIL-микро-эпизодов (счёт, цвета, простейшие наблюдения/календарь погоды) и метода TPR; обязательная визуализация/жестовая поддержка и ступенчатые опоры (модельные фразы, карточки) [84].

Согласование с оцениванием – простые критерии успеха («понимает без показа», «говорит 1–2 фразы по модели», «задаёт 1 вопрос»), мини-портфолио/аудиозаписи, что позволяет видеть прогресс и возвращать данные в план урока [15, р. 3-136].

Отбор содержания и методов должен поддерживать агентность ребёнка (понимание «зачем» и элементарный выбор «как» выполнять задание), совместную деятельность и рефлексию результата – это делает язык не объектом механического заучивания, а средством участия в понятных детям практиках. Для учителя это означает: планируя «что учим», одновременно планировать «что делает ребёнок и как он это соотнесёт с целью».

Содержательный компонент – это не только «что включить в программу», но и как организовать путь ребёнка к А1 с учётом стандарта, возраста и мотивации: через минимально достаточный языковой материал, коммуникативные и деятельностные форматы (включая CLIL и TPR) и чёткие, возрастно-понятные критерии достижения. Такой дизайн одновременно выдерживает требования ГОСО и опирается на международные рамки CEFR/LC2030, обеспечивая баланс академичности и игровой природы обучения.

Технологический компонент связан с применением педагогом разнообразных средств обучения. Наряду с традиционными дидактическими материалами (карточки, иллюстрации, наглядные пособия) особое место занимают современные цифровые ресурсы, мультимедийные средства, обучающие платформы и инструменты искусственного интеллекта. Их использование способствует вариативности обучения, повышает его мотивационный потенциал и обеспечивает персонализацию образовательного процесса.

Технологический компонент отражает умение педагога подбирать и сочетать средства обучения: от традиционных (карточки, иллюстрации, наглядные пособия) до современных цифровых ресурсов, мультимедийных средств, онлайн-платформ и инструментов ИИ. Их грамотное использование расширяет вариативность форм работы, повышает мотивацию учащихся и делает возможной персонализацию (адаптацию заданий, темпа, обратной связи). Международные обзоры подчеркивают, что новейшие EdTech-средства (прежде всего ИИ/машинное обучение) способны анализировать учебные действия ребёнка и «подстраивать» задания, что при правильном дизайне повышает вовлечённость и качество обучения [85].

В системе общего образования уже работают национальные цифровые сервисы управления и поддержки обучения. Так, «E-Kundelik» и смежные решения (Bilimal, EDUS и др.) внедрены в тысячах школ и используются для электронных дневников/журналов, обмена заданиями и коммуникации школы с семьёй, что создаёт инфраструктурную базу для регулярного использования

мультимедиа и онлайн-заданий по английскому языку. На портале eGov указано, что «E-Kundelik» – это автоматизированная информационная система электронных журналов и дневников, а правительственные сводки сообщают о масштабном внедрении образовательных платформ (Kundelik, Bilimal, EDUS и др.) в школах. Кроме того, отечественная платформа Bilimland позиционирует свои ресурсы как рекомендованные Министерством (что подтверждается самим провайдером на официальном сайте). Эти сервисы можно использовать как платформу для аудио-/видео-заданий, мини-проектов и портфолио по английскому языку в начальной школе.

Для детей 5–9 лет мультимодальные форматы (звук, изображение, движение) и короткие, часто переключаемые активности критичны: цифровые аудио-материалы поддерживают развитие восприятия речи и фонологической чувствительности; интерактивные задания (клики/перетаскивание/голосовые ответы) позволяют дозировать нагрузку и удерживать внимание; адаптивные упражнения – вариативно обрабатывать лексику и простые речевые функции (приветствие, просьба, описание, предпочтение). Обзоры OECD отмечают потенциал ИИ для тонкой индивидуализации опыта («компьютер изучает, как мы учимся, и делает обучение более гранулярным, адаптивным и интерактивным»). При этом цифровые средства – не самоцель: они должны поддерживать конкретную коммуникативную задачу урока (например, записать 10-секундный мини-монолог «My toy», пройти TPR-квест по аудио-инструкциям, собрать мини-портфолио «I can...») [14].

Международные организации подчёркивают: использование ИИ и EdTech в начальном звене должно быть человеко-центричным, с ясными правилами безопасности, приватности и академической честности, а также сопровождаться подготовкой учителей. Руководство ЮНЕСКО по генеративному ИИ в 2023 формулирует шаги для систем: от немедленных мер (политики и возрастные ограничения) до долгосрочных – развитие кадрового потенциала и интеграция в учебные планы [86]. Обзор OECD (Digital Education Outlook-2023) фиксирует, что страны вырабатывают национальные руководства по использованию генеративного ИИ, задавая рамки для учеников и учителей [85]. Для Казахстана это означает: при наращивании цифровизации опираться на международные нормы и выстраивать локальные регламенты (в т.ч. для начальной школы), обучая педагогов осмысленному, задачному применению ИИ-инструментов (авто-аудиофидбек, генерация вариантов упражнений под цель урока, поддержка дифференциации) и защите данных детей [69, р. 906-910].

Технологический компонент – это не просто владение инструментами, а способность учителя связать каждую цифровую/мультимедийную активность с целью урока и критериями успеха, соблюдая возрастную адекватность и безопасность. В казахстанской школе этот компонент опирается на уже развернутую инфраструктуру (Kundelik/Bilimal/и др.), а на уровне методики – на международные ориентиры OECD/ЮНЕСКО по осмысленному и ответственному применению ИКТ и ИИ. Такая конфигурация позволяет персонализировать обучение английскому языку на ранней ступени, повышать

мотивацию и обеспечивать устойчивый рост коммуникативных результатов при соблюдении этических и правовых рамок.

Оценочно-рефлексивный компонент опирается на владение педагога критериальным оцениванием, а также на умение преобразовывать полученные данные в решения по содержанию и методам обучения. В Казахстане к системе критериального оценивания (КО) имеется развитая методическая база: руководства и инструкции, описывающие принципы, процедуры, инструменты и документацию КО для обновлённого содержания образования (в т.ч. для начальной школы). Это включает терминологию формативного/суммативного оценивания, примеры заданий и образцы рубрик – тем самым закрепляется логика «цели → критерии успеха → доказательства → корректировка преподавания» [87].

Международная литература последовательно показывает, что формативное оценивание – один из самых эффективных рычагов повышения результатов: классический обзор П. Блэка и Д. Уильяма фиксирует «твёрдые доказательства» влияния формативных практик на рост достижений учащихся; OECD подчёркивает, что формативное оценивание даёт учителю сведения о том, «как формируется» знание, чтобы настроить обучение по ходу (а не постфактум). Это принципиально отличает его от «частых суммативных проверок без обратной связи» [88].

По данным TALIS, казахстанские учителя широко используют наблюдение и обратную связь; подавляющее большинство, получивших фидбек, отмечают его позитивное влияние на практику. Эти данные подтверждают, что оценка и рефлексия воспринимаются учителями как механизм улучшения урока, а не только как отчётность [6].

Рефлексия – обязательный элемент: анализ собственных решений (целей, критериев, приёмов), сопоставление планируемых и фактических результатов, фиксация «что сработало/ что улучшить». В НИШ (Назарбаев Интеллектуальные школы) и ряде школ страны рефлексия встроена в Lesson Study, видеоанализ и исследовательские практики учителя; исследования показывают, что такие форматы помогают осмысленно менять урок и культуру оценивания. Это полностью согласуется с компетентностным подходом, где учитель – «рефлексивный практик», планирующий улучшения на основе данных [89].

Компонент соответствует государственным стандартам и документам по оцениванию (ГОСО и ведомственные методички), где закреплены требования к результатам обучения и принципам оценивания; на практике это реализуется через критерии, дескрипторы и процедуры формативного и суммативного контроля, упорядоченные на уровне школ/сетей (напр., НИШ) [90].

Коммуникативный компонент требует умения конструировать и удерживать позитивный эмоциональный климат и управлять взаимодействием так, чтобы каждый ребёнок имел «голос» и возможность говорить по-английски маленькими шагами. Исследования PISA показывают: благополучие, чувство принадлежности и безопасный климат прямо связаны с результатами и снижением буллинга; профилактика и позитивные правила общения –

существенная часть качества среды. Это усиливает значение системных практик, создающих доверие, предсказуемый ритм урока и доброжелательную обратную связь.

Для раннего английского рабочими «носителями общения» являются игровые ситуации, песни и ритмические распевки, ролевые диалоги, мини-проекты. Они повышают мотивацию и дают много коротких, но частых возможностей для речи (British Council). Подтвержденно эффективны подходы, опирающиеся на действие и движение – Total Physical Response (TPR): дети сначала понимают и выполняют инструкции, затем переходят к собственной реплике; TPR и родственные игровые форматы улучшают усвоение лексики и удержание внимания у начинающих. Ролевые игры добавляют «ставки» и смысл, создавая естественные поводы для реплик [91].

CEFR Companion Volume расширяет дескрипторы взаимодействия (включая Pre-A1/A1) и допускает плюрилингвальные опоры: ребёнок может понимать на одном языке и выражаться на другом, строить высказывание, используя весь свой «языковой репертуар», что в начальной школе облегчает вход в говорение. Для учителя это значит: планировать виды речевой деятельности и социальные роли (в паре/группе) и оценивать по понятным детям критериям (например, «я поздоровался и задал 1 вопрос», «я понял 6/8 инструкций и выполнил их») [92].

Если предметное содержание и технологии отвечают на вопросы «что» и «чем», то коммуникативный компонент отвечает на «с кем и как взаимодействуем, чтобы ребёнок заговорил». Он превращает урок в пространство личностно значимого взаимодействия: ребёнок понимает цель (зачем), получает роль и поддержку, испытывает успех в сильной реплике – и потому возвращается к английскому снова. Такая организация прямо поддерживает агентность и благополучие учащихся, которые Learning Compass 2030 называет целевыми результатами образования.

Ожидаемые результаты реализации цели модели можно обосновать следующим образом. Исходя из сформулированной цели модели результаты можно описывать на уровне структуры дидактической компетентности педагога и на уровне организации образовательного процесса.

На первом уровне ожидается повышение степени сформированности всех компонентов дидактической компетентности:

- уточнение целеполагания (умение формулировать цели в терминах наблюдаемых речевых действий детей 5–9 лет, согласованных с ГОСО и детскими дескрипторами CEFR);
- улучшение содержательного компонента (обоснованный отбор мультимодального, возрастно-адекватного языкового материала);
- развитие технологического компонента (овладение игровыми, TPR-, сторителлинг- и проектными форматами, интеграция цифровых и AI-ресурсов);
- усиление оценочно-рефлексивного компонента (систематическое использование формирующего оценивания, самоанализа и корректировки уроков);

– укрепление коммуникативного компонента (эффективное педагогическое общение с детьми, создание эмоционально безопасной и коммуникативно-насыщенной среды).

Во-вторых, на уровне *организации образовательного процесса* реализация модели должна привести к тому, что занятия по английскому языку для детей 5–9 лет будут проектироваться и проводиться как методически выверенные, дифференцированные, с устойчивым использованием практико-ориентированных форм работы, предусмотренных программой ДПО (микропреподавание, Lesson Study, взаимопосещения, посткурсовое сопровождение).

Таким образом, предложенная структура дидактической компетентности является научно и практически обоснованной. Она отражает требования национальных образовательных стандартов и международных документов (ГОСО РК, CEFR), учитывает психолого-педагогические особенности возраста 5–9 лет и специфику раннего иноязычного образования. Интеграция целевого, содержательного, технологического, оценочно-рефлексивного и коммуникативного компонентов формирует основу профессиональной деятельности педагога, обеспечивая целенаправленное и результативное обучение английскому языку в дошкольных и начальных классах.

Для успешного процесса развития дидактической компетентности, учитывая указанные выше особенности, можно выделить три взаимодополняющих механизма – методическая поддержка, самообразование и научно-методическое обеспечение, которые в комплексе создают целостную модель профессионального роста [15; 29, p. 15; 35, с. 3-350].

Методическая поддержка необходима, поскольку раннее обучение английскому языку требует высокой дидактической точности. Учителю нужно уметь:

- формулировать цели в соответствии с возрастными особенностями [93];
- отбирать аутентичные и адаптированные материалы [69, p. 6-12];
- использовать игровые и коммуникативные методы [80, p. 7-13].

Методическая поддержка в форме консультаций, наставничества и разработки рекомендаций обеспечивает педагогу ориентиры и гарантирует качество образовательного процесса. Она снижает риск педагогических ошибок и способствует внедрению инновационных технологий в практику.

Современный педагог действует в условиях непрерывных изменений в образовательной политике, методике и технологиях. Поэтому самообразование – это необходимый механизм формирования дидактической компетентности, так как оно позволяет:

- поддерживать актуальность знаний и навыков;
- адаптировать лучшие мировые практики к местному контексту;
- развивать рефлексивную культуру [94].

Через самообразование педагог формирует метапозицию исследователя, анализируя свои уроки, проводя мини-эксперименты и внедряя новые методы. Это особенно важно в условиях раннего обучения, когда стандартные приёмы

часто требуют адаптации к индивидуальным и возрастным особенностям ребёнка.

Этот механизм формирует фундаментальную основу дидактической компетентности. Если методическая поддержка и самообразование обеспечивают практико-ориентированный рост, то научно-методическое обеспечение гарантирует научную верификацию образовательных решений. Оно опирается на:

- государственные стандарты (ГОСО РК);
- концепции развивающего обучения (Эльконин, Давыдов);
- современные исследования в области детской лингводидактики [40, с. 6-13].

Использование научных моделей (CLIL, коммуникативный подход, TPR) и валидированных диагностических инструментов позволяет педагогам выстраивать обучение на доказательной основе [88, р. 139-147].

Эти три механизма не работают изолированно:

- методическая поддержка обеспечивает практические ориентиры;
- самообразование закрепляет их через индивидуальную работу и рефлексию;
- научно-методическое обеспечение гарантирует соответствие современным требованиям и научным данным.

Таким образом, только их комплексное использование позволяет учителю достигнуть высокого уровня дидактической компетентности.

Эффективная реализация модели развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального образования требует создания комплекса организационно-педагогических, психолого-педагогических и методических условий. Эти условия обеспечивают возможность перевода теоретических положений в практику и гарантируют устойчивость результатов.

Организационно-педагогические условия модели сводятся к тому, чтобы сделать развитие дидактической компетентности учителя английского языка не разовой инициативой, а институционализированным и ресурсно обеспеченным процессом. Это означает, что в программах дополнительного профессионального образования развитие дидактической компетентности должно быть зафиксировано как сквозная цель: курсы и посткурсовое сопровождение проектируются не вокруг «новых тем», а вокруг устойчивого улучшения урока английского в дошкольном и начальном звене. Такая постановка соотносится с государственными ориентирами на непрерывное профессиональное развитие и качество образования и опирается на правовые гарантии участия педагога в повышении квалификации и внедрении современных методов преподавания. В практическом плане это требует включения учебной активности в рабочее время, выделения реальных «окон» в расписании для совместного планирования, взаимопосещений, коучинга и lesson study, поскольку именно встроенное в школьную жизнь обучение даёт наибольший эффект и снимает один из главных барьеров – дефицит времени.

Институциональная часть условий предполагает готовность организаций образования и региональных центров повышения квалификации брать на себя роль «операторов изменений»: формировать сетку наставников-практиков и методистов по раннему обучению английскому, обеспечивать координацию посткурсового сопровождения, создавать профессиональные сообщества и площадки для обмена материалами и опытом. Ресурсная часть – это не только аудитории и мультимедийное оборудование, но и доступ к цифровой экосистеме: электронные журналы и дневники как канал обратной связи с родителями, платформы для портфолио детей, электронные библиотеки и безопасные инструменты искусственного интеллекта для генерации вариативных заданий и быстрой обратной связи по произношению. Важный акцент делается на этике и защите данных: технологии служат дидактическим целям и используются в детском возрасте дозированно и осмысленно, с опорой на принятые в системе регламенты.

Ключевым связующим механизмом выступает мониторинг с обратной связью. Он строится как цикл «планирование – реализация – оценка – корректировка»: учителя и тренер заранее формулируют ожидаемые изменения в уроке (например, рост доли парной или групповой речевой практики или качества заданий на аудирование), собирают «малые данные» урока (наблюдательные листы, продукты детской речи, мини-опросы родителей), обсуждают результаты на методических сессиях и корректируют содержание курсов и формат сопровождения. Такой мониторинг работает одновременно на уровне отдельного педагога (портфолио развития), школы (согласованные фокусы и календарь взаимопосещений) и системы, что делает модель управляемой и масштабируемой без потери качества.

Организационно-педагогические условия – это согласование стратегии и повседневной практики: когда цели повышения квалификации связаны с измеримыми изменениями в уроке; когда у учителя есть время, люди и инструменты, чтобы эти изменения осуществлять; когда есть инфраструктура для обмена опытом и этически выверенное использование цифровых ресурсов; и когда действует прозрачный контур обратной связи, позволяющий своевременно подстраивать содержание и формы работы. Именно при такой конфигурации модель развития дидактической компетентности перестаёт быть набором разрозненных инициатив и начинает обеспечивать устойчивый прирост качества обучения английскому языку у самых младших.

Психолого-педагогические условия в модели развития дидактической компетентности учителя английского языка ориентированы на то, чтобы сделать повышение квалификации реальным обучением взрослых, а не формальной процедурой. В логике андрагогики М. Кнолза взрослые учатся продуктивнее, когда опираются на собственный опыт, видят непосредственную практическую пользу, участвуют в выборе траектории и движимы внутренней мотивацией; следовательно, среда курсов и посткурсового сопровождения должна давать учителю автономию, смысл и быстрый перенос в классную практику. Эти базовые предпосылки (опыт, готовность, практическая направленность, внутренняя мотивация) – не риторика, а эмпирически

закреплённые принципы дизайна обучения взрослых, и именно под них требуется настраивать формат заданий, темп, обратную связь и способы участия [95].

Практико-ориентированная организация содержания – ключ к устойчивым изменениям в уроке. Синтез исследований по повышению квалификации показывает: наибольший эффект дают программы, где сочетаются фокус на содержании предмета, активное обучение (дискуссии, анализ кейсов, отработка техник), совместная работа коллег, модели эффективной практики (видеоуроки, демонстрации), коучинг/наставничество, обратная связь и рефлексия, а также достаточная продолжительность и «растянутость» во времени – то есть именно те элементы, которые превращают курс в цикл «спроектировал → апробировал → проанализировал → исправил». Это не только теоретический перечень – мета-обзор, представленный Learning Policy Institute, систематически связывает такие особенности с изменениями практики и ростом результатов учащихся [6].

Психологическая безопасность – необходимое условие для инноваций и обмена опытом среди взрослых обучающихся. В терминах А. Эдмондсон, команды учатся тогда, когда участники убеждены, что «безопасно брать на себя межличностный риск» – задавать вопросы, признавать затруднения, пробовать новое и получать на это коллегиальную реакцию без санкций. В такой среде вырастают готовность экспериментировать на уроке, качество обсуждения кейсов и глубина рефлексии по собственным видео. Для программ ПК это означает явные правила взаимодействия, норму «говорим по делу, не по людям», тренерскую модель обратной связи и ритуалы совместной рефлексии после проб [96].

Эффективность этих условий усиливается культурой педагогического сотрудничества. По данным TALIS, учителя высоко оценивают влияние сетевого и коллегиального обучения, но именно такие форматы остаются недоиспользованными по сравнению с индивидуальными курсами; вывод очевиден: чтобы учителя действительно меняли практику, им нужны регулярные механизмы совместного проектирования уроков, взаимопосещений и обсуждения данных, встроенные в рабочее время. Такая конфигурация совпадает с международными рекомендациями ОЭСР: смещать акцент ПК к кооперативным, «встроенным в школу» формам и связывать обучение с реальными задачами класса.

В казахстанском контексте психолого-педагогические условия должны быть институционально поддержаны: действующая Концепция развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования на 2023–2029 гг. закрепляет курс на качество и непрерывное профессиональное развитие педагогов; это создаёт легитимный каркас для организации внутришкольных практик сотрудничества, наставничества и рефлексии, а также для признания результатов ПК в кадровых процедурах. Следовательно, проектируя модель, важно обеспечить для учителей не только методические форматы, но и психологически безопасное пространство для дискуссий и проб,

где ценятся вопросы, совместный разбор ошибок и постепенное внедрение инноваций.

Таким образом, психолого-педагогические условия – это не «мягкое дополнение», а несущая конструкция всей модели: принципиально взрослый характер обучения (по Кнолзу), практическая и рефлексивная архитектура программ, климат психологической безопасности (по Эдмондсон) и культура сотрудничества (по TALIS) вместе создают комфортную и стимулирующую среду, в которой учителя действительно меняют способы организации общения и игры на уроках английского языка и последовательно улучшают результаты детей [97].

Методические условия обеспечивают содержательную и технологическую основу реализации модели, задают логику отбора и комбинирования технологий обучения так, чтобы каждое средство работало на конкретную учебную задачу и возрастные особенности детей. Речь идёт не только о традиционных дидактических материалах, но и о современных ИКТ и элементах ИИ: мультимедийные аудио/видео для слухо-произносительной практики, адаптивные онлайн-упражнения, цифровые портфолио и «умная» обратная связь. Международные обзоры подчёркивают, что ИИ и цифровые технологии способны усилить индивидуализацию, сделать обучение более интерактивным. Именно такая рамка – потенциал персонализации плюс требования безопасности и ответственности – должна быть встроена в методические решения курсов и посткурсового сопровождения [86].

Чтобы развитие компетентности было практико-ориентированным, курсы повышения квалификации опираются на интерактивные формы, максимально приближённые к реальной практике: моделирование уроков и микропреподавание (короткие «мини-уроки» с мгновенной обратной связью), Lesson Study (совместное проектирование, наблюдение и анализ «исследовательского урока»). Эффективность этих форм подтверждена: мета-и обзорные работы показывают, что микропреподавание повышает владение приёмами и уверенность в классе; Lesson Study улучшает качество задач, материалов и самой методики; рефлексия усиливает профессиональное «видение» урока и переводит наблюдения в конкретные изменения практики. Такие форматы полностью соответствуют доказательствам о том, что самое результативное повышение квалификации комбинирует активное обучение, модели хорошей практики, коучинг и встроенные циклы «попробовал–получил обратную связь–доработал» [98].

Отдельно стоит выделить взаимонаблюдение (*reciprocal peer observation*) как методическую норму школы: парное наблюдение по фокусу (например, организация парной речи в 1–2 классах, формативная обратная связь по говорению), последующий структурированный разбор и согласованные «малые изменения» в конструкторе урока. Новые исследования демонстрируют, что такие практики укрепляют культуру профессионального сотрудничества и приводят к устойчивым изменениям приёмов работы на уроке английского языка [99].

Методическая поддержка в модели – это и разработка и распространение дидактических материалов (связка «цели–критерии–задания–доказательства»

под Pre-A1/A1), каталогов заданий (слушание/говорение с TPR-эпизодами, ролевые мини-диалоги, песенные/ритмические задания), шаблонов формативного оценивания (чек-листы «I can...», рубрики к мини-монологам).

Казахстанский контекст позволяет опираться на уже развёрнутую цифровую инфраструктуру: образовательные платформы (Kundelik, Bilimal, EDUS и др.) внедрены тысячами школ, что создаёт облачное хранение заданий, микро-портфолио учащихся, обмена материалами и обратной связи с родителями. В период дистанционного обучения Министерство предоставляло доступ к национальным ресурсам (включая Bilimland/Online Mектеп), и сегодня эти экосистемы могут служить каналом для методических банков и шаблонов формативной оценки, а также для публикации кейсов/видео уроков, полученных в Lesson Study и микропреподавании.

Методические условия – это согласованный набор приёмов и средств, благодаря которому технологии действительно работают на урок: ИКТ и элементы ИИ применяются осмысленно и безопасно ради индивидуализации и качества; курсы ПК строятся как циклы активной практики (моделирование, микропреподавание, Lesson Study, peer-review) с видеорефлексией и коучингом; а банки заданий, шаблоны оценивания и цифровые инструменты анализа делают изменения воспроизводимыми и масштабируемыми на уровне школы и региона. Такая архитектура опирается на международные рекомендации (UNESCO, OECD, EEF) и совпадает с цифровыми возможностями системы образования РК, что обеспечивает не только усвоение теории, но и устойчивую трансформацию урока английского языка в дошкольном и начальном звене [86].

Таким образом, совокупность организационно-педагогических, психолого-педагогических и методических условий обеспечивает целостность процесса реализации модели и делает возможным её внедрение в систему повышения квалификации педагогов. Их выполнение создаёт основу для устойчивого профессионального роста учителей английского языка, а также для

повышения качества раннего иноязычного образования в Республике Казахстан.

Анализ теоретических основ развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального обучения через систему дополнительного профессионального образования позволяет сделать следующие обобщения:

Во-первых, дидактическая компетентность является ключевым интегративным качеством профессиональной деятельности педагога, обеспечивающим целостность и результативность учебного процесса. Она включает целевой, содержательный, технологический, оценочно-рефлексивный и коммуникативный компоненты, которые в совокупности определяют способность учителя формулировать педагогические цели, отбирать и адаптировать содержание, применять современные технологии и методы обучения, осуществлять объективное оценивание и строить продуктивное педагогическое взаимодействие.

Во-вторых, специфика развития дидактической компетентности педагогов, работающих с детьми дошкольного и младшего школьного возраста, обусловлена психолого-педагогическими особенностями данного периода. Сенситивность к языку, потребность в игровой и коммуникативной деятельности, высокая эмоциональная восприимчивость и переход к произвольности психических процессов требуют от учителя использования игровых, деятельностных и коммуникативных форм обучения, адаптированных к уровню развития детей 5–9 лет.

В-третьих, развитие дидактической компетентности педагогов английского языка должно носить системный и целенаправленный характер, что обеспечивается созданием структурированной модели. Такая модель предполагает интеграцию организационно-педагогических, психолого-педагогических и методических условий, использование механизмов методической поддержки, самообразования и научно-методического обеспечения. Она направлена на формирование у педагогов готовности к проектированию и реализации образовательного процесса на основе современных подходов (компетентностного, деятельностного, коммуникативного, CLIL) с опорой на требования ГОСО РК и международные стандарты (CEFR).

Таким образом, первый раздел теоретически обосновывает необходимость целенаправленного развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального образования и раскрывает методологические основания построения соответствующей модели. Эти выводы создают основу для разработки и последующей экспериментальной проверки эффективности модели в условиях системы дополнительного профессионального образования Республики Казахстан.

Выводы по первому разделу

Проведённое теоретико-методологическое обоснование модели развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального образования позволяет зафиксировать несколько ключевых положений.

Во-первых, показано, что необходимость разработки модели обусловлена сочетанием национальных нормативных требований (ГОСО, профессиональный стандарт «Педагог», Концепция-2023/2029) и международных ориентиров (CEFR, OECD Learning Compass 2030, рекомендации ЮНЕСКО), с одной стороны, и реальным методическим разрывом между этими требованиями и практикой преподавания английского языка детям 5-9 лет – с другой. Модель призвана выступить «мостом», переводящим целевые установки политики в язык конкретных дидактических решений урока и траектории профессионального роста учителя в системе ДПО.

Во-вторых, выявленные особенности развития дидактической компетентности учителя дошкольного и начального школьного образования задали исходные требования к будущей модели. Они определили, какие именно компоненты должна включать модель, какова должна быть логика построения

программы ДПО и какие организационно-педагогические условия необходимы для её эффективной реализации. Тем самым дидактическая компетентность рассматривается как интегративное образование, опирающееся на деятельностный, компетентностный, коммуникативный, конструктивистский подходы и концепцию Pedagogical Content Knowledge применительно к раннему обучению английскому языку.

В-третьих, раскрыта внутренняя логика модели как целостной педагогической системы: с одной стороны, через структурные элементы (компоненты дидактической компетентности), с другой – через механизмы её развития (методическая поддержка, самообразование, научно-методическое обеспечение) и комплекс условий реализации (организационно-педагогические, психолого-педагогические, методические). Показано, что именно сочетание модульных программ ПК, посткурсового сопровождения, практико-ориентированных форм работы (микропреподавание, Lesson Study, взаимонаблюдение), культуры рефлексии и использования цифровых/ИИ-ресурсов в безопасной и этически выверенной форме создаёт предпосылки для устойчивого роста дидактической компетентности.

В-четвёртых, теоретически обоснованы ожидаемые результаты реализации модели на двух уровнях: на уровне педагога (повышение точности целеполагания, качества отбора содержания, вариативности технологий, владения формирующим оцениванием и педагогической коммуникацией), на уровне образовательного процесса (смещение акцента с репродукции на коммуникацию, игру и сотрудничество, рост доли практико-ориентированных форм работы, усиление дифференциации).

Таким образом, подраздел 1.3 завершает теоретическую линию исследования, демонстрируя, каким образом выявленные в предыдущих разделах особенности дидактической компетентности педагога дошкольного и начального образования и анализ нормативно-методологического поля трансформируются в концептуальную модель её развития в системе ДПО. Эти выводы создают методологическую основу для последующей операционализации модели в виде конкретных программных модулей, инструментов диагностики и форм опытно-экспериментальной проверки её эффективности, что станет предметом следующего раздела исследования.

2 ОПЫТНО-ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ РАБОТА ПО ПРОВЕРКЕ ЭФФЕКТИВНОСТИ МОДЕЛИ РАЗВИТИЯ ДИДАКТИЧЕСКОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ ПЕДАГОГОВ АНГЛИЙСКОГО ЯЗЫКА ДОШКОЛЬНОГО И НАЧАЛЬНОГО ОБУЧЕНИЯ ЧЕРЕЗ СИСТЕМУ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ПРОФЕССИОНАЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Раздел посвящен обоснованию и описанию организации опытно-экспериментальной работы, направленной на проверку эффективности разработанной модели развития дидактической компетентности педагогов английского языка в дошкольном и начальном обучении в условиях системы дополнительного профессионального образования. Необходимость эмпирической проверки диктуется требованием доказательной оценки влияния программ ДПО на развитие дидактической компетентности учителей.

Цель опытно-экспериментальной работы – установить, приводит ли системная реализация модели (модульные курсы, посткурсовое сопровождение,

внутришкольные практики Lesson Study) к статистически и педагогически значимому росту дидактической компетентности учителей по ключевым компонентам – целевому, содержательному, технологическому, оценочно-рефлексивному и коммуникативному. Исследовательская гипотеза состоит в том, что целенаправленная, «встроенная» в практику траектория ДПО, обеспеченная ресурсно и методически, обеспечивает больший эффект в развитии дидактической компетентности.

Организация исследования предполагает отбор сопоставимых площадок, формирование экспериментальной группы, разработку прозрачных критериев и показателей сформированности компетентности, подбор валидного инструментария и регламента проведения диагностики на констатирующем, формирующем и контрольном этапах. Особое внимание уделяется контролю качества реализации модели (fidelity): фиксируются количество учителей, качество выполнения практических заданий, изменения в реальной структуре урока, что позволяет интерпретировать полученные эффекты не только как «факт изменений», но и как результат определённых компонентов вмешательства.

В данном исследовании использован метод триангуляции – комбинирование нескольких источников данных для комплексной оценки. Как отмечено в методологии качественных исследований, триангуляция предполагает применение «нескольких методов или источников данных» для получения целостной картины изучаемого явления [1, р. 3-194]. В педагогических исследованиях широко практикуется сочетание опросов, тестов и наблюдений для диагностики компетенций учителей [2, с. 3-574]. Например, мониторинг профессиональных дефицитов педагогов включает методы анкетирования, тестирования и непосредственного наблюдения за уроками [2, с. 3-574]. Аналогичный подход используется и в работе Эсгеровой (2025), где на основе анкетирования, лингвистического тестирования и наблюдений были выявлены закономерности уровня речи учащихся в билингвальной среде [9, р. 159-166]. В нашем исследовании триангуляция позволяет сверять данные анкет (самооценка учителей), результатов тестирования и выводов наблюдателей, повышая надежность выводов.

Основные методы сбора информации были следующими:

Анкетирование. Учителя заполнили стандартизированную анкету, в которой оценили собственную организацию обучения по пяти компонентам (целевой, содержательный, технологический, оценочно-рефлексивный, коммуникативный). По каждой позиции использована 4-балльная шкала, после чего рассчитывались средние баллы.

Тестирование. Педагоги прошли тест по предметной и методической подготовке. Максимальные баллы устанавливали уровни владения инновационными методами, ИКТ и ИИ, оценки и др. по тем же компонентам, что и в рубрике (Приложение В).

Наблюдение. Опытные эксперты фиксировали на уроках учителей наблюдаемые характеристики в соответствии с рубрикой (Приложение В).

Оцениваемые признаки соответствуют тем же пяти компонентам, причём критериальная оценка проводилась по 4-балльной шкале.

Каждый из методов позволял получить интегральный показатель по всем компонентам и по каждому компоненту в отдельности. Последующее сопоставление результатов *анкеты – теста – наблюдения* даёт треугольный анализ компетенций педагогов.

Таким образом, данная глава задаёт рамку и инструментарий проверки гипотезы о том, что модульная программа ДПО с посткурсовой поддержкой, выстроенная в соответствии с разработанной моделью и требованиями ГОСО РК/ориентирами Learning Compass 2030, приводит к статистически и практически значимому росту дидактической компетентности учителей английского языка и сопровождается верифицируемыми изменениями их уроков.

2.1 Организация и методы опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности модели развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального обучения через систему дополнительного профессионального образования

Повышение качества раннего обучения английскому языку требует от педагогов не только владения предметным содержанием, но и развитой дидактической компетентности, включающий целевой, содержательный, технологический, оценочно-рефлексивный и коммуникативный компоненты. Разработанная в исследовании модель развития дидактической компетентности переводит требования ГОСО РК и ориентиры OECD Learning Compass 2030 в операциональные решения дидактического дизайна урока на уровне дошкольного и начального образования, ориентированные на агентность ребёнка и воспроизводимое улучшение качества учебно-воспитательного процесса. На основе разработанной модели был спроектирован педагогический эксперимент, включающий констатирующий, формирующий и контрольный этапы, реализованный в условиях системы дополнительного профессионального образования на базе НАО «Өрлеу» (филиал по Карагандинской области) с участием педагогов английского языка дошкольного и начального обучения и предусматривающий диагностику исходного уровня дидактической компетентности, проведение модуля повышения квалификации и последующую оценку динамики по разработанным критериям с использованием анкеты-шкалы, тестовых заданий и листа наблюдения урока.

Для осуществления экспериментальной проверки модели развития дидактической компетентности был выделен ряд задач :

1. Спроектировать эксперимент с констатирующим, формирующим и контрольным этапами.
2. Перенести компоненты дидактической компетентности в измеряемые индикаторы и подготовить анкету для входного и итогового опроса и листы наблюдения урока.
3. Организовать реализацию модели ДПО.

4. Провести количественный и качественный анализ
5. Сформулировать выводы об эффективности и условиях реализации модели.

Согласно первой задачи определена структура эксперимента, которая включает в себя 3 этапа

- 1) констатирующий этап – входное анкетирование (Т0);
- 2) формирующий этап – модульное обучение в ДПО с акцентом на целеполагание и критерии оценивания, отбор и адаптацию содержания раннего обучения, коммуникативно-деятельностные и CLIL-подходы, формирующее оценивание, речевой климат, использование ИКТ/ИИ, а также посткурсовую поддержку (вебинары, семинары-практикумы, посещения и наблюдения уроков), входное и итоговое тестирование.
- 3) контрольный этап – выходное анкетирование (Т1) и наблюдение уроков.

Эмпирическая проверка строится в логике смешанного эксперимента: анкетирование «до–после» с верификацией изменений и наблюдение урока используя, разработанный лист наблюдения. Такой подход позволяет, с одной стороны, зафиксировать динамику самоотчётных индикаторов по ключевым компонентам компетентности, а с другой – сопоставить её с наблюдаемыми практиками на уроках и качественными артефактами посткурсового сопровождения, что повышает валидность выводов. Центральным измерительным инструментом выступает анкета (5 подшкал × 6 пунктов, шкала Лайкерта 1–5), в которой каждое «я-утверждение» является операциональной проекцией соответствующего компонента модели на уровень наблюдаемых и обучаемых педагогических действий. Дополнительно учитываются контекстные ковариаты (стаж, тип населённого пункта, ИКТ-обеспечение, наполняемость, частота использования ИИ), что позволяет контролировать возможные смешения факторов при оценке эффекта интервенции.

В исследовании принимают участие 103 учителя английского языка дошкольного и начального образования из организаций образования Карагандинской области, объединённые в 4 группы программ ДПО «Инновационные технологии в обучении английскому языку». Фиксируются ковариаты: стаж, тип населённого пункта, обеспеченность ИКТ, средняя наполняемость, частота использования технологий и ИИ. Их роль состоит в том, чтобы «очистить» оценку эффекта модели от влияния внешних факторов, повысить точность выводов и понять, при каких условиях программа работает лучше всего. Если, к примеру, учителя из школ с высокой ИКТ-оснащённостью демонстрируют больший прирост по технологической подшкале, часть этого прироста может объясняться не самим курсом, а доступом к технике; контроль ковариат позволяет отделить вклад контекста от вклада обучения. Точно так же стаж, наполняемость и предыдущий объём ДПО могут по-разному «подталкивать» или «ограничивать» рост по отдельным компонентам компетентности, и без учёта этих различий мы рискуем переоценить или недооценить реальный эффект программы.

Практически мы собираем ковариаты на входе (Т0) у каждого участника и включаем их в статистический анализ как контрольные переменные: помимо простого сравнения «до–после» по подшкалам и интегральному индексу, где изменение во времени оценивается с поправкой на ковариаты. Это повышает внутреннюю валидность (делает сравнение честным для учителей в разных условиях) и одновременно укрепляет внешнюю валидность (показывает, что эффект сохраняется и после учёта реальных различий школ и участников). В результате можно убедительно утверждать, что прирост показателей развития дидактической компетентности связан именно с воздействием модели ДПО и посткурсовой поддержки, а не с «фоном» участников, и одновременно описать, в каких контекстах (например, при разной ИКТ-оснащённости или наполненности классов) программа особенно эффективна.

Для получения объективных данных и проверки анкетных данных организовано наблюдение 30 уроков с использованием листов наблюдения, включающих шкалу эмоционально-коммуникативного климата, рубрики критериального оценивания, показатели дифференциации и проявлений агентности ребёнка.

Выбор именно этой методологической конфигурации обусловлен несколькими соображениями. Во-первых, анкетирование «до–после» в условиях реальной практики позволяет оценить вклад разработанного модуля и ПКС. Во-вторых, стратегия использования анкетирования и наблюдения уроков уменьшает риски социальной желательности и усиливает конвергентную валидность: ожидается согласование прироста по соответствующим подшкалам с изменениями наблюдаемых индикаторов (например, видимость критериев, критериальный фидбэк, рост доли детской речи, гибкость форм работы). В-третьих, учёт ковариат и контроль качества реализации модели повышают внутреннюю валидность.

Аналитическая стратегия сочетает количественные и качественные методы. На количественном уровне планируются: оценка надёжности (α) подшкал анкеты, сравнение результатов входного и итогового анкетирования по подшкалам и интегральному индексу с расчётом размеров эффекта (Cohen's d), а также модели с контролем ковариат для уточнения «чистого» эффекта вмешательства. На качественном уровне – результаты наблюдений и артефактов, формирование таблиц, где количественные дельты анкетирования сопоставляются с краткими свидетельствами наблюдения.

Для проведения эксперимента необходимо определить критерии оценивания дидактической компетентности учителя. Разработка критериев и показателей сформированности дидактической компетентности педагогов дошкольного и начального образования опирается на концептуальные положения модели, изложенные в предыдущем разделе, и отражает логику её структурной организации. Введение каждого критерия и соответствующих показателей обусловлено как теоретическими основаниями (компетентностный, деятельностный, коммуникативный, конструктивистский подходы, концепция РСК), так и спецификой профессиональной деятельности педагога, работающего с детьми 5–9 лет.

Критериальная система была сформирована на основе пятикомпонентной структуры дидактической компетентности (целевой, содержательный, технологический, оценочно-рефлексивный и коммуникативный компоненты), которая определяет внутреннюю логику модели. Следовательно, каждый критерий представляет собой операционализированное выражение соответствующего компонента и позволяет оценивать не абстрактные качества педагога, а конкретные, наблюдаемые элементы его профессиональной деятельности. Разберем каждый критерий отдельно:

1. Целевой критерий

Выделение целевого критерия обусловлено тем, что именно целеполагание задаёт ориентиры качества образовательного процесса и обеспечивает нормативное выравнивание уроков английского языка с требованиями ГОСО и международными стандартами (CEFR Pre-A1/A1).

Показатели, отражающие формулирование целей через наблюдаемые речевые действия ребёнка, согласование целей с дескрипторами CEFR, использование схемы «цели – критерии – задания – доказательства», а также проговаривание целей с детьми, вытекают из компетентностного и деятельностного подходов.

В связи с этим, целевой критерий является системообразующим, так как благодаря ему дидактическая компетентность проявляется в способности учителя проектировать урок не вокруг темы или грамматической структуры, а вокруг ожидаемых результатов – реальных коммуникативных действий ребёнка.

2. Содержательный критерий

Содержательный критерий отражает владение педагогом предметным содержанием и методикой его адаптации к возрастным, психофизиологическим и мотивационным особенностям детей 5–9 лет. Отбор показателей (ориентация на высокочастотный языковой материал, адаптация под возраст, построение компетентностных задач, включение культуроведческих элементов и дифференциации) обусловлен следующими факторами:

- 1) требованиями ГОСО к уровню владения английским языком по окончании начальной школы;
- 2) особенностями когнитивного и эмоционального развития дошкольников и младших школьников;
- 3) положениями CEFR и Companion Volume о необходимости дозированного ввода и последовательного усложнения речевых функций.

Таким образом, содержательный критерий обеспечивает оценку не просто «знаний» учителя, а его способности трансформировать содержание в адекватный возрасту, культурно и методически обоснованный учебный материал.

3. Технологический критерий

Технологический критерий напрямую связан с реализацией целей и содержания в форме учебной деятельности. Показатели включают владение игровыми технологиями, TPR, сторителлингом, элементами CLIL, осмысленной интеграцией ИКТ/ИИ, вариативностью форм взаимодействия.

Основанием для включения данных показателей является тот факт, что современная дидактика раннего иноязычного образования рассматривает обучение как деятельностный, мультимодальный и интерактивный процесс, в котором:

- язык усваивается через действие, игру и взаимодействие;
- цифровые и ИИ-средства служат персонализации и вариативности;
- организация деятельности ребёнка определяет качество речевой практики.

Следовательно, технологический критерий позволяет оценить, насколько педагог способен перейти от репродуктивной модели к современной деятельностной и коммуникативной архитектуре урока.

4. Оценочно-рефлексивный критерий

Критерий основан на ключевой роли критериального оценивания и педагогической рефлексии в обеспечении управляемого роста качества обучения. Показатели включают:

- владение критериальным оцениванием;
- регулярность формирующего оценивания;
- участие детей в само- и взаимооценке;
- способность использовать данные оценивания для коррекции уроков;
- участие педагога в рефлексивных практиках (дневники, Lesson Study, видеоанализ).

На основании вышеизложенного, данный критерий введён в модель, поскольку именно оценка и рефлексия формируют «обратную связь для роста», обеспечивая устойчивую динамику профессионального развития учителя и повышение качества урока.

5. Коммуникативный критерий

Коммуникативный критерий выделен в отдельную группу, поскольку создание эмоционально безопасной, инклюзивной и речевой среды является обязательным условием раннего обучения иностранному языку. Показатели (позитивный климат, высокая плотность ученической речи, использование игровых коммуникативных ситуаций и плюрилингвальных опор) основаны на:

- международных исследованиях взаимосвязи благополучия и образовательных результатов;
- положениях CEFR о допустимости плюрилингвальных стратегий;
- результатах исследований TPR, ролевой игры и кооперативных форм обучения.

Из этого вытекает, что коммуникативный критерий оценивает способность учителя обеспечивать каждому ребёнку право на «голос» и участие в речи на английском языке – что является ядром коммуникативного подхода и компетентностной модели.

Для оценки критериев мы будем использовать шкалу уровней «низкий – средний – высокий» для фиксации динамики в опытно-экспериментальной работе. Детальная таблица с описанием уровней по каждому критерию представлена в (Приложении В):

Низкий уровень отражает традиционную, репродуктивную модель урока.

Средний уровень фиксирует переходное состояние и частичную реализацию требований модели.

Высокий уровень соотносится с целевым образом практики, описанной в модели.

Таким образом, уровни позволяют использовать систему критериев и показателей как инструмент диагностики, мониторинга и последующей оценки эффективности ДПО.

В целом представленная система критериев и показателей отвечает требованиям научной обоснованности, валидности и операциональности. Она полностью согласуется со структурой разработанной модели дидактической компетентности, обеспечивает проверяемость её элементов и позволяет проводить целенаправленную диагностику, мониторинг и оценку динамики профессионального роста педагогов в условиях системы дополнительного профессионального образования.

На основании определенных критериев была разработана анкета по шкале Лайкерта (Приложение В), и составлен лист наблюдения урока (Приложение Г). В анкете операционализация дидактической компетентности выполняется как перевод пяти её компонентов – целевого (А), содержательного (В), технологического (С), оценочно-рефлексивного (D) и коммуникативного (Е) – в наблюдаемые и измеряемые индикаторы, сопоставимые «до/после» (T0/T1). Для каждого компонента заданы краткие «я-утверждения» в формате Лайкерта:

1 Целевой: наличие SMART-целей; соответствие возрасту/уровню; прописанные критерии; план дифференциации; элементы агентности ребёнка; связка «цель→результат→задание→критерий».

2 Содержательный: когнитивная посильность лексики/грамматики; адаптация фонетики (ритм, рифма, TPR); культурный компонент; учёт интересов; меры доступности/инклюзии; обновление содержания по данным оценивания.

3 Технологический: уместность TBL/CLIL; целевое применение ИКТ/ИИ; проектирование игровых/ролевых заданий; гибкие форматы (пары/группы/станции); задания - «миссии» и артефакты; микро-преподавание.

4 Оценочно-рефлексивный: видимость критериев для детей; системный сбор данных; критериальный фидбэк; корректировки по данным; ведение рефлексии; участие в взаимопосещениях /Lesson Study.

5 Коммуникативный: позитивный эмоциональный климат; возрастно-адекватное педагогическое общение; рост доли детской речи; движение/песня/ритм как средство речи; управляемые переходы и темп; вовлечение семьи/сообщества.

Подшкалы согласованы с целевым (ГОСО РК) и международным ориентиром агентности учащихся; формулировки отражают наблюдаемые и обучаемые практики, что повышает конвергентную валидность с данными наблюдений. Надёжность анкеты проверяется по Cronbach's α (целевой $\alpha \geq 0,70$ по подшкалам), валидность усиливается результатами наблюдения уроков и контролем ковариат, что позволяет достоверно фиксировать и интерпретировать

изменения дидактической компетентности по результатам входного и итогового тестирования.

Процедура эксперимента состоит в проведении входного анкетирования слушателей курса «Инновационные технологии в обучении английскому языку» с целью определения уровня дидактической компетентности учителя английского языка. На данном этапе проводится онлайн анкетирование и анализ результатов и сбор ковариат (стаж, тип населённого пункта, ИКТ-обеспечение, наполняемость, частота использования ИИ, школьный климат) для итогового анализа данных.

Формирующий этап представлен обучением на курсах повышения квалификации с адаптированным для каждой группы вариативным модулем направленным на развитие дидактической компетентности учителей работающих с детьми 5-9 лет. Адаптация содержания вариативного модуля образовательной программы происходит согласно полученным результатам входного анкетирования. Вариативный компонент программы составляет 20% программы т.е. 16 часов (Положение о разработке учебно-методических программ Орлеу). Согласно Приказ 125 РК и Положению/правилам организации ПКС в системе ДПО после окончания курса организовано посткурсовое сопровождение учителей. По проведенному курсу в него вошли посещения уроков (не менее 25) и проведение вебинаров.

Модуль разработан на основе авторской интегративной модели дидактической компетентности, включающей пять взаимосвязанных компонентов: целевой, содержательный, технологический, оценочно-рефлексивный и коммуникативный. Общий объём модуля составляет 16 часов (в качестве вариативного компонента программы), реализуется в смешанном формате (семинары, практические занятия).

Педагоги, участвующие в формирующем этапе, проходят полный цикл работы с модулем: от входной диагностики (самооценка дидактической компетентности и анализ собственной практики) до разработки и апробации дидактических пакетов по конкретным темам. Итогом обучения становится сформированный индивидуальный «портфель дидактической компетентности» (карта целей, набор заданий, технологическая карта, пакет оценивания и цифровой дидактический материал), который используется как один из эмпирических показателей эффективности разработанной модели на формирующем этапе эксперимента.

Цель модуля – перевести требования ГОСО РК и ориентиры Learning Compass 2030 в операциональные решения урока английского языка для детей 5–9 лет, развивая дидактическую компетентность учителя по пяти компонентам: целевой, содержательный, технологический, оценочно-рефлексивный и коммуникативный. Модуль разработан по принципам 4С, применяемым при разработке ОП и УМК в НЦПК «Орлеу»: этап С1 - Connections (соединение), этап С2 - Concepts (теория), этап С3 - Concrete practice (конкретная практика), этап С4 - Conclusions (заключение) Прогнозируемые результаты изучения модуля:

- 1) научиться формулировать видимые для детей цели и критерии и связывать «цель → задание → критерий»;
 - 2) адаптировать содержание (лексика/грамматика/фонетика) и обеспечить доступность/дифференциацию;
 - 3) проектировать речевые задачи с использованием CLT/TBL/CLIL и уместной ИКТ/ИИ-поддержки;
 - 4) укрепить климат урока, увеличить долю детской речи на уроке и наладить формирующее оценивание и рефлекссию.
- Программа модуля представлена в таблице 6.

Таблица 6 – Программа модуля «Развитие дидактической компетентности учителя английского языка в начальной школе (16 ч.)»

Вид занятия и часы	Этап	Описание (деятельность)
1	2	3
<i>Тема 1. Выбор целей и задач урока английского языка для младших школьников на основе ГОСО РК и Learning Compass 2030</i>		
Семинар 2 часа	C1 (Connections)	Анализ затруднений в формулировке целей уроков, обсуждение роли целей в детском обучении.
	C2 (Concepts)	Понятие SMART-целей, требования ГОСО РК, формулировка детских целей в формате I can..., связь «цель → задание → критерий».
	C3 (Concrete Practice)	Переписывание тем и целей обучения в SMART-цели, конструкт «цель–задание–критерий», взаимная экспертиза формулировок.
	C4 (Conclusion)	Обобщение критериев цели урока, запись собственной цели и критериев для урока.
<i>Тема 2. Планирование содержания урока: отбор языкового материала и ресурсов с учётом подхода CLIL и интересов учащихся</i>		
Практическое занятие 2 часа	C1 (Connections)	Обсуждение: что затрудняет понимание и участие детей на уроке английского.
	C2 (Concepts)	Когнитивная доступность, подбор лексики, ритма, визуальных/аудио опор, подход CLIL.
	C3 (Concrete Practice)	Адаптация задания на говорение/чтение/аудирование с учётом уровня и интересов; добавление опор и выборов.
	C4 (Conclusion)	Коллективный набор принципов «как сделать содержание доступным»; презентация адаптированных заданий.

Продолжение таблицы 6

1 2 3

Тема 3. *Современные методики и технологии обучения английскому языку в начальной школе (CLT, TBL, цифровые инструменты)*

Практическое занятие 8 часов	C1 (Connections)	Обсуждение опыта использования технологий); актуализация знаний о цифровых ресурсах; выявление потребностей в ИКТ и ИИ; поиск приёмов вовлечения учеников в учебный процесс.
	C2 (Concepts)	CLT, TBL, TPR, ИКТ и ИИ-инструменты: суть и примеры для начальной школы.
	C3 (Concrete Practice)	Практическое освоение ИКТ и ИИ инструментов: создание дидактического материала; совместная работа с новыми цифровыми технологиями. Разработка фрагмента урока с методикой CLT/TBL и цифровым заданием; микропреподавание и обратная связь.
	C4 (Conclusions)	Анализ результатов практикума: оценка эффективности использованных технологий; обсуждение плюсов и минусов ИКТ и ИИ; планирование интеграции технологий в собственную практику.

Тема 4. *Формирующее оценивание достижений младших школьников и рефлексия учителя*

Семинар 2 часа	C1 (Connections)	Обмен опытом контроля знаний: обсуждение форм текущего и итогового оценивания; выявление проблем и трудностей в оценке учащихся.
	C2 (Concepts)	Теория оценивания: цели контроля; виды оценивания (формирующее, суммативное, диагностическое); ключевые критерии оценки речевых навыков и УУД на уроках английского.
	C3 (Concrete Practice)	Практика разработки контрольных заданий: составление диктанта, теста или критерия оценивания; проведение пробной проверки/самопроверки в группе.
	C4 (Conclusions)	Обсуждение результатов пробного оценивания; рефлексия; разработка рекомендаций по совершенствованию системы контроля и обратной связи.

Тема 5. *Коммуникативный компонент: взаимодействие учителя с учащимися (и родителями) в образовательном процессе*

Семинар 2 часа	C1 (Connections)	Как выстраивается контакт с детьми и родителями; какие фразы чаще всего используем.
	C2 (Concepts)	Teacher talk vs student talk, речевые опоры, инструкции, атмосфера на уроке
	C3 (Concrete Practice)	Практика инструкций на английском, ролевые игры «ученик–учитель», создание речевых карточек.
	C4 (Conclusions)	Подбор 5 ключевых фраз для ведения урока, краткое сообщение родителям о прогрессе ребёнка.

Результаты усвоения теоретического материала и формирование практических навыков применения полученных знаний проверены тестом до

начала модуля и по окончании модуля. Тест состоит из 10 компетентностно-ориентированных вопросов по 5 компонентам дидактической компетентности (Приложение Д).

В качестве контрольного этапа эксперимента учителя проходят итоговое анкетирование и согласно Приказа №95 в структуру нашего исследования включено посткурсовое сопровождение в течение года, что является системным этапом сопровождения педагогов после завершения курсов повышения квалификации, направленный на внедрение приобретённых знаний и навыков в практику и обеспечение устойчивого профессионального роста. Этот этап является обязательной частью цикла повышения квалификации и представляет собой продолжение образовательной программы в форме методического, консультационного и мониторингового сопровождения. Главная цель ПКС – обеспечить практическую реализацию результатов обучения, закрепить новые компетенции педагога в профессиональной деятельности и способствовать переносу инноваций в образовательный процесс.

В логике Приказа №95 посткурсовая поддержка направлена на:

- применение освоенных технологий, методик и инструментов на уроке;
- повышение качества педагогического проектирования и рефлексии;
- формирование у педагога устойчивой траектории профессионального саморазвития;
- создание сетевого взаимодействия между выпускниками курсов, тьюторами и организациями образования.

В нашем исследовании по ПКС предусмотрено посещение не менее 25 уроков и проведение вебинаров по актуальным вопросам внедрения и консолидации полученных компетенций на практике. Целью наблюдения уроков является фиксации ключевых педагогических практик на уроках английского языка для детей, отражающая пять компонентов модели дидактической компетентности.

Для оценки внедрения дидактической компетентности, сформированной в ходе повышения квалификации учителей английского языка младшего школьного звена, был разработан лист наблюдения урока (Приложение Г), основанный на пятикомпонентной модели профессиональной деятельности. Структура инструмента отражает ключевые аспекты, заложенные в анкете самооценки, и позволяет сопоставить заявленные практики с реально наблюдаемыми в процессе проведения урока.

Лист наблюдения предназначен для фиксированной и аналитической оценки практик учителя по следующим пяти шкалам:

1. Планирование урока – оценивается видимость и логическая связность целей, критериев и заданий.
2. Содержание и учебные материалы – фиксируется соответствие материалов возрасту, разнообразие, адаптация, элементы культуры.
3. Методы обучения, ИКТ/ИИ – отмечаются использование современных методик, гибкость форм работы и технологическая поддержка.
4. Оценивание и рефлексия – наблюдается применение формирующего оценивания, обратной связи и указания «следующего шага».

5. Классный климат и управление – оцениваются эмоциональная поддержка, речевая активность учащихся и управляемость темпа.

Для каждой шкалы предусмотрены три индикатора, на каждый из которых выставляется балл по четырёхуровневой шкале:

- 1 – эпизодическое или формальное проявление;
- 2 – отдельные, но нестабильные признаки;
- 3 – регулярное, устойчивое применение;
- 4 – системная, методически выстроенная практика.

Подсчёт баллов осуществляется следующим образом: по каждому компоненту выводится среднее значение трёх индикаторов; наблюдательный индекс урока (Observation Index) – это среднее значение по всем пяти шкалам, что обеспечивает равновесный вклад каждой области компетентности (таблица 7).

Таблица 7 – Интерпретация итогового наблюдательного индекса

Индекс	Интерпретация
1.00-1.74	Низкий уровень
1.75-2.49	Средний-низкий уровень
2.50-3.24	Средний-высокий уровень
3.25-4.00	Высокий уровень

Такой подход позволяет не только валидировать данные анкетирования, но и объективизировать динамику формирования профессиональной готовности учителей на основе анализа их реальных уроков. Лист наблюдения может использоваться как инструмент в рамках lesson study, видеоаналитики и внутреннего педагогического аудита.

Наблюдатель заполняет лист наблюдения во время урока, выставляя баллы по мере появления признаков и фиксирует единичные факты для каждого раздела, после урока пересматривает выставленные уровни, проверяет усреднения и формулирует рекомендации. В дальнейшем показатели блоков наблюдения используются для корреляции с анкетными подшкалами, а также для составления, где количественные изменения сопоставляются с краткими фактами сильных и слабых сторон урока.

В заключение подраздела 2.1 отметим, что организация опытно-экспериментальной работы и выбранный методический аппарат в полной мере соответствуют цели исследования – проверке эффективности разработанной модели развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального обучения в условиях системы дополнительного профессионального образования. Структурирование эксперимента на констатирующий, формирующий и контрольный этапы, сочетание анкетирования «до–после», наблюдения уроков и анализа артефактов, а также введение системы критериев и показателей, операционализирующих

пятикомпонентную структуру дидактической компетентности, обеспечивают целостность и внутреннюю логичность исследовательской процедуры.

Использование валидированных шкал, разработанных листов наблюдения и учёт ковариат (стажа, типа населённого пункта, ИКТ-обеспеченности, наполняемости, частоты использования ИИ и др.) позволяет минимизировать влияние побочных факторов, повысить надёжность и обоснованность интерпретации полученных данных. Встроенность формирующего этапа в реальные практики ДПО и посткурсового сопровождения (модульное обучение, микропреподавание, вебинары, посещения уроков) задаёт условия для проверки модели не в лабораторных, а в максимально приближённых к профессиональной реальности педагогов условиях.

Таким образом, представленный дизайн эксперимента, измерительный инструментарий и система критериев создают методологически выверенную основу для последующего анализа динамики дидактической компетентности учителей английского языка и оценки результативности разработанной модели. Это позволяет в следующем подразделе перейти к представлению и интерпретации эмпирических результатов, а также к выявлению тех механизмов и условий, которые обеспечивают устойчивое профессиональное развитие педагогов и улучшение качества раннего обучения английскому языку.

2.2 Результаты опытно-экспериментальной работы по проверке эффективности модели развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального обучения через систему дополнительного профессионального образования

В эксперименте приняли участие учителя английского языка Карагандинской области, обучающиеся на курсах повышения квалификации по теме «Инновационные технологии в обучении английскому языку». Среди слушателей курс были учителя общеобразовательных школ и комплексов детский сад-школа. 4 группы слушателей проходили двухнедельное обучение в период с ноября 2024 по февраль 2025 года. В течение периода с момента окончания курсов и до 1 ноября 2025 года слушателям курса было организовано посткурсовое сопровождение.

В первый день курсов каждая группа участвовала в констатирующем этапе эксперимента. На данном этапе входное анкетирование заполнили 103 педагога английского языка дошкольного и начального образования Карагандинской области. По результатам анкетирования можно отметить ковариаты участников анкетирования (рисунки 3, 4, 5, 6).

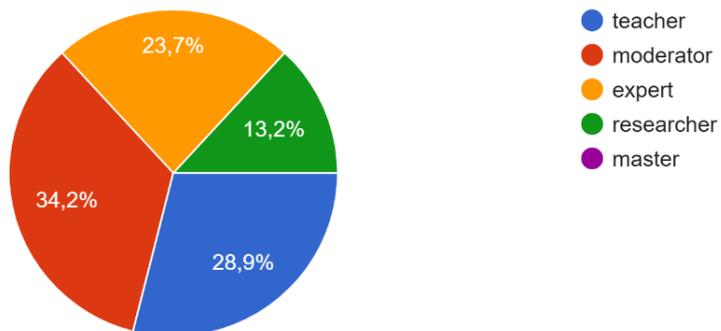


Рисунок 3 – Категория учителя

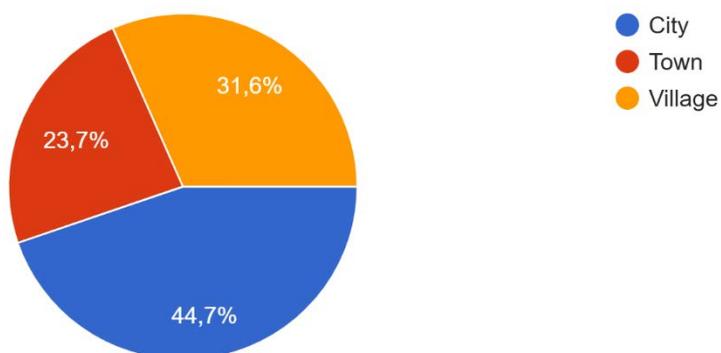


Рисунок 4 – Расположение школы (город, поселок, аул)

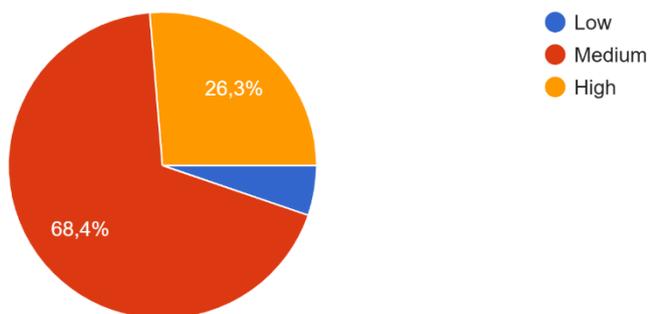


Рисунок 5 – Уровень обеспечения цифровыми ресурсами

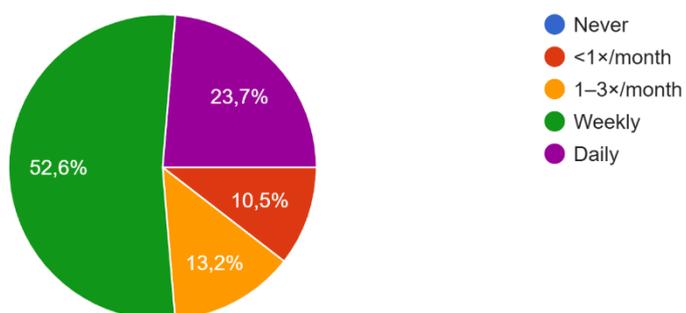


Рисунок 6 – Частота использования ИИ

Всего в опросе приняли участие 103 учителя английского языка. Их педагогический стаж существенно варьируется – от совсем небольшого (менее года) до более 35 лет, при среднем значении около 13 лет и медиане около 10–11 лет. Это означает, что в выборке представлены как начинающие педагоги, так и опытные учителя. На гистограмме распределения стажа видно, что значительная часть участников имеет 5–15 лет опыта, хотя присутствуют и группы с большим стажем. Также в выборке представлены разные квалификационные категории учителей: примерно треть составляют базовые «учителя», треть – «модераторы», остальные распределяются между категориями «эксперт» и «исследователь». На диаграмме видно, что доли учителей и модераторов сопоставимы (примерно по 30% каждого), тогда как экспертов и исследователей меньше (около 25 и 15% соответственно). География участников тоже разнообразна: есть представители городских школ, посёлков и сёл (большинство – городские учителя). Уровень ИКТ-обеспеченности школ High (высокий) отметили большинство опрошенных, около четверти – Medium (средний), и лишь немногие – Low (низкий). Частота использования технологий ИИ в преподавании распределилась следующим образом: еженедельно – ~53% участников, ежедневно – ~25%, реже раза в месяц – оставшиеся ~22% (в том числе ~11% менее раза в месяц).

В совокупности стартовые результаты подтверждают достаточную вариативность условий и профилей участников, что повышает внешнюю валидность последующих выводов об эффективности модели. Наличие зафиксированных ковариат позволит «очистить» оценку влияния обучения и посткурсовой поддержки от контекстных факторов, а длительный период сопровождения – проследить устойчивость изменений практик. Таким образом, исходная конфигурация эксперимента адекватно отражает реальные условия работы учителей и задаёт прочную основу для дальнейшего анализа динамики дидактической компетентности и механизмов её роста.

Входное анкетирование

Анкета включала 30 утверждений (A1–E6), оцениваемых по шкале Лайкерта (предположительно, от 1 – «никогда/совсем не согласен» до 5 – «всегда/полностью согласен»). Практически по всем пунктам учителя оценили свою практику достаточно высоко: средние баллы по большинству утверждений приближаются к 4 или выше (из 5 возможных).

По полученным результатам входного анкетирования мы провели анализ надёжности подшкал анкеты с использованием коэффициента Cronbach's α , который позволяет подтвердить внутреннюю согласованность пунктов, входящих в каждую подшкалу, и тем самым обосновать конструктивную валидность инструмента формула (1). Высокие значения α (не ниже 0,70) свидетельствуют о том, что утверждения действительно измеряют единый латентный конструкт, а не набор случайно подобранных характеристик. Это принципиально важно для интерпретации динамики: без проверки надёжности любые изменения средних могли бы быть обусловлены «шумом» измерения, а не реальными сдвигами в дидактической компетентности.

$$\alpha = \frac{k}{k-1} \left(1 - \frac{\sum_{j=1}^k s_j^2}{s_{total}^2} \right) \quad (1)$$

где k – число пунктов в подшкале,

s_j^2 – дисперсия j -го пункта,

s_{total}^2 – дисперсия суммы (или среднего) по всем пунктам подшкалы.

Расчёты проводились по данным входного анкетирования. Результаты представлены в таблице 8.

Как видно из таблицы 8, все шкалы, демонстрируют высокую ($\alpha > 0.80$) или очень высокую ($\alpha > 0.85$) степень внутренней согласованности. Это указывает на то, что утверждения внутри каждой подшкалы измеряют относительно однородные аспекты профессиональной практики и могут рассматриваться как надежные диагностические блоки. Наиболее устойчивыми оказались шкалы D (оценивание) и E (коммуникативная среда), которые продемонстрировали значения α близкие к 0.90, что в исследовательской практике соответствует критерию «очень высокой надёжности». Это подтверждает логическую и содержательную связанность входящих в них утверждений, а также позволяет уверенно интерпретировать результаты этих шкал как валидные индикаторы соответствующих компетенций.

Таблица 8 – Расчет надёжности подшкал анкеты с использованием коэффициента Cronbach's α

Подшкала	Содержательное направление	Cronbach's α (до)	Cronbach's α (после)	Интерпретация
A	Планирование урока	0.86	0.86	Высокая надёжность
B	Содержание и материалы	0.85	0.87	Высокая надёжность
C	Методы и технологии	0.86	0.86	Высокая надёжность
D	Оценивание и рефлексия	0.88	0.86	Очень высокая надёжность
E	Коммуникативная среда	0.89	0.84	Очень высокая/высокая

В целом полученные значения Cronbach's alpha позволяют сделать вывод о высокой внутренней надёжности инструмента и подтверждают допустимость его применения для диагностики изменений в структуре дидактической компетентности учителей начальной школы.

Ниже представлены таблицы с описательной статистикой (среднее значение и стандартное отклонение) для каждого пункта, сгруппированные по разделам анкеты А–Е. В ходе обработки данных входного и итогового анкетирования учителей использовались методы описательной статистики. Ответы по каждому утверждению шкал А–Е фиксировались по 5-балльной шкале Лайкерта (1 – «никогда», 5 – «всегда») и далее кодировались в числовом

формате (1–5). Для каждого пункта анкеты рассчитывалось среднее арифметическое значение, отражающее типичную частоту проявления соответствующей практики, а также стандартное отклонение (SD) как мера вариативности ответов и степени согласованности мнений респондентов. Среднее значение вычислялось как сумма всех индивидуальных баллов, делённая на их количество (N), стандартное отклонение – на основе выборочной дисперсии с делением на (N–1), что является общепринятым подходом при работе с выборочными данными.

Именно средние значения анкетирования позволяют описать, на каком уровне в среднем находятся педагоги до и после реализации программы ДПО и дают возможность сравнивать компоненты между собой, строить профили компетентности и динамические ряды (формула 2)

$$\bar{X} = \frac{1}{n} \sum_{i=1}^n X_i \quad (2)$$

где X_i – балл i-го учителя;

n – количество учителей.

Использование стандартного отклонения s позволяет оценить неоднородность выборки и вариативность показателей между отдельными учителями. Знание только средних без учёта разброса может привести к некорректной интерпретации: одинаковый уровень \bar{X} при низком и высоком сотражает принципиально разные ситуации (стабильно высокий уровень vs. сильная дифференциация). Кроме того, стандартное отклонение входит в расчёт t-критерия, размера эффекта и других производных показателей, поэтому является базовым элементом аналитической стратегии (формула 3).

$$s = \sqrt{\frac{\sum_{i=1}^n (X_i - \bar{X})^2}{n - 1}} \quad (3)$$

где X_i – балл i-го учителя по подшкале

Низкие значения SD интерпретировались как относительная согласованность практик среди учителей, высокие – как наличие существенного разброса и неоднородности в уровне сформированности соответствующего компонента дидактической компетентности. Расчёты выполнялись с использованием табличного процессора (MS Excel), что обеспечило единообразие процедур обработки и сопоставимость показателей между разделами и этапами анкетирования (таблицы 9, 10, 11, 12, 13).

Таблица 9 – Раздел А: Планирование урока

Утверждение (А)

Среднее Станд. откл.

A1. I set SMART lesson objectives aligned with Kazakhstan SES results.	4.14	0.79
A2. I align objectives with learners' age and language level.	4.36	0.66
A3. I specify assessment criteria for each objective.	4.06	1.02
A4. I plan differentiation (base/support/advanced).	4.06	0.87
A5. I consider learner agency (choice, student goals).	4.17	0.88
A6. I keep a clear chain: objective → outcome → task → criterion.	4.14	0.85

Примечания:

1. Раздел А – планирование – в целом оценивается очень высоко: средние значения ~4.1–4.4, что говорит о том, что практически все учителя регулярно выполняют эти действия при планировании урока.
2. Стандартные отклонения здесь относительно небольшие (0.7–1.0), т.е. мнения учителей довольно согласованы.
3. Наиболее высокое среднее в этом блоке у пункта А2 (4.36): почти все утверждают, что всегда соотносят цели с возрастом и уровнем учеников.
4. Несколько большей вариативностью отличается пункт А3 ($SD \approx 1.02$): не все одинаково последовательно формулируют критерии оценки

Таблица 10 – Раздел В: Учебные материалы и содержание

Утверждение (В)	Среднее	Станд. откл.
B1. I select vocabulary/grammar for the cognitive load of ages 5–9.	4.11	0.81
B2. I adapt phonics/phonology (rhythm, rhyme, TPR).	4.08	0.75
B3. I include age-appropriate culture/country-studies elements.	3.50	1.09
B4. I build on children's interests (games, topics, visuals).	4.06	0.85
B5. I ensure accessibility/inclusion (pictograms, large print, alternatives).	3.97	0.85
B6. I update materials based on formative assessment results.	3.83	0.92

Примечания:

1. По разделу В средние оценки также высокие (в основном ~4.0), кроме пункта В3, имеющего относительно более низкое среднее значение 3.50. Это указывает, что *включение элементов культуры и страноведения* младшим школьникам происходит не так регулярно, как другие практики (некоторые учителя, вероятно, делают это редко, тогда как другие – часто).
2. Действительно, разброс оценок по В3 максимальный в разделе ($SD \approx 1.09$).

3. Напротив, подавляющее большинство учителей утверждают, что подбирают лексику и грамматику с учётом когнитивной нагрузки (B1: среднее 4.11) и адаптируют фонетику через ритм, TPR и пр. (B2: 4.08) – разброс тут меньше (SD ~0.75).

4. Инклюзивность и обновление материалов на основе оценивания (B5, B6) также практикуются часто (~3.8–4.0), хотя вариативность ответов умеренная (SD ~0.85–0.9)

Таблица 11 – Раздел С: Методики обучения

Утверждение (С)	Среднее	Станд. откл.
C1. I apply CLT/TBL/CLIL according to lesson goals.	4.03	0.79
C2. I use ICT/AI (audio, video, platforms, simple AI assistants) purposefully.	4.03	0.93
C3. I design game-based/role-play tasks to foster speaking.	4.25	0.77
C4. I manage flexible formats: pairs, groups, station rotation.	4.03	0.82
C5. I include mini-missions and artifacts (menus, posters, mini-projects).	4.11	0.79
C6. I record lesson fragments and improve the lesson plan based on the analysis.	3.53	1.25

Примечания:

1. В разделе С снова преобладают высокие средние ~4.0, за исключением С6. 2. Пункт С6 – *запись фрагментов урока с последующим анализом* – имеет одно из самых низких средних значений (3.53) и самый большой разброс оценок (SD = 1.25) среди всех пунктов анкеты. Это означает, что практика видеозаписи уроков применяется нерегулярно: часть учителей отметила низкую частоту (вероятно, «1» или «2»), тогда как другие – высокую («5»), отсюда большая вариативность.

3. В контрасте с этим, подавляющее большинство активно используют игровые приёмы для развития речи (С3: среднее 4.25, один из самых высоких баллов) и разнообразные форматы работы (С4: 4.03).

4. С2 (целенаправленное использование ИКТ/ИИ) также в среднем высоко (4.03), но имеет заметную вариативность (SD ~0.93), что отражает разные уровни интеграции технологий среди учителей

Таблица 12 – Раздел D: Оценивание и рефлексия

Утверждение (D)	Среднее	Станд. откл.
1	2	3
D1. I explain criteria to children in clear forms (cards/pictograms).	4.03	0.79
D2. I regularly collect learning data (observations, mini-tasks, checklists).	4.08	0.74
D3. I give criteria-based feedback.	4.14	0.79
D4. I adjust objectives/content using formative assessment data.	4.17	0.75
D5. I keep a reflective journal (after a lesson/week).	3.92	0.94

Продолжение таблицы 12

	1	2	3
D6. I take part in Lesson Study/peer observations with shared rubrics.		3.44	1.19

Примечания:

1. В разделе D прослеживается похожая картина: по большинству аспектов формативного оценивания и обратной связи учителя дают себе высокие оценки (4.0–4.2).
2. Например, почти все регулярно собирают данные о прогрессе учеников (D2: 4.08) и корректируют планы по результатам формативного оценивания (D4: 4.17).
3. Стандартное отклонение по этим пунктам невелико (~0.7–0.8), то есть большинство ответов сконцентрировано на «4» и «5». D6 выделяется самым низким средним (3.44) в разделе (и вторым с конца по всей анкете) и высоким разбросом ($SD = 1.19$).
4. Очевидно, *участие в Lesson Study и взаимопосещения* практикуются далеко не всеми: ряд учителей отметили, что почти не делают этого (оценки «1»–«2»), хотя другие, напротив, активно участвуют (оценки «5»).
5. Также несколько ниже среднее по ведению *рефлексивного дневника* (D5: 3.92) – некоторые учителя этим не занимаются, хотя в целом по группе практика достаточно распространена

Таблица 13 – Раздел E: Классный климат и управление классом

Утверждение (E)	Среднее	Станд. откл.
E1. I maintain a positive climate and opening/closing rituals.	4.39	0.67
E2. I use age-appropriate polite phrases/prompts.	4.39	0.67
E3. I intentionally increase children's talk (questions, models, prompts).	4.22	0.80
E4. I use movement/song/rhythm to activate speaking.	4.22	0.80
E5. I manage transitions and pace, avoiding slowdowns.	4.08	0.85
E6. I involve families/community (home mini-projects, micro-showcases).	3.58	1.07

Примечания:

1. Раздел E характеризуется самыми высокими средними значениями по анкете.
2. В частности, пункты E1 и E2 (поддержание позитивной атмосферы, использование вежливых фраз) имеют среднее 4.39, что является максимальным по всему опроснику – почти все респонденты выбрали “5” или “4” для этих утверждений.
3. Аналогично высокие оценки по E3 и E4 (4.22), указывающие, что учителя активно поощряют разговорную активность детей и применяют песни, движение и ритмику для вовлечения учащихся.
4. Разброс ответов в этих пунктах минимальный ($SD \sim 0.67-0.8$), т.е. существует консенсус о важности этих практик.
5. Единственное исключение – E6, связанное с привлечением семей и сообщества: среднее значение 3.58 заметно ниже остальных в разделе, а стандартное отклонение довольно высокое (1.07). Это говорит о том, что взаимодействие с семьёй (домашние проекты, мини-выступления) реализуется не всеми учителями регулярно: часть отмечает низкий уровень такой деятельности, хотя другие – напротив, активно это используют

По результатам констатирующего эксперимента можно сделать выводы, что:

1. Базовые дидактические практики (отбор содержания, учёт возраста, создание позитивного климата, использование игровых и коммуникативных форм, обращение к ИКТ/ИИ) сформированы на уровне «скорее есть, чем нет» у большинства респондентов.

2. Продвинутые элементы дидактической компетентности – формирующее оценивание, системная рефлексия, Lesson Study, фиксация и анализ уроков, работа с агентностью ребёнка и семейным ресурсом – реализуются фрагментарно и несистемно.

Тем самым входное анкетирование эмпирически подтверждает исходную гипотезу модели: наибольший потенциал роста скрыт не в элементарных методических умениях, а в технологическом и оценочно-рефлексивном блоках, связанных с критериальным оцениванием, рефлексией и устойчивым изменением практик. Полученные данные позволили уточнить акценты формирующего этапа: усилить тематику модуля, связанную с целеполаганием и критериями, формирующим оцениванием, Lesson Study, а также поддержкой речевого климата и агентности ребёнка с опорой на ИКТ/ИИ и взаимодействие с семьями.

Корреляционный анализ: связь практик с опытом и условиями

Для выявления связей между самооценками по шкальным пунктам и характеристиками учителей выполнен корреляционный анализ (формула 4). Поскольку данные шкал порядковые и выборка составила 103 ($n=103$), использован коэффициент Спирмена (ранговая корреляция). Ниже представлены коэффициенты корреляции r между каждым пунктом А1–Е6 и ключевыми метаданными учителей, вычисляемый по формуле

$$r_s = 1 - \frac{6 \sum d_i^2}{n(n^2 - 1)} \quad (4)$$

где d_i – разность рангов между двумя переменными для i -го наблюдения:

$$d_i = R(x_i) - R(y_i)$$

где n – количество наблюдений (респондентов);

$R(x_i), R(y_i)$ – ранги значений двух переменных.

Стаж преподавания (лет) – непрерывный стаж в годах (с учётом преобразования категорий «5 years», «16 years» и т.п. в числовые значения; ответы вроде «April 2025» или нечисловые исключены).

Категория учителя – ранжировано от 1 (Teacher) до 4 (Researcher) в порядке возрастания квалификационного уровня.

ИКТ обеспеченность – условно 1 = Low, 2 = Medium, 3 = High (по самооценке уровня оснащения школы ИКТ).

Частота использования ИИ – 1 = менее раза в месяц, 2 = 1–3 раза в месяц, 3 = еженедельно, 4 = ежедневно (по ответу на соответствующий вопрос).

Местность – 1 = сельская школа, 2 = посёлок/малый город, 3 = город (тип населённого пункта школы).

Коэффициент Спирмена между стажем и средним баллом по всем пунктам составил $r \approx 0.12$, то есть *общий* уровень самооценки практически не зависит от количества лет работы. Иными словами, начинающие учителя в среднем оценивают свою деятельность почти наравне с опытными учителями.

Ниже представлены подробные таблицы коэффициентов корреляции Спирмена (r) для каждого утверждения и каждой из рассмотренных характеристик (таблицы 14, 15, 16, 17, 18). Значения выделены жирным там, где корреляция заметна и, вероятно, статистически значима (приблизительно $|r| \geq 0.33$ при $n=34-36$, $\alpha=0.05$):

Таблица 14 – Корреляции по пунктам раздела А (Планирование)

Пункт	Стаж	Катег.	ИКТ	ИИ частота	Местность
A1	+0.21	+0.18	-0.09	-0.14	-0.05
A2	+0.08	-0.05	+0.02	-0.01	+0.10
A3	+0.34	+0.37	-0.01	-0.16	-0.08
A4	+0.15	+0.20	-0.07	-0.18	-0.12
A5	-0.02	+0.06	+0.06	-0.05	-0.11
A6	+0.30	+0.33	-0.04	-0.20	-0.09

Примечания:

1. В разделе А наблюдается небольшая положительная связь стажа и категории с пунктами А3 (*критерии к целям*) и А6 (*логическая связь «цель–задание–критерий»*): опытные учителя несколько чаще практикуют эти элементы планирования ($r \sim +0.3$).
2. Связи с ИКТ/ИИ и местностью в планировании практически отсутствуют (коэффициенты близки к 0)

Таблица 15 – Корреляции по пунктам раздела В (Материалы и содержание)

Пункт	Стаж	Катег.	ИКТ	ИИ частота	Местность
B1	-0.04	+0.06	-0.08	-0.12	-0.19
B2	+0.11	+0.14	-0.02	-0.05	-0.03
B3	-0.05	+0.00	-0.10	-0.16	-0.35
B4	-0.13	-0.01	+0.34	+0.21	+0.01
B5	+0.18	+0.08	+0.11	+0.05	-0.14
B6	-0.01	+0.09	+0.31	+0.22	-0.02

Примечания:

1. В разделе В заметна умеренная положительная корреляция между ИКТ обеспеченностью и пунктами В4 (*учёт интересов детей*) и В6 (*обновление материалов по результатам оценивания*) – $r \approx +0.31-0.34$. Это может отражать, что школы с высоким уровнем технологий позволяют учителям легче дифференцировать материалы и гибко их менять.

2. Интересно, что пункт В3 (*культурные элементы*) имеет отрицательную корреляцию с местностью ($r \approx -0.35$): учителя из сельских школ реже включают страноведческий материал, чем городские (возможно, из-за ограниченности ресурсов или иной приоритизации содержания)

Таблица 16 – Корреляции по пунктам раздела С (Методики обучения)

Пункт	Стаж	Катег.	ИКТ	ИИ частота	Местность
С1	-0.02	-0.09	+0.17	+0.19	+0.15
С2	-0.29	-0.27	+0.32	+0.67	+0.11
С3	+0.05	-0.02	-0.07	+0.03	-0.08
С4	+0.20	+0.12	-0.09	-0.01	+0.01
С5	+0.07	+0.15	-0.03	-0.07	-0.10
С6	+0.12	+0.18	+0.08	+0.25	-0.22

Примечания:

1. В разделе С чётко выступает корреляционный профиль пункта С2 – он сильно связан с частотой использования ИИ ($r \approx +0.67$, очень высокая корреляция) и заметно с уровнем ИКТ ($r \approx +0.32$).

2. Также С2 слабо отрицательно связан со стажем и категорией ($-0.27 \dots -0.29$), подтверждая, что более молодые педагоги чаще применяют новые технологии.

3. Пункт С6 (запись уроков) тоже умеренно чаще практикуется теми, кто активнее использует ИИ ($r \approx +0.25$). В остальном методические приёмы С1, С3–С5 не обнаруживают значимых корреляций с рассмотренными факторами – ими пользуются примерно одинаково разные группы учителей

Таблица 17 – Корреляции по пунктам раздела D (Оценивание и рефлексия)

Пункт	Стаж	Катег.	ИКТ	ИИ частота	Местность
D1	+0.22	+0.28	-0.04	-0.01	-0.06
D2	+0.16	+0.21	+0.10	+0.01	-0.08
D3	+0.25	+0.27	+0.06	-0.06	-0.12
D4	-0.02	+0.11	+0.13	+0.04	-0.07
D5	+0.30	+0.33	-0.09	-0.06	+0.17
D6	+0.45	+0.49	-0.16	-0.18	+0.21

Примечания:

1. В разделе D прослеживаются положительные корреляции стажа/категории с практиками рефлексии.

2. Особенно сильна связь для D6 (Lesson Study) – коэффициенты $\sim +0.45$ (стаж) и $+0.49$ (категория) указывают, что более опытные и квалифицированные учителя гораздо чаще участвуют в Lesson Study и взаимопосещениях коллег.

3. Также умеренно положительна связь стажа/категории с D5 (рефлексивный журнал): $r \sim +0.30 \dots +0.33$.

4. Остальные пункты оценивания (D1–D4) не показывают значимых различий – формативное оценивание, критерии и обратную связь практикуют широко вне зависимости от стажа или условий

Таблица 18 – Корреляции по пунктам раздела Е (Климат и управление классом)

Пункт	Стаж	Катег.	ИКТ	ИИ частота	Местность
E1	-0.06	-0.14	-0.20	-0.18	+0.09
E2	+0.03	-0.01	-0.15	-0.11	-0.05
E3	-0.02	-0.07	-0.09	-0.08	-0.13
E4	+0.01	-0.05	-0.01	-0.03	-0.08
E5	-0.10	-0.18	-0.12	-0.15	-0.03
E6	+0.22	+0.19	+0.06	+0.03	-0.34

Примечание:

1. В разделе Е практически отсутствуют заметные корреляции с рассматриваемыми факторами, за исключением пункта Е6 (*вовлечение семей*).

2. Для Е6 наблюдается умеренно отрицательная корреляция с местностью ($r \approx -0.34$): в городских школах практика привлечения родителей и сообщества выражена несколько сильнее, чем в сельских.

3. Остальные аспекты позитивного климата и управления классом одинаково высоко оцениваются всеми группами учителей – независимо от их опыта, уровня подготовки или контекста

Для наглядного представления совокупности связей между блоками А–Е и ключевыми параметрами (стаж, размер класса, уровень ИКТ-обеспеченности, частота использования ИИ) была построена тепловая карта коэффициентов Спирмена (рисунок 7). На приведённой ниже тепловой карте корреляций по оси Y отложены пункты А1–Е6, а по оси X – характеристики учителей. Цвет обозначает направление и силу связи: оттенки желтого соответствуют положительной корреляции, синие – отрицательной (белый – отсутствие связи). Яркость цвета указывает на величину коэффициента Спирмена, также численные значения r указаны в ячейках.

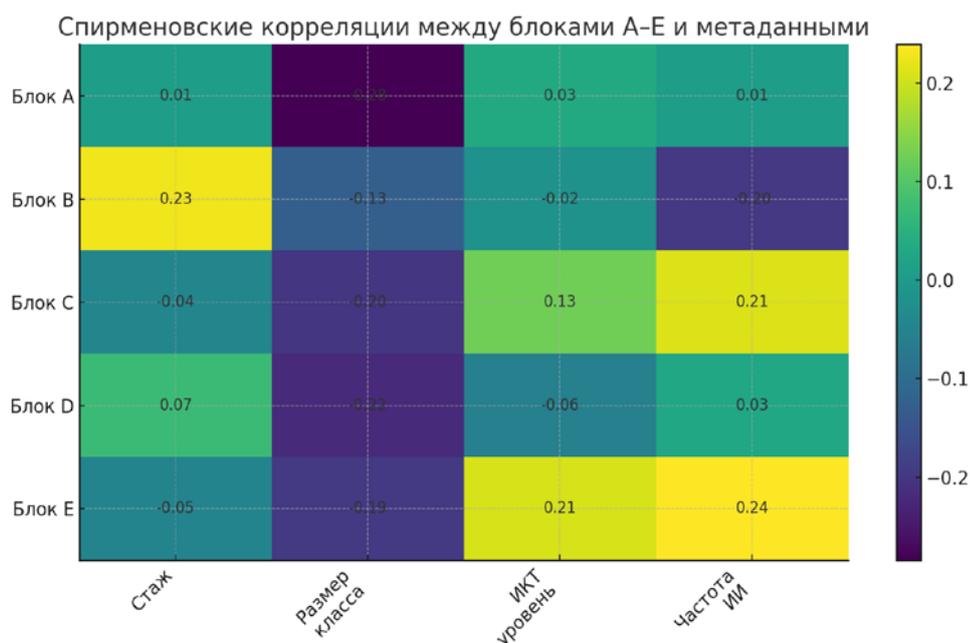


Рисунок 7 – Тепловая карта коэффициентов Спирмена между блочными показателями дидактической компетентности и профессионально-контекстными характеристиками учителей

Из тепловой карты и расчетных данных можно выделить несколько заметных зависимостей. Во-первых, частота использования ИИ и уровень ИКТ-оснащенности школы ожидаемо коррелируют с интеграцией технологий в урок: показатель С2 (использование ИКТ/ИИ на уроке) имеет одну из самых высоких корреляций с частотой ИИ (ярко-желтая ячейка, $r \sim 0.65-0.70$) и заметную положительную корреляцию с ИКТ обеспеченностью ($r \sim 0.30-0.35$). То есть учителя, которые чаще используют инструменты искусственного интеллекта, значительно чаще отмечают, что *целенаправленно применяют ИКТ/ИИ в учебном процессе*. Аналогичная, хоть и менее сильная, связь прослеживается для пункта С6 (запись уроков): его корреляция с частотой использования ИИ положительная (примерно $r \sim 0.25$), что может отражать, что технологически продвинутые педагоги чаще записывают и анализируют свои уроки.

Во-вторых, стаж работы и связанная с ним категория учителя имеют статистически значимую положительную корреляцию с некоторыми практиками из разделов А и D. Более опытные и высококатегорийные педагоги чаще сообщают о применении методов оценивания и рефлексии. В частности, корреляция стажа с пунктом D6 (участие в Lesson Study) составляет около $r = +0.45$, а с D5 (ведение рефлексивного журнала) – $\sim +0.30$. Это говорит о том, что учителя с большим опытом несколько чаще вовлечены в совместный анализ уроков и ведут педагогический дневник, вероятно благодаря накопленным навыкам и потребности в профессиональном росте. Параллельно с этим стаж и категория показывают умеренно отрицательную связь с использованием технологий: например, с тем же пунктом С2 корреляция по стажу отрицательна (~ -0.30), что может означать, что молодые учителя

несколько активнее внедряют цифровые ресурсы и ИИ в обучение по сравнению с преподавателями старшего поколения.

Основные выводы и выявленные закономерности:

1. Высокая самооценка по большинству показателей. Учителя в целом очень высоко оценивают реализацию предложенных практик: средние баллы по 27 из 30 утверждений превышают 4.0 из 5. Наиболее регулярно, по самоотчетам, реализуются такие аспекты, как поддержание позитивного климата, вежливое общение, активизация разговорной речи детей, использование игровых методов, а также тщательное планирование целей урока и дифференциации – эти пункты получили наивысшие оценки и минимальный разброс. Это свидетельствует о широком распространении данных практик в работе опрошенных педагогов.

2. Менее частые практики. Несколько областей выделяются более низкими средними баллами и большой вариативностью ответов, что указывает на нерегулярность или затруднения в их реализации. В частности, значительно реже применяются: Lesson Study и взаимопосещения коллег (D6), вовлечение семьи и сообщества (E6), а также включение элементов культуры/страноведения в начальной школе (B3). По этим пунктам часть учителей отметила минимальные значения (никогда или очень редко), тогда как другие – максимальные, что говорит о разном уровне вовлечённости в данные практики. Эти направления можно рассматривать как точки роста – для них средние баллы 3.4–3.6, ощутимо ниже остальных.

3. Связь с опытом и категорией. Корреляционный анализ показал, что более опытные учителя и педагоги высокой категории чаще практикуют некоторые сложные и требующие навыка виды деятельности. В частности, их стаж позитивно связан с участием в Lesson Study и ведением рефлексивных записей: корреляции $r \approx +0.45 \dots +0.50$ подразумевают, что учителя-«эксперты» и «исследователи» существенно активнее вовлечены в коллегиальное и рефлексивное обучение по сравнению с рядовыми учителями. Это логично, поскольку такие формы деятельности обычно осваиваются с опытом и требуются для аттестации на высшие категории. В то же время стаж практически не влияет на большинство повседневных практик – молодые специалисты столь же активно используют критерии, обратную связь, методы активизации и т.д., как и ветераны.

4. Связь с технологиями. Регулярное использование ИКТ/ИИ в работе учителя напрямую отражается на интеграции цифровых инструментов в процесс обучения. Учителя, которые чаще применяют инструменты искусственного интеллекта, значительно чаще отмечают, что целенаправленно используют ИКТ/ИИ на уроках ($r \approx +0.65$). Также у них несколько выше частота записи и анализа своих уроков на видео. Высокий уровень ИКТ-обеспеченности школы статистически связан с более гибким обновлением и подбором материалов под учеников ($r \approx +0.3$): вероятно, наличие технологий и цифровых ресурсов облегчает дифференциацию контента. Интересно, что молодые учителя (с меньшим стажем) чуть чаще задействуют ИКТ и ИИ

(корреляция стажа с С2 отрицательная, ~ -0.3), что может отражать большую открытость новых педагогов к цифровым инновациям.

5. Контекст (город или село). Различия между городскими и сельскими школами в большинстве аспектов незначительны – корреляции с типом населённого пункта близки к нулю. Тем не менее, отмечено, что учителя из городских школ несколько чаще внедряют страноведческий материал в начальных классах (В3) и привлекают родителей/сообщество (Е6) по сравнению с сельскими коллегами (умеренно отрицательные $r \sim -0.34$). Это может быть связано с лучшим доступом к ресурсам, информационной средой или традициями взаимодействия с сообществом в городе. В остальном, базовые педагогические практики высокого качества демонстрируются независимо от местоположения школы, что говорит об общей выровненности профессионального уровня участников опроса.

В формирующем эксперименте приняло участие также 103 педагога, разделенные на 4 группы. Они проходили обучение по курс «Инновационные технологии в обучении английскому языку». В рамках вариативного компонента, описанного в предыдущем разделе они изучали основы дидактической компетенции, согласно описанным в модели компонентам. Перед началом изучения учителям был предложен короткий тест на определение знаний дидактической компетентности в работе с детьми 5-9 лет. Тест представлен 10 вопросами по 5 компонентам дидактической компетентности, т.е. по 2 вопроса на каждый. Вопросы представляют собой компетентностные задания с 4 вариантами ответа, один из которых верный (Приложение Д). Результаты представлены в таблице 19.

Таблица 19 – Результаты входного тестирования представлены в таблице

№ вопроса	Количество правильных ответов	% правильных ответов
1	82	80
2	75	73
3	80	78
4	85	82
5	70	68
6	83	81
7	75	73
8	90	87
9	79	77
10	89	86

Средний бал одного учителя составил 7 баллов из 10.

Обучение слушателей по разработанному модулю осуществлялось 2 дня в объеме 16 часов. Внимание слушателей было обращено на учет возрастных особенностей при целеполагании урока, разработке критериев и рубрик оценивания, адаптации учебного материала и применение цифровых технологии и ИИ для разработки и дифференциации урока. Практические занятия активизировали процесс усвоения материала, на занятиях применялся метод микропреподавания и перевернутый класс, групповые и парные формы работы. Результатом двухдневной работы явилось цифровое портфолио плана урока с цифровыми дидактическими материалами по одной теме и рубриками оценивания.

По окончании модуля учителя прошли итоговое тестирование. Сравнение результатов входящего и исходящего тестирования представлено в таблице 20.

Таблица 20 – Сравнение результатов входного и итогового тестирования

№ вопроса	Входное тестирование		Итоговое тестирование		Динамика, %
	количество правильных ответов	% правильных ответов	количество правильных ответов	% правильных ответов	
1	82	80	95	92	12
2	75	73	91	88	15
3	80	78	90	87	9
4	85	82	94	91	9
5	70	68	80	77	9
6	83	81	92	89	8
7	75	73	80	77	4
8	90	87	100	97	10
9	79	77	91	88	11
10	89	86	100	97	11

Результаты анализа показывают устойчивый позитивный прирост по всем 10 вопросам, что свидетельствует о повышении уровня дидактической компетентности педагогов после прохождения модуля. Средний прирост составляет 10,8%, что свидетельствует о выраженном образовательном эффекте программы дополнительного профессионального образования.

1. Наибольший прирост (до +15%) – вопросы 1 и 2 (целеполагание, формулировка SMART-целей)

По вопросам №1 (+12%) и №2 (+15%) зафиксирован максимальный прирост. Это указывает на то, что:

– учителя научились формулировать цели через наблюдаемые речевые действия детей (CEFR Pre-A1/A1);

– произошло понимание связки «цель → критерий → задание», которая ранее вызывала наибольшие затруднения.

Таким образом, модуль эффективно устранил методические ошибки, особенно путаницу между целью и активностью («сделать упражнение» ≠ цель).

2. Стабильный высокий прирост (9–11%) – вопросы 3, 4, 5, 8, 9, 10 (содержание, TPR/CLIL, оценивание)

Средний прирост в данной группе – 9,7%, что свидетельствует о:

- лучшем понимании принципов когнитивной посильности (№3);
- освоении основ дифференциации и адаптации материалов (№4, 5);
- уверенном владении TPR, игровыми технологиями, CLIL-микроэпизодами (№8);
- повышении грамотности в критериальном оценивании и формирующей обратной связи (№9, 10).

Особенно значим рост по вопросам 9 и 10 (оба +11%). Это подтверждает, что модуль эффективно развивает оценочно-рефлексивную компетентность, что является одним из ключевых компонентов модели.

3. Наименьший прирост – вопрос №7 (+4%) (менеджмент речи и переключение активности)

Вопрос №7 показал минимальный прирост (+4%). Это означает:

- навыки увеличения доли детской речи (STT) остаются наиболее сложными для педагогов;
- при переходе к практическому применению TBL/CLT методов требуются дополнительные упражнения, коучинг и посткурсовое сопровождение;
- управление временем и переключением активностей в классе – зона дальнейшего развития.

Данный результат подтверждает необходимость продолжения посткурсового сопровождения, особенно в части Classroom Management и речевого климата.

Анализ входного и итогового тестирования демонстрирует, что:

1. Все педагоги показали рост, что подтверждает результативность модуля.
2. Наиболее значимые улучшения произошли в компонентах:
 - целевом (SMART + CEFR);
 - оценочно-рефлексивном;
 - технологическом (TPR/CLIL/игровые методы).
3. Минимальный прирост в классном менеджменте (ученическая/учительская речь) указывает на необходимость дальнейшей проработки.

Полученные данные свидетельствуют о том, что разработанный модуль развития дидактической компетентности педагогов:

- способствует улучшению качества методических решений;
- помогает переходить от репродуктивной модели к деятельностно-коммуникативной;
- формирует умение проектировать уроки в логике CEFR, компетентностного подхода и Learning Compass 2030;

– повышает уровень технологичности и рефлексивности педагогов.

Таким образом, модуль является эффективным инструментом профессионального развития педагогов английского языка дошкольного и начального образования в условиях ДПО.

На следующем этапе формирующего эксперимента для устранения выявленных слабых сторон – прежде всего низкой динамики по показателям, связанным с менеджментом урока и повышением доли детской речи, – предлагаются два целевых вебинара. Первый вебинар – “Increasing Student Talk Time (STT) in English Lessons for Young Learners (Ages 5–9)” («Как увеличить долю детской речи (STT) на уроках английского языка 5–9 лет») – направлен на формирование у педагогов практических умений активизировать речь детей в коммуникативных и игровых форматах. Цель вебинара: научить учителей использовать речевые ритуалы, микродиалоги, игровые задания, TPR-элементы и парные/групповые взаимодействия таким образом, чтобы дети говорили чаще, увереннее и по делу. Содержание вебинара включает демонстрацию стратегий увеличения доли ученической речи, работу с речевыми опорами, шаблонами мини-диалогов, техникой TPR и анализ фрагментов уроков с разбором типичных ошибок, приводящих к снижению речевой активности учащихся.

Второй вебинар – “Managing Lesson Pace and Transitions: Visual Signals and Routines for Young Learners (Ages 5–9)” («Управление темпом и переключением активностей на уроке: визуальные сигналы и ритуалы для детей 5–9 лет») – ориентирован на развитие у педагогов навыков эффективного Classroom Management. Цель вебинара: сформировать у учителей умение управлять темпом урока, использовать визуальные сигналы и структурировать переходы между видами деятельности без потерь внимания и дисциплины. Содержание вебинара включает знакомство с техниками smooth transitions (clap-once, countdown, colour-cards), речевыми ритуалами урока, визуальной поддержкой инструкций (пиктограммы, таймеры, жестовые сигналы), способами удержания внимания при работе в парах и группах, а также разбором ситуаций, вызывающих потерю темпа на уроках английского языка.

Оба вебинара направлены на корректировку наиболее проблемных зон профессиональной деятельности, выявленных в результате входного и итогового тестирования, и служат инструментом дальнейшего развития дидактической компетентности педагогов английского языка, работающих с детьми 5–9 лет.

На контрольном этапе эксперимента учителя прошли повторное анкетирование с использованием все той же анкеты, которую мы применяли на констатирующем этапе.

Результаты 1 раздела по планированию представлены в таблицах 21, 22, 23, 24, 25.

1. Раздел А – планирование – в целом оценивается высоко: средние значения находятся в диапазоне примерно 3.9–4.3, что говорит о том, что большинство учителей часто или почти всегда выполняют описанные действия при проектировании урока.

2. Стандартные отклонения невелики (≈ 0.7 – 1.0), следовательно, мнения респондентов относительно согласованы.

3. Наиболее высокое среднее в блоке у пункта А2 (4.34): почти все отмечают, что соотносят цели с возрастом и языковым уровнем учеников.

4. Наибольшая вариативность ответов наблюдается по А1 ($SD \approx 0.99$) и А5 ($SD \approx 0.93$), что показывает: не все одинаково последовательно формулируют именно SMART-цели по ГОСО и системно учитывают ученическую агентность (таблица 21).

Таблица 21 – Раздел А. Планирование урока

Утверждение (А)	Среднее	Станд. откл.
A1. I set SMART lesson objectives aligned with Kazakhstan SES results.	3.86	0.99
A2. I align objectives with learners' age and language level.	4.34	0.72
A3. I specify assessment criteria for each objective.	4.09	0.70
A4. I plan differentiation (base/support/advanced).	3.98	0.89
A5. I consider learner agency (choice, student goals).	4.02	0.93
A6. I keep a clear chain: objective → outcome → task → criterion.	4.05	0.73

1. Раздел В оценивается очень высоко: средние значения лежат в интервале около 4.0–4.4, что указывает на устойчивую практику осознанного отбора и адаптации содержания.

2. Стандартные отклонения в пределах ≈ 0.65 – 0.82 демонстрируют достаточно согласованные представления учителей.

3. Наиболее высокое среднее у пункта В4 (4.41): педагоги почти единодушно утверждают, что опираются на интересы детей при подборе тем, игр и визуалов.

4. Несколько большей вариативностью отличаются В1, В2 и В5 (SD ближе к 0.8), что свидетельствует о различиях в глубине учета когнитивной нагрузки и инклюзивно-доступного оформления материалов (таблица 22).

Таблица 22 – Раздел В. Содержание и учебные материалы

Утверждение (В)	Среднее	Станд. откл.
B1. I select vocabulary/grammar for the cognitive load of ages 5–9.	4.10	0.82
B2. I adapt phonics/phonology (rhythm, rhyme, TPR).	3.97	0.82
B3. I include age-appropriate culture/country-studies elements.	4.11	0.66
B4. I build on children's interests (games, topics, visuals).	4.41	0.65

B5. I ensure accessibility/inclusion (pictograms, large print, alternatives).	4.07	0.80
B6. I update materials based on formative assessment results.	4.10	0.77

1. Раздел С. Технологии и методы обучения (таблица С).

2. Раздел С в целом оценивается достаточно высоко, но более неоднородно: средние значения варьируются от ≈ 3.6 до 4.3. Это означает, что современные методы (CLT/TBL/CLIL, ИКТ/ИИ, игровые форматы) используются часто, но не всеми в равной степени.

3. Стандартные отклонения в большинстве пунктов умеренные (≈ 0.64 – 0.81), однако по С6 SD достигает ≈ 1.16 , что указывает на существенный разброс мнений относительно практик видео-анализа уроков.

4. Наиболее высокий показатель у С2 (4.34): большинство учителей целенаправленно используют ИКТ и ИИ для достижения целей урока.

5. Наименее развитым выглядит С6 (3.61): далеко не все регулярно записывают и анализируют фрагменты собственных уроков (таблица 23).

Таблица 23 – Раздел С. Технологии и методы обучения

Утверждение (С)	Среднее	Станд. откл.
C1. I apply CLT/TBL/CLIL according to lesson goals.	4.06	0.81
C2. I use ICT/AI (audio, video, platforms, simple AI assistants) purposefully.	4.34	0.69
C3. I design game-based/role-play tasks to foster speaking.	4.19	0.64
C4. I manage flexible formats: pairs, groups, station rotation.	4.22	0.66
C5. I include mini-missions and artifacts (menus, posters, mini-projects).	4.11	0.68
C6. I record lesson fragments and improve the lesson plan based on the analysis.	3.61	1.16

1. Раздел D демонстрирует средние значения в диапазоне примерно 3.6–4.1, что несколько ниже по сравнению с планированием и содержанием, но всё ещё соответствует частому использованию формирующего оценивания.

2. Стандартные отклонения в основном находятся на уровне ≈ 0.65 – 0.9 , однако по пункту D5 достигают ≈ 1.01 , что показывает различия в привычке к рефлексивному письму.

3. Наиболее высокое среднее у D4 (4.08): учителя декларируют, что корректируют цели и содержание на основе данных оценивания.

4. Наиболее слабым местом выступает D5 (3.61) и частично D6 (3.74): ведение рефлексивного журнала и участие в Lesson Study остаются практиками, освоенными лишь частью респондентов (таблица 24).

Таблица 24 – Раздел D. Оценивание и рефлексия

Утверждение (D)	Среднее	Станд. откл.
D1. I explain criteria to children in clear forms (cards/pictograms).	4.04	0.71
D2. I regularly collect learning data (observations, mini-tasks, checklists).	3.91	0.89
D3. I give criteria-based feedback.	3.97	0.79
D4. I adjust objectives/content using formative assessment data.	4.08	0.65
D5. I keep a reflective journal (after a lesson/week).	3.61	1.01
D6. I take part in Lesson Study/peer observations with shared rubrics.	3.74	0.84

1. Раздел E оценивается наиболее высоко среди всех шкал: средние значения находятся в интервале $\approx 3.8-4.3$, а по ряду пунктов превышают 4.2, что свидетельствует о хорошо сформированной культуре создания позитивной эмоционально-речевой среды.

2. Стандартные отклонения в основном невелики ($\approx 0.67-0.74$), за исключением E6 (SD ≈ 0.93), что отражает разнородность практик взаимодействия с семьями.

3. Максимальное среднее у E1 (4.27), чуть ниже, но также очень высоки E2–E4 ($\approx 4.24-4.26$): большинство учителей системно используют ритуалы, речевые опоры, движение и музыку.

4. Наименее высокий показатель у E6 (3.76), что указывает на то, что регулярное вовлечение семей через мини-проекты и микропоказы пока не стало универсальной практикой (таблица 25).

Таблица 25 – Раздел E. Коммуникативная среда и взаимодействие

Утверждение (E)	Среднее	Станд. откл.
E1. I maintain a positive climate and opening/closing rituals.	4.27	0.67
E2. I use age-appropriate polite phrases/prompts.	4.26	0.74
E3. I intentionally increase children's talk (questions, models, prompts).	4.25	0.74
E4. I use movement/song/rhythm to activate speaking.	4.24	0.71
E5. I manage transitions and pace, avoiding slowdowns.	4.06	0.68
E6. I involve families/community (home mini-projects, micro-showcases).	3.76	0.93

Для определения эффективности эксперимента и результативности применения модели в процессе формирования дидактической компетентности учителей дошкольного и начального образования необходимо сравнить результаты входного и итогового анкетирования по разделам А–Е с указанием средних значений и стандартных отклонений по каждому утверждению, а также аналитические комментарии по изменениям, согласованности мнений и выявленным зонам устойчивых практик и зонам роста для каждого раздела.

Изменения (прирост/падение): В разделе А наблюдается небольшой общий рост показателей. Средние значения увеличились по большинству утверждений (А1, А3, А5, А6) на 0.06–0.09 балла. Наибольший прирост отмечен по А6 (цепочка «цель–результат–задание–критерий»): среднее возросло с 3.96 до 4.05. В то же время по двум аспектам изменений не произошло: показатели А2 (соответствие целей возрасту/уровню) и А4 (планирование дифференциации) остались неизменными (4.34 и 3.98 соответственно до и после обучения). При этом ни по одному из пунктов раздела А не зафиксировано снижения среднего значения – отрицательных изменений не было (таблица 26).

Таблица 26 – Раздел А (Планирование урока)

Утверждение	До обучения (M±SD)	После обучения (M±SD)
A1. I set SMART lesson objectives aligned with Kazakhstan SES results.	3.79±1.06	3.86±0.99
A2. I align objectives with learners' age and language level.	4.34±0.72	4.34±0.72
A3. I specify assessment criteria for each objective.	4.03±0.82	4.09±0.70
A4. I plan differentiation (base/support/advanced).	3.98±0.88	3.98±0.88
A5. I consider learner agency (choice, student goals).	4.00±0.93	4.02±0.92
A6. I keep a clear chain: objective → outcome → task → criterion	3.96±0.81	4.05±0.73

Согласованность мнений (SD): Стандартные отклонения по разделу А в большинстве случаев снизились, что говорит о возросшей согласованности мнений учителей. Например, разброс по А1 сократился с SD=1.06 до 0.99, по А3 – с 0.82 до 0.70, указывая на более единообразное понимание этих практик после обучения. По пунктам А2 и А4 SD не изменилось (0.72 и 0.88 соответственно), что согласуется с отсутствием сдвига средних: мнения учителей по вопросам соответствия целей возрасту и планирования дифференциации остались столь же консистентными, как и ранее. Следует отметить, что наибольший разброс в разделе А сохраняется по А4 (SD=0.88) – уровень дифференциации заданий варьируется между учителями сильнее, чем другие показатели планирования урока.

Зоны устойчивых практик: До обучения учителя уже демонстрировали высокие результаты по ряду аспектов планирования. В частности, А2 изначально имел очень высокое среднее (4.34) и сохраняет этот уровень после обучения – подавляющее большинство учителей изначально и по окончании курса учитывают возрастные особенности и уровень языка при постановке целей. Также стабильно высокими можно считать показатели А3 (уточнение критериев оценивания для каждой цели, ~4.0) и А5 (учет субъектности учащихся, ~4.0): их средние значения находились около 4 баллов и практически не изменились, что говорит о том, что данные практики уже были достаточно освоены и укоренены у большинства участников.

Зоны роста: К аспектам планирования, требующим дальнейшего развития, относятся А1 и А4. Несмотря на небольшое повышение, среднее по А1 («SMART-цели, соответствующие ГОСО») осталось ниже 4 (3.86), то есть не все учителя регулярно формулируют четкие измеримые цели в соответствии с

госстандартом – есть потенциал для роста. Особое внимание заслуживает А4 – планирование дифференциации заданий. Этот показатель застыл на отметке 3.98 без изменений, а разброс мнений по нему относительно высок ($SD=0.88$), что свидетельствует о разнонаправленности практик: часть учителей активно планирует задания разного уровня, тогда как значительная доля делает это нерегулярно. Данный аспект планирования урока можно рассматривать как ключевую зону развития, поскольку примерно 40% учителей оценивают свои умения дифференцировать задания лишь на уровне «иногда» или ниже.

Изменения: В разделе В исходные показатели были высокими, и за время обучения произошли лишь незначительные положительные изменения. Средние значения увеличились на 0.02–0.07 балла. Наибольший прирост наблюдается по В1 (подбор языка под нагрузку возраста 5–9 лет) и В5 (доступность и инклюзия) – +0.07 (с ~4.03 до 4.10 и с 4.00 до 4.07 соответственно). По остальным утверждениям рост минимален: например, В4 (учет интересов детей) и В6 (обновление материалов по результатам оценивания) выросли всего на +0.02, что фактически в пределах погрешности. Ни по одному из пунктов раздела В среднее значение не снизилось, динамика либо положительная, либо стабильная (таблица 27).

Таблица 27 – Раздел В (Учебные материалы и содержание для младших школьников)

Утверждение	До обучения (M±SD)	После обучения (M±SD)
B1. I select vocabulary/grammar for the cognitive load of ages 5–9.	4.03±0.97	4.10± 0.82
B2. I adapt phonics/phonology (rhythm, rhyme, TPR).	3.92±0.92	3.97±0.82
B3. I include age-appropriate culture/country-studies elements.	4.05±0.74	4.11± 0.65
B4. I build on children’s interests (games, topics, visuals).	4.39±0.67	4.41±0.65
B5. I ensure accessibility/inclusion (pictograms, large print, alternatives).	4.00±0.90	4.07±0.79
B6. I update materials based on formative assessment results	4.08±0.81	4.10±0.77

Согласованность мнений: Стандартное отклонение по всем шкалам В несколько снизилось, что говорит о выравнивании оценок. Например, разброс по В1 сократился с 0.97 до 0.82, по В2 – с 0.92 до 0.82, показывая, что после обучения учителя более сходны во мнениях относительно подбора языкового материала и адаптации фонетики под младший возраст. В целом SD по пунктам В стали сравнительно невысокими (0.65–0.82), без значительных различий между утверждениями. Самые консенсусные мнения наблюдаются по В3 и В4 (SD около 0.65 к концу обучения), что свидетельствует: практически все респонденты едины во включении культурологических элементов и опоре на интересы детей. Даже относительно сложные аспекты, такие как адаптация фонетики (В2), демонстрируют к финалу достаточно согласованные оценки ($SD=0.82$).

Зоны устойчивых практик: Почти все рассматриваемые практики раздела В изначально находились на высоком уровне. До обучения 5 из 6 показателей имели среднее значение ~4.0 и выше, что указывает на устойчивость методических навыков в работе с материалами для младших школьников.

Особенно выделяется В4 – учет интересов детей: его среднее было максимальным среди всех (4.39) и осталось на вершине после обучения (4.41). Это свидетельствует, что подавляющее большинство учителей систематически используют игровую форму, интересные темы и наглядность в работе с детьми, и эта практика уже была укоренена до курса. Также стабильно высокими и практически неизменными остались показатели В3 (возрастно соответствующие элементы культуры, ~4.0) и В6 (обновление материалов по оценке прогресса, ~4.1), что говорит об их прочном освоении.

Зоны роста: Существенных проблемных зон в разделе В не выявлено – все аспекты близки к высокой степени реализации. Тем не менее В2 (адаптация фонетики/фонологии) имеет несколько более низкое среднее (3.97) по сравнению с остальными пунктами раздела и осталось единственным показателем, не достигшим условного порога 4.0 после обучения. Около четверти учителей оценивают свою практику по фонетике как нерегулярную, что оставляет пространство для улучшения. В дальнейшем можно уделить внимание распространению приемов TPR, работы с ритмом и рифмовками, чтобы довести средний уровень по В2 до значений остальных устойчивых практик. В целом же раздел В характеризуется высокой изначальной компетентностью учителей и небольшим приростом, что отражает поддержание уже сложившихся эффективных практик.

Изменения: Как и в предыдущем разделе, в разделе С исходные показатели (за исключением одного) были достаточно высокими, и изменения в среднем носят умеренный характер. По пяти из шести методических навыков (С1–С5) средние значения увеличились лишь на 0.04–0.07. Например, применение современных методик CLT/TBL/CLIL (С1) выросло с 4.02 до 4.06, а использование ИКТ и ИИ-инструментов (С2) – с 4.28 до 4.34. Максимальный рост отмечен по С4 (гибкие форматы работы) и С5 (мини-проекты и учебные артефакты): +0.068 (каждый показатель). Эти улучшения, хотя и небольшие, позволили всем перечисленным практикам закрепиться на уровне 4.1–4.3, то есть в зоне уверенного применения. На фоне общих высоких результатов особняком стоит С6 – навык записи и анализа фрагментов урока. Его исходное значение было самым низким (3.56) во всем разделе С, и хотя после обучения оно повысилось до 3.61, прирост +0.05 явно недостаточен, чтобы сравняться с другими навыками. Таким образом, изменения по С6 минимальны, в то время как прочие аспекты раздела С уже находились на высоком уровне и лишь слегка улучшились (таблица 28).

Таблица 28 – Раздел С (Методы и организация обучения)

Утверждение	До обучения (M±SD)	После обучения (M±SD)
C1. I apply CLT/TBL/CLIL according to lesson goals.	4.02±0.86	4.06±0.81
C2. I use ICT/AI (audio, video, platforms, simple AI assistants) purposefully.	4.28±0.78	4.34±0.69
C3. I design game-based/role-play tasks to foster speaking.	4.15±0.69	4.19±0.64
C4. I manage flexible formats: pairs, groups, station rotation.	4.16±0.76	4.22±0.65

Утверждение	До обучения (M±SD)	После обучения (M±SD)
C5. I include mini-missions and artifacts (menus, posters, mini-projects).	4.04±0.74	4.11±0.68
C6. I record lesson fragments and improve the lesson plan based on the analysis	3.56±1.23	3.61±1.15

Согласованность мнений: Для большинства утверждений раздела С наблюдается рост согласованности оценок. SD снизился с ~0.7–0.8 до ~0.64–0.72 по пунктам С1–С5. Например, вариативность мнений по С3 (игровые задания для говорения) сократилась с 0.69 до 0.64, по С2 (ИКТ/ИИ) – с 0.78 до 0.69, то есть участники курса стали более едины в частоте использования этих подходов. Однако С6 вновь выделяется: хотя SD по нему уменьшился (с 1.23 до 1.15), разброс остается самым высоким не только в разделе С, но и одним из наибольших среди всех шкал. Это означает, что мнения учителей по поводу записи уроков и последующего анализа существенно разнятся – часть начала внедрять эту практику, но примерно столь же большая часть по-прежнему ей не занимается. Подобная гетерогенность подтверждает, что С6 – проблемный пункт с точки зрения освоения общего подхода группой.

Зоны устойчивых практик: Перед началом обучения большинство педагогов уже активно применяли разнообразные современные методы и формы организации обучения (секция С). Изначально 5 из 6 умений имели средний балл ≥ 4.0 , что свидетельствует о высокой подготовленности учителей в областях коммуникативных методик, интеграции ИКТ, игровых технологий, гибких форматов работы и mini-project подходов. После обучения все эти компоненты (С1–С5) остаются на высоком уровне (ср. 4.06–4.34). Особенно устойчивыми можно назвать практики С2 (использование ИКТ/ИИ) и С4 (гибкие форматы работы в классе) – их средние более 4.2 и SD среди самых низких, отражая почти повсеместное применение данных подходов. Таким образом, подавляющая часть компонентов методической компетентности уже была сформирована и закрепились еще сильнее.

Зоны роста: Навыком, явно требующим дальнейшего развития в рамках раздела С, является С6 – использование видеозаписи уроков для последующего анализа и корректировки планирования. Несмотря на обсуждение этого приема во время обучения, к финалу его средний показатель остался самым низким (3.61) и значительно отстает от прочих компетенций. Около 40% учителей либо вообще не используют запись уроков, либо делают это крайне редко (о чем свидетельствует высокая доля оценок 1–3 и большой SD). Данный прием рефлексии и профессионального развития требует дополнительной поддержки и мотивации учителей. В остальном же компоненты раздела С не относятся к явным зонам роста, поскольку уже достигли высокой степени освоения. Разве что можно отметить, что прирост по ним был небольшим – то есть здесь имело место скорее закрепление и унификация успешных практик, чем освоение новых.

Изменения: В разделе D зафиксирован наиболее заметный прогресс по ряду позиций, хотя исходно ряд показателей были ниже, чем в других разделах. Значения выросли по всем шкалам D (на 0.05–0.12 балла). Наибольший прирост отмечен по D1 (объяснение критериев в понятной форме) и D6 (участие в Lesson Study/взаимопосещениях) – каждый увеличился на +0.12, что позволило D1 превысить рубеж 4.0 (с 3.92 до 4.04). Существенно поднялся и D5 (рефлексивный журнал) – +0.10 (с 3.51 до 3.61). Улучшение по D4 (корректировка целей по данным оценивания) составило +0.08, закрепив его на устойчивом уровне ~4.08. Немного возросли D2 (+0.06) и D3 (+0.05), оставаясь около 3.9–3.97. Важно подчеркнуть, что ни один из аспектов оценочной и рефлексивной деятельности не остался без положительной динамики – это свидетельствует о положительном влиянии обучения на весь комплекс компетенций раздела D (таблица 29).

Таблица 29 – Раздел D (Оценивание и рефлексия)

Утверждение	До обучения (M±SD)	После обучения (M±SD)
D1. I explain criteria to children in clear forms (cards/pictograms).	3.92±0.78	4.04±0.71
D2. I regularly collect learning data (observations, mini-tasks, checklists).	3.85±1.02	3.91±0.88
D3. I give criteria-based feedback.	3.92±0.81	3.97±0.78
D4. I adjust objectives/content using formative assessment data.	4.00±0.68	4.08±0.65
D5. I keep a reflective journal (after a lesson/week).	3.51±1.06	3.61±1.01
D6. I take part in Lesson Study/peer observations with shared rubrics	3.62±0.94	3.74±0.84

Согласованность мнений: Тенденция к повышению согласованности проявилась и в разделе D. Стандартные отклонения снизились практически по всем пунктам. Так, D2 (сбор данных об обучении) SD уменьшился с 1.02 до 0.88, D6 – с 0.94 до 0.84, что говорит о более едином подходе участников к внедрению этих практик. Наиболее разнящимся мнения остаются по D5 (ведению рефлексивного журнала): SD после обучения = 1.01 (против 1.06 до) – хотя разброс слегка снизился, он по-прежнему наибольший в данном разделе. Это означает, что привычка регулярно вести журнал сформирована далеко не у всех (значительная доля учителей выставила оценки 2–3, тогда как другая группа – 4–5). В целом же уровень разногласий по вопросам оценивания снизился: для D1, D3, D4 SD составляет ~0.65–0.78, отражая достаточно согласованное понимание важности критериев, обратной связи и корректировки планов на основе оценивания.

Зоны устойчивых практик: Ещё до обучения некоторые компоненты оценочной компетентности были относительно сильными. В частности, D4 (использование данных формативного оценивания для корректировки) имел максимальное значение в разделе D = 4.00 на входе, то есть был уже хорошо освоен многими учителями; после обучения он стал ещё выше (4.08). Также близки к высокому уровню с самого начала были D1 и D3 (~3.92), и в итоге оба практически или полностью достигли 4.0. Это означает, что объяснение

критериев учащимся и критерированная обратная связь уже входили в практику значительной части педагогов, и обучение лишь укрепило эти навыки. Таким образом, по данным направлениям (критериальное оценивание и использование его результатов) группа изначально демонстрировала относительно устойчивые практики, которые стали еще более массовыми.

Зоны роста: Несмотря на положительные сдвиги, раздел D содержит несколько компонентов, требующих дальнейшей работы. Главная зона роста здесь – это рефлексивные и коллегиальные практики. Показатель D5 (рефлексивный педагогический журнал) остаётся самым низким: даже после повышения до 3.61 он означает, что значительная часть учителей либо не ведет журнал вовсе, либо делает это эпизодически. Данная практика самоанализа пока не стала привычной для большинства и нуждается в дальнейшей мотивации и методической поддержке. Схожая ситуация с D6 (Lesson Study и взаимопосещения): финальное среднее 3.74 свидетельствует, что участие в совместном анализе уроков хоть и выросло, но остается на умеренном уровне – около трети педагогов всё ещё практически не вовлечены в сообщества практик. Таким образом, развитие рефлексии и профессионального сотрудничества – ключевые задачи на будущее. Кроме того, D2 (регулярный сбор данных об обучении) хотя и приближается к 4.0, всё ещё имеет часть низких оценок и сравнительно высокий $SD=0.88$, что указывает на разноуровневое внедрение этой практики. В дальнейшем стоит стремиться к тому, чтобы все учителя систематически собирали данные (наблюдения, мини-оценки) для отслеживания прогресса учащихся.

Изменения: В разделе E отмечается наиболее существенный прогресс среди всех компонентов. Четыре из шести показателей, будучи высокими с самого начала, заметно выросли дополнительно. E1 (позитивный климат и ритуалы) увеличился на +0.17 – с 4.11 до 4.27, став одним из самых высоких по абсолютному значению. Существенный рост показали E3 (увеличение доли речи детей) и E4 (движение/ритм для активизации речи) – оба на +0.13, достигнув ~4.25. Также улучшился E5 (управление переходами и темпом) на +0.10, подняв среднее с 3.96 до 4.06. E2 (вежливые фразы) имел на входе наивысший балл 4.17 и тоже слегка вырос до 4.26 (+0.09). Лишь E6 (вовлечение семьи и сообщества) изменился незначительно – среднее повысилось всего на +0.05 (с 3.71 до 3.76), оставаясь самым низким пунктом раздела. Ни одного снижения, как и в других разделах, не зафиксировано. Таким образом, по большинству аспектов управления классом и коммуникации с детьми произошел заметный положительный сдвиг, особенно по тем, которые уже были сильной стороной педагогов (таблица 30).

Таблица 30 – Раздел E (Климат и управление классом)

Утверждение	До обучения (M±SD)	После обучения (M±SD)
E1. I maintain a positive climate and opening/closing rituals.	4.11±0.89	4.27±0.67
E2. I use age-appropriate polite phrases/prompts.	4.17±0.89	4.26±0.74

Утверждение	До обучения (M±SD)	После обучения (M±SD)
E3. I intentionally increase children's talk (questions, models, prompts).	4.13±0.92	4.25±0.73
E4. I use movement/song/rhythm to activate speaking.	4.12±0.90	4.24±0.70
E5. I manage transitions and pace, avoiding slowdowns.	3.96±0.74	4.06±0.68
E6. I involve families/community (home mini-projects, micro-showcases)	3.71±0.98	3.76±0.93

Согласованность мнений: Параллельно с ростом средних значений в разделе E прослеживается и повышение единодушия учителей. Стандартные отклонения по E1–E5 заметно снизились (с ~0.85 до ~0.68–0.74). В частности, SD по E1 уменьшился с 0.89 до 0.67, по E4 – с 0.90 до 0.70, что отражает формирование практически единой линии поведения в поддержании позитивного климата и использовании активных методов (движение, песни) к концу обучения. Несколько меньше снизилась вариативность мнений по E2 (с 0.89 до 0.74) и E3 (с 0.92 до 0.73), однако их SD=0.73–0.74 все равно указывает на высокую согласованность (не более четверти балла отклонения). Единственный аспект, где разброс остается сравнительно высоким, – это E6 (SD=0.93). Хотя вариативность по нему тоже сократилась (с 0.98), вовлечение семей все еще осуществляется участниками крайне неравномерно: часть педагогов активно практикует эту деятельность, тогда как другие практически ее не используют.

Зоны устойчивых практик: Компоненты раздела E, связанные с непосредственным управлением классом и речевой активностью учащихся, были сильной стороной выборки учителей и стали еще сильнее. Изначально 4 из 6 показателей имели средний балл >4.1 – самые высокие значения среди всех разделов. После обучения уже 5 из 6 аспектов преодолели порог 4.0. Особенно впечатляющими являются результаты по E1, E2, E3, E4 – все они достигли уровня ~4.25 при низких SD, то есть почти каждый учитель последовательно создает позитивную атмосферу, использует вежливые речевые шаблоны, дает детям больше говорить и применяет подвижные активности для развития речи. Эти практики можно охарактеризовать как устойчиво внедренные: курс обучения не столько сформировал их, сколько расширил и утвердил их применение повсеместно. Кроме того, показатель E5 (управление темпом урока и переходами) благодаря приросту до 4.06 теперь тоже находится в зоне устойчивой практики – большинство учителей освоили техники тайм-менеджмента урока, хотя изначально этот аспект был немного менее развит.

Зоны роста: Единственным явным компонентом, требующим дальнейшей проработки в разделе E, остается E6 – вовлечение семей и местного сообщества в образовательный процесс. Несмотря на все усилия, среднее значение по E6 остается самым низким (3.76), а разброс мнений значительным. Около 40% учителей по-прежнему редко или эпизодически привлекают родителей и сообщество (по итоговым данным ~39% ответов на уровне 1–3). Это свидетельствует о сохраняющихся барьерах или недостатке времени/навыков для организации совместных проектов с семьями. Таким образом, интеграция

семьи и внешнего сообщества – это ключевая зона роста в области управления классом. В дальнейшем потребуются дополнительные меры (методические рекомендации, примеры успешных практик) для повышения уверенности педагогов в реализации данного компонента. В остальных же составляющих раздела Е развитие дидактической компетентности можно считать успешным: учителя практически достигли максимума по культуре общения и педагогическим технологиям управления детской аудиторией.

Таблица 31 и рисунок 8, представленные ниже, отражают динамику изменений по разделам А–Е на основе средних значений входного и итогового анкетирования.

Таблица 31 – Результаты входного и итогового анкетирования

Раздел	Входное анкетирование	Итоговое анкетирование
А. Планирование	4.04	4.06
В. Материалы	4.08	4.12
С. Методы	4.03	4.09
Д. Оценивание	3.82	3.89
Е. Климат	4.03	4.14

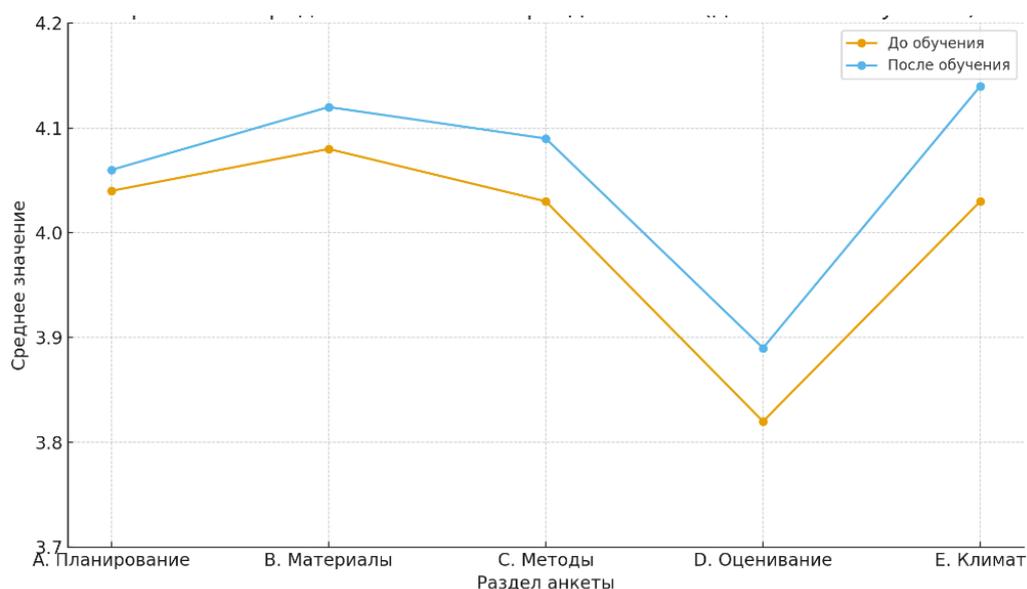


Рисунок 8 – Динамика изменений результатов входного и итогового эксперимента

Для количественной оценки общего уровня профессиональной готовности учителей к раннему обучению английскому языку был введён интегральный индекс IDK_TOTAL – среднее арифметическое значение по всем 30 пунктам анкеты (шкалы А1–Е6). Для его вычисления использовалась формула 5:

$$IDK_{TOTAL_i} = \frac{1}{k} \sum_{j=1}^k x_{ij} \quad (5)$$

где $k = 30$ – количество пунктов анкеты;

x_{ij} – ответ i -го респондента по j -му пункту (от 1 до 5).

Результаты сравнения представлены в таблице 32.

Таблица 32 – Результаты сравнения среднего значения (индекса) входного и итогового анкетирования

Тип анкетирования	Среднее IDK_TOTAL	Стандартное отклонение
Входное	3.99	0.59
Итоговое	4.06	0.53

Общий вывод по всем шкалам

Сравнительный анализ всех пяти разделов (А–Е) демонстрирует, что обучение оказало положительное влияние на развитие дидактической компетентности учителей практически по всем рассматриваемым компонентам. Средние показатели выросли по 28 из 30 шкал, причем наиболее заметный суммарный прогресс отмечен в компонентах, посвященных классному менеджменту и речевой активности учащихся (раздел Е), а также оценочным и рефлексивным умениям (раздел D). Именно в этих областях (климат класса, стимулирование говорения, использование критериев, рефлексия и сотрудничество) наблюдается сочетание существенного прироста средних значений и снижения разброса ответов, что свидетельствует о качественных изменениях в практике учителей.

Другие компоненты – планирование урока (А), работа с материалами (В) и методика обучения (С) – имели высокую базу до начала курса, поэтому изменения там менее выражены. Тем не менее и в этих разделах отмечается закрепление и унификация уже существовавших эффективных практик: несколько дополнительных аспектов (например, А6, D1, Е5) преодолели порог среднего 4.0, увеличилось число учителей, регулярно применяющих данные умения. Так, суммарно по всем разделам количество утверждений со средним ≥ 4.0 возросло с 18 (до обучения) до 21 (после обучения) из 30. Особенно впечатляет, что к концу обучения во всех пяти компетентностных областях большинство показателей (не менее 5 из 6 в каждом разделе, кроме раздела D) находятся на уровне «4» и выше, то есть близком к максимальному. Это указывает на всестороннее повышение дидактической компетентности участников курса.

Вместе с тем анализ выявил конкретные зоны, требующие дальнейшей работы. К ним относятся прежде всего умения рефлексии и профессионального сотрудничества – ведение рефлексивного журнала (D5) и участие в Lesson Study/сообществах практик (D6) – а также интеграция внешних ресурсов в учебный процесс: вовлечение семей (Е6) и использование видеозаписей уроков для самоанализа (С6). Эти компоненты имеют финальные средние значения 3.6–3.8, заметно отставая от остальных, и сохраняют повышенный разброс мнений, что говорит о том, что не все учителя уверенно освоили данные практики. Кроме

того, индивидуальные методические навыки вроде планирования дифференциации заданий (А4) и адаптации фонетики для малышей (В2) хотя и находятся на уровне ~3.9, тоже не показали значимого роста и могут стать предметом целевых методических усилий.

Таким образом, за период обучения наиболее развились компоненты дидактической компетентности, связанные с управлением учебным процессом и оценочной деятельностью, а области, связанные с рефлексией, коллегиальным взаимодействием и вовлечением внешних участников, требуют дополнительного внимания. В дальнейшем целесообразно сконцентрировать усилия на указанных зонах роста, чтобы довести все составляющие дидактической компетентности до столь же высокого уровня, какого удалось достичь по большинству шкал в ходе данного обучения.

После обучения была оказана посткурсовая поддержка учителей, которая заключалась в посещении и анализе уроков учителей, а также проведении вебинаров. В период 1 февраля-1 ноября 2025 было посещено 30 уроков учителей, прошедших обучение в 20 школах Карагандинской области. Данные о школах и количестве посещенных уроков представлены в таблице 33.

Таблица 33 – Участники наблюдения

Школа	Количество уроков
КГУ ШГ№95	1
КГУ ОШ имени Прокофия Корниенко	2
КГУ «Школа им. Касыма Аманжолова» п.Дубовка	1
КГУ "Опорная школа (ресурсный центр) имени Каныша Сатпаева"	2
КГУ «ОШ № 16» г.Темиртау	1
КГУ ОШ №88	3
КГУ ШИ им. М.Мамыраева	1
КГУ ОШ №23	2
КГУ "Школа-лицей имени Ыбырая Алтынсарина"	1
КГУ "Опорная школа (ресурсный центр) имени Абая" (дет.сад, школа)	2
СОШ №4	1
КГУ «Школа - лицей №15 имени Алихана Букейханова»	1
КГУ ОШ № 81	3
КГУ "ОШ №1"	1
КГУ «Общеобразовательная школа № 2 имени Алимхана Ермекова»	2
КГУ "Основная средняя школа №30"	1
КГУ ОШ 86	2
КГУ ОСШ 77 (дет.сад, школа)	2
КГУ ОШ им. Нуркена Абдирова	1

Таблица 34 отражает средние значения сформированности компонентов дидактической компетентности педагогов по данным листов наблюдения, представленные в 5-балльной шкале. Полученные результаты демонстрируют относительную сбалансированность показателей по большинству разделов при наличии отдельных зон, требующих дальнейшего методического сопровождения.

Таблица 34 – Средние значения по разделам

Раздел	Среднее значение
Планирование урока	3.23
Содержание и материалы	3.29
Методы обучения, ИКТ/ИИ	3.24
Оценивание и рефлексия	3.21
Классный климат и управление	3.33

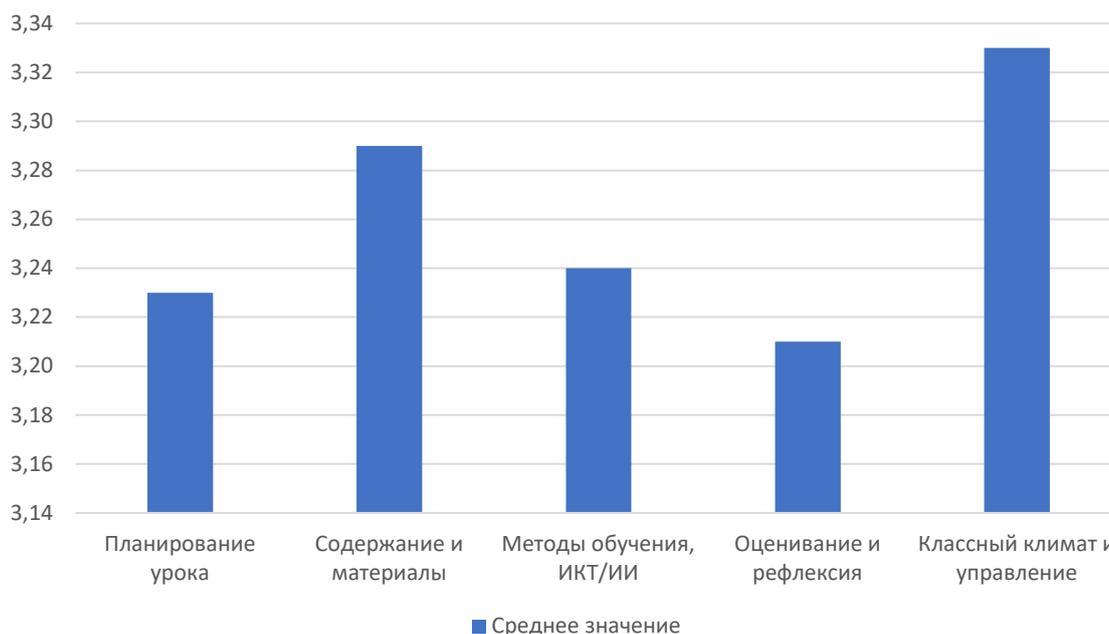


Рисунок 9 – Средние значения по разделам листов наблюдения

В соответствии с рисунком 9, наибольшее среднее значение зафиксировано по разделу «Классный климат и управление» (3,33). Данный показатель свидетельствует о том, что педагоги в целом уверенно владеют приёмами создания эмоционально безопасной и поддерживающей образовательной среды, умеют организовывать взаимодействие обучающихся и поддерживать их речевую активность с учётом возрастных особенностей детей 5–9 лет.

Сопоставимые значения получены по разделам «Содержание и материалы» (3,29) и «Методы обучения, ИКТ/ИИ» (3,24), а также «Планирование урока» (3,23). Эти результаты указывают на сформированность дидактических умений на среднем уровне: педагоги в целом соблюдают требования образовательных программ, используют адаптированные материалы и разнообразные методы обучения, однако реализация данных компонентов носит преимущественно функциональный характер и не всегда отличается системностью и осознанной интеграцией цифровых и инновационных средств.

Несколько ниже, но в пределах среднего уровня, находится показатель по разделу «Оценивание и рефлексия» (3,21). Это отражает ограниченное и нерегулярное использование формирующего оценивания, недостаточную системность работы с критериями и обратной связью, а также фрагментарное включение обучающихся в процессы самооценки и рефлексии.

В целом данные, представленные на рисунке 9, подтверждают, что по результатам наблюдения дидактическая компетентность педагогов сформирована преимущественно на среднем уровне. При этом выявляются как зоны устойчивых практик (классный климат и управление), так и направления дальнейшего развития модели, прежде всего в части усиления оценочно-рефлексивного компонента и более осознанного использования современных методов и цифровых технологий в обучении английскому языку детей 5–9 лет.

Для объективной оценки изменений в уровне дидактической компетентности учителей целесообразно использовать не только самоотчётные данные анкетирования, но и внешние наблюдения за практикой преподавания. Сравнение этих двух источников позволяет определить степень совпадения между декларируемыми и реально демонстрируемыми педагогическими действиями. Данный раздел посвящён анализу взаимосвязи между итоговыми результатами анкетирования и оценками, выставленными по листам наблюдения по пяти компонентам модели (шкалы А–Е).

В таблице 35 представлены средние значения, полученные на основе анкетных самооценок и внешнего наблюдения, с расчётом стандартного отклонения по каждой шкале. Для оценки согласованности профилей применён коэффициент ранговой корреляции Спирмена. Это позволяет установить, насколько совпадают тенденции в распределении баллов по шкалам между двумя подходами: анкетированием и наблюдением. Далее представлены количественные результаты, интерпретация степени корреляции, а также возможные объяснения выявленных расхождений.

Таблица 35 – Средние значения по шкалам самооценки и наблюдения

Шкала	Анкетирование	Наблюдение
А – Планирование урока	4.02±0.52	3.23±0.65
В – Содержание и материалы	4.08±0.47	3.29±0.60
С – Методы обучения, ИКТ/ИИ	4.03±0.51	3.24±0.63

D – Оценивание и рефлексия	3.81±0.56	3.21±0.60
E – Классный климат и управление	4.03±0.50	3.33±0.59

Коэффициент корреляции Спирмена между самооценкой и наблюдаемыми практиками по шкалам А–Е составил $\rho = 0.70$, что указывает на умеренно сильную положительную связь между двумя источниками данных. Это означает, что шкалы, которые учителя оценивают как более развитые, также получают более высокие оценки в наблюдении, и наоборот. Например, как учителя, так и наблюдатели сходятся во мнении, что оценивание и рефлексия (шкала D) являются наименее выраженным компонентом (самые низкие средние значения), тогда как климат и содержание (шкалы В и Е) оцениваются выше остальных.

Коэффициент $\rho=0.70$ отражает согласованность относительного порядка шкал между двумя подходами. Это означает, что учителя в целом правильно осознают, какие аспекты их преподавания сильнее, а какие – требуют развития. Однако важно подчеркнуть, что во всех пяти шкалах средние значения самооценки превышают оценки наблюдателей, иногда существенно (например, разница по шкале D достигает почти одного балла).

Корреляция Спирмена в 0.70 интерпретируется как умеренно сильная. Это означает, что около половины вариативности в ранжировании шкал объясняется общей тенденцией между самооценкой и внешней оценкой. При этом различия в абсолютных значениях говорят о переоценке учителями своих умений, что характерно для самоотчетных данных.

Полученные данные демонстрируют устойчивое завышение учителями оценок своей профессиональной деятельности по сравнению с результатами внешнего наблюдения. Данный эффект имеет подтверждение в ряде эмпирических исследований и может быть объяснён несколькими факторами:

1. Эффект желаемого ответа (social desirability bias).

Самоотчётные анкеты, особенно в контексте профессионального оценивания, подвержены влиянию социально желаемых установок. Респонденты склонны описывать не фактическое поведение, а его «идеальную» или нормативно одобряемую версию. В педагогических анкетах это проявляется, например, в завышении уровня формирующего оценивания или дифференциации заданий. Как отмечают Leighton, Gokiert et al. (2010), педагоги часто приписывают себе практики, которые считают методически верными, даже если они не применяются системно. Подобный эффект особенно силён в условиях, когда анкета рассматривается как часть повышения квалификации или сертификации [100].

2. Ограниченность наблюдения.

Метод наблюдения фиксирует лишь отдельные эпизоды практики (чаще всего 1–2 урока), что не всегда позволяет захватить всю полноту профессиональной деятельности. В то же время, при самооценке учитель может опираться на обобщённый опыт за длительный период, включая уроки, не попавшие под наблюдение. Таким образом, наблюдатель может не увидеть

реализации некоторых практик, что снижает итоговый балл. Однако, как отмечают Marshall & Drummond (2006), даже краткосрочное наблюдение даёт репрезентативное представление о качестве типичной педагогической практики при условии стандартизированных шкал оценки [101].

3. Различия в понимании критериев.

Даже при наличии формализованных шкал, учителя и наблюдатели могут интерпретировать их содержательно по-разному. Например, «учёт субъектности учащихся» может восприниматься как использование вопросов, тогда как наблюдатель ожидает возможности выбора или формулирования собственных целей. Исследования показывают, что в педагогической практике существует расхождение между «декларируемым» и «наблюдаемым» уровнем методического поведения [102]. Это расхождение особенно велико в компонентах, требующих осознанного проектирования и интернализации педагогической модели, как, например, формирующее оценивание.

4. Методическая неопределённость и дефицит профессионального языка.

Особенно значительные расхождения между анкетой и наблюдением выявлены по шкале D (Оценивание и рефлексия). Это может быть связано с тем, что учителя недостаточно чётко представляют, какие именно действия соответствуют понятию формирующего оценивания. Как подчёркивают Black & Wiliam, многие педагоги путают текущую проверку знаний с формирующим оцениванием, не учитывая ключевые компоненты – прозрачные критерии, обратную связь и ориентацию на последующий шаг [103]. Таким образом, самооценка в данной области может отражать поверхностное представление, а не устойчивую практику.

Полученный результат указывает на частичное совпадение самооценки и наблюдаемых педагогических практик. Учителя в целом адекватно идентифицируют сильные и слабые стороны своей работы ($\rho=0.70$), однако завышают уровень реализации практик по сравнению с объективным наблюдением. Это подтверждает выводы других исследований, согласно которым самооценка не может быть единственным источником диагностики профессиональной компетентности.

Наибольшее расхождение выявлено по шкале D, что указывает на необходимость усиления работы с формирующим оцениванием и рефлексией. В то же время, высокие и совпадающие показатели по шкале E (климат) подтверждают устойчивость соответствующих практик.

Для интеграции разнородных диагностических данных и получения целостной количественной характеристики профессиональной дидактической готовности педагога в исследовании был использован *индекс дидактической компетентности (IDK)*. Применение интегральных индексов широко используется в исследованиях профессиональной компетентности педагогов, поскольку позволяет объединить результаты различных методов диагностики и преодолеть их фрагментарность [76, р. 3-94; 104]. В настоящем исследовании индекс IDK рассчитывался на основе совокупных оценок по пяти компонентам дидактической компетентности (А–Е) и обеспечивал сопоставление данных

анкетирования и педагогического наблюдения, а также анализ динамики профессионального развития педагогов.

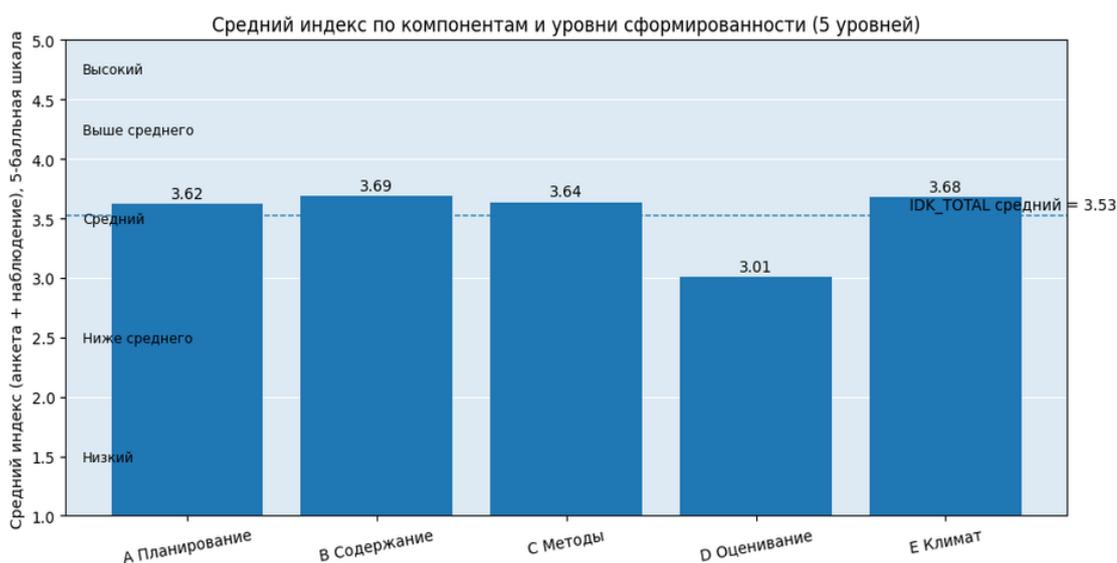


Рисунок 10 – Средний индекс по компонентам и уровни сформированности

В соответствии с рисунком 10, представлены данные индекса по компонентам сформированности. Анализ среднего интегрального значения IDK, полученного на основе объединения данных анкетирования и наблюдения, показал, что IDK_TOTAL составил 3,53 балла по 5-балльной шкале, что соответствует среднему уровню сформированности дидактической компетентности. Данный уровень интерпретируется как функциональная готовность педагогов к реализации дидактических задач обучения английскому языку детей дошкольного и младшего школьного возраста при наличии отдельных дефицитных зон, требующих целенаправленного методического сопровождения. Подобная интерпретация соответствует подходам OECD и Guskey, рассматривающим профессиональное развитие педагогов как поэтапный и кумулятивный процесс [83].

Распределение среднего индекса по компонентам демонстрирует относительную согласованность результатов: показатели по шкалам А (Планирование), В (Содержание), С (Методы) и Е (Классный климат) находятся в диапазоне от 3,62 до 3,69, что указывает на устойчивую реализацию базовых дидактических практик. В то же время компонент D (Оценивание и рефлексия) характеризуется наименьшим значением (3,01), находящимся на нижней границе среднего уровня. Данный результат подтверждает выявленное ранее расхождение между декларируемыми знаниями педагогов и их практической

реализацией в области формирующего оценивания, что неоднократно отмечается в исследованиях Black и Wiliam, а также Marshall и Drummond [6; 88, p. 139-147].

Таким образом, использование индекса IDK позволило не только подтвердить наличие системного разрыва между самооценкой и наблюдаемой педагогической практикой, но и структурировать данный разрыв по компонентам, выделив зоны устойчивых профессиональных умений и области, требующие дальнейшего развития. Полученные данные подтверждают целесообразность применения интегральных индексов и триангуляции диагностических методов при оценке эффективности программ дополнительного профессионального образования, что соответствует современным методологическим подходам в педагогических исследованиях.

Выводы по второму разделу

Во втором разделе диссертационного исследования представлен ход и результаты опытно-экспериментальной работы, направленной на проверку эффективности предложенной модели развития дидактической компетентности учителей английского языка дошкольного и начального школьного образования в условиях системы дополнительного профессионального образования.

Обобщение результатов педагогического эксперимента позволяет утверждать, что разработанная модель продемонстрировала положительный, статистически и методически обоснованный эффект, однако данный эффект носит преимущественно характер качественного укрепления, систематизации и выравнивания уже сформированных педагогических практик, а не радикального трансформационного «прорыва». Подобная динамика соответствует современным представлениям о профессиональном развитии педагогов, согласно которым устойчивые изменения в практике формируются постепенно и требуют времени для интернализации новых подходов [104, p. 376-406].

По данным входного и итогового анкетирования по шкалам А–Е зафиксировано устойчивое повышение средних значений по всем компонентам модели при одновременном снижении стандартных отклонений, что свидетельствует не только об общем росте показателей, но и о повышении согласованности профессиональных представлений педагогов относительно целей, содержания и технологий раннего обучения английскому языку. Снижение вариативности ответов интерпретируется как результат формирования общего профессионального языка и сближения методических ориентиров, что рассматривается в исследованиях как важный индикатор эффективности программ повышения квалификации [105, 106].

Интегральный индекс дидактической компетентности (IDK) продемонстрировал умеренный, но систематический прирост, что позволяет говорить о кумулятивном эффекте разработанного модуля повышения квалификации. Использование интегральных показателей для оценки профессиональной компетентности педагогов широко применяется в международных исследованиях и позволяет преодолеть фрагментарность отдельных диагностических процедур.

Структурный анализ результатов показал, что наиболее выраженные положительные сдвиги зафиксированы по компонентам D («Оценивание и рефлексия») и E («Климат и управление классом»). В области оценивания отмечен рост частоты объяснения критериев, использования элементов формирующего оценивания, а также включения практик профессиональной рефлексии и коллегиального анализа (в том числе элементов Lesson Study). Вместе с тем именно данный компонент сохраняет наибольший потенциал для дальнейшего развития, что согласуется с выводами Black & Wiliam, указывающими на сложность внедрения формирующего оценивания как устойчивой практики без длительного методического сопровождения [88, p. 139-147].

В компоненте «Климат и управление классом» подтвердились сильные стороны исследуемой выборки: педагоги устойчиво демонстрируют позитивное эмоциональное взаимодействие с детьми, использование ритуалов начала и завершения урока, элементов движения, ритма и игровых форм для активизации речевой деятельности. Данные результаты соответствуют исследованиям в области раннего обучения иностранным языкам, подчёркивающим ключевую роль эмоциональной безопасности и игровой организации среды [64, p. 3-103].

Компоненты B («Содержание и материалы») и C («Методы обучения, ИКТ/ИИ») изначально характеризовались относительно высокими значениями и в ходе эксперимента преимущественно прошли этап закрепления и унификации успешных практик, включая коммуникативные методы, игровые форматы, использование ИКТ и мини-проектов. Такой характер изменений согласуется с положениями модели «расширения и углубления практики», согласно которой профессиональное развитие чаще приводит к стандартизации и осмыслению уже используемых приёмов, чем к их полной замене [107].

В то же время зоной дальнейшего развития, сохраняющейся после завершения курса, остаются вопросы планирования дифференциации, углублённой педагогической рефлексии и системной работы с видеозаписями уроков, что подтверждает необходимость посткурсового сопровождения.

Данные педагогического наблюдения в целом подтвердили результаты анкетирования, но одновременно выявили устойчивый разрыв между декларируемыми и реально наблюдаемыми практиками. Средние значения по листам наблюдения составили около 2,7 балла из 4 по компонентам планирования, содержания, методов и климата и лишь около 1,9 балла по компоненту оценивания и рефлексии, что указывает на частичную или эпизодическую реализацию ряда элементов модели. Аналогичный разрыв между самооценкой и наблюдаемой практикой неоднократно фиксируется в исследованиях педагогической компетентности и рассматривается как типичное явление профессионального развития [108].

Вместе с тем корреляционный анализ Спирмена ($\rho=0,70$) между шкалами анкеты и наблюдения выявил умеренно сильное совпадение профиля компетентности, что позволяет сделать вывод о наличии у педагогов базового понимания своих относительных сильных и слабых сторон. Однако абсолютный уровень самооценки систематически превышает внешнюю оценку, особенно в

области формирующего оценивания и рефлексии, что подтверждает необходимость использования триангуляции методов диагностики при оценке профессиональной компетентности [109].

В целом результаты эксперимента позволяют заключить, что предложенная модель повышения квалификации действительно способствует развитию дидактической компетентности учителей английского языка дошкольного и начального образования, прежде всего за счёт уточнения представлений о качестве урока, выравнивания методических подходов и усиления внимания к оцениванию и педагогическому климату. Вместе с тем полученные данные подчёркивают необходимость продолженного посткурсового сопровождения, ориентированного на углубление рефлексивных и аналитических практик, сокращение разрыва между «заявленным» и «реально наблюдаемым» уровнем компетентности и устойчивое изменение повседневной педагогической практики, что соответствует современным международным подходам к развитию профессионального мастерства педагогов [106; 110].

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В диссертационном исследовании была решена комплексная научно-практическая задача, связанная с развитием дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального обучения в условиях системы дополнительного профессионального образования. Объектом исследования выступила система ДПО, а предметом – процесс развития дидактической компетентности педагогов английского языка, работающих с детьми дошкольного и младшего школьного возраста. В соответствии с поставленной целью – научно-теоретического и методологического обоснования разработки модели развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального обучения – в ходе исследования были последовательно решены все заявленные задачи:

Во-первых, на основе анализа отечественных и зарубежных источников, нормативных документов и современных подходов к раннему иноязычному образованию была уточнена сущность и структура дидактической компетентности педагога дошкольного и начального образования в контексте обучения английскому языку [18, р. 423-432]. Дидактическая компетентность была представлена как интегративное профессиональное образование, включающее взаимосвязанные компоненты: планирование учебного процесса с учётом возрастных и психологических особенностей детей; отбор и адаптацию содержания и материалов; использование современных методов, ИКТ и ИИ; формирующее оценивание и педагогическую рефлексию; создание эмоционально безопасного и языково насыщенного образовательного климата. Данный подход соотносится с положениями функциональной и профессиональной грамотности, согласно которым ключевым является не объём знаний, а способность применять их в конкретных педагогических ситуациях [111].

Во-вторых, были выявлены и описаны специфические особенности развития дидактической компетентности педагогов в системе дошкольного и начального образования. Показано, что работа с детьми 5–9 лет предъявляет к педагогу особые требования: необходимость опоры на игру, движение, ритуалы, ритм и визуальность; обязательная языковая и содержательная адаптация; интеграция семейного и институционального контекста; сочетание задач речевого, когнитивного и социально-эмоционального развития. Эти особенности подтверждают тезис о контекстуальной природе педагогической деятельности, в

которой компетентность формируется и проявляется в конкретных практиках, а не только на уровне декларативных знаний.

В-третьих, на основании теоретического анализа и диагностики исходного уровня компетентности слушателей была разработана модель развития дидактической компетентности педагогов английского языка дошкольного и начального обучения через систему ДПО. Модель включает целевой, содержательный, процессуальный и оценочный блоки, а также механизм посткурсового сопровождения. Ключевым методологическим решением стало смещение акцента с трансляции знаний на развитие у педагогов умений проектировать, организовывать и реализовывать учебный процесс с учётом возрастных особенностей детей, а также осмыслять и корректировать собственную практику. Такой подход соответствует международным моделям компетентностей XXI века, в которых профессиональное действие, рефлексия и адаптивность рассматриваются как центральные элементы компетентности [112].

В-четвёртых, были разработаны критерии и показатели сформированности дидактической компетентности и соответствующий диагностический инструментарий, включающий анкеты самооценки по шкалам А–Е, чек-листы и листы наблюдения урока, а также интегральный индекс дидактической компетентности. Критериальный аппарат позволил осуществлять количественно-качественный анализ по пяти компонентам (планирование, содержание и материалы, методы и ИКТ/ИИ, оценивание и рефлексия, климат и управление классом), а также сопоставлять данные самооценки и внешнего наблюдения. Использование интегрального индекса соответствует подходам к оценке комплексных компетенций, принятым в международных исследованиях функциональной и профессиональной грамотности.

В-пятых, был создан учебный модуль по развитию дидактической компетентности для программ повышения квалификации педагогов дошкольного и начального образования (Приложение Е). Модуль ориентирован на практико-ориентированные формы работы (проектирование фрагментов уроков, Lesson Study, мини-проекты, разработку заданий и рубрик формирующего оценивания) и интеграцию реальных педагогических кейсов. Такая организация обучения соответствует представлениям о профессиональном развитии как о процессе освоения и переосмысления практик в профессиональном сообществе.

В-шестых, в ходе формирующего эксперимента была экспериментально подтверждена эффективность разработанной модели. Сравнительный анализ результатов входного и итогового анкетирования, расчёт интегрального индекса и подшкал, а также данные педагогического наблюдения показали положительную динамику по всем компонентам модели. Наиболее выраженные изменения зафиксированы в области оценивания и рефлексии, а также в сфере педагогического климата и управления классом; в содержании и методах обучения курс способствовал преимущественно углублению и выравниванию уже сформированных практик. Корреляция Спирмена между самооценками и наблюдаемыми практиками ($\rho \approx 0,70$) свидетельствует о том, что педагоги в целом

адекватно осознают относительные сильные и слабые стороны своей деятельности, однако данные наблюдения фиксируют более низкий уровень реализации практик, особенно в области формирующего оценивания и рефлексии, что подчёркивает необходимость продолженного методического сопровождения.

Таким образом, результаты исследования подтверждают выдвинутую гипотезу о том, что развитие дидактической компетентности педагогов дошкольного и начального образования становится более эффективным при реализации модели повышения квалификации, ориентированной на формирование практико-ориентированных, функциональных и рефлексивных профессиональных умений. Система ДПО в данном контексте выступает не только как канал трансляции нормативных требований и методических новаций, но и как пространство профессиональной рефлексии, совместного анализа практики и формирования устойчивых дидактических паттернов, что соответствует современным международным подходам к развитию компетенций педагогов.

Полученные результаты обладают научной новизной, заключающейся в уточнении понятия и структуры дидактической компетентности педагога английского языка дошкольного и начального обучения, разработке модели и критериев её развития в системе ДПО, а также практической значимостью, выражающейся в возможности использования предложенного модуля, диагностического инструментария и методических рекомендаций в программах повышения квалификации, высшего педагогического образования и внутришкольного методического сопровождения. Перспективы дальнейших исследований связаны с адаптацией модели к другим предметным областям и уровням образования.

СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННЫХ ИСТОЧНИКОВ

- 1 Enever J. Policy and Politics in Global Primary English. – NY.: Oxford University Press, 2018. – 196 p.
- 2 Слостёнин В.А. Педагогика. – М.: Академия, 2002. – 576 с.
- 3 Хуторской А. В. Компетентный подход в обучении: научно-методическое пособие. – М. : Эйдос, 2013. – 73 с.
- 4 Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.
- 5 Шабуров А. П. Педагогическая компетентность учителя: теоретический анализ // Образование и наука. – 2006. – № 3. – С. 17–24.
- 6 Бусыгина А. Л. Профессиональная компетентность педагога: сущность и структура // Педагогическое образование в России. – 2010. – № 1. – С. 23–28.
- 7 Кошелева В. И. Профессиональная компетентность учителя как педагогическая категория // Педагогика. – 2004. – № 8. – С. 54–59.
- 8 Семёнов М. В. Профессиональная компетентность педагога как предмет психолого-педагогического исследования // Педагогическое образование и наука. – 2008. – № 4. – С. 45–49.
- 9 Zhetpisbayeva B.A., Uteubayeva E.A., Kokhanover T.A. et al. Introducing teaching English to young (preschool) learners in Kazakhstan // World Journal of English Language. – 2023. – Vol. 13, Issue 2. – P. 159-167.
- 10 Постановление Правительства Республики Казахстан. О внесении изменений и дополнений в постановление Правительства Республики Казахстан от 28 марта 2023 года №249 "Об утверждении Концепции развития дошкольного, среднего, технического и профессионального образования Республики Казахстан на 2023-2029 годы": утв. 25 апреля 2025 года, №271 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/P2500000271>. 10.10.2025.
- 11 Приказ Министра просвещения Республики Казахстан. Об утверждении Профессиональных стандартов для педагогов организаций образования: утв. 24 февраля 2025 года, №31 // <https://adilet.zan.kz>. 10.10.2025.

12 Приказ Министра просвещения Республики Казахстан. Об утверждении государственных общеобязательных стандартов дошкольного воспитания и обучения, начального, основного среднего и общего среднего, технического и профессионального, послесреднего образования: утв. 3 августа 2022 года, №348 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200029031>. 10.10.2025.

13 Приказ Министра просвещения Республики Казахстан. О внесении изменения в приказ Министра образования и науки Республики Казахстан от 28 января 2016 года №95 "Правила организации и проведения курсов повышения квалификации педагогов, а также посткурсового сопровождения деятельности педагога": утв. 3 октября 2022 года. №415 // <https://adilet.zan.kz/rus>. 10.10.2025.

14 OECD Learning Compass 2030: A series of concept notes / OECD. <https://www.oecd.org/education/2030-project/teaching-and-learning>. 10.10.2025.

15 Pinter A. Teaching young language learners. – Ed. 2nd. – NY.: Oxford University Press, 2017. – 240 p.

16 Sarsenova A.A. Early English language teaching as a problem of pedagogical science and practice of education in Kazakhstan // <https://ust.kz/word>. 10.10.2025.

17 Darling-Hammond L. et al. Effective teacher professional development // <https://learningpolicyinstitute.org/sites/default/files/product-files/>. 10.10.2025.

18 Desimone L.M. Improving impact studies of teachers' professional development: Toward better conceptualizations and measures // Educational Researcher. – 2009. – Vol. 38, Issue 3. – P. 181-199.

19 Nikolov M. Assessing Young Learners of English: Global and Local Perspectives. – Cham: Springer, 2016. – 338 p.

20 Common European Framework of Reference for Languages: Learning, teaching, assessment / Council of Europe. – Strasbourg, 2020. – 278 p.

21 Black P., Wiliam D. Assessment and classroom learning // Assessment in Education: Principles, Policy & Practice. – 1998. – Vol. 5, Issue 1. – P. 7-74.

22 Закон Республики Казахстан. Об образовании: принят 27 июля 2007 года, №319-III // https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z070000319_. 10.10.2025.

23 Закон Республики Казахстан. О статусе педагога: принят 27 декабря 2019 года, №293-VI // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/Z1900000293>. 10.10.2025.

24 Приказ Министра образования и науки Республики Казахстан. Об утверждении Правил разработки, согласования и утверждения образовательных программ курсов повышения квалификации педагогов: утв. 4 мая 2020 года. №175 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2000020567>. 10.11.2025.

25 Dagarin-Fojkar M., Grahut M., Skubic D. Teacher competences for teaching English as a foreign language in the first educational cycle of primary education // European Journal of Educational Research. – 2022. – Vol. 11, Issue 1. – P. 423-433.

26 Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. – М., 2004. – 38 с.

27 Хуторской А.В. Педагогическая инноватика: методология, теория, практика. – М., 2009. – 192 с.

28 Митина Л.М. Психология труда и профессионального развития учителя. – М., 2004. – 320 с.

- 29 Ballová Mikušková, E. et al. Professional competencies, motivation, cognitive abilities and teacher performance // *Frontiers in Education*. -2025. – Vol. 10. – P. 1576918.
- 30 Бондаревская Е.В. Теория и практика личностно-ориентированного образования. – Р-на-Д.: Учитель, 2000. – 351 с.
- 31 Кузьмина Н.В. Профессионализм деятельности преподавателя и мастера производственного обучения. – М.: Высшая школа, 1990. – 119 с.
- 32 Шамова Т.И., Давыденко Т.М., Тряпицына А.П. Управление образовательными системами. – М.: Академия, 2002. – 384 с.
- 33 Бордовская Н.В., Реан А.А. Педагогика. – СПб.: Питер, 2001. – 299 с.
- 34 Краевский В.В., Хуторский А.В. Основы обучения: дидактика и методика. – Изд. 2-е, стер. – М.: Академия, 2008. – 352 с.
- 35 Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной парадигме // *Педагогика*. – 2003. – №10. – С. 8-14.
- 36 Басова И.А., Коренев А.А., Маринина Е.В. и др. Карта компетенций педагога иностранных языков в условиях цифровизации образования. – М., 2023. – 252 с.
- 37 Shulman L.S. Those who understand: Knowledge growth in teaching // *Educational Researcher*. – 1986. – Vol. 15, Issue 2. – P. 4-14.
- 38 Fullan M. The new meaning of educational change. – Ed. 4th. – NY.: Teachers College Press, 2007. – 338 p.
- 39 Tenorth H.-E. *Geschichte der Erziehung: Einführung in die Grundzüge*. – Weinheim: Beltz, 2010. – 397 s.
- 40 Sahlberg P. Finnish lessons 2.0: What can the world learn from educational change in Finland?. – NY.: Teachers College Press, 2015. – 237 p.
- 41 Lestariningsih F.E., Kurniawati L.A. Engaging busy teachers of young learners in in-service English training // *Journal of English Education, Literature and Culture*. – 2022. – Vol. 7, Issue 1. – P. 59-70.
- 42 Setyaningrum R.W., Purwati O., Sabgini K.N.W. Exploring English for young learners (EYL) pre-service teachers' experiences: Innovations during their teaching practicum // *Journal of English Educators Society*. – 2022. – Vol. 7, Issue 1. – P. 43-54.
- 43 Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. – Изд. 2-е. – М.: Политиздат, 1977. – 304 с.
- 44 Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии. – Изд. 3-е. – СПб.: Питер. – 420 с.
- 45 Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании: к освоению компетентностного подхода // *Высшее образование в России*. – 2004. – №11. – С. 3-13.
- 46 Piaget J. Development and learning // *Journal of Research in Science Teaching*. – 1964. – Vol. 2, Issue 3. – P. 176-186.
- 47 Выготский Л.С. Мышление и речь. – М.: Лабиринт, 1999. – 352 с.
- 48 Эльконин Д.Б. Психология обучения младшего школьника. – М.: Просвещение, 1989. – 63 с.

- 49 Давыдов В.В. Теория развивающего обучения. – М.: Интор, 1996. – 544 с.
- 50 Абдеев Р.Ф. Философия информационной цивилизации. Москва: Владос, 1994. – 336 р.
- 51 Роберт И.В. Теория и методика информатизации образования: психолого-педагогический и технологический аспекты. – М., 2014. – 400 с.
- 52 Кизрина Н.Г., Левина, Е.А., Вишленкова С.Г. Формирование предметной цифровой компетенции будущего учителя иностранных языков // Перспективы науки и образования. – 2022. – №2(56). – С. 183-199.
- 53 Носова Л.С., Павлова О.Ю. Формирование цифровых компетенций будущих учителей иностранного языка // Проблемы современного педагогического образования. – 2024. – №84(4). – С. 148-154.
- 54 Díez-Arcón P., Martín-Monje E. Training in digital and didactic competences for future foreign language teachers: Reflecting on the learning process // Research in Education and Learning Innovation Archives. – 2024. – Vol. 33. – P. 35-52.
- 55 Колядко С.В. Цифровая компетенция будущего учителя иностранного языка в области использования технологий искусственного интеллекта: содержательный аспект // Вестник Томского государственного университета. – 2024. – №504. – С. 164-174.
- 56 Canale M., Swain M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing // Applied Linguistics. – 1980. – Vol. 1, Issue 1. – P. 1-47.
- 57 Hymes D. On communicative competence // In book: Sociolinguistics: Selected Readings. – Harmondsworth: Penguin, 1972. – P. 269-293.
- 58 Shulman L.S. Knowledge and teaching: Foundations of the new reform // Harvard Educational Review. – 1987. – Vol. 57, Issue 1. – P. 1-22.
- 59 Игна О.Н. Структура и содержание методической компетентности учителя иностранного языка // Ярославский педагогический вестник. – 2010. – Т.1, №1. – С. 90-94.
- 60 Краевский В.В., Хуторской А.В. Основы обучения: дидактика и методика. – М., 2007. – 346 с.
- 61 Об особенностях образовательного процесса в общеобразовательных школах Республики Казахстан в 2024-2025 учебном году: инструктивно-метод. письмо / НАО имени И. Алтынсарина. – Астана., 2024. – 116 с.
- 62 McLeod S. Piaget cognitive stages of development // <https://www.simplypsychology.org/piaget.html>. 10.10.2025.
- 63 Cameron L. Teaching languages to young learners. – Cambridge: Cambridge University Press, 2001. – 288 p.
- 64 Cameron L., McKay P. Bringing creative teaching into the young learner classroom. – Oxford: Oxford University Press, 2010. – 104 p.
- 65 Pre-A1 Starters, A1 Movers, A2 Flyers: Handbook for teachers / Cambridge Assessment English. – Cambridge, 2018. – 90 p.
- 66 Elley W.B. Vocabulary acquisition from listening to stories // Reading Research Quarterly. – 1989. – Vol. 24, Issue 2. – P. 174-187.
- 67 Bruner J. Child's talk: Learning to use language. – Oxford, 1983. – 152 p.

- 68 Krashen S.D. Principles and practice in second language acquisition. – Oxford: Pergamon, 1982. – 209 p.
- 69 Flavell J.H. Metacognition and cognitive monitoring: A new area of cognitive–developmental inquiry // *American Psychologist*. – 1979. – Vol. 34, Issue 10. – P. 906-911.
- 70 Cummins J. Language, power and pedagogy: Bilingual children in the crossfire. – Toronto: Multilingual Matters, 2000. – 318 p.
- 71 Титова С.В., Харламенко И.В. Структура профессиональной компетенции педагога иностранных языков в области использования искусственного интеллекта // *Язык и культура*. – 2025. – №69. – С. 220-246.
- 72 Biggs J. Enhancing teaching through constructive alignment // *Higher Education*. – 1996. – Vol. 32, Issue 3. – P. 347-364.
- 73 Wiggins G., McTighe J. Understanding by design. – Ed. 2nd. – Alexandria, 2005. – 370 p.
- 74 Garton S. et al. Investigating global practices in teaching English to young learners // <https://www.teachingenglish.org.uk/article/investigating>. 10.10.2025.
- 75 Copland F., Garton S. The Routledge handbook of teaching English to young learners. – Ed. 2nd. – NY.: Routledge, 2024. – 564 p.
- 76 Redecker C. European framework for the digital competence of educators: DigCompEdu. – Seville (Spain), 2017. – 95 p.
- 77 TALIS 2024: Teachers and School Leaders as Valued Professionals / OECD (2025) // <https://www.oecd.org/education/talis/>. 10.10.2025.
- 78 Guskey T.R. Professional development and teacher change // *Teachers and Teaching*. – 2002. – Vol. 8, Issue 3. – P. 381-391.
- 79 Asher J.J. Learning another language through actions. – Ed. 7th. – Los Gatos, CA: Sky Oaks Productions, 2009. – 354 p.
- 80 Приказ и.о. Министра просвещения Республики Казахстан. Об утверждении профессионального стандарта "Педагог": утв. 15 декабря 2022 года, №500 // <https://adilet.zan.kz/rus/docs/V2200031149>
- 81 Khassenova A., Syzdykova L. et al. Transforming Didactic Methods: A New Vision for Kazakhstan's Primary Education System // *Education As Change*. – 2025. – Vol. 29. – P. 1-24.
- 82 Kazakhstan country report 2023: English across borders // <https://www.teachingenglish.org.uk/sites/teacheng/files/2023-06>. 10.10.2025.
- 83 Alexiou T., Stathopoulou M. Mapping young learners' foreign language learning: A plurilingual, holistic and emergent perspective // *Research Papers in Language Teaching and Learning*. – 2021. – Vol. 11, Issue 1. – P. 1-21.
- 84 Coyle D., Hood P., Marsh D. CLIL: Content and language integrated learning // <https://assets.cambridge.org/97805211/30219/excerpt>. 10.10.2025.
- 85 OECD Digital Education Outlook 2023: Paving the way for a more inclusive digital transformation // <https://digital-education-outlook.oecd>. 10.10.2025.
- 86 Guidance for generative AI in education and research / UNESCO (2023) // <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000386693>. 10.10.2025.

- 87 Инструкция по процедурам критериального оценивания и документированию для средней школы в рамках обновления содержания образования / НАО имени И. Алтынсарина – Астана, 2018. – 272 с.
- 88 Black P., Wiliam D. Inside the black Box: Raising standards through classroom assessment // Phi Delta Kappan. – 1998. – Vol. 80, Issue 2. – P. 139-148.
- 89 Artamonova X. Reflective practices: The experiences of teachers in one NIS school in Kazakhstan: thes. ... mast. of scien. – Astana: Nazarbayev University Graduate School of Education, 2017. – 99 p.
- 90 Можаяева О.И., Шилибекова А.С., Зиеденова Д.Б. Методология системы критериального оценивания учебных достижений учащихся: учеб.-метод. пос. – Астана, 2017. – 38 с.
- 91 Nuraeni N., Bintari R. Total physical response method to improve young learners' vocabulary mastery // Journal of Language Teaching and Research. – 2021. – Vol. 12, Issue 4. – P. 577-583.
- 92 Alexiou T., Stathopoulou M. Mapping young learners' foreign language learning: A plurilingual, holistic and emergent perspective // Research Papers in Language Teaching and Learning. – 2021. – Vol. 11, Issue 1. – P. 1-21.
- 93 Anderson L.W., Krathwohl D.R. A taxonomy for learning, teaching, and assessing: A revision of Bloom's taxonomy of educational objectives. – NY.: Longman, 2001. – 302 p.
- 94 Schön D.A. The reflective practitioner: How professionals think in action. – NY.: Basic Books, 1983. – 374 p.
- 95 Knowles M.S., Holton E.F., Swanson R.A. The Adult Learner: The definitive classic in adult education and human resource development. – Ed. 8th. – London: Routledge, 2015. – 387 p.
- 96 Edmondson A. Psychological safety and learning behavior in work teams // Administrative Science Quarterly. – 1999. – Vol. 44, Issue 2. – P. 350-383.
- 97 Bouchrika I. The andragogy approach: Knowles' adult learning theory principles for 2026 // <https://research.com/education/the-andragogy>. 15.01.2026.
- 98 He K.K. The effects of microteaching on teaching performance: A meta-analysis // Journal of Education and Practice. – 2013. – Vol. 4, Issue 11. – P. 1-7.
- 99 Hendry G.D., Bell A., Thomson K. Understanding effective peer review of teaching: A multi-institutional study // British Educational Research Journal. – 2014. – Vol. 40, Issue 4. – P. 673-690.
- 100 Leighton J.P., Gokiart R.J., Cor M.K. et al. Teacher self-report measures are prone to social desirability bias: Implications for the evaluation of teacher efficacy beliefs // Educational Measurement: Issues and Practice. – 2010. – Vol. 29, Issue 4. – P. 14-22.
- 101 Marshall B., Drummond M.J. How teachers engage with Assessment for Learning: Lessons from the classroom // Research Papers in Education. – 2006. – Vol. 21, Issue 2. – P. 133-149.
- 102 Kane T.J., Taylor E.S., Tyler J.H. et al. Identifying effective classroom practices using student achievement data // Journal of Human Resources. – 2011. – Vol. 46, Issue 3. – P. 587-613.

- 103 Black P., Wiliam D. Developing the theory of formative assessment // Educational Assessment, Evaluation and Accountability. – 2009. – Vol. 21, Issue 1. – P. 5-31.
- 104 Opfer V.D., Pedder D. Conceptualizing teacher professional learning // Review of Educational Research. – 2011. – Vol. 81, Issue 3. – P. 376-407.
- 105 Hargreaves A., Fullan M. Professional capital: Transforming teaching in every school. – London: Teachers College Press, 2012. – 244 p.
- 106 A flying start: Improving initial teacher preparation systems / OECD (2019) // <https://doi.org/10.1787/cf74e549-en>. 10.10.2025.
- 107 Timperley H., Wilson A., Barrar H. et al. Teacher professional learning and development: Best evidence synthesis iteration. – Wellington, 2007. – 344 p.
- 108 Kane T.J., Staiger D.O. Gathering feedback for teaching: Combining high-quality observations with student surveys and achievement gains. – Seattle, 2012. – 68 p.
- 109 Creswell J.W., Plano Clark V.L. Designing and conducting mixed methods research. – Ed. 3rd. – Thousand Oaks, CA: Sage, 2018. – 295 p.
- 110 Teachers and school leaders as valued professionals / OECD (2020) // <https://doi.org/10.1787/b0d1b0d3-en>. 10.10.2025.
- 111 Scribner S. Literacy in three metaphors // American Journal of Education. – 1984. – Vol. 93, Issue 1. – P. 6-21.
- 112 Binkley M., Erstad O., Herman J. et al. Defining twenty-first century skills // In book: Assessment and Teaching of 21st Century Skills. – Dordrecht: Springer, 2012. – P. 17-66.

ПРИЛОЖЕНИЕ А

Свидетельства об авторском праве

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ



РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН

СВИДЕТЕЛЬСТВО

О ВНЕСЕНИИ СВЕДЕНИЙ В ГОСУДАРСТВЕННЫЙ РЕЕСТР
ПРАВ НА ОБЪЕКТЫ, ОХРАНЯЕМЫЕ АВТОРСКИМ ПРАВОМ

№ 11967 от «11» сентября 2020 года

Фамилия, имя, отчество (если оно указано в документе, удостоверяющем личность) автора (ов):
КОХАНОВЕР ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА, ЖЕПШІСБАЕВА БАҚЫТГУЛЬ АСЫЛБЕКОВНА,
ШЕТЕСТОВА ТАТЬЯНА ЮРЬЕВНА

Вид объекта авторского права: программа для ЭВМ

Название объекта: Teaching English to young learners

Дата создания объекта: 12.03.2020



Судеб. приращение: <http://www.kazpatent.kz/ru/судебный-акт-приращение-авторских-прав>
"Авторские права" в отношении творческих объектов: <https://copyright.kazpatent.kz>
Подлинность документа возможно проверить на сайте kazpatent.kz
в разделе «Авторское право»: <https://copyright.kazpatent.kz>

Подписано ЭЦП

Абулкаиров Н.А.

ҚАЗАҚСТАН РЕСПУБЛИКАСЫ



РЕСПУБЛИКА КАЗАХСТАН

СВИДЕТЕЛЬСТВО

О ВНЕСЕНИИ СВЕДЕНИЙ В ГОСУДАРСТВЕННЫЙ РЕЕСТР
ПРАВ НА ОБЪЕКТЫ, ОХРАНЯЕМЫЕ АВТОРСКИМ ПРАВОМ

№ 17552 от «14» мая 2021 года

Фамилия, имя, отчество, (если оно указано в документе, удостоверяющем личность) автора (ов):
КОХАНОВЕР ТАТЬЯНА АЛЕКСАНДРОВНА, ЖЕПІШБАЕВА БАҚЫТГУЛЬ АСЫЛБЕКОВНА,
АҚБАЕВА ГҮЛДЕН НҮРМАМБЕКОВНА, ТЛЕУЖАНОВА ГҮЛЬНАЗ ҚОШҚЫМБАЕВНА, ПІПШКІНА
ІЛНА ВАЛІМОВНА

Вид объекта авторского права: произведение литературы

Название объекта: МЕТОДИКА РАННЕГО ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

Дата создания объекта: 08.09.2017



Реестр: <http://www.kazpatent.kz/ru/svidetelstvo>
"Авторские права": <https://copyright.kazpatent.kz>

Подлинность документа можно проверить на сайте kazpatent.kz
в разделе «Авторское право»: <https://copyright.kazpatent.kz>

Подписано ЭЦП

Оспанов Е.К.

ПРИЛОЖЕНИЕ Б

Акт внедрения

«УТВЕРЖДАЮ»

Директор филиала АО «НЦПК «Өрлеу»
Институт профессионального развития
по Карагандинской области»

Жетписбаева М.А.

«__» _____ 20__ г.



АКТ

о внедрении научных и практических результатов диссертационного исследования
Кохановой Татьяны Александровны на тему:
«Развитие дидактической компетентности педагогов английского языка
дошкольного и начального обучения через систему дополнительного
профессионального образования»

Научные и практические результаты диссертационного исследования Кохановой Т.А. использованы филиалом акционерного общества «Национальный центр повышения квалификации педагогов «Өрлеу» «Институт профессионального развития по Карагандинской области» в учебном процессе и при реализации программ повышения квалификации педагогов английского языка дошкольного и начального обучения.

Объектами внедрения являются:

1. Учебный модуль программы повышения квалификации педагогов английского языка дошкольного и начального обучения, направленный на развитие их дидактической компетентности.
2. Диагностические материалы для оценки уровня дидактической компетентности педагогов.

Настоящий акт составлен комиссией в следующем составе:

Директор Института		М.А. Жетписбаева
Заместитель директора		М.П. Кушнир
Заведующий кафедрой		Г.К. Ибрагимова
Соискатель		Т.А. Коханов

ПРИЛОЖЕНИЕ В

Диагностическая матрица и шкалы оценки уровня сформированности дидактической компетентности учителя английского языка дошкольного и начального обучения

Таблица В.1 – Инструментарий опытно-экспериментального исследования

Компонент	Показатели сформированности	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
1	2	3	4	5
Целевой компонент: формулирование целей и результатов обучения английскому языку для детей 5–9 лет	<ol style="list-style-type: none"> 1. Цели описываются через наблюдаемые речевые действия ребёнка. 2. Цели выровнены с ГОСО и дескрипторами CEFR (Pre-A1/A1). 3. Цели связаны с критериями и заданиями (конструкция «цели–критерии–задания–доказательства»). 4. Цели проговариваются с детьми в доступной форме (I can...). 5. Учитывается дифференциация и инклюзивность. 	<p>Цели отражают тему/грамматику, не описывают наблюдаемые действия.</p> <p>Нет связи с ГОСО/CEFR и критериальным оцениванием.</p> <p>Цели не проговариваются с детьми.</p>	<p>Цели частично формулируются через действия;</p> <p>реализуется частичное соответствие ГОСО/CEFR.</p> <p>Цели проговариваются нерегулярно.</p> <p>Связь с критериями прослеживается выборочно.</p>	<p>Цели полностью соответствуют ГОСО и CEFR;</p> <p>формулируются в формате can-do; системно связываются с критериями и заданиями;</p> <p>регулярно обсуждаются с детьми;</p> <p>есть дифференциация.</p>
Содержательный компонент: отбор и адаптация содержания обучения английскому языку	<ol style="list-style-type: none"> 1. Отбирается возрастно-адекватный, высокочастотный языковой материал. 2. Материалы адаптированы для 5–9 лет (краткость, визуальность, повтор). 3. Включены культуроведческие элементы. 4. Содержание выстроено как «лестница задач». 5. Инклюзивность и дифференциация обеспечены 	<p>Используется содержание УМК без анализа и адаптации; материалы перегружены; отсутствует дифференциация.</p>	<p>Присутствуют отдельные адаптации материалов; частично учитывается возраст и интересы детей; реализована неполная «лестница задач».</p>	<p>Содержание системно адаптировано под возраст;</p> <p>включает мультимодальность, культурные элементы, инклюзивность; выстроено в виде последовательных речевых задач.</p>
Технологический компонент:	<ol style="list-style-type: none"> 1. Используются игровые технологии и TPR. 	<p>Пассивные, фронтальные формы;</p>	<p>Имеются отдельные современные методики</p>	<p>Системное применение TPR, игр, CLIL, проектов; ИКТ и ИИ</p>

<p>владение методами и средствами обучения (игровыми, деятельностными, ИКТ/ИИ)</p>	<p>2. Применяются сторителлинг, мини-проекты, CLIL-микроэпизоды. 3. ИКТ используются осмысленно согласно целям.</p>	<p>цифровые ресурсы используются фрагментарно; ИИ не применяется; игровые методы эпизодичны.</p>	<p>(игры, TPR, ИКТ); ИИ применяется нерегулярно; связь с целями частичная.</p>	<p>встроены в дидактический дизайн; формы работы комбинируются осознанно; технологии обеспечивают персонализацию.</p>
--	---	--	--	---

Продолжение таблицы В.1

1	2	3	4	5
<p>Оценочно-рефлексивный компонент: критериальное оценивание и педагогическая рефлексия</p>	<p>4 Элементы ИИ применяются для генерации материалов, дифференциации и обратной связи. 5 Вариативность форм взаимодействия (индивидуально, пары, группы)</p> <p>1. Критерии и дескрипторы сформулированы в понятной форме. 2. Регулярно используется формирующее оценивание. 3. Дети включены в самооценку и взаимооценку. 4. Оценивание влияет на корректировку уроков. 5. Педагог ведёт системную рефлексию (дневники, Lesson Study)</p>	<p>Оценивание суммативное, критерии отсутствуют, форматив применяется эпизодически, рефлексия минимальна.</p>	<p>Форматив используется, но нерегулярно; критерии частично применяются; самооценка эпизодична; рефлексия фрагментарна.</p>	<p>Формирующее оценивание встроено в урок; дети понимают критерии; само- и взаимооценка системные; педагог корректирует уроки по данным; активно участвует в Lesson Study и видеоанализе.</p>
<p>Коммуникативный компонент: создание эмоционально безопасной и речевой среды</p>	<p>1. Поддерживается позитивный климат. 2. Высокая плотность речевой практики детей. 3. Игровые и ролевые ситуации создают сильные роли для каждого ребёнка.</p>	<p>Доминирует речь учителя, дети мало говорят; эмоциональный климат нестабилен; отсутствуют условия</p>	<p>Речевая активность выше, но распределена неравномерно; климат преимущественно позитивный; плюрилингвальные</p>	<p>Каждый ребёнок имеет речевую роль; плотность ученической речи высокая; ошибки принимаются как ресурс; создаётся атмосфера психологической безопасности;</p>

4. Используются плюрилингвальные опоры.
 1. Инклюзивность и доступность участия для всех детей

для «голоса» каждого ребёнка.

опоры используются частично.

реализованы инклюзивные и плюрилингвальные практики.

Таблица В.2 – 1. Целевой компонент: формулирование целей и результатов обучения английскому языку для детей 5–9 лет

Показатели	1. Низкий	2. Ниже среднего	3. Средний	4. Выше среднего	5. Высокий
Формулировка целей	Цели описывают тему/грамматику	Частично через действия	Через наблюдаемые действия	Can-do формулировки	Системные can-do, метапредметность
Соответствие ГОСО, CEFR	Отсутствует	Частичное	В целом соблюдается	Полное	Полное, осознанное
Связь с критериями	Нет	Фрагментарная	Устойчиво прослеживается	Системная	Полный цикл «цели–критерии–доказательства»
Доступность детям	Не проговариваются	Эпизодически	Регулярно	Осознанно	Осознанно, рефлексия детей
Дифференциация	Отсутствует	Минимальная	Частичная	Устойчивая	Гибкая (индивидуальная)

Таблица В.3 – 2. Содержательный компонент: отбор и адаптация содержания

Показатели	1	2	3	4	5
------------	---	---	---	---	---

Возрастная адекватность	Не учитывается	Учитывается частично	В целом соответствует	Полностью соответствует	Индивидуализировано
Адаптация материалов	Отсутствует	Минимальная	Достаточная	Системная	Творческая и вариативная
«Лестница задач»	Нет	Эпизодическая	Последовательная	Чётко выстроенная	Осознанная, гибкая
Культурные элементы	Отсутствуют	Формальные	Используются	Интегрированы	Смыслообразующие
Индивидуализация (доступность)	Нет	Формальная	Частичная	Устойчивая	Полностью реализована

Таблица В.3 – 3. Технологический компонент: методы, ИКТ, ИИ

Показатели	1	2	3	4	5
Игровые методы, TPR	Почти не используются	Эпизодически	Регулярно	Системно	Основа дизайна урока
CLIL, проекты	Отсутствуют	Редко	Используются	Осознанно	Органично интегрированы
ИКТ	Формально	Частично	По назначению	Целесообразно	Стратегически
ИИ	Не применяется	Экспериментально	Для отдельных задач	Для дифференциации	Для персонализации

Формы работы	Фронтальные	Ограниченные	Разнообразные	Сбалансированные	Гибкие и адаптивные
--------------	-------------	--------------	---------------	------------------	---------------------

Таблица В.4 – 4. Оценочно-рефлексивный компонент

Показатели	1	2	3	4	5
Тип оценивания	Только суммативное	Смешанное	Формативное	Формативное системное	Развивающее
Критерии	Отсутствуют	Формальные	Понятные	Осознанные	Совместно создаваемые
Самооценка детей	Нет	Эпизодическая	Регулярная	Осознанная	Рефлексивная
Коррекция обучения	Не осуществляется	Минимальная	Периодическая	Регулярная	Стратегическая
Рефлексия педагога	Отсутствует	Фрагментарная	Системная	Глубокая	Исследовательская

Таблица В.5 – 5. Коммуникативный компонент: среда и взаимодействие

Показатели	1	2	3	4	5
Климат	Нестабильный	Условно позитивный	Комфортный	Поддерживающий	Психологически безопасный
Доля речи детей	Низкая	Неравномерная	Достаточная	Высокая	Максимальная
Рольное участие	Отсутствует	Частичное	Для большинства	Для всех	Индивидуализированное
Плюрилингвизм	Не используется	Эпизодически	Поддерживающе	Осознанно	Стратегически
Индивидуализация (доступность)	Не обеспечена	Формальная	Частичная	Устойчивая	Полная

Таблица В.6 – Интегральная интерпретация индекса дидактической компетентности (IDK)

Диапазон	Уровень сформированности
1.00–1.99	Критический дефицит дидактической компетентности
2.00–2.99	Частично сформированная, нестабильная компетентность
3.00–3.99	Функционально сформированная компетентность
4.00–4.49	Устойчивая дидактическая компетентность
4.50–5.00	Профессиональное дидактическое мастерство

ПРИЛОЖЕНИЕ Г

Лист наблюдения урока английского языка как инструмент оценки дидактической компетентности педагога

ФИО учителя: _____

Школа / район: _____

Дата: _____

Возрастная группа: _____

Тема урока: _____

Таблица Г.1 – Планирование урока

Индикатор	Описание	Балл (1–5)	Комментарий
A1	Цель урока формулируется чётко, соотнесена с возрастом и задачами		
A2	Критерии оценивания формулируются и объясняются до выполнения заданий		
A3	Последовательность «цель → задание → критерий» прослеживается в логике урока		

Среднее по шкале «Планирование урока»: _____

Таблица Г.2 – Содержание и учебные материалы

Индикатор	Описание	Балл (1–5)	Комментарий
B1	Содержание и язык соответствуют возрасту и уровню учеников		
B2	Материалы разнообразны, включают элементы культуры, игры, наглядность		
B3	Учтена инклюзия, адаптация под разные уровни (визуальные, слуховые опоры и др.)		

Среднее по шкале «Содержание и учебные материалы»: _____

Таблица Г.3 – Методы обучения, ИКТ/ИИ

Индикатор	Описание	Балл (1–5)	Комментарий
C1	Используются современные методы (CLT, TBL, CLIL, игровые технологии)		
C2	Есть парная, групповая, или гибкая организация работы		
C3	Целенаправленно используются ИКТ / цифровые или ИИ-инструменты		

Среднее по шкале «Методы обучения, ИКТ/ИИ»: _____

Таблица Г.4 – Оценивание и рефлексия

Индикатор	Описание	Балл (1–5)	Комментарий
D1	Критерии оценки обозначены и доступны детям		
D2	Учитель даёт обратную связь по критериям, адресно и точно		
D3	Учащиеся получают подсказки по следующему шагу или улучшению		

Среднее по шкале «Оценивание и рефлексия»: _____

Таблица Г.5 – Классный климат и управление

Индикатор	Описание	Балл (1–5)	Комментарий
E1	Эмоционально безопасная, поддерживающая атмосфера		
E2	Переходы между этапами чёткие, темп урока управляется эффективно		
E3	Дети активно говорят, есть языковые опоры и участие всех		

Среднее по шкале «Классный климат и управление»: _____

Для каждой шкалы предусмотрены *три индикатора*, на каждый из которых выставляется балл по *пятибальной шкале*:

- 1 – эпизодическое или формальное проявление;
- 2 – отдельные, но нестабильные признаки;
- 3 – регулярное, устойчивое применение;
- 4 – системная, методически выстроенная практика.

Итоговая формула (1):

$$\text{Observation Index} = (A + B + C + D + E) / 5 \quad (1)$$

Итоговый наблюдательный индекс: _____

Таблица Г.6 – Интерпретация уровней наблюдаемой компетентности

Индекс	Уровень проявления практик
1.00–1.99	Низкий
2.00–2.99	Ниже среднего
3.00–3.99	Средний

4.00–4.49

Выше среднего

4.50–5.00

Высокий

ПРИЛОЖЕНИЕ Д

Контрольно-диагностические задания для оценки дидактической компетентности учителей английского языка

1. A teacher formulates the lesson goal as: “*Children will learn new words on the topic Animals.*” Which revision makes the goal SMART and CEFR Pre-A1 aligned?
 - A. Add the number of words.
 - B. *Rephrase it through an observable child action.*
 - C. Specify the teaching method.
 - D. Indicate the source of the material.

2. Which goal is appropriate for ages 5–7?
 - A. “Children will master the Present Simple tense”.
 - B. “*Children will be able to name 3 animals and answer the question ‘What is this?’.*”
 - C. “Children will write a mini-text about animals”.
 - D. “Children will learn 15 words in one lesson”.

3. You plan to introduce new vocabulary for Grade 1. Which principle ensures cognitive accessibility?
 - A. Using a long text to train reading.
 - B. Introducing words without visual support.
 - C. *Using high-frequency words with visual, gesture, and TPR support.*
 - D. Introducing 10–15 words at once.

4. Which speaking task reflects differentiation?
- “Name 5 animals” – one task for everyone.
 - “Choose your task: name 2 animals / name 3 animals / describe 1 animal”.*
 - “Repeat after the teacher all new words”.
 - “Write a mini-description of an animal”.
5. Which digital use aligns with an age-appropriate learning goal?
- Showing a cartoon without any follow-up activity.
 - Using audio instructions for a mini TPR-based quest.*
 - Showing a text-heavy presentation.
 - Creating a table of grammar rules.
6. Which CLIL micro-activity fits the developmental level of young learners?
- “Children compare animal habitats using a 150-word text”.
 - “Children listen and sort animals into farm/wild”.*
 - “Children read an encyclopedia article”.
 - “Children translate sentences about animals”.
4. Which approach genuinely increases student talk time?
- Teacher explains every word for 10 minutes.
 - Teacher asks only closed questions.
 - Pair role-play mini-dialogues with visual supports.*
 - Watching a video without discussion.
8. Which strategy helps manage lesson pace for 5–9-year-olds?
- Long whole-class discussions.
 - Random activity switching.
 - Clear transitions and visual signals (clap-once, countdown, cards).*
 - Using one type of task for the entire lesson.
9. What is an example of effective criteria-based feedback at Pre-A1 level?
- “You tried hard, well done”.
 - “Good, but you need to learn grammar”.
 - “You named 3 animals – this matches the criterion ‘I can name 2–3 animals’”.*
 - “Your answer is wrong”.
10. Which tool supports children’s self-awareness of progress?
- Checking written work using 10 parameters.
 - An “I can...” table with pictograms for self-assessment.*
 - A final test without explanations.
 - Watching a long video in English.

ПРИЛОЖЕНИЕ Е

Учебный модуль повышения квалификации «Развитие дидактической компетентности учителя английского языка в начальной школе»

Модуль. Развитие дидактической компетентности учителя английского языка в начальной школе (16 ч.)

Цель модуля: перевести требования ГОСО РК и ориентиры Learning Compass 2030 в операциональные решения урока английского языка, развивая дидактическую компетентность учителя начальной школы по следующим компонентам: целевой, содержательный, технологический, оценочно-рефлексивный и коммуникативный

Таблица Е.1 – Программа модуля

Темы модуля	Вид учебного занятия	Количество часов	Основное содержание (теория и практика)	Результаты (оцениваемые умения слушателя)
1	2	3	4	5
5.1. Выбор целей и задач урока английского языка для младших школьников на основе ГОСО РК и Learning Compass 2030	Семинар	2	Теоретическая часть: обзор требований государственного общеобязательного стандарта (ГОСО) РК по иностранному языку в начальных классах и ключевых ориентиров OECD Learning Compass 2030 в образовании. Рассмотрение подходов к постановке целей обучения (SMART-критерии, таксономия Блума) в контексте компетентностного подхода. Практическая часть: анализ типовых формулировок целей уроков английского языка для детей 5–9 лет; упражнения по самостоятельной постановке конкретных целей и задач урока, соотнесённых со стандартами и навыками 21 века.	– понимают структуру и требования ГОСО РК в части обучения иностранному языку в начальной школе; – знают ключевые компетенции и ценности, обозначенные в Learning Compass 2030; – умеют формулировать цели и задачи урока в терминах результатов обучения учащихся (learning objectives), соответствующие возрастным особенностям младших школьников и требованиям стандарта.
5.2. Планирование содержания урока: отбор языкового материала и	Практическое занятие	2	Теоретическая часть: компоненты содержательного компонента дидактической компетентности – выбор содержания обучения английскому языку для детей 5–9 лет. Принципы	– знают критерии отбора содержания и материалов для уроков английского языка в младших классах; – умеют подбирать темы, языковой материал

Продолжение таблицы Е.1

1	2	3	4	5
ресурсов с учётом подхода CLIL и интересов учащихся			отбора лексики, грамматики и тематики, опирающиеся на интересы и опыт младших школьников. Введение в предметно-языковое интегрированное обучение (CLIL) для начальной школы: сочетание простых элементов содержания других предметов (например, окружающего мира, математики) с изучением английского языка. Обзор источников учебных материалов, включая ИКТ-ресурсы и инструменты ИИ для разработки адаптированного контента. Практическая часть: в группах слушатели отбирают тему и языковой материал для фрагмента урока, планируют упражнения (например, сюжетно-ролевые игры, песни, стихи) с интеграцией элементов CLIL. Участники знакомятся с онлайн-ресурсами (образовательные сайты для детей, библиотеки аудио/видео) и пробуют использовать простой ИИ-инструмент (например, генератор заданий) для создания учебного материала.	и виды заданий с учётом возрастных особенностей и интересов учащихся; – применяют элементы подхода CLIL при планировании урока (интегрируют межпредметный материал на английском языке); – владеют навыками поиска и адаптации учебных ресурсов, в том числе с использованием ИКТ и простых инструментов искусственного интеллекта, для обеспечения наглядности и доступности материала.
5.3. Современные методики и технологии обучения английскому языку в начальной школе (CLT, TBL, цифровые инструменты)	Семинар-практикум	8	Теоретическая часть: ознакомление с технологическим компонентом дидактической компетентности – современными подходами и методиками обучения английскому языку младших школьников. Обсуждение принципов коммуникативной методики (Communicative Language Teaching, CLT) и обучения на основе выполнения задач (Task-Based Learning, TBL) в начальной школе: акцент на игровой и деятельностный характер обучения, развитие устной речи через интерактивные задания, парную и групповую работу. Рассмотрение приёмов Total Physical Response (TPR) для	– знают современные педагогические технологии и подходы (CLT, TBL, TPR и др.) для обучения английскому языку младших школьников; – умеют проектировать уроки, предусматривающие активную коммуникативную деятельность учащихся (диалоги, групповые задания, ролевые игры), и успешно применять игровой подход; – используют цифровые технологии на уроках (образовательные игры, интерактивные задания) для повышения мотивации и вовлечённости детей;

Продолжение таблицы Е.1

1	2	3	4	5
			<p>развития навыков аудирования и говорения у малышей. Обзор цифровых инструментов и ИКТ для поддержки учебного процесса: интерактивные презентации, обучающие игры, видеоматериалы, онлайн-платформы для изучения английского языка детьми. Практическая часть: моделирование и отработка различных методик на практике. Слушатели в малых группах разрабатывают фрагменты уроков с использованием подходов CLT и TBL (например, создание коммуникативных ситуаций, игровых задач на английском языке), затем проводят микропреподавание этих фрагментов с одноклассниками в роли учеников. Обсуждение и анализ демонстраций: участники отражают, какие приёмы оказались наиболее эффективными. Отдельно проводится мастер-класс по использованию некоторых цифровых ресурсов (например, создание интерактивного упражнения или викторины для детей с помощью ИКТ).</p>	<p>– демонстрируют навыки проведения фрагмента урока с применением коммуникативных и задачных методов, адекватно управляют деятельностью учащихся этого возраста.</p>
<p>5.4. Формирующее оценивание достижений младших школьников и рефлексия учителя</p>	<p>Практическое занятие</p>	<p>2</p>	<p>Теоретическая часть: раскрытие оценочно-рефлексивного компонента дидактической компетентности – формирующее оценивание (assessment for learning) в начальной школе. Принципы формирующего оценивания: прозрачность целей и критериев для учащихся, регулярная обратная связь, поощрение прогресса без стрессового экзамена. Обзор методов оценивания, подходящих для младших школьников: наблюдение и ведение чек-листов развития навыков, устная обратная связь, портфолио простых работ учеников, самооценка</p>	<p>– понимают принципы формирующего оценивания и его значение для прогресса учащихся; – владеют методиками оценки знаний и умений младших школьников без выставления отметок (наблюдение, устная обратная связь, поощрение и др.); – умеют разрабатывать простые критерии и инструменты для отслеживания достижений учащихся на уроке; – осуществляют рефлексию собственной педагогической деятельности: анализируют</p>

Продолжение таблицы Е.1

1	2	3	4	5
			<p>в удобной форме (например, смайлики, цветовые сигналы). Обсуждение стратегии «безотметочного» обучения и поддержки мотивации детей. Также рассмотрение рефлексивной деятельности учителя: анализ проведённого урока, выявление удачных приёмов и затруднений, использование рефлексивного дневника или обсуждение на коллегиальных обсуждениях (Lesson Study). Практическая часть: слушатели разрабатывают простые инструменты формирующего оценивания для конкретного урока (набор вопросов для устной проверочной беседы, шаблон наблюдения за учащимся, критерии оценивания проектной работы для младших). В малых группах участники проигрывают ситуацию урока с внедрением формирующего оценивания (например, разыгрывают сценку учитель-ученик при обсуждении результатов задания, практикуют технику «две звезды и одно пожелание» для обратной связи). Далее педагоги обмениваются опытом: каждый формулирует, какие выводы о своем уроке он мог бы сделать и что улучшить в будущем, тем самым тренируя навыки педагогической рефлексии.</p>	<p>проведённый урок, выявляют области для совершенствования и планируют корректировки.</p>
<p>5.5. Коммуникативный компонент: взаимодействие учителя с учащимися (и родителями) в образовательном процессе</p>	<p>Семинар</p>	<p>2</p>	<p>Теоретическая часть: коммуникативный компонент дидактической компетентности учителя – эффективное педагогическое общение. Разбор особенностей коммуникации с младшими школьниками на уроке английского языка: использование ясных, простых инструкций на английском языке с опорой на жесты и наглядность; поддержание доброжелательного</p>	<p>– демонстрируют развитые коммуникативные умения в профессии: умеют устанавливать доверительную, уважительную атмосферу общения с детьми; – проводят урок преимущественно на английском языке, адаптируя речь под уровень понимания младших школьников; – поощряют активное участие каждого</p>

Продолжение таблицы Е.1

1	2	3	4	5
			<p>тона, поощрение попыток говорить на английском без страха ошибки. Обсуждение приёмов развития речевого взаимодействия между учащимися (групповая работа, диалогические игры) в соответствии с принципами личностно-ориентированного и коммуникативного обучения. Затронуты вопросы сотрудничества с родителями: информирование о прогрессе детей, совместные мероприятия, советы по поддержке изучения языка дома. Практическая часть: моделирование ситуаций общения в классе. Слушатели тренируются давать инструкции и объяснения на английском языке, понятные для уровня 5–9 лет (например, объяснение нового слова с использованием картинки и жеста). Проводятся ролевые игры «учитель-ученик» для отработки навыков активного слушания, эмпатии и корректного реагирования на ошибки детей. Участники разрабатывают короткие диалоговые упражнения или игры для развития общения между учащимися. Также обсуждается стратегия коммуникации с родителями: участники составляют пример позитивного сообщения родителям о успехах ученика.</p>	<p>ученика в коммуникации на уроке (задают открытые вопросы, организуют парную/групповую работу, игры), умеют поддержать интерес и уверенность детей в общении; – эффективно выстраивают обратную связь и взаимодействие с родителями учащихся для поддержки обучения.</p>

Учебно-методический комплекс модуля

Тема 5.1. Выбор целей и задач урока английского языка для младших школьников на основе ГОСО РК и Learning Compass 2030 (2 часа, семинар)

Ориентация и теория: Данная тема посвящена целевому компоненту дидактической компетентности – умению ставить правильные цели урока в соответствии с требованиями стандарта и современными ориентирами образования. В начале занятия слушатели знакомятся с положениями ГОСО РК, регламентирующими результаты обучения по английскому языку в начальной школе (какие знания, умения и компетенции должны сформироваться у детей к концу определённых этапов обучения). Также рассматриваются глобальные ориентиры Learning Compass 2030 – например, развитие у учащихся навыков сотрудничества, креативности, ценностных установок – и обсуждается, как эти ориентиры можно учитывать при планировании уроков. Преподаватель курса предлагает примеры формулировок целей урока, сопоставимые с стандартом (например, цель по развитию определённого речевого навыка) и показывает применение SMART-подхода для конкретизации целей (конкретных, измеримых, достижимых, релевантных и ограниченных во времени).

Практическая часть: Слушатели активно участвуют в обсуждении и анализе примеров целей: малые группы получают несколько вариантов целей урока, сформулированных по-разному, и определяют, соответствуют ли они критериям хорошей цели (ориентация на результат обучения, измеримость, соответствие возрасту учащихся). Далее каждому слушателю предлагается выбрать тему урока (например, «Домашние животные» для 2 класса) и самостоятельно сформулировать цель и задачи этого урока в письменной форме. Участники обмениваются своими формулировками, дают взаимную оценку: насколько цели конкретны, достигаемы ли они за урок, связаны ли с требованиями программы. В завершение проводится общая рефлексия: тренер и группы формулируют «эталонные» примеры удачных целей урока на основе разбора, а каждый участник корректирует при необходимости свою формулировку. Благодаря этому практикуму учителя приобретают опыт перевода абстрактных требований стандарта в понятные цели урока для учащихся.

Прогнозируемые результаты: освоив материал темы 5.1, слушатели будут уверенно ориентироваться в целевых ориентирах начального курса английского языка, понимать, каким должен быть результативный итог урока, и сможет грамотно формулировать цели и задачи для своих уроков. Это создаст прочную основу для дальнейшего планирования содержания и методов обучения.

Тема 5.2. Планирование содержания урока: отбор языкового материала и ресурсов с учётом подхода CLIL и интересов учащихся (2 часа, практическое занятие)

Ориентация и теория: Тема 5.2 раскрывает содержательный компонент дидактической компетентности – способность отбирать и структурировать содержание обучения. В рамках теоретической части слушатели изучают принципы отбора учебного материала для младших школьников: учитывается соответствие лексики и грамматики возрастным возможностям (например, ограниченный объем новых слов за урок, использование простых структур), а также познавательная ценность содержания. Преподаватель обращает внимание на важность выбора тем, близких детям 5–9 лет (семья, игрушки, природа и т.д.), которые вызывают интерес и эмоциональный отклик. Отдельно вводится понятие CLIL (Content and Language Integrated Learning) – предметно-языковое интегрированное обучение. Обсуждается, как на элементарном уровне интегрировать содержание других предметов: например, проводить на английском языке простые межпредметные задания – считать предметы, называть цвета, говорить о геометрических фигурах или естественных явлениях, тем самым связывая английский с математикой или окружающим миром. Этот подход обогащает содержание урока и показывает детям прикладное значение языка.

Тренер также демонстрирует различные источники учебных материалов. Рассматриваются печатные ресурсы (учебники, рабочие тетради) и их возможная адаптация, а затем акцент делается на цифровых ресурсах: показываются сайты и платформы с готовыми материалами для начального английского (например, British Council Kids, Starfall и др.), онлайн-библиотеки иллюстрированных рассказов, аудио- и видеоматериалы. Кроме того, затрагивается использование инструментов ИКТ и искусственного интеллекта для подготовки материалов: участникам показывается, как можно сгенерировать простую историю или набор карточек с помощью специальных программ или сервисов (например, переводчик с функцией упрощения текста, генераторы картинок или текста на основе ИИ). Теоретическая часть завершается обсуждением критериев качественного учебного материала: соответствие целям урока, доступность языка, культурная приемлемость, наличие наглядности.

Практическая часть: В практической фазе темы слушатели переходят к разработке содержания конкретного учебного занятия. Объединившись в небольшие группы, они получают задание спланировать фрагмент урока по заданной теме (либо выбирают тему из списка, близкого программе начальной школы). Каждая группа определяет, какие новые слова и грамматические конструкции будут введены, через какую ситуацию или сюжет это будет подано детям. Например, группе поручена тема «Животные жарких и холодных стран» – учителя отбирают названия 5–6 животных, планируют короткий рассказ или видео про них (элемент окружающего мира – география и биология через английский), придумывают игру или творческое задание (нарисовать животное и описать цвет/размер на английском). Участники стараются применить принцип CLIL, включив познавательную информацию на английском.

В ходе работы группы используют доступные устройства (например, планшет или ноутбук) для поиска материалов в интернете: находят картинки, короткие видеоролики, возможно, пробуют воспользоваться онлайн-сервисом

для создания рабочего листа или викторины. Один из элементов задания – опробовать ИКТ-инструмент: например, создать QR-код для аудио задания или воспользоваться простым чат-ботом для получения идей игровых заданий. По завершении подготовки каждая группа коротко презентует свой план: объясняет, что за содержание они выбрали, почему оно подходит детям, какие материалы использовали. Остальные участники и тренер дают обратную связь, отмечают удачные решения (интересная тема, наглядность, связь с другим предметом) и предлагают улучшения (упрощение языка, сокращение объёма информации, если слишком много).

Прогнозируемые результаты: Выполнив практические задания темы 5.2, слушатели научатся тщательнее подходить к отбору содержания урока. Они будут знать, где искать и как адаптировать материалы под уровень младших школьников, а главное – смогут создавать более насыщенные и увлекательные уроки, используя межпредметные связи (CLIL) и разнообразные ресурсы. Это обеспечит содержание уроков, максимально соответствующее требованиям стандарта и интересам детей.

Тема 5.3. Современные методики и технологии обучения английскому языку в начальной школе (CLT, TBL, цифровые инструменты) (8 часов, семинар-практикум)

Ориентация и теория: Тема 5.3 охватывает технологический компонент дидактической компетентности, то есть методы и приёмы проведения урока. В теоретической части слушатели знакомятся с современными педагогическими подходами, которые доказали свою эффективность в обучении иностранному языку. Основное внимание уделяется коммуникативному подходу (CLT) – его сути и реализации в условиях младшей школы. Преподаватель поясняет, что при CLT на первый план выходит использование языка для общения, даже если речь учащихся пока элементарна: важно, чтобы дети *говорили и понимали речь на английском* в максимально естественных игровых ситуациях, а не заучивали правила. Обсуждаются примеры коммуникативных заданий для малышей: короткие диалоги-распевки, вопросы о себе и друг другу, обмен информацией о любимых вещах, игры-«развивалки», требующие поговорить (например, «Угадай, кто я?», описывая животное).

Следующий метод – обучение на основе задач (Task-Based Learning, TBL). Тренер рассказывает, как можно строить урок вокруг выполнимой для детей коммуникационной задачи: например, создать поделку и затем презентовать её на английском, собрать информацию от одноклассников (опрос «Who likes apples?») и посчитать результаты, разыграть мини-сценку по картинкам. Принципы TBL для детей: сначала подготовить нужные слова/фразы, затем дать сильное задание, по завершении обсудить, что получилось – тем самым язык усваивается в действии. Также затрагиваются игровые технологии и метод полного физического реагирования (TPR), незаменимый в начальной школе: преподаватель показывает, как с помощью TPR можно обучать пониманию команд, лексики действий (через игру «Simon Says», песни с движениями) – это поддерживает концентрацию и вовлечение детей.

Кроме методик, значимую часть технологического компонента составляют инструменты и среды обучения. Слушатели узнают о возможностях ИКТ в начальной школе: демонстрируются обучающие приложения и платформы, где дети в игровой форме практикуют английский (например, приложения для изучения букв и слов через игры, интерактивные плакаты, говорящие ручки и др.). Отдельно рассматривается использование видео и аудио: короткие мультфильмы, песни, которые делают урок ярче и помогают в восприятии языка. Педагог-тренер делится советами, как интегрировать цифровые ресурсы безопасно и эффективно (например, ограничивать время экрана, выбирать материалы без рекламы, с понятной дикцией).

Практическая часть: Основной упор темы 5.3 – на приобретение слушателями практических умений применять рассмотренные подходы. Занятие структурировано как серия мини-мастерских. Сперва участники разделяются на группы и получают задание разработать небольшой фрагмент урока (10–15 минут) с определённым методом. Одна группа готовит, например, коммуникативную разминку на начало урока (диалог или игру на знакомство), другая – основное задание в стиле TBL (проектная мини-работа, решить задачу), третья – физкультминутку с TPR или песенку. Каждая группа самостоятельно планирует ход своего фрагмента, распределяет роли и реквизит. По очереди группы проводят имитацию урока: один из слушателей выступает в роли учителя, остальные играют роль учащихся 1–3 класса. Такая игра позволяет прочувствовать динамику детского класса. После каждого выступления идет разбор: «учитель» объясняет, какого результата он хотел достичь, группа и остальные участники обсуждают, получилось ли сделать занятие вовлекающим, все ли дети были активны, как можно усилить коммуникативную ценность. Тренер дополняет обратную связь профессиональными рекомендациями (например, говорить помедленнее, чаще хвалить, использовать жесты активнее).

Далее следует блок, посвященный цифровым инструментам: проводится мини-презентация некоторых сервисов. Участники прямо на занятии пробуют создать интерактивное упражнение: например, с помощью конструктора LearningApps делают простое задание «Соедини слово и картинку» для темы по выбору, или собирают короткий тест в Kahoot (с упрощёнными вопросами по лексике). Те, у кого меньше навыков, работают в парах с более продвинутыми коллегами, осваивая технические шаги. Полученными продуктами обмениваются между группами, имитируя роль учеников: каждый проходит тест или игру, созданную коллегами, и делится впечатлением.

На заключительном этапе практикума участники составляют для себя «банк идей» – каждый записывает 3 новых приёма или инструмента, которые он планирует внедрить в своих уроках после курса. Группа обсуждает, какие могут быть потенциальные трудности (например, отсутствие техники в классе или языковой барьер у учителя при ведении игры) и совместно находит пути решения (поддержка коллег, постепенное внедрение, доп.подготовка языкового материала учителем).

Прогнозируемые результаты: После освоения темы 5.3 слушатели существенно обогатят свой методический арсенал. Они не только узнают про

современные подходы, но и практически отработают их, что придаст уверенности в использовании новых технологий обучения. Учителя будут готовы проводить более интерактивные, коммуникативно насыщенные уроки, рационально чередуя виды деятельности, применять цифровые ресурсы для повышения интереса детей. Всё это позволит повысить качество обучения английскому в начальной школе и добиться лучших результатов у учащихся.

Тема 5.4. Формирующее оценивание достижений младших школьников и рефлексия учителя (2 часа, практическое занятие)

Ориентация и теория: Тема 5.4 направлена на развитие оценочно-рефлексивного компонента – умения оценивать прогресс учеников и собственную деятельность. В теоретической части слушатели погружаются в концепцию формирующего оценивания. Тренер объясняет отличия формирующего (ongoing assessment) от традиционного итогового оценивания: первая направлена на поддержку обучения в процессе, а не только на контроль результатов. Участники знакомятся с тем, как формирующее оценивание реализуется в начальных классах: вместо частых формальных тестов упор делается на наблюдение за успехами каждого ребёнка, на устные комментарии и поощрения, которые помогают ребёнку понять, что уже получается и над чем поработать. Обсуждаются конкретные техники: например, метод «трёх сигналов светофора» (когда ребенок после задания показывает зелёный, жёлтый или красный кружок в зависимости от степени понимания – это сигнал учителю, кто нуждается в помощи), или ведение индивидуальных прогресс-карточек, где фиксируются достижения (прочитал столько-то слов, выучил новую песню и т.д.).

Также затрагивается вопрос безотметочного обучения в начальной школе: слушатели обмениваются мнениями о плюсах и минусах практики, когда в первых классах не ставятся традиционные оценки. Тренер подчеркивает, что главная цель – создать у детей мотивацию учиться, а не страх ошибиться, поэтому важно давать позитивную обратную связь. Далее рассматривается, как учитель может собирать информацию об успехах класса: проведение мини-викторин на занятии, анализ выполненных творческих работ (рисунков с подписями на английском, проектов). Слушателям предлагают критерии, по которым можно оценивать навыки ребенка в английском в рамках формирующего подхода (например, «понимает речь учителя с поддержкой жестов», «назвал 5 из 8 картинок правильно» и т.п.).

Вторая часть теоретического блока – рефлексия учителя. Здесь преподаватель обращает внимание на то, что эффективный педагог постоянно анализирует свои уроки. Группе предлагаются вопросы, на которые стоит отвечать себе после занятия: «Что удалось на уроке? Что вызвало трудности у детей? Как я могу изменить подачу материала в следующий раз?». Обсуждаются формы рефлексии: устное обсуждение с коллегами (например, практика Lesson Study, когда несколько учителей совместно планируют, наблюдают и обсуждают уроки друг друга), ведение личного методического дневника, участие в

профессиональных сообществах для обмена опытом. Слушатели приходят к пониманию, что рефлексия – это не критика себя, а инструмент роста.

Практическая часть: На практическом занятии участники применяют полученные знания. Первое упражнение посвящено формирующим оценочным инструментам: каждому слушателю предлагается разработать небольшой фрагмент оценочного материала для конкретного учебного элемента. Например, один составляет 5 устных вопросов для быстрой проверки понимания истории, прослушанной на уроке, другой придумывает шаблон «достижения ученика за неделю» в виде таблицы со смайликами, третий формулирует пару комментариев-подсказок, которые можно сказать ребёнку, если он ошибся (в позитивном ключе). Затем все обменялись своими идеями, и в результате у каждого появляется подборка различных приёмов оценивания, которые можно сразу использовать в работе.

Следующим шагом проводится ролевая игра: один из участников изображает ученика, который выполнил задание с ошибками, другой – учителя, дающего обратную связь. Слушатели практикуются хвалить частично верные ответы («Ты очень старался, у тебя отлично получилось первое задание...»), мягко корректировать ошибки («Давай попробуем еще раз вместе произнести это слово...») и ободрять попытки («Ошибаться – это нормально, на ошибках учимся!»). Такая тренировка помогает отработать правильный тон и слова поддержки. Участники меняются ролями, чтобы каждый попробовал себя в позиции учителя, дающего feedback.

Для отработки рефлексии проводится упражнение «Анализ урока»: слушателям демонстрируется краткое видео (или описание сценария) урока английского в 1 классе. После просмотра каждый должен написать короткий «отчёт» – ответить письменно на три вопроса: что, по его мнению, прошло успешно на этом уроке, что можно было бы улучшить и какой общий вывод можно сделать. Затем участники обсуждают свои выводы в мини-группах, сравнивают мнения. Тренер показывает, как на основе таких разборов можно планировать изменения в своей практике.

Прогнозируемые результаты: Благодаря теме 5.4 педагоги освоят практические инструменты постоянного отслеживания прогресса учеников без давления отметками, а также разовьют привычку анализировать свои уроки. В дальнейшем они будут более чутко замечать успехи и трудности детей и своевременно корректировать обучение. Рефлексия поможет им становиться гибче и профессиональнее, что положительно скажется на качестве преподавания.

Тема 5.5. Коммуникативный компонент: взаимодействие учителя с учащимися (и родителями) в образовательном процессе (2 часа, семинар)

Ориентация и теория: Заключительная тема модуля посвящена коммуникативному компоненту – тому, как учитель выстраивает общение в учебном процессе. В теоретической части обсуждается модель субъект-субъектного взаимодействия: учитель и ученик рассматриваются как равноправные участники общения на уроке, где важен диалог и обмен мнениями, даже с самыми маленькими учащимися. Тренер отмечает, что в начальной школе

учителю особенно важно проявлять дружелюбие, терпение и эмпатию. Слушатели вспоминают принципы коммуникативного обучения (CLT) применительно к взаимодействию: необходимость поощрять учеников говорить, задавать вопросы, высказываться, а не быть пассивными слушателями.

Рассматриваются языковые и невербальные средства коммуникации учителя: использование простых фраз и повторений на английском, параллельный перевод жеста или мимикой значения слов, визуальные опоры (картинки, предметы). Отдельно обсуждается двуязычие на уроке – когда уместно прибегнуть к родному языку (например, при объяснении правил игры или при утешении расстроенного ребенка), а когда лучше этого избегать, чтобы создать языковую среду. Тренер приводит примеры фраз на английском, понятных детям (типа *Good morning, children!*; *Listen and point...*; *Well done!*), и рекомендует слушателям пополнить свой репертуар таких фраз для ведения урока.

Далее затрагивается коммуникация *между* учащимися. Участники курса узнают, как организовать парную и групповую работу таким образом, чтобы дети действительно общались друг с другом на английском: например, дать им понятное задание-проект, распределить простые роли (один спрашивает – другой отвечает, один описывает картинку – другой угадывает). Обсуждаются сложности: дети могут перейти на родной язык или один ученик может доминировать. Совместно разрабатываются решения этих проблем (чёткие инструкции, наглядный образец диалога, контроль времени, подбор пар по принципу «сильный со слабым» и т.п.).

Помимо общения с детьми, учитель начальных классов активно взаимодействует с родителями. В теоретической части отмечается, что родителям необходимо регулярно сообщать о достижениях их ребенка, давать рекомендации для поддержки изучения языка дома (например, читать вместе простые книги, слушать песни). Слушатели обсуждают формы такого взаимодействия: родительские чаты, встречи, индивидуальные беседы. Подчеркивается важность позитивного тона и партнёрского отношения – родитель как союзник в обучении.

Практическая часть: На практике данной темы участники тренируют конкретные коммуникативные умения. Сначала проводится упражнение на отработку инструкций на английском: каждый слушатель получает карточку с типичным заданием для детей (например, «наклейте стикеры на правильные картинки» или «найдите предметы красного цвета в классе»). Задача – перевести это в простую устную инструкцию на английском и сопроводить жестами. По очереди участники произносят свои инструкции группе, стараясь говорить ясно и медленно, а группа «играет роль» детей и должна выполнить действие. Это веселое упражнение снимает языковой барьер и отрабатывает навыки понятного изложения.

Следующее задание – разработка и проведение короткого коммуникативного упражнения для учеников. В мини-группах слушатели придумывают активность на 5 минут, направленную на разговор детей: например, игра «Find someone who...» (найди того, у кого...), небольшая сценка

по ролям, интервью одноклассника о любимом животном. Каждая группа затем представляет свою идею: один-два человека становятся «учителями» и проводят игру с остальными участниками как с детьми. После каждой презентации идет обсуждение: что получилось хорошо (все ли говорили, было ли понятно задание), что можно улучшить. Группа получает рекомендации по улучшению взаимодействия (например, больше поощрять стеснительных детей жестом или улыбкой, дублировать сказанное на английском ключевым словом на родном языке, если дети совсем не поняли).

Кроме того, участники разыгрывают в парах сценки общения с родителями: один – учитель, другой – родитель первоклассника, который беспокоится, что его ребенок мало говорит по-английски. Учителя практикуют умение выстроить диалог с пониманием, объяснить родителю цели коммуникативной методики (что поначалу важно понимание, а речь разовьется постепенно), дать совет, как помочь ребенку. Такие ролевые упражнения развивают уверенность в коммуникации не только с детьми, но и со взрослыми.

В конце занятия проводится общая рефлексия: каждый участник называет одну новую технику общения (или конкретную фразу на английском), которую он возьмет на вооружение. Тренер дополняет, подчеркивая, как все компоненты модуля связаны: грамотно поставленные цели, хорошо подобранное содержание, современные методики, правильная оценка – всё это реализуется эффективно только при условии налаженной коммуникации учителя с учащимися. Завершается модуль на позитивной ноте – участники делятся впечатлениями и отмечают свой рост в профессиональной компетентности.

Прогнозируемые результаты: По завершении темы 5.5 (и всего модуля) слушатели смогут выстраивать плодотворное общение на своих уроках. Они будут уверенно использовать английскую речь в рамках возрастного понимания детей, поддерживать обратную связь с каждым учеником и создавать атмосферу сотрудничества. Навыки взаимодействия с родителями помогут заручиться поддержкой семьи в обучении. В целом, освоение коммуникативного компонента завершает формирование целостной дидактической компетентности учителя, готового к проведению увлекательных и результативных уроков английского языка в начальной школе.