

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
«ПЕНЗЕНСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ УНИВЕРСИТЕТ»

Факультет педагогики, психологии
и социальных наук

Кафедра
«Педагогика и психология»

Направление подготовки

44.04.01 – «Педагогическое образование»

Магистерская программа

Образовательный менеджмент

МАГИСТЕРСКАЯ ДИССЕРТАЦИЯ

на тему:

**«Компетентностный подход в управлении качеством обучения в
начальной школе»**

Студент

_____ **Фетхуллина Камилла Камилевна**
(подпись, дата)

Руководитель

_____ **Гагаев П.А.**
(подпись, дата)

Нормоконтролёр

_____ **Дашкина О.М.**
(подпись, дата)

Работа допущена к защите (протокол заседания кафедры от _____ № _____)

Заведующий кафедрой

_____ **Лыгина М.А.**
(подпись, дата)

Работа защищена с отметкой _____ (протокол заседания ГЭК от _____ № _____)

Секретарь ГЭК

(подпись, дата)

Пенза, 2025

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
Глава 1. Теоретические основы применения компетентностного подхода в управлении качеством обучения в начальной школе.....	16
1.1 Управление качеством обучения в образовательной организации как научно-педагогическая проблема.....	16
1.2 Компетентностный подход в управлении качеством обучения в начальной школе	22
1.3 Модель управления качеством обучения в начальной школе на основе компетентностного подхода.....	41
Глава 2. Экспериментальная проверка модели управления качеством обучения в начальной школе на основе компетентностного подхода	67
2.1 Констатирующий эксперимент.....	67
2.2 Формирующий эксперимент.....	77
Заключение	89
Список литературы	93
Приложения	102

ВВЕДЕНИЕ

Современный этап развития российского образования характеризуется постоянным поиском наиболее эффективных моделей обучения. Сложность процессов обусловлена реактивными вызовами постиндустриальной эпохи. Цифровизация и глобализация диктуют новые условия существования экономики; рынок труда мгновенно реагирует на макропроцессы, а система образования вынужденно подстраивается под новую нормальность. Давно ушедшая в прошлое знаниевая парадигма уступила место новым стратегиям обучения. В основе современных Федеральных государственных образовательных стандартов лежит системно-деятельностный подход, который обеспечивает методологическую платформу организации учебного процесса через специально спроектированные виды деятельности и формирование универсальных учебных действий. Такая смена обусловлена противоречием, возникшим между постоянно растущими знаниями и ограниченным временем на их усвоение на базовом, школьном, уровне. В связи с этим актуальными представляются способы овладения не представлениями о тех или иных явлениях действительности (фактах), а навыками деятельности по добыванию тех или иных знаний в совокупности со способностью их применения для решения повседневных задач.

Изменение социального заказа формирует новый «портрет выпускника»: фокус смещен в сторону способности адаптироваться к меняющимся условиям, работать в коллективе, самостоятельно учиться новому. Поэтому накопление знаний «про запас» больше не представляется действенным инструментом. На уровне целей и результатов образования овладение компетенциями становится трендом современного пространства: такая парадигма превращает образовательный процесс в средство формирования компетенций – интегративных качеств личности, включающих знаниевый компонент, практические умения, мотивацию и

готовность применять полученные ресурсы в жизненных и профессиональных контекстах.

Компетентностный подход в настоящее время коррелирует с приоритетами государственной образовательной политики и реализуется сквозь всю вертикаль образовательной системы – от дошкольного и общего образования до среднего профессионального и высшего звена. Соответствие государственным приоритетам проявляется в ориентации на формирование у обучающихся ключевых и предметных компетенций, обеспечивающих их социальную и профессиональную мобильность; в интеграции компетентностных результатов в стандарты, программы и механизмы оценки качества образования; а также в поддержке инициатив по повышению профессиональной компетентности педагогов и управленцев на всех уровнях. Такая унификация смысловых ориентиров позволяет обеспечить преемственность и взаимосвязь образовательных результатов на разных ступенях обучения, обеспечить функциональную связь между целями школьного обучения и требованиями дальнейшего профессионального образования и рынка труда. Этим объясняется **актуальность** выбранной темы.

Состояние научной разработанности проблемы исследования. Компетентностный подход находится в поле зрения исследователей с момента своего терминологического возникновения в 1960-е до настоящего момента.

В историографии вопроса можно условно выделить четыре этапа.

На первом этапе (1960–1970-е гг.) были созданы предпосылки для выделения компетентностного подхода в качестве самостоятельной образовательной стратегии. Вырабатывается терминологический аппарат, вводятся в оборот понятия «компетенции» и «компетентности». Основателем понятия «компетенция» считается Н. А. Хомский [52], [64].

Одним из первопроходцев компетентностного направления в образовании можно считать американского теоретика образования и

Дж. Кэрролла. В 1963 году появляется его работа «Модель школьного обучения» [62]. Дж. Кэрролл предоставил первую полную модель усвоения знаний. Усилия исследователя были направлены на повышение эффективности школьного обучения, которое в то время не способствовало развитию индивидуальных достижений учащихся. Кэрролл бросил вызов существующей модели школьного обучения. Фундаментальное предположение его авторской модели состояло в том, что «учащийся преуспеет в изучении задачи в той мере, в которой он тратит время, необходимое ему для изучения задачи» [62, р. 725].

В отечественных исследованиях непосредственно компетентностный подход возникнет позднее. Однако уже на данном этапе разрабатываются вопросы развития личности с позиций деятельностного подхода. Основу исследований составляли следующие концепции: практико-ориентированного обучения (С.Л. Рубинштейн); формирования умственных действий и способностей обучаемых (П.Я. Гальперин); успешного обучения и успеваемости (Н.Ф. Талызина, Н.Т. Печенюк, Л.Б. Хихловский) [46].

На втором этапе (1970–1990-е гг.) в компетентностном подходе к образованию доминировал психологический аспект. Например, Дж. Равен [35] создал и разработал концепцию обучения на основе компетенций, но применение этой концепции ограничивалось психологической сферой (теория коммуникации), человеческими ресурсами и административной (управленческой) областью. Образовательные аспекты компетентностного подхода интенсивно развивались в области изучения иностранных языков.

В статье «Концепция «минимальной компетентности» В. де Ландшеер рассматривает формирование компетентности личности в качестве основной цели и результата образования [56].

В 1984 году Дж. Равен выдвинул революционную теорию социализации компетенций в своей книге «Компетенция в современном обществе – ее выявление, развитие и избавление» [35, с. 253]. Он предложил несколько определений ключевых понятий и разработал списки основных компетенций

с их основными характеристиками. Исследователь неоднократно использовал такие характеристики понятия «компетенция», как «готовность к выполнению действия на основе полученных знаний». Равен первым обосновал идею о взаимосвязи между социальными (социокультурными) и профессиональными компетенциями [35, с. 253–290].

Исследователи советской педагогической школы вели поиск новых методов обучения с целью развития мышления обучаемых, определялись различные классификации компетенций, интенсивно развивалась практико-ориентированная составляющая учебного процесса (А. Л. Матюшкин). В. В. Сериков и В. К. Дьяченко исследуют личностно-ориентированный подход к обучению, направленный на удовлетворение индивидуальных потребностей обучаемых в целях их личностного развития.

На третьем этапе (1990–2010-е гг.) не утихала дискуссия о целесообразности различения «компетенции» и «компетентности», а также о выделении компетентностного подхода как такового. Компетентность рассматривалась как сложная взаимосвязь знаний, отношений, навыков и значений, отображаемых в контексте выполняемых задач [72, р. 209–210], [66, р. 139–154], [68], [73]. К. Ecclestone не видела в экономической основе компетентностного подхода положительных сторон и утверждала, что его применение противоречит более культурным и социальным целям обучения [65, р. 65–79]. Многие авторы тех времен подчеркивали, что компетентность – расплывчатое понятие, и сам подход является концептуально неправильным, эмпирически ущербным и недостаточно развитым для внедрения в сферу высшего образования.

Данный этап примечателен тем, что в это время начали публиковаться первые работы отечественных авторов, посвященные применению компетентностного подхода в России.

Н. В. Сахарова поддерживала точку зрения зарубежных авторов (White, Erridge, Perry, Winter, Maisch, Goncz) о влиянии сложившейся социально-экономической ситуации в мире на требования к потенциалу специалистов и

их конкурентоспособности. Однако, компетентностный с ее точки зрения, рассматривается не как новая образовательная парадигма, а как интеграция традиционного и инновационного образования с целью эффективной социализации личности.

И. А. Зимняя в своих работах рассматривает компетентностный подход как совершенно новое направление в образовании, обуславливающее процесс смены образовательной парадигмы. Обеспечение более полного, личностно- и социально-интегрированного образования выразилось в понятиях «компетенция/компетентность», которые, по ее мнению, являются самым широким определением «адекватного проявления социальной жизни человека в современном обществе» [21, с. 3].

Само определение «компетенции» первым из российских авторов стал рассматривать в своих работах С. Е. Шишов с соавторами [59]. Его определение компетенции как общей способности специалиста мобилизовать свои знания и умения в профессиональной деятельности послужило основанием для обсуждения данного термина многими авторами [14].

На четвертом этапе (2010-е годы – настоящее время). В связи с этим, значимыми являются исследования В. И. Байденко [4], В. А. Болотова [8], М. В. Смородиновой [42].

Результаты исследований по определению доминантной формы восприятия информации у учащихся подтвердили адекватность применения информационных технологий для образного восприятия информации ввиду преобладания среди учащихся кинестетической формы репрезентативной системы [38].

Использование информационных технологий также позволяет создать такую информационно-образовательную среду, которая позволяет реализовать дидактические принципы индивидуализации, наглядности, творческой активности, повышения самообразования [47].

Среди работ посвященных анализу федеральных государственных стандартов рассматриваются такие проблемы, как составление учебных

программ и организация предметно-информационной развивающей среды в соответствии с требованиями федеральных стандартов [31], [39].

Крупнейшим исследователем компетентного подхода в настоящее время является А. В. Хуторской [54], [55], [56], [57], [58].

С одной стороны, современный образовательный процесс в начальной школе требует формирования у младших школьников универсальных учебных действий, обеспечивающих успешное освоение учебного материала и подготовку к дальнейшему образованию. С другой стороны, традиционные методы обучения русского языка ориентированы главным образом на усвоение знаний и закрепление навыков. Таким образом, в настоящее время особенно остро осознается противоречие между существующей в школе знаниевой оценкой учебных достижений и необходимостью формирования универсальных учебных действий.

Данное **противоречие** позволило определить проблему исследования: в условиях современной начальной школы отсутствует достаточно разработанная система методов, технологий и педагогических условий, позволяющая эффективно формировать у младших школьников ключевые компетенции.

В рамках этой проблемы сформулирована **тема** исследования – «Компетентный подход в управлении образованием в начальной школе».

Цель исследования: теоретически обосновать и экспериментально проверить эффективность модели формирования языковой компетенции младших школьников на уроках русского языка в условиях реализации компетентного подхода.

Объект исследования: управление качеством обучения в начальной школе.

Предмет исследования: компетентный подход в управлении качеством обучения в начальной школе (на материале формирования языковой компетенции у обучающихся).

Гипотеза исследования если в процессе обучения младших школьников на уроках русского языка будет реализован компетентностный подход с использованием специально разработанных педагогических условий и технологий (интерактивные, творческие и игровые задания, дифференцированный подход), то это приведёт к эффективному формированию у учащихся языковой компетенции.

Для реализации цели исследования и подтверждения гипотезы необходимо решить следующие **задачи**:

- 1) выявить сущность и ключевые понятия компетентностного подхода в управлении качеством образования;
- 2) выявить особенности реализации компетентностного подхода с учётом возрастных и психологических особенностей младших школьников;
- 3) разработать и апробировать модель управления качеством обучения русскому языку в начальной школе на основе компетентностного подхода;
- 4) выявить педагогические условия реализации модели формирования языковых компетенций в начальной школе на основе компетентностного подхода.

Методологической основой исследования стали идеи гуманизации и демократизации образования, идеи целостного системного-структурного подхода к педагогическому процессу, концепция личностно ориентированного обучения, культурологический и компетентностный подходы.

Теоретической основой исследования являются труды ведущих отечественных дидактов и педагогов-теоретиков, посвященные компетентностному подходу (И. А. Зимняя, Т. Б. Табарданова, А. В. Хуторской и др.), работы ведущих представителей российской психологии (Л. С. Выготский, П.Я. Гальперин, В.В. Давыдов, Д.Б. Эльконин и др.), труды представителей зарубежной педагогической науки (Дж. Брунер, Дж. Керр, Дж. Равен).

Методы исследования. Общенаучные: теоретический анализ предмета и проблемы исследования на основе изучения официальных документов, педагогических, психологических, методических трудов отечественных и зарубежных авторов; сравнительно-сопоставительный анализ, синтез, систематизация, классификация литературы по проблеме исследования, изучение и обобщение опыта преподавания по различным системам обучения, анализ уроков.

Практические: наблюдение, организация и проведение педагогического эксперимента.

Логика и основные этапы исследования. Логика исследования строится на последовательном решении теоретических и эмпирических задач, направленных на выявление, обоснование и экспериментальную проверку педагогических условий формирования языковой компетенции младших школьников в рамках компетентностного подхода. Исследование развивается от анализа историко-педагогических и теоретических основ компетентностного подхода, через изучение современных педагогических технологий и условий реализации, к опытно-экспериментальной проверке разработанных методических средств на уроках русского языка. Такая логика позволяет последовательно связать теорию и практику, определить эффективность конкретных педагогических приёмов и технологий для формирования ключевых и универсальных компетенций.

Основные этапы исследования включали несколько взаимосвязанных стадий. На теоретическом этапе проводился анализ историко-педагогических предпосылок возникновения и развития компетентностного подхода, изучались базовые понятия «компетенция» и «компетентность» в педагогической науке, выявлялись принципы и особенности реализации компетентностного подхода в начальной школе, а также рассматривались современные педагогические технологии и условия его реализации в соответствии с требованиями ФГОС НОО. На эмпирическом, или опытно-экспериментальном, этапе проводилась диагностика исходного уровня

сформированности языковой компетенции младших школьников, разрабатывался комплекс педагогических условий и заданий, включающих интерактивные, творческие и игровые методы, и внедрялся в учебный процесс. Аналитический этап исследования предполагал обработку и анализ результатов опытно-экспериментальной работы, сопоставление исходного и контрольного уровня сформированности компетенций, а также оценку эффективности предложенных педагогических условий и технологий. На заключительном этапе формулировались выводы о результатах исследования и разрабатывались рекомендации по применению компетентностного подхода для формирования языковой компетенции в начальной школе. Таким образом, логика исследования обеспечивала системное сочетание теории и практики и позволяла комплексно оценить эффективность педагогических условий и технологий, направленных на формирование ключевых компетенций младших школьников.

Новизна исследования заключается в описании комплекса методов, технологий, средств психолого-педагогической поддержки обучения на уроках русского языка в начальной школе в условиях компетентностного подхода (практико-ориентированное обучение, игровая основа образовательных технологий, деятельностно-творческая основа обучения, обеспечение учебного успеха и др.).

Теоретическая значимость исследования заключается в том, что работа систематизирует и развивает представления о компетентностном подходе в начальной школе (учет возрастных особенностей обучающихся), раскрывает сущность понятий «компетенция» и «компетентность», а также обосновывает принципы и особенности их реализации на уроках русского языка в начальной школе. Исследование дополняет теоретическую базу педагогики знаний о современных методах и технологиях, способствующих формированию языковой и учебно-познавательной компетенции у младших школьников (внимание к деятельностно-творческому и игровому компоненту в преподнесении учебного материала и др.), раскрывает

взаимосвязь ключевых и универсальных компетенций с образовательными задачами ФГОС НОО и системно-деятельностным подходом, что позволяет уточнить методологические и методические подходы к организации учебного процесса.

Практическая значимость исследования проявляется в возможности применения разработанных педагогических условий, заданий и технологий на уроках русского языка в начальной школе для формирования языковой и учебно-познавательной компетенции. Предложенные интерактивные, творческие и игровые задания могут быть использованы учителями для активизации учебной деятельности, повышения мотивации и самостоятельности обучающихся, а также для развития грамматического, морфологического и лексического аспектов языковой компетенции.

Результаты исследования могут быть полезны при организации методической работы, подготовке учебных материалов, проведении педагогических экспериментов и разработке программ повышения квалификации педагогов, ориентированных на реализацию компетентностного подхода.

Положения, выносимые на защиту:

1. Компетентностный подход опирается на идеи общего и личностного развития, интегрируя традиционные знания с интеллектуальными, коммуникативными, креативными, методологическими и мировоззренческими умениями.

Категориальная база подхода связана с целенаправленностью образовательного процесса; компетенции формируют обобщённый уровень умений и навыков, а содержание образования строится по четырёхкомпонентной модели: знания, умения, опыт творческой деятельности и опыт ценностного отношения.

Базовые понятия компетентностного подхода: компетенция — совокупность взаимосвязанных качеств личности по отношению к

определённым объектам и процессам; компетентность – овладение соответствующей компетенцией с личностным отношением к ней.

Образовательная компетенция включает смысловые ориентации, знания, умения, навыки и опыт деятельности, необходимые для личностно и социально значимой продуктивной деятельности.

Дифференциация образовательных компетенций: ключевые (метапредметные), общепредметные (интегративные для области/нескольких предметов), предметные (формируемые в рамках отдельных предметов).

Ключевые компетенции классифицируются различными системами, включая европейскую и российскую; в российской системе выделяются ценностно-смысловая, общекультурная, учебно-познавательная, информационная, коммуникативная, социально-трудовая компетенции и компетенция личностного самосовершенствования.

Компетентностный подход предполагает целостный опыт решения жизненных проблем, выполнения профессиональных и ключевых функций, социальных ролей, компетенций.

2. Реализация компетентностного подхода с учётом возрастных и психологических особенностей младших школьников предполагает опору на принципы:

- практико-ориентированное обучение;
- деятельностный характер обучения;
- индивидуализация обучения;
- межпредметная интеграция преподнесения учебного материала;
- особое внимание к универсальным учебным действиям.

Возрастные особенности младших школьников обуславливают необходимость соотнесения процессов формирования образовательных компетенций с последовательным применением наглядности, игровой деятельности, с эмоциональной насыщенностью учебного материала, поддержкой со стороны педагога и поэтапным развитием произвольности внимания и перцептивной деятельности обучающегося.

3. Модель обучения на уроках русского языка в начальной школе строится с учетом принципов обучения на компетентностной основе (деятельностный характер обучения, межпредметная интеграция вводимых знаний и умений, формирование универсальных учебных действий, индивидуализация обучения и др.),

Модель формирования языковых компетенций на уроках в начальной школе включает в себя следующие структурные элементы: целевой, содержательный, организационно-деятельностный, оценочно-результативный.

Целе-дидактическая основа защищаемой модели – общеобразовательные и личностно обусловленные компетенции обучающихся, формируемые на основе поддержания обучающегося в его становлении и развитии как активного субъекта своего языкового образования.

Критериями эффективности реализации предложенной модели выступают: качество овладения обучающимися языковыми компетенциями, определенными ФГОС; положительная динамика уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции у обучающихся; высокая рефлексия обучающихся уровня своей обученности по предмету.

4. Педагогическими условиями успешной реализации компетентностного подхода на ступени начального образования являются:

- организация особой образовательной среды;
- наличие подготовленных педагогических кадров.

Образовательная среда школы характеризуется наличием учебных материалов, технических и наглядных средств, информационно-коммуникационных ресурсов, позволяющих детям усваивать знания через практическое применение и активное взаимодействие с окружающим миром.

Образовательная среда школы предполагает интеграцию различных учебных областей, способствующую развитию системного мышления и способности применять знания в новых ситуациях.

Образовательная среда школ организуется с учетом интеграции взаимодействия всех участников образовательного процесса: учителей, родителей, специалистов дополнительного образования. Эффективное сотрудничество обеспечивает преемственность в обучении, индивидуальную поддержку учащихся, координацию образовательных мероприятий и создание единой образовательной среды.

Кадровые условия успешной реализации компетентностного подхода в начальной школе заключаются в обеспечении высокого уровня профессиональной компетентности педагогов, их готовности к внедрению инновационных образовательных технологий и непрерывному профессиональному развитию.

Кадровые условия включают готовность педагогов к сотрудничеству с коллегами, родителями и другими участниками образовательного процесса для создания единой образовательной среды, обмена опытом и совместного решения возникающих проблем.

Принципиальной является способность учителя к рефлексии своей профессиональной деятельности, анализу эффективности применяемых методов и форм работы, а также своевременной корректировке образовательного процесса с учётом достигнутых результатов и потребностей учащихся.

Апробация работы.

Основные положения работы обсуждены на Всероссийских научно-практических конференциях, опубликованы в сборниках материалов (две публикации; РИНЦ; 2024, 2025 гг.; Пенза: ПГАУ).

Магистерская диссертация состоит из введения, двух глав, заключения, списка литературы и приложения.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПРИМЕНЕНИЯ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА В УПРАВЛЕНИИ КАЧЕСТВОМ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ

1.1 Управление качеством обучения в образовательной организации как научно-педагогическая проблема

В современных условиях развития общества качество обучения в образовательной организации выступает одним из ключевых факторов, определяющих эффективность всей системы образования. От уровня качества подготовки выпускников зависит не только их профессиональная состоятельность и конкурентоспособность на рынке труда, но и потенциал социально-экономического развития государства в целом. В этой связи управление качеством обучения приобретает особую значимость, так как оно обеспечивает целенаправленное воздействие на образовательный процесс с целью достижения оптимальных результатов. Актуальность проблемы управления качеством обусловлена как глобальными тенденциями модернизации образования, так и внутренними потребностями образовательных организаций в повышении эффективности своей деятельности. Научная дискуссия о сущности качества обучения, критериях его оценки и способах управления им продолжается уже несколько десятилетий, что свидетельствует о сложности и многомерности данной категории. Таким образом, изучение управления качеством обучения как научно-педагогической проблемы представляет собой важное направление исследований, позволяющее интегрировать достижения педагогики, психологии, менеджмента и социологии в целях повышения результативности образовательной практики.

В научно-педагогической литературе категория «качество обучения» рассматривается как многогранное и комплексное явление, не имеющее единого общепринятого определения. В педагогике качество обучения

традиционно связывается с соответствием результатов образовательного процесса целям и задачам, поставленным в нормативных документах и образовательных стандартах. С позиции психологии акцент переносится на степень развития личности обучающегося, формирование его когнитивных, коммуникативных и мотивационных сфер, а также на обеспеченность условий для личностного роста. В социологическом дискурсе качество обучения трактуется как социальная ценность, выражающаяся в способности образовательной организации удовлетворять ожидания различных групп – государства, общества, родителей, самих обучающихся [26, с. 15].

В современных исследованиях все более утверждается представление о том, что качество обучения необходимо рассматривать через призму компетентностного подхода. Оно выражается не только в усвоении системы знаний, умений и навыков, но и в способности выпускников применять их в реальных жизненных и профессиональных ситуациях. Таким образом, качество обучения является интегративным показателем, включающим в себя уровень сформированности ключевых компетенций, степень личностного развития, соответствие образовательных результатов социальным ожиданиям и требованиям рынка труда.

Проблема управления качеством обучения в образовательной организации в научно-педагогической литературе рассматривается как одна из центральных категорий современного образовательного менеджмента. Под управлением качеством обучения понимается целенаправленный и системный процесс воздействия на все компоненты образовательной деятельности – цели, содержание, методы, средства, условия и результаты – с целью достижения оптимального уровня образовательных результатов, соответствующих государственным стандартам и социальным ожиданиям. В отличие от традиционного контроля, который фиксирует достигнутые показатели, управление качеством предполагает более широкую деятельность: прогнозирование, планирование, организацию, координацию и коррекцию образовательного процесса [40, с. 145].

Теоретическую основу данной категории составляют системный, компетентностный и личностно-ориентированный подходы. Системный подход позволяет рассматривать качество обучения как результат функционирования сложной взаимосвязанной структуры, включающей педагогов, обучающихся, родителей и администрацию. Компетентностный подход акцентирует внимание на конечных образовательных результатах, выражающихся в способности выпускника действовать в новых и нестандартных ситуациях. Личностно-ориентированный подход подчеркивает необходимость учета индивидуальных особенностей и образовательных потребностей обучающихся при организации учебного процесса.

Структура управления качеством обучения в образовательной организации представляет собой совокупность взаимосвязанных элементов, обеспечивающих целостность и результативность данного процесса. В качестве субъектов управления выступают администрация образовательной организации, педагогический коллектив, обучающиеся, а также родители и социальные партнёры. Каждый из этих субъектов выполняет специфические функции: администрация отвечает за стратегическое планирование и организацию процесса, педагоги реализуют непосредственное обучение и воспитание, обучающиеся становятся активными участниками процесса, а родители и партнёрские организации осуществляют поддержку и обратную связь [40, с. 147].

Объектами управления качеством являются содержание и организация образовательного процесса, условия его реализации (кадровые, материально-технические, информационные и методические ресурсы), а также результаты обучения, выражающиеся в уровне сформированности знаний, умений, компетенций и личностных качеств выпускников. При этом результаты не сводятся только к формальным показателям успеваемости, но включают более широкий спектр характеристик, связанных с социализацией, профессиональной готовностью и готовностью к саморазвитию.

Инструментами управления качеством выступают разнообразные методы диагностики и анализа образовательных процессов: мониторинг учебных достижений, педагогическое тестирование, анкетирование обучающихся и родителей, экспертная оценка деятельности педагогов, независимая оценка качества образования. Важную роль играют механизмы самооценки и внутренней экспертизы, позволяющие педагогическому коллективу своевременно выявлять проблемные зоны и корректировать образовательный процесс [24].

Несмотря на интенсивное развитие теории и практики управления качеством обучения, данная сфера сохраняет ряд нерешённых научно-педагогических проблем. Одной из ключевых является противоречие между процессами стандартизации образования и необходимостью индивидуализации учебного процесса. С одной стороны, федеральные государственные образовательные стандарты задают единые критерии и показатели качества, обеспечивая сопоставимость образовательных результатов. С другой стороны, ориентация на личностно-ориентированный подход требует гибкости, учёта индивидуальных потребностей и возможностей обучающихся, что нередко вступает в противоречие с жёсткими нормативными рамками.

Важной проблемой является также несоответствие формальных показателей качества образования и его реального содержания. Высокие результаты в рейтингах, статистических отчётах или результатах итоговой аттестации не всегда отражают подлинный уровень сформированности компетенций и способность выпускников адаптироваться к быстро меняющимся условиям современного общества и рынка труда.

Существенным вызовом остаётся ограниченность интеграции теории и практики управления качеством. Научные исследования предлагают широкий спектр моделей, концепций и методик, однако их внедрение в практику образовательных организаций носит фрагментарный характер. Причинами этого выступают как недостаточная подготовленность

управленческих кадров к использованию инновационных подходов, так и отсутствие эффективных инструментов трансфера научных разработок в образовательную практику [24].

Кроме того, в числе актуальных проблем можно выделить противоречие между требованиями к повышению объективности оценки качества и сложностью измерения таких показателей, как развитие личности, формирование ценностных установок и социальная зрелость обучающихся. Всё это обуславливает необходимость поиска новых критериев и методов, позволяющих комплексно и достоверно оценивать результаты образования.

Современные исследования и практические разработки в области управления качеством обучения направлены на поиск эффективных моделей и инструментов, обеспечивающих соответствие образования новым социальным и технологическим вызовам. Одним из приоритетных направлений является разработка и внедрение многоуровневых систем оценки качества, основанных на комплексных критериях и индикаторах. Эти системы предполагают не только фиксацию академических результатов, но и учёт таких аспектов, как уровень удовлетворённости участников образовательного процесса, развитие soft skills, готовность к профессиональной мобильности и способность к непрерывному самообразованию.

Значительное внимание уделяется цифровизации процессов управления качеством. Внедрение электронных журналов, автоматизированных систем мониторинга, аналитических платформ и технологий больших данных позволяет формировать более объективную и прозрачную картину образовательных результатов. Использование искусственного интеллекта и алгоритмов предиктивной аналитики открывает возможности для прогнозирования образовательных траекторий и своевременной коррекции учебного процесса.

Особое место в современной практике занимает международное сотрудничество и заимствование лучших мировых практик. Международные

сравнительные исследования (такие как PISA, TIMSS, PIRLS) становятся важным инструментом оценки и анализа качества обучения, позволяя выявлять сильные и слабые стороны национальной системы образования. Кроме того, ориентиры Болонского процесса способствуют гармонизации образовательных стандартов и обеспечивают сопоставимость результатов обучения в мировом масштабе.

Важным направлением является также усиление роли внутренней системы обеспечения качества в образовательных организациях. Речь идёт о формировании культуры качества, предполагающей активное участие педагогов, студентов и администрации в процессах самооценки, взаимной экспертизы и постоянного совершенствования образовательных практик.

Подводя итог, следует отметить, что управление качеством обучения в образовательной организации выступает как сложная, многоаспектная и междисциплинарная научно-педагогическая проблема. Её актуальность определяется не только необходимостью достижения высоких образовательных результатов, но и требованиями общества к формированию личности, способной к саморазвитию, профессиональной адаптации и социальной ответственности. Управление качеством обучения невозможно свести лишь к процедурам контроля и оценки, поскольку оно предполагает системное влияние на все компоненты образовательного процесса, интеграцию современных теоретических подходов и инновационных практик.

Рассмотрение научных трактовок категории «качество обучения», выявление структуры управления и анализ существующих проблем позволяют сделать вывод о том, что обеспечение качества образования требует согласования интересов всех участников образовательных отношений, сочетания нормативной регламентации и индивидуализации обучения, гармонизации национальных и международных стандартов.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой более точных критериев оценки качества, созданием инструментов для

комплексной диагностики образовательных результатов, внедрением цифровых технологий управления, а также формированием в образовательных организациях устойчивой культуры качества. Всё это обуславливает необходимость дальнейшего развития теоретических оснований и практических механизмов управления качеством обучения, что в конечном итоге способствует повышению конкурентоспособности национальной системы образования и её интеграции в глобальное образовательное пространство.

1.2 Компетентностный подход в управлении качеством обучения в начальной школе

Став в XX веке одной из ключевых сфер человеческой деятельности, образование оказалось в центре глобальных научно-технических и социальных трансформаций. Расширение границ понятия «образование» и повышение его роли в общественной жизни сопровождались усилением ряда проблем, которые указывают на наличие кризисных явлений. Подобный кризис во многом закономерен: будучи консервативной системой, образование не способно изменяться с той же скоростью, с какой меняется общество. Оно неизбежно отстаёт от реальности, поэтому в условиях стремительных перемен ему необходимо обладать качеством универсальности. Именно универсальный характер образования, по мнению исследователей, обеспечивает человеку не столько накопление изменяющихся и забывающихся знаний, сколько овладение способом познания мира как постоянной ценностью. Символичным в этом отношении выглядит тот факт, что дети, поступившие в первый класс в 2024 году, будут трудиться примерно до 2080-х гг. – в условиях, которые сложно предсказать даже футурологам. Следовательно, главная задача образования заключается в подготовке учеников к жизни в постоянно меняющемся мире, формировании

у них мобильности, динамичности и конструктивного отношения к новым вызовам.

В условиях стремительного развития информационных технологий и повсеместного распространения Интернета наблюдается радикальное изменение представлений о роли знаний в жизни человека. Если в индустриальную эпоху академическая эрудиция и объём усвоенной информации рассматривались как основной капитал личности, то в XXI веке этот ресурс утрачивает своё прежнее значение. Современное информационное общество формирует иную систему ценностей, где знания и умения сохраняют свою необходимость, но уже не выступают достаточным условием для успешной социализации и профессиональной самореализации. Даже самые точные и актуальные предметные знания, полученные в процессе обучения, оказываются ограниченными и нередко не позволяют выпускнику эффективно справляться с проблемами, возникающими в реальной жизни.

Главным ресурсом личности становятся не сами по себе сведения, а способность работать с информацией: критически её осмысливать, фильтровать, структурировать, применять в новых контекстах. Современному человеку необходимо быть мобильным, готовым к постоянным изменениям, владеть навыками самообучения, быстро осваивать новые технологии и ориентироваться в потоках информации. Всё более востребованным становится умение самостоятельно находить недостающие знания, обращаться к разнообразным источникам и использовать внешние ресурсы для решения профессиональных и жизненных задач.

В этой связи компетентностный подход выступает как один из наиболее адекватных ответов на вызовы времени. Он ориентирован не только на формирование у обучающихся совокупности знаний и умений, но прежде всего на развитие интегративных характеристик личности – компетенций, включающих способность применять накопленный опыт в изменяющихся условиях [33]. Компетентностная парадигма отвечает современным

государственным и общественным приоритетам, так как она обеспечивает подготовку выпускников, готовых к жизни в динамичном мире, способных к адаптации, продуктивному взаимодействию и непрерывному образованию. Таким образом, идея компетентностного подхода отражает объективную потребность общества в новой модели образования, в которой на первый план выходит не знание «как сумма фактов», а умение действовать и учиться в условиях постоянных перемен.

Становление компетентностного образования было связано с проблемой адекватности современной системы подготовки специалистов запросам завтрашнего дня [30].

Идея внедрения компетентностного подхода в российское образование обусловлена комплексом объективных и стратегических факторов, которые отражают как глобальные тенденции в образовательной сфере, так и внутренние запросы российского общества и государства. Так, И. А. Зимняя выделяет несколько ключевых оснований для его реализации.

Во-первых, это общеевропейская и мировая тенденция интеграции и глобализации экономики, которая предполагает подготовку личности, способной эффективно действовать в условиях международной конкуренции, адаптироваться к быстро меняющимся социальным и экономическим условиям и взаимодействовать с представителями различных культур и профессиональных сообществ. Российское образование не может оставаться изолированным от этих процессов, и компетентностный подход позволяет сформировать у обучающихся универсальные умения и навыки, востребованные в глобальном контексте.

Во-вторых, внедрение компетентностной парадигмы связано с необходимостью гармонизации «архитектуры европейской системы образования», что особенно актуально в рамках Болонского процесса и интеграции российских учебных программ в международное образовательное пространство. Сравнимость образовательных результатов и

подготовка выпускников, соответствующих международным стандартам, требуют пересмотра целей, содержания и методов обучения.

В-третьих, данный подход является ответом на смену образовательной парадигмы, происходящую в последние десятилетия. Если ранее образование ориентировалось преимущественно на накопление знаний, то современная модель акцентирует внимание на формировании у учащихся способности использовать знания на практике, развивать критическое мышление, творческое и самостоятельное решение проблем, социальную активность и инициативность.

В-четвёртых, значительную роль играет богатство понятийного содержания термина «компетентностный подход», который включает интеграцию когнитивного, деятельностного и личностного компонентов. Это позволяет охватить как знания и умения, так и мотивацию, ценностные ориентации и опыт применения знаний в практической деятельности, создавая целостную модель развития личности обучающегося.

Наконец, внедрение компетентностного подхода predetermined регуляторными предписаниями международных и национальных органов, включая рекомендации Совета Европы и документы, такие как «Концепция модернизации российского образования до 2010 года». Эти нормативные ориентиры закрепляют стратегический курс на формирование ключевых компетенций у обучающихся и обеспечивают системное внедрение подхода на всех уровнях образовательной вертикали – от начальной школы до высшего образования [20].

Ключевыми понятиями компетентностного подхода в образовании являются понятия «компетентность» и «компетенция». В психологическом аспекте термин «компетенция» впервые употребил американский ученый Н. Хомский в 1965 году в контексте психолингвистических исследований и семантически противопоставил его термину «языковая активность» [52]. Учёный предложил концептуальное разграничение понятий competence и performance. Под competence он понимал внутреннее, потенциальное знание

языка, то есть языковую способность человека, позволяющую «идеальному носителю» родного языка определять правильность, осмысленность и грамматическую корректность высказываний. Эта компетенция трактовалась как своеобразный универсальный механизм, обеспечивающий владение языковой системой в целом и возможность её продуктивного использования.

В противоположность этому, термин *performance* обозначает языковую активность, то есть реальное применение языковых знаний в конкретных коммуникативных ситуациях. В данном случае акцент переносится на речевую практику: как именно человек использует свой языковой запас и грамматические структуры в устной или письменной коммуникации, в зависимости от условий общения, контекста и задач деятельности. Таким образом, *performance* отражает повседневную речевую деятельность, в которой потенциальные знания (*competence*) реализуются в форме конкретных языковых актов.

Такое разделение имело принципиальное значение для дальнейшего развития лингвистики и педагогики, поскольку оно позволило разграничить уровень внутреннего владения языком как системы и уровень его практической реализации. Впоследствии данная дихотомия стала методологической основой для исследования вопросов усвоения языка, формирования языковой компетенции у учащихся и разработки подходов к обучению, где важно учитывать не только знание правил, но и способность эффективно использовать их в реальном процессе коммуникации.

В 1960-е годы, вскоре после того, как Н. Хомский ввёл в научный оборот термин «компетенция» и раскрыл его значение в контексте психолингвистических исследований, данный концепт стал активно проникать и в сферу педагогики. Именно тогда в США начала складываться модель образования, ориентированного на компетенции (*competence-based education*), которая рассматривалась как инновационный ответ на запрос общества и экономики. Главной целью новой парадигмы было формирование специалистов, способных не просто обладать объёмом знаний, но и успешно

конкурировать на рынке труда, демонстрируя готовность применять знания и умения в реальных профессиональных ситуациях.

На раннем этапе развития компетентностного подхода «компетенции учащихся» трактовались достаточно узко и сводились преимущественно к овладению конкретными практическими навыками. Подобная трактовка базировалась на бихевиористских представлениях об «автоматизации знаний», где образование рассматривалось как процесс закрепления повторяющихся действий и формирование внешне наблюдаемых поведенческих реакций. Однако ограниченность такого понимания вскоре вызвала серьёзную критику в научной среде. Исследователи отмечали, что сведение компетенций исключительно к уровню практических умений делает невозможным развитие у обучающихся таких качеств, как креативность, инициативность, способность к самостоятельному поиску решений и проявлению индивидуальности [59].

В начале 1970-х годов в научно-педагогическом дискурсе возникает необходимость более чёткого разграничения понятий, что привело к введению различия между терминами *competence* и *competency*. Под *competence* стали понимать интегративную характеристику личности, связанную с её готовностью к успешной деятельности, а *competency* рассматривать как отдельный элемент этой готовности – конкретное знание, умение или навык. Такая дифференциация позволила преодолеть чрезмерную редукцию компетентностного подхода к набору простых практических операций и придала ему новое развитие, ориентированное на формирование более широкого спектра личностных и профессиональных качеств. Компетентность, как отмечает американский ученый Ch. Velde, стала рассматриваться как личностная категория, а компетенции превратились в единицы учебной программы и составили «анатомию» компетентности [71, p.28].

Вообще к определению понятий «компетенция» и «компетентность» существует масса подходов. Например, И. А. Зимняя предлагает понимать

под компетенцией «некоторые внутренние, потенциальные, сокрытые психологические новообразования (знания, представления, программы (алгоритмы) действий, системы ценностей и отношений), которые затем выявляются в компетентностях человека как актуальных, деятельностных проявлениях» [20]. Джон Равен трактует компетентность как жизненный успех в социально значимой сфере. Он выделяет тридцать семь видов различных компетентностей, которые связывает с мотивацией. Выделенные Джоном Равеном компетентности: способность к самообразованию, самоконтроль, критическое мышление, уверенность в себе, настойчивость, способность к совместной работе, персональная ответственность и другие [35]. Согласно Э. Ф. Зееру, компетенции – это обобщенные способы действий, обеспечивающих продуктивное выполнение профессиональной деятельности, это способности человека реализовывать на практике свою компетентность [17]; компетентность при этом понимается как некая система знаний в действии, в центре которой находятся деятельностные, то есть процессуальные знания, и которая учитывает эмоционально-волевой и мотивационный компонент [19, с. 26–27]. Н. Н. Богдан относит понятие «компетентность» к функциональным областям деятельности, а «компетенция» – к поведенческим. Компетенции при этом трактуются как умения в действии, а компетентность как способность устанавливать взаимосвязь между знаниями, умениями и навыками, или в общем, как способность к успешной деятельности в различных контекстах [6, с. 78].

В компетентностном подходе отражен такой вид содержания образования, который предполагает целостный опыт решения жизненных проблем. Разумеется, предметное знание при этом не исчезает из структуры образованности. «Мы отказались не от знания как культурного предмета, а от определённой формы знаний (знаний «на всякий случай», то есть сведений)» [8, с. 10].

Психологический механизм формирования компетентности принципиально отличается от механизма усвоения понятийного,

«академического» знания. Обусловлено это, прежде всего, тем, что обычное знание предназначено для запоминания или воспроизведения, или для получения другого знания логическим или эмпирическим путем [36, с. 988]. Если традиционное знание ориентировано преимущественно на процессы запоминания, воспроизведения и логического или эмпирического получения новых сведений, то компетентность имеет совершенно иной характер. Она не сводится к механическому усвоению информации, а предполагает активное включение личности в процесс поиска, апробации и рефлексии.

Формирование компетентности возможно лишь при условии, что обучающийся самостоятельно исследует различные модели поведения и деятельности в определённой предметной или жизненной сфере, сопоставляет их и выбирает те, которые наилучшим образом соответствуют его индивидуальному стилю, уровню притязаний, личностным установкам, эстетическим и нравственным ориентациям. Таким образом, компетентность не навязывается извне и не формируется исключительно через передачу знаний от педагога к ученику; напротив, она рождается в процессе активного взаимодействия субъекта с образовательной средой, через пробу и практическое освоение различных способов деятельности.

В этом контексте компетенция предстает как сложное интегративное образование, в котором органично соединяются когнитивные компоненты (система знаний и представлений), предметно-практический опыт (умения и навыки применения знаний в деятельности) и личностные характеристики (мотивация, ценностные ориентации, социальные установки). Подобный синтез делает компетентность уникальным качеством, поскольку она обеспечивает не только воспроизведение информации, но и умение действовать в новых, непредсказуемых ситуациях, что особенно востребовано в условиях современного динамичного и информационно насыщенного общества [36, с. 989].

Изучение и систематизация научной литературы по проблеме компетентностного подхода позволили сделать вывод о том, что

компетенция представляет собой многокомпонентное образование, включающее в себя целостный комплекс взаимосвязанных элементов, обеспечивающих успешное выполнение деятельности и решение практических и теоретических задач. В её структуре можно выделить несколько ключевых компонентов.

Во-первых, деятельностный компонент, который отражает совокупность умений, навыков и способов действий, необходимых для продуктивного взаимодействия с окружающей действительностью. Именно этот компонент обеспечивает возможность применять знания в конкретных ситуациях, преобразуя их в реальные поступки и действия.

Во-вторых, когнитивный компонент, охватывающий систему знаний, необходимых для правильного выбора и реализации способов деятельности. Он представляет собой не просто набор сведений, а упорядоченную систему, которая обеспечивает понимание сущности задач и путей их решения.

В-третьих, важное значение имеет мотивационный компонент, поскольку успешная реализация компетенций невозможна без внутренней потребности личности в деятельности. Мотивация стимулирует активность учащегося, побуждает его применять знания и умения на практике, способствует целеустремлённости и настойчивости в достижении результата. Именно этот компонент связывает когнитивный и деятельностный уровни с личностной сферой, обеспечивая целостность компетенции.

Наконец, особое место занимает опыт, который можно рассматривать как интегративный компонент компетенции. Он формируется в процессе практического применения знаний и умений, в ходе которого отдельные действия, приёмы и способы решения задач объединяются в единое целое. Опыт обеспечивает гибкость и вариативность применения компетенций, позволяя человеку адаптироваться к новым ситуациям и эффективно действовать в условиях неопределённости [29].

Таким образом, компетенция выступает как сложное образование, сочетающее когнитивные, деятельностные, мотивационные и опытные

элементы, и именно их взаимодействие делает возможным её реализацию в образовательной практике и в жизнедеятельности личности.

«Компетенция» и «компетентность» не являются тождественными, хотя они и тесно взаимосвязаны. Компетенция – это заданный извне, нормативно закреплённый результат образования, своего рода «потенциал» личности. Иными словами, компетенция представляет собой требование, «идеальную модель», которая задаётся образовательными стандартами, программами или социальным заказом. Компетентность, в свою очередь, это уже личностное качество, реальное проявление усвоенной компетенции в практической деятельности. Она выражается в способности человека применять полученные знания и умения в различных ситуациях, в том числе новых и нестандартных, а также в готовности к самостоятельному поиску решений. Компетентность предполагает интеграцию когнитивного, деятельностного, мотивационного и личностного компонентов, то есть формируется только в активной деятельности и опыте. Иными словами, компетенция – это «что должен знать и уметь» (внешне заданный ориентир, нормативная характеристика), а компетентность – это «как реально умеет действовать человек» (внутреннее качество личности, проявляющееся на практике). Их можно соотнести как потенциал и результат: наличие компетенции ещё не гарантирует компетентности, но компетентность невозможна без сформированной компетенции.

Еще одним понятием, которым оперируют современные образовательные стандарты является функциональная грамотность. Исследование наполнения этого понятия не входит в задачи работы; соотнесем только это понятие с ключевыми точками компетентностного подхода. А. В. Хуторской полагает, что функциональная грамотность – это владение на базовом уровне элементарными действиями, необходимыми для осуществления деятельности в определённой сфере.

С педагогической точки зрения функциональная грамотность выражается математической формулой $y = f(x)$, где:

x – способность человека,

y – результат применения этой способности в действии или деятельности человека.

f – функция, позволяющая человеку со способностью « x », получить результат « y ».

Задача учителя – научить ученика добиваться результата « y », имея способность « x » [57].

Чтобы педагогу добиться овладения учеником функциональной грамотностью « f », ему необходимо:

- 1) иметь заданный в виде ожидаемого образовательного результата стандарт « y »;
- 2) продиагностировать способность ученика « x », которая необходима для достижения заданного стандарта;
- 3) знать способы, которыми учеником создаётся заданный образовательный результат « y »;
- 4) владеть методикой обучения ученика со способностью « x » достижению результата « y ».

Из приведённого математически-педагогического изложения следует, что функциональная грамотность – это новое или имеющееся личностное качество (набор качеств) ученика, позволяющее ему выполнять некий базовый образовательный стандарт, представленный в форме минимального образовательного продукта (например, сформулировать вопрос к факту).

Функциональная грамотность – это начальный уровень компетентности.

Принято выделяют ключевые, предметные и метапредметные компетенции. Однако подходов к классификации компетенций также существует масса. Например, Г. В. Ярочкина выделяет универсальные и специальные компетенции [61, с. 24], а И. А. Зимняя ключевые, профессиональные и социальные [20, с. 9].

При реализации компетентного подхода в начальной школе важно учитывать возрастные особенности обучающихся.

Младший школьный возраст (6–10 лет) представляет собой особый этап психического и личностного развития, характеризующийся переходом ребенка от игровой к учебной деятельности как ведущему виду активности. На данном возрастном этапе формируется мотивация к обучению, развиваются произвольные психические процессы и закладываются основы учебной самостоятельности.

Когнитивная сфера младших школьников определяется преобладанием наглядно-образного и наглядно-действенного мышления, постепенным формированием элементов логического анализа и обобщения. У детей наблюдается высокая впечатлительность, эмоциональная отзывчивость, склонность к подражанию, что требует от педагога особого внимания к организации учебного материала в доступной и занимательной форме.

К моменту поступления в школу ребёнок уже обладает достаточно развитой системой восприятия: он различает форму и цвет предметов, способен улавливать звуки речи, адекватно реагировать на разнообразные сенсорные стимулы. Нормально развивающийся младший школьник к этому возрасту осознаёт, что картина, рисунок или иное графическое изображение являются отражением действительности, то есть определённым способом её моделирования. В силу этого дети стремятся соотносить изображение с реальными предметами и явлениями, узнавать в картине знакомые формы и образы, а также интерпретировать их содержание. Таким образом, в начальной школе ребёнок уже вступает в обучение с базовым опытом наглядно-образного мышления и пониманием того, что изображение выступает символическим средством познания мира [32].

Однако, несмотря на наличие данного сенсорного и образного фундамента, дети семилетнего возраста ещё не владеют систематическими приёмами анализа свойств и качеств предметов. Их наблюдательность носит ситуативный и эмоционально окрашенный характер: ребёнок замечает яркое,

необычное, бросающееся в глаза, но при этом не способен самостоятельно выстраивать последовательное рассматривание объекта. Усвоение средств такого анализа становится одной из основных задач школьного обучения.

На уроках в начальной школе постепенно формируется особый вид перцептивной деятельности – наблюдение. В отличие от бытового, оно носит целенаправленный и организованный характер. Учитель ставит перед ребёнком конкретную задачу: выявить определённые особенности воспринимаемого объекта, обратить внимание на существенные, а не случайные его свойства. Для этого младшим школьникам предлагаются специальные приёмы осмотра: определённая последовательность рассматривания деталей, сопоставление объекта с эталоном, выделение характерных признаков. Существенным элементом такого обучения является фиксация обнаруженных свойств в различных формах: через рисунок, схему или словесное описание.

Память преимущественно носит произвольный характер: ребенок легче запоминает яркий, эмоционально окрашенный материал. Вместе с тем в процессе обучения происходит развитие произвольного запоминания, овладение простейшими приемами смыслового запоминания и использования логических связей.

Особое значение имеет развитие внимания. В процессе школьного обучения у детей происходит интенсивное развитие всех свойств внимания, однако особенно ярко проявляется становление его произвольной формы. В условиях школьных занятий ребёнку необходимо сосредотачиваться не только на том, что ему интересно по внутреннему побуждению, но и на том материале, который предъявляется в рамках учебной задачи, даже если он не вызывает непосредственного интереса. Таким образом, внимание ребёнка постепенно становится регулируемым и управляемым, что связано с требованиями учебной деятельности: нужно уметь удерживать внимание на содержании урока, а не отвлекаться на случайные и привлекательные стимулы.

Устойчивость и качество произвольного внимания младшего школьника напрямую зависят от того, насколько ясно и конкретно педагог формулирует учебные задачи. Когда учитель даёт чёткие инструкции – «откройте учебник на такой-то странице», «найдите упражнение №...», «посмотрите на доску», «проверьте правильность выполнения задания» – ребёнку становится легче сосредоточиться, так как внешняя структура деятельности помогает ему удерживать внутреннюю концентрацию. Таким образом, педагогическая организация учебного процесса играет ключевую роль в формировании произвольного внимания [32].

Однако удерживать внимание на протяжении всего урока для младшего школьника довольно трудно из-за возрастных особенностей психики. В связи с этим учителя активно используют средства, которые стимулируют непроизвольное внимание. К ним относятся яркая и разнообразная наглядность, использование выразительных средств речи – изменение темпа, силы и интонации голоса, а также педагогические приёмы, делающие урок более живым и динамичным. Важным инструментом является чередование форм работы (фронтальная, групповая, индивидуальная), применение игровых ситуаций и элементов соревнования. Всё это позволяет не только удерживать внимание, но и переводить его из непроизвольной сферы в произвольную, способствуя постепенному развитию способности к самоконтролю и волевому управлению своим поведением.

В процессе школьного обучения особые требования предъявляются к умению ребёнка распределять внимание, то есть одновременно контролировать несколько различных действий и аспектов учебной деятельности. Наиболее наглядно эта особенность проявляется при обучении письму, которое является сложным и многокомпонентным процессом. Когда младший школьник выполняет письменные упражнения, ему необходимо следить сразу за несколькими параметрами: правильностью ведения строки, сохранением необходимого наклона, формой и пропорциями букв, грамотностью написанного, а также положением руки и рабочего

инструмента. Каждое из этих действий требует определённых когнитивных усилий, и ребёнку приходится осуществлять одновременный контроль над всеми ними, что делает задачу чрезвычайно трудной.

На начальных этапах обучения учитель стремится облегчить эту нагрузку, предлагая упражнения, в которых внимание сосредоточено на одном элементе: написание одинаковых палочек, крючочков, отдельных букв. Это позволяет постепенно сформировать устойчивые навыки, закрепить моторные и зрительно-пространственные координаты, необходимые для письма. Однако при переходе к полноценному письму происходит качественный скачок: теперь от ребёнка требуется не последовательное, а распределённое внимание, когда нужно одновременно удерживать в сознании сразу несколько параметров и контролировать их в процессе деятельности [36].

Письмо становится важным средством тренировки распределения внимания младших школьников. Оно учит детей согласовывать зрительное восприятие, двигательные навыки, орфографические правила и требования к оформлению текста в единый, целостный процесс. Этот вид деятельности имеет универсальное развивающее значение: умение распределять внимание, сформированное на письме, переносится и на другие сферы обучения. Например, при чтении ребёнку необходимо одновременно следить за текстом и его смыслом, при решении задач в математике – контролировать условия задачи и порядок вычислений.

Именно поэтому формирование распределённого внимания в начальной школе приобретает фундаментальное значение. Оно не только обеспечивает успешность овладения письмом как важнейшим инструментом учебной деятельности, но и создаёт основу для дальнейшего освоения более сложных видов умственного труда, где необходимо удерживать в поле внимания сразу несколько элементов. В этом смысле письмо можно рассматривать как уникальную педагогическую практику, способствующую переходу ребёнка от относительно простых форм концентрации к сложным

когнитивным операциям, требующим высокого уровня саморегуляции и координации психических процессов.

Итак, внимание еще нестойкое и легко переключается, поэтому учебная деятельность требует постоянной смены видов активности, использования игровых и практических форм работы. Постепенно формируется произвольное внимание, что позволяет ребенку сознательно контролировать процесс восприятия и выполнения заданий [28].

Большинство сведений, сообщаемых в начальной школе учителем и учебниками, дается в форме словесных описаний, картин и схем. Усвоение материала зависит от умения ребенка представить, воссоздать предъявляемые образы действительности. Обучение опирается прежде всего на воссоздающее воображение. Необходимо подчеркнуть, что воображение играет в учебном процессе младшего школьника многогранную и фундаментальную роль. Оно не только способствует усвоению учебного материала, позволяя ребёнку мысленно дополнять, преобразовывать и оживлять воспринимаемое содержание, но и выступает важнейшей формой личностной активности. Через воображение школьник приобщается к опыту человечества, осваивает культурные и нравственные ценности, формирует способность к сопереживанию и пониманию мотивов поступков других людей. Именно благодаря воображению ребёнок способен идентифицировать себя с положительными героями, о которых рассказывают на уроках литературы, истории или окружающего мира. В этом процессе происходит не только познавательное, но и нравственное развитие личности, формирование основы будущей гражданской позиции и системы ценностей.

Особое значение воображение приобретает в процессе формирования познавательных интересов. Развить любознательность детей, пробудить их стремление к исследованию окружающего мира и любовь к чтению невозможно без активного использования воображения. Образы, которые рождаются в сознании ребёнка при соприкосновении с текстом, картиной или устным рассказом учителя, становятся источником познавательной

активности: ребёнку хочется узнать больше, уточнить, как устроен тот или иной предмет или явление, проверить, действительно ли события могли разворачиваться именно так. Таким образом, воображение выступает не только эмоционально-образным, но и познавательным механизмом, стимулирующим познавательную мотивацию.

Кроме того, воображение выполняет важную функцию в сфере творческой самореализации школьника. На уроках оно проявляется в умении придумать собственный способ решения задачи, найти необычное сравнение, создать рисунок или сочинение, которое отражает личное видение изучаемого материала. Через воображение формируется индивидуальность ребёнка, его способность выходить за пределы стандартных схем и искать оригинальные пути решения.

Развитие речи в младшем школьном возрасте представляет собой сложный и многоплановый процесс, включающий как совершенствование устной, так и формирование письменной речи. В первую очередь наблюдается активное развитие устной речи: ребёнок улучшает чистоту звукопроизношения, постепенно избавляется от диалектизмов, овладевает более сложными грамматическими конструкциями, включая деепричастные обороты и формы страдательного залога. Одновременно расширяется круг общения и сфера применения устной речи, что требует от ребёнка гибкости в выборе языковых средств и стиля общения. Значимым ориентиром служит грамотная, выразительная и разнообразная речь учителя, которая становится образцом для подражания и внутренней регуляции речи школьника.

На этом возрастном этапе появляются новые формы речевой деятельности – чтение и письмо, которые выступают как наиболее важные достижения младшего школьника. Эти виды речи базируются на механизмах кодирования звуков и декодирования графем, представляя собой формы символической коммуникации. Их освоение требует нового уровня когнитивной активности: развитого восприятия, внимания, памяти, умения строить ассоциации с уже имеющимися знаниями. Только при условии

сформированного понимания и осмысления символических знаков чтение становится восприятием смысла текста, а письмо – передачей смысла, а не простым механическим действием [32].

Процесс овладения символической коммуникацией начинается с активного восприятия речи ребёнком: слушания рассказов взрослых, «чтения» по памяти знакомых текстов, а также взаимодействия с надписями в повседневной среде.

Современное научное объяснение таких явлений предлагает теория Л. С. Выготского о «зоне ближайшего развития», согласно которой успешное овладение речевыми навыками возможно лишь в контексте взаимодействия ребёнка с грамотными взрослыми и обогащенной речевой среды. К компонентам такой среды относятся: наличие читающих взрослых, доступность книг, рассказы взрослых и сверстников, объяснение значения слов, словесные игры, обсуждение и воспроизведение впечатлений и событий, стимулирующее интерес к письменной форме языка. Активное включение ребёнка в подобные формы взаимодействия создаёт условия для осознанного развития как устной, так и письменной речи, формируя основу дальнейшей учебной и коммуникативной деятельности.

Эмоционально-волевая сфера младших школьников характеризуется повышенной впечатлительностью, быстрой сменой настроений, зависимостью от оценки со стороны взрослых. Большую роль играет потребность в одобрении и признании, поэтому для сохранения положительной мотивации к учебе необходима поддержка и создание ситуации успеха. Постепенно развивается способность к саморегуляции, формируются первые навыки постановки целей и контроля собственных действий.

Социальное развитие связано с расширением круга общения: школьники начинают включаться в систему коллективных отношений, учатся взаимодействовать со сверстниками, осваивают нормы и правила социального поведения. На данном этапе закладываются основы

коммуникативной компетентности, формируются навыки сотрудничества, ответственности и самодисциплины.

Подводя итог вышеизложенному, можно сделать следующие выводы.

Во-первых, проведённый анализ научной литературы и историко-педагогических источников позволяет сделать вывод, что ключевыми понятиями компетентностного подхода являются «компетенция» и «компетентность». Компетенция представляет собой нормативно заданный, потенциальный результат образования – совокупность знаний, умений, навыков и способов деятельности, которыми должен овладеть обучающийся для успешного выполнения определённых видов деятельности. Компетентность же отражает реальное проявление этих знаний и умений в практике, интеграцию когнитивных, деятельностных, мотивационных и личностных компонентов, что обеспечивает способность действовать в новых и непредсказуемых ситуациях.

Исторически термин «компетенция» возник в психолингвистике и был введён Н. Хомским для разграничения внутреннего знания языка (competence) и его реального применения (performance). Педагогическая адаптация этих понятий привела к развитию образовательных моделей, ориентированных на формирование у обучающихся готовности к продуктивной деятельности, а не только на усвоение отдельных знаний и навыков.

Во-вторых, компетентностный подход основывается на интеграции когнитивных, практических и ценностно-мотивационных компонентов, что позволяет формировать образовательную компетенцию как сложное образование, включающее личностные, деятельностные и социально значимые аспекты. При этом осуществляется дифференциация компетенций на ключевые (метапредметные), общепредметные (интегративные для нескольких предметов) и предметные, что позволяет целенаправленно строить образовательный процесс, учитывающий как индивидуальные особенности учащихся, так и требования современного общества и

экономики. Компетентностный подход в образовании не сводится к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает формирование у обучающихся целостного опыта решения жизненных и профессиональных задач, овладение социальными ролями и ключевыми функциями, развитие универсальных учебных действий и личностных компетенций, необходимых для успешной жизнедеятельности в современных условиях.

В-третьих, возрастные особенности младших школьников обуславливают необходимость особого подхода к организации учебного процесса, предполагающего опору на наглядность, игровую деятельность, эмоциональную насыщенность, поддержку со стороны педагога и поэтапное развитие произвольности, что в совокупности обеспечивает успешное формирование учебной мотивации и базовых компетенций.

1.3 Модель управления качеством обучения в начальной школе на основе компетентностного подхода

Компетентностный подход, закреплённый образовательных стандартах начального общего образования, рассматривается как методологическая основа модернизации образовательного процесса. Он требует перестройки содержания и технологий обучения, перехода от репродуктивных методов к активным, деятельностным формам работы, способствующим развитию познавательной активности, критического мышления и самостоятельности учащихся. В связи с этим представляется целесообразным рассмотреть элементы модели управления качеством обучения на основе компетентностного подхода.

Общая цель – развитие младших школьников в соответствии с задачами компетентностного подхода. Принципы реализации компетентностного подхода в начальной школе выстраиваются в соответствии с возрастными особенностями младших школьников и задачами формирования у них базовых умений, необходимых для

дальнейшего обучения и успешной социализации. В первую очередь реализуется принцип практико-ориентированности, который предполагает включение учебного содержания в реальные жизненные ситуации, близкие и понятные детям данного возраста. Через такие задания школьники учатся применять знания в повседневных обстоятельствах, что формирует у них устойчивую мотивацию к обучению.

Следующим является принцип деятельностного характера образования, который выражается в организации учебного процесса как активной, исследовательской и игровой деятельности. В начальной школе это означает использование заданий, стимулирующих самостоятельный поиск решений, развитие творческих способностей, а также умение действовать в условиях неопределенности.

Принцип индивидуализации отражает необходимость учета уровня подготовки, интересов и психофизиологических особенностей каждого ребенка. Он предполагает вариативность образовательных заданий, создание условий для выбора индивидуальной траектории обучения, поддержку успеха и постепенное развитие самостоятельности.

Принцип межпредметной интеграции способствует формированию у младших школьников целостной картины мира. Он реализуется через включение междисциплинарных заданий и проектов, в которых знания из разных областей соединяются в единый опыт. Это помогает детям понимать взаимосвязь явлений и процессов, а также выстраивать первые логические связи между предметами.

Особое значение в начальной школе приобретает принцип формирования универсальных учебных действий. Его реализация направлена на развитие у учащихся коммуникативных, регулятивных, познавательных и личностных компетенций, которые составляют основу дальнейшего успешного обучения. В практическом плане это означает формирование у детей умения работать с информацией, планировать собственную

деятельность, взаимодействовать со сверстниками и взрослыми, а также оценивать результаты своих действий [34].

Содержание модели основано на соблюдении требований ФГОС НОО. Компетентностный подход в Федеральных государственных образовательных стандартах начального общего образования (ФГОС НОО) отражен в логике системно-деятельностной парадигмы, которая определяет не только содержание образования, но и характер требований к результатам его освоения. В отличие от традиционной ориентации на передачу и усвоение знаний, стандарты акцентируют внимание на формировании у обучающихся совокупности компетенций, необходимых для жизни в современном обществе и для дальнейшего образования.

Единство обязательных требований к результатам освоения образовательных программ в ФГОС НОО обеспечивается через системное и гармоничное развитие личности младшего школьника, что подразумевает освоение как предметных знаний и умений, так и метапредметных и личностных результатов. Компетентностный подход в данном контексте выражается в стремлении к развитию универсальных учебных действий (познавательных, регулятивных, коммуникативных), которые выступают базовой основой готовности ребенка к успешному взаимодействию с изменяющимся миром. Таким образом, конечной целью стандарта становится не только овладение определенным объемом информации, но и формирование функциональной грамотности, понимаемой как способность решать учебные и жизненные задачи с использованием усвоенных способов деятельности.

Важным элементом реализации компетентностного подхода во ФГОС НОО выступает требование к созданию образовательной среды, обеспечивающей условия для достижения планируемых результатов. Это предполагает в том числе формирование функциональной грамотности обучающихся (способности решать учебные задачи и жизненные проблемные ситуации на основе сформированных предметных,

метапредметных и универсальных способов деятельности), включающей овладение ключевыми компетенциями, составляющими основу готовности к успешному взаимодействию с изменяющимся миром и дальнейшему успешному образованию [50]. Таким образом, стандарт фиксирует необходимость перехода от знания как самоцели к компетенции как интегральному результату образования, что подчеркивает его соответствие современным мировым тенденциям и потребностям общества.

В совокупности данные положения ФГОС НОО демонстрируют, что компетентностный подход становится методологической основой современного начального образования: он определяет цели, содержание, организацию учебного процесса и систему оценки достижений учащихся, формируя фундамент для дальнейшего успешного образования и социализации ребенка.

В современном образовании возрастает роль интегрирующего начала, и не только в содержании, методах и средствах обучения. Они стали распространяться и на принципы: системности, симметрии, неопределенности, дополненности, нелинейности и др. Новым может стать разработка и использование иного интегрированного средства – проблемных ситуаций (проблем, проблемных задач и заданий и т.п.), построенных на интеграции предметных, межпредметных и внепредметных знаний и прямо направленных на достижение интегрированного результата – компетенции обучающихся в решении разного рода проблем (познавательных, исследовательских, социальных, экологических, психологических и др.) [45, с. 86].

Стандарт оперирует понятием «ключевые компетенции». Данный термин в контексте компетентностного подхода подчеркивает их фундаментальный характер: они выступают своего рода «ключом», открывающим доступ к усвоению и применению более специализированных, предметно-ориентированных умений и знаний.

Понятие «ключевые компетенции» имеет относительно недавнюю историю становления и распространения в научном и образовательном дискурсе. Его происхождение связано с зарубежной педагогической наукой и практикой: впервые данный термин был введен в начале 1990-х гг. Международной организацией труда, которая закрепила его в квалификационных требованиях к специалистам в системе последиplomного образования, а также в программах повышения квалификации и переподготовки управленческих кадров. Первоначально акцент делался на необходимости выделения универсальных умений, позволяющих специалисту быть конкурентоспособным и мобильным в условиях быстро меняющейся социально-экономической ситуации.

Уже в середине 1990-х гг. категория «ключевых компетенций» выходит за пределы системы дополнительного профессионального образования и начинает оказывать значительное влияние на структуру и содержание программ подготовки специалистов в учреждениях профессионального образования. Это было связано с потребностью в таких образовательных результатах, которые обеспечивали бы не только овладение узкопрофессиональными знаниями, но и формирование способности к самостоятельному принятию решений, коммуникации, сотрудничеству, адаптации к новым условиям.

В российской педагогике термин «ключевые компетенции» входит в научный оборот в конце XX в., когда отечественная система образования активно переосмысливала свои цели и задачи в условиях интеграции в мировое образовательное пространство. С этого момента понятие стало использоваться как важная теоретико-методологическая категория, отражающая смену акцентов с передачи знаний на формирование у учащихся универсальных способов деятельности, обеспечивающих их готовность к успешному обучению и жизни в современном обществе.

Ключевые компетенции не сводятся к набору навыков по отдельным учебным предметам, напротив, они представляют собой универсальные

способы действия, позволяющие личности ориентироваться в новых, неопределённых, проблемных ситуациях. Их особенность заключается в том, что они формируются на основе метапредметного содержания образования и выступают связующим звеном между знаниевой составляющей, практической деятельностью и личностным развитием. Ключевые компетенции включают основы современного научного знания, принципы и закономерности множества предметов и явлений действительности [23]. Э. Ф. Зеер считает более правильно называть их базовыми компетенциями, поскольку они многофункциональны, многомерны, надпредметны, междисциплинарны и первичны по отношению к другим [18].

Каждая из ключевых компетенций конкретизируется на уровне образовательных областей и предметов, но в совокупности они обеспечивают целостность и функциональность образования, делая его ориентированным на подготовку ученика к реальной жизни и к дальнейшему развитию.

А. В. Хуторской разработал принятый в педагогической науке набор ключевых образовательных компетенций, определенных в четырех группах:

- 1) средства мировоззренческой ориентировки (ценностно-смысловые компетентности учащегося);
- 2) знания и умения в конкретной сфере (учебно-познавательные, информационные, коммуникативные, социально-трудовые компетентности учащегося);
- 3) круг сведений, по которым должны быть знания (общекультурные компетентности учащегося);
- 4) личностные основы для духовного, интеллектуального и физического совершенствования (личностные компетентности по самосовершенствованию учащегося).

Андрей Викторович определяет компетентность как сочетание взаимообусловленных качеств личности (ЗУН, способов деятельности), формируемых в процессе продуктивных действий по отношению к

определенному кругу предметов и процессов, как обязательные нормы образовательной подготовки учащегося [55, с. 58–64].

Упомянутые компетенции можно охарактеризовать так:

1) ценностно-смысловые компетенции, формирующиеся через осмысление ребенком целей и смыслов собственной учебной деятельности и жизни в целом. В начальной школе они проявляются в способности соотносить личные поступки с общечеловеческими ценностями, видеть значимость обучения для будущего, а также в готовности принимать нравственные и ответственные решения;

2) общекультурные компетенции, обеспечивающие приобщение младших школьников к культурному наследию, традициям и нормам общества. Они включают развитие эстетического восприятия, уважение к культурному многообразию, освоение норм речевого и поведенческого этикета, формирование чувства сопричастности к истории и культуре своей страны;

3) учебно-познавательные компетенции, предполагающие предполагают овладение базовыми умениями учиться: ставить учебную задачу, планировать и контролировать собственную деятельность, использовать различные источники знаний. Для младших школьников это означает постепенный переход от непосредственного подражания взрослым к осознанным учебным действиям, направленным на поиск и усвоение нового знания;

4) информационные компетенции, отражающие умение ориентироваться в потоке информации, находить, отбирать и использовать её для решения учебных и практических задач. В условиях начальной школы это связано с формированием умений работать с учебными текстами, таблицами, схемами, а также с первичными навыками использования цифровых ресурсов;

5) коммуникативные компетенции, формирующиеся через участие детей в совместной деятельности, общении со сверстниками и взрослыми.

Они включают умение выражать и аргументировать собственное мнение, слушать и учитывать позицию других, работать в команде, разрешать конфликты. В начальной школе данные компетенции имеют особую значимость, так как именно в этот период активно формируется способность к сотрудничеству и взаимопониманию;

6) социально-трудовые компетенции, связанные с освоением ребёнком норм взаимодействия в социуме и начальных форм трудовой деятельности. Для младших школьников это проявляется в умении распределять обязанности в коллективной работе, соблюдать правила и договорённости, принимать участие в общественно полезных делах, а также в понимании ценности труда;

7) компетенции личностного самосовершенствования, ориентирующие ребёнка на развитие способности к самооценке, самоконтролю и саморазвитию. На уровне начальной школы они выражаются в формировании положительной учебной мотивации, готовности преодолевать трудности, стремлении к самосовершенствованию и осознании ответственности за собственные поступки.

Важно понимать, как соотносятся ключевые компетенции и универсальные учебные действия. Ключевые компетенции и универсальные учебные действия (УУД) на ступени начального образования находятся во взаимосвязи как стратегическая и операциональная составляющие компетентностного подхода. Ключевые компетенции выступают целевыми ориентирами образования, задающими общее направление развития личности учащегося и определяющими, какими универсальными способами деятельности он должен овладеть для успешной социализации и дальнейшего обучения. Универсальные учебные действия, в свою очередь, представляют собой педагогический инструмент реализации этих компетенций, то есть конкретные механизмы формирования у ребёнка необходимых умений и навыков.

Так, ценностно-смысловые компетенции, обеспечивающие ориентацию младшего школьника в мире ценностей и мотивов, находят своё отражение в личностных УУД: умении осознавать смысл учебной деятельности, формировать внутреннюю позицию школьника, проявлять ответственность и готовность к моральному выбору.

Общекультурные компетенции, связанные с приобщением ребёнка к культурным нормам и традициям общества, реализуются через формирование личностных и коммуникативных УУД: развитие уважения к культурным образцам, нормам поведения, умения взаимодействовать с окружающими в духе сотрудничества и толерантности.

Учебно-познавательные компетенции соотносятся прежде всего с познавательными УУД, которые обеспечивают способность ученика самостоятельно ставить учебные задачи, искать и перерабатывать информацию, применять логические операции анализа, сравнения и обобщения.

Информационные компетенции отражаются в познавательных и регулятивных УУД: работа с текстами, схемами, таблицами, умение выбирать необходимые источники информации, оценивать их достоверность, а также планировать последовательность действий при решении учебных задач.

Коммуникативные компетенции напрямую связаны с коммуникативными УУД, которые включают умение слушать и слышать собеседника, аргументировать собственную позицию, распределять роли в совместной деятельности и конструктивно разрешать конфликты.

Социально-трудовые компетенции находят выражение в совокупности коммуникативных и регулятивных УУД: это умение выполнять коллективные поручения, соблюдать правила и нормы в совместной деятельности, организовывать взаимодействие в группе и нести ответственность за общий результат.

Компетенции личностного самосовершенствования опираются как на личностные, так и на регулятивные УУД: формирование самооценки, развитие навыков самоконтроля, умение ставить цели, планировать собственное развитие и анализировать достижения.

В общем виде соотношение компетенций и УУД представлены в табл. 1.

Таблица 1 – Соотношение ключевых компетенций и универсальных учебных действий в начальной школе

Ключевые компетенции	Соответствующие универсальные учебные действия (УУД)	Характеристика связи
Ценностно-смысловые	Личностные	Формируют внутреннюю позицию школьника, осознание смысла учёбы, нравственный выбор, ответственность за поступки.
Общекультурные	Личностные и коммуникативные	Приобщение к культурным традициям, освоение норм поведения и общения, уважение к культурному многообразию.
Учебно-познавательные	Познавательные	Способность ставить учебные задачи, находить и перерабатывать информацию, применять логические операции, самостоятельно добывать знания.
Информационные	Познавательные и регулятивные	Навыки поиска, отбора, анализа и интерпретации информации; умение планировать действия по её использованию.
Коммуникативные	Коммуникативные	Умение слушать и слышать собеседника, аргументировать позицию, вести диалог, распределять роли в коллективной деятельности.
Социально-трудовые	Коммуникативные и регулятивные	Участие в совместной деятельности, соблюдение правил и норм, распределение обязанностей, ответственность за общий результат.
Компетенции личностного самосовершенствования	Личностные и регулятивные	Формирование самооценки, развитие навыков самоконтроля, постановка целей, планирование личного развития, готовность к преодолению трудностей.

Такое представление показывает, что ключевые компетенции задают стратегический уровень образовательных результатов, а УУД обеспечивают их операционализацию и педагогическую реализацию в учебном процессе.

Организационно-деятельностный блок модели управления качеством образования требует описания методов и технологий, необходимых для её эффективного внедрения. В начальной школе компетентностный подход реализуется через современные педагогические технологии/приёмы и методы/системы заданий, которые обеспечивают формирование ключевых компетенций и универсальных учебных действий. Основные из них можно разделить на несколько групп:

- 1) Технологии деятельностного обучения.
- 2) Игровые технологии.
- 3) Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ).
- 4) Технологии наглядно-образного обучения.
- 5) Интерактивные методы обучения.
- 6) Задания творческого характера.
- 7) Проектная деятельность.

Технологии деятельностного обучения представляют собой одну из ключевых методических основ реализации компетентностного подхода в начальной школе, ориентированного на формирование у младших школьников универсальных учебных действий и ключевых компетенций. Эти технологии строятся на принципе активного включения ребёнка в учебную деятельность, в которой он не является пассивным потребителем знаний, а выступает субъектом собственного обучения, способным планировать, прогнозировать и оценивать результаты своей работы.

Наиболее значимым компонентом деятельностного подхода является проектная деятельность, предполагающая выполнение комплексных учебных заданий, требующих интеграции знаний из разных областей и применения разнообразных способов действий. В рамках проектной деятельности младшие школьники учатся ставить цели, определять последовательность

действий, организовывать совместную работу, а также самостоятельно искать и обрабатывать информацию. Такие задания развивают у детей навыки критического мышления, умение делать обоснованные выводы и представлять результаты своей деятельности в различных формах: устно, письменно, через рисунок, схему или презентацию [48].

Важной формой деятельностного обучения являются исследовательские и проблемные задания, которые побуждают детей к самостоятельной постановке вопросов, формулированию гипотез, организации наблюдений и экспериментов, а также к интерпретации полученных данных. Данный подход позволяет формировать учебно-познавательные компетенции, стимулирует развитие логического и аналитического мышления, способствует пониманию причинно-следственных связей и выработке навыков систематической работы с информацией.

Не менее значимой является технология учебного сотрудничества, в основе которой лежит организация взаимодействия учащихся в малых группах или парах для решения учебных задач. Совместная деятельность предполагает распределение ролей, согласование действий, совместное принятие решений и оценку результатов работы. В условиях начальной школы это формирует коммуникативные и социальные компетенции, развивает умение слушать и учитывать мнение партнёра, а также воспитывает ответственность за выполнение коллективных заданий.

Игровые технологии занимают особое место в реализации компетентностного подхода в начальной школе, поскольку игра является естественной формой активности младшего школьника и обладает высокой мотивирующей силой. В образовательном процессе игра выполняет не только развивающую и стимулирующую функцию, но и служит эффективным средством формирования ключевых компетенций, универсальных учебных действий и личностных качеств учащихся. Она позволяет интегрировать учебный материал в привычную для ребёнка

деятельность, делая обучение одновременно увлекательным и продуктивным [7].

Среди игровых технологий наибольшее распространение получили обучающие игры и деловые игры, которые организуются с чётко обозначенной учебной целью, но при этом сохраняют элементы игрового сюжета и динамики. Такие игры формируют у младших школьников умение сосредотачиваться на задаче, распределять внимание между несколькими компонентами деятельности, принимать решения и прогнозировать последствия своих действий. В процессе игровых упражнений ребёнок овладевает навыками сотрудничества, учится аргументировать собственное мнение, учитывать точки зрения других участников и выполнять коллективные задания.

Особое значение имеют ролевые и сюжетно-ролевые игры, которые позволяют ребёнку примерять на себя различные социальные роли и модели поведения. Через такие игры формируются ценностно-смысловые компетенции, социальные навыки, а также способности к эмоциональному сопереживанию и саморегуляции. Например, участие в ролевой игре «магазин» или «почта» требует от младших школьников применения знаний в практическом контексте, координации действий с партнёрами, соблюдения правил и норм поведения, что способствует освоению социально-трудовых и коммуникативных компетенций.

Игровые технологии также активно применяются для развития познавательных процессов, таких как внимание, память, мышление и воображение. В игровом контексте ребёнок осваивает новые понятия, учится классифицировать объекты, проводить наблюдения и делать выводы, что создаёт условия для формирования учебно-познавательных компетенций. Кроме того, игра является естественной средой для интеграции различных предметных областей, что позволяет ребёнку видеть связи между учебными дисциплинами и развивать межпредметное мышление.

Важно подчеркнуть, что игровая технология в начальной школе способствует развитию внутренней мотивации ребёнка к обучению. Участие в играх повышает интерес к учебной деятельности, активизирует исследовательскую и творческую активность, формирует положительное отношение к школе и учебным предметам. Использование элементов соревнования, сюжета, воображаемых ситуаций и игровых правил делает процесс обучения эмоционально насыщенным и способствует закреплению полученных знаний и навыков в долговременной памяти. Примеры заданий для обучения русскому языку представлены в табл. 2.

Таблица 2 – Применение игровых технологий для формирования компетенций младших школьников на уроках русского языка (2 класс)

Тип игры	Формируемые компетенции	Пример игровых заданий по русскому языку
Обучающая игра	Учебно-познавательные, информационные, коммуникативные	«Собери слово» – учащиеся из разрезанных букв составляют слова по теме урока (например, «осень», «животные»). Обсуждают результат в парах.
Деловая игра	Социально-трудовые, коммуникативные	«Почта» – учащиеся распределяют роли: отправитель, почтальон, адресат. Составляют и читают короткие письма с правильно оформленными предложениями и знаками препинания.
Ролевая игра	Ценностно-смысловые, личностного самосовершенствования	«Учитель и ученики» – дети разыгрывают сценку по сказке, корректно используя слова, правильные окончания и согласование частей речи, закрепляя правила орфографии.
Сюжетно-ролевые игры	Общекультурные, коммуникативные, социальные	«Магазин» – дети составляют диалоги с применением новых слов и словосочетаний, учатся задавать вопросы и отвечать на них, правильно употребляя падежные формы.
Игра с элементами соревнования	Учебно-познавательные, регулятивные	«Кто быстрее правильно напишет?» – учащиеся выполняют задания на правописание слов или разбор предложений, соблюдая правила орфографии. Побеждает не скорость, а точность выполнения.
Словесная игра	Учебно-познавательные,	«Продолжи предложение» – один

	коммуникативные	ученик начинает фразу, остальные по очереди продолжают, используя грамматические конструкции, закреплённые на уроке.
Игровое моделирование	Познавательные, информационные, учебно-познавательные	«Составь сказку» – дети получают набор слов и изображений и создают текст, соблюдая правила построения предложения и лексические нормы.

Информационно-коммуникационные технологии (ИКТ) в контексте начальной школы представляют собой современный и эффективный инструмент реализации компетентного подхода, способствующий формированию ключевых компетенций и универсальных учебных действий у младших школьников. Их применение позволяет существенно расширить возможности учебного процесса, повысить его наглядность, интерактивность и индивидуализировать образовательное взаимодействие, что особенно важно для детей младшего школьного возраста.

ИКТ обеспечивают доступ к разнообразным источникам информации, включая мультимедийные материалы, электронные образовательные ресурсы, интерактивные учебники и образовательные приложения. Использование таких технологий позволяет ребёнку осваивать навыки поиска, обработки и анализа информации, формируя при этом информационные компетенции. При работе с интерактивными досками, компьютерами или планшетами учащиеся учатся выявлять ключевую информацию, сопоставлять данные из разных источников, систематизировать результаты наблюдений и представлять их в различных формах, что является важной основой учебно-познавательных действий [47].

Особое значение ИКТ приобретают в организации индивидуализированного и дифференцированного обучения. С помощью цифровых технологий педагог может адаптировать учебные задания под уровень подготовки каждого ребёнка, предлагая сложные задания для более продвинутых учеников и поддерживающие упражнения для детей, испытывающих затруднения. Это позволяет максимально эффективно

развивать познавательные компетенции, поддерживать мотивацию к учебной деятельности и снижать уровень тревожности у младших школьников.

Интерактивные технологии также способствуют развитию коммуникативных и социальных компетенций. Работа в парах или группах с использованием планшетов или интерактивной доски формирует навыки совместного планирования действий, обсуждения и согласования решений, учит аргументировать свою позицию, учитывать мнение партнёров и оценивать результаты совместной деятельности. Таким образом, ИКТ становятся инструментом организации учебного сотрудничества, которое является ключевым компонентом компетентностного подхода.

Кроме того, использование информационно-коммуникационных технологий стимулирует развитие творческого мышления и воображения. Мультимедийные презентации, анимации, виртуальные экскурсии и образовательные игры позволяют ребёнку видеть учебный материал в различных контекстах, моделировать ситуации и создавать собственные продукты на основе изученного. Это повышает вовлечённость учащихся, способствует формированию личностных компетенций и укрепляет интерес к учебной деятельности.

Технологии наглядно-образного обучения представляют собой одну из ключевых методических основ реализации компетентностного подхода в начальной школе. Они опираются на естественные особенности младших школьников, для которых наглядность является ведущим способом познания окружающего мира и организации учебной деятельности. Эти технологии обеспечивают формирование учебно-познавательных, общекультурных и личностных компетенций, способствуют развитию мышления, воображения и внимания, а также формируют умение анализировать и систематизировать информацию.

Основной принцип наглядно-образного обучения заключается в обеспечении прямого или опосредованного визуального контакта ребёнка с учебным материалом. В начальной школе это реализуется через

использование различных наглядных средств: рисунков, схем, таблиц, макетов, моделей, иллюстраций, дидактических карточек и плакатов. Такие средства позволяют ребёнку воспринимать и осмысливать учебный материал через наглядные образы, сопоставлять, классифицировать и обобщать информацию, что формирует универсальные учебные действия, в частности умение выделять существенные признаки объектов и устанавливать между ними причинно-следственные связи [45].

Особое значение технологии наглядно-образного обучения имеет при формировании представлений о структуре языка и освоении правил орфографии и пунктуации. Например, схемы разбора предложения, таблицы спряжений и склонений, цветовое выделение частей речи помогают младшим школьникам воспринимать язык как систему, видеть взаимосвязи между его элементами и оперировать ими в речи. Такой визуальный компонент позволяет повысить точность и осознанность усвоения учебного материала, делает процесс обучения более структурированным и доступным для понимания ребёнком [1].

Кроме того, наглядно-образное обучение способствует развитию воображения и творческих способностей. Использование иллюстраций, графических схем и макетов даёт ребёнку возможность мысленно моделировать ситуации, строить логические цепочки, прогнозировать результаты действий и создавать собственные наглядные представления. Это усиливает когнитивную активность, стимулирует самостоятельное мышление и повышает мотивацию к учёбе.

Технологии наглядно-образного обучения также тесно связаны с деятельностным подходом и могут быть интегрированы с игровыми и исследовательскими методами. Например, при выполнении проектных заданий по составлению мини-сказок, исследованию природы или созданию схем и моделей учащиеся используют наглядные средства как инструмент анализа и организации информации. Это позволяет формировать комплексные компетенции: учебно-познавательные, коммуникативные и

социальные. Примеры заданий по развитию компетенций младших школьников представлены в табл. 3.

Таблица 3 – Применение наглядно-образного обучения на уроках русского языка (2 класс)

Вид наглядного средства	Формируемые компетенции	Пример задания по русскому языку
Иллюстрации и рисунки	Учебно-познавательные, личностные, коммуникативные	Рассмотрите картинку и составьте несколько предложений о происходящем. Определите, какие слова обозначают предметы, а какие – действия.
Схемы и графические модели	Учебно-познавательные, регулятивные	Разберите предложение по схеме: выделите подлежащее и сказуемое, определите части речи. Используйте цветовое кодирование для разных частей речи.
Таблицы и диаграммы	Учебно-познавательные, информационные	Заполните таблицу склонений существительных: распределите слова по падежам и числам, отметьте окончания.
Макеты и модели	Учебно-познавательные, творческие	Составьте модель предложения из карточек со словами, расставляя их в правильном порядке.
Дидактические карточки	Учебно-познавательные, коммуникативные	Найдите карточки с пропущенными буквами и дополните их, используя правила орфографии. Обсудите ответы с соседом.
Плакаты и наглядные постеры	Учебно-познавательные, личностные	Используйте плакат с правилами написания букв или знаков препинания для самостоятельной проверки письменного задания.

Интерактивные методы обучения представляют собой важный инструмент реализации компетентного подхода в начальной школе, поскольку они создают условия для активного включения младших школьников в учебную деятельность, развития их самостоятельности, коммуникативных и социальных навыков, а также формирования универсальных учебных действий. Основное отличие интерактивных методов заключается в том, что ребёнок становится не пассивным потребителем знаний, а активным субъектом образовательного процесса,

принимающим участие в обсуждении, совместном решении задач и построении новых знаний.

Одним из ключевых интерактивных методов является дискуссия, которая позволяет младшим школьникам обмениваться мнениями, формулировать и аргументировать собственную точку зрения, слушать и учитывать позиции других участников. В ходе дискуссии дети учатся логически выстраивать свои высказывания, использовать лексические и грамматические средства языка, применять правила этикета общения, что способствует развитию коммуникативных компетенций и социально-трудовых навыков. Кроме того, дискуссия стимулирует развитие критического мышления и умения принимать решения в условиях разнообразных точек зрения.

Коллективное обсуждение и мозговой штурм обеспечивают активное вовлечение всех учащихся в процесс решения учебной задачи. При этом дети учатся генерировать идеи, анализировать и классифицировать полученную информацию, выбирать оптимальные варианты действий. Такие методы развивают креативное мышление, познавательные компетенции и навыки сотрудничества, формируя способность работать в команде и договариваться о совместных действиях. Особенно эффективны эти методы при работе над проектными или исследовательскими заданиями, где важно синтезировать информацию и вырабатывать совместное решение.

Интерактивные методы активно интегрируются с игровыми и деятельностными подходами. Например, ролевые игры и деловые игры в интерактивной форме позволяют моделировать реальные ситуации, требующие применения знаний на практике, согласования действий с партнёрами и принятия решений в коллективе. В таких условиях младшие школьники осваивают ценностно-смысловые и личностные компетенции, формируют умение прогнозировать последствия своих действий и принимать на себя ответственность за результаты работы [2].

Применение интерактивных методов обучения также способствует развитию регулятивных универсальных учебных действий, таких как планирование собственной деятельности, самоконтроль и оценка результатов. Младшие школьники учатся распределять внимание, следовать правилам работы в группе, координировать действия с партнёрами и корректировать собственные решения на основе полученной обратной связи. Кроме того, интерактивные методы активизируют метапознание: дети начинают осознавать, каким образом они учатся, какие стратегии использования знаний эффективны, что способствует формированию самостоятельности и ответственности за своё обучение.

Одним из основных преимуществ творческих заданий является возможность сочетания учебного материала с индивидуальной инициативой и субъективной интерпретацией ребёнка. В отличие от репродуктивных упражнений, творческие задания требуют от учащегося не просто воспроизведения информации, а её осмысления, трансформации и применения в новых контекстах. Это позволяет формировать учебно-познавательные компетенции, развивать способность к самостоятельному анализу, синтезу и оценке информации, а также умение находить нестандартные решения поставленных задач.

Творческие задания активно интегрируются с деятельностным и игровым подходами. Например, составление мини-сказок, рассказов или диалогов по заданной теме позволяет ребёнку применять грамматические и орфографические нормы, обогащать словарный запас, использовать различные стилистические средства, при этом проявляя индивидуальность и личностные предпочтения. Создание иллюстраций к тексту, графических схем или моделей событий способствует развитию наглядно-образного мышления, внимания к деталям и умения передавать информацию в визуальной форме [4].

Особое значение творческие задания имеют для формирования ценностно-смысловых и личностных компетенций. При работе над

проектами, сочинениями, драматизациями или театрализованными сценками ребёнок учится выражать собственное мнение, переживания и впечатления, осознавать последствия поступков персонажей, сопереживать и аргументировать свои позиции.

Творческие задания также способствуют интеграции различных учебных областей. Например, сочинение текста с последующим созданием иллюстрации объединяет навыки русского языка, изобразительного искусства и познавательных компетенций, формируя межпредметное мышление и способность применять знания в практических и жизненных ситуациях. Примеры творческих заданий представлены в табл. 4.

Таблица 4 – Применение творческих заданий для реализации компетентностного подхода на уроках русского языка (2 класс)

Вид творческого задания	Формируемые компетенции / универсальные учебные действия	Пример задания по русскому языку
Сочинение мини-рассказа или сказки	Учебно-познавательные, личностные, коммуникативные	Придумайте короткий рассказ о приключении героя, используя слова, изученные на уроке. Составьте предложения правильно, соблюдая орфографические и грамматические нормы.
Иллюстрирование текста	Учебно-познавательные, творческие, наглядно-образные	Нарисуйте картинку к прочитанному рассказу, выделяя главных героев и события. Обсудите свой рисунок с одноклассниками, объясняя выбор деталей.
Составление диалогов	Коммуникативные, учебно-познавательные, социальные	Составьте диалог между двумя персонажами из сказки или учебного текста. Отработайте правильное оформление реплик и знаков препинания.
Словесные игры-творчества	Учебно-познавательные, коммуникативные, креативные	«Сочини предложение с заданным словом» – учащиеся придумывают предложения, используя новые слова и выражения, обсуждают их с группой и выбирают лучший вариант.
Рольевые мини-сценки	Ценностно-смысловые, коммуникативные, личностные	Разберите сцену из сказки, распределите роли, составьте текст для реплик, разыграйте её, соблюдая правила языка и орфографии.

Проектная деятельность является одной из наиболее значимых форм организации учебной работы в начальной школе и играет ключевую роль в реализации компетентного подхода. Она ориентирована на активное вовлечение младших школьников в образовательный процесс, формирование у них универсальных учебных действий и ключевых компетенций, а также развитие навыков самостоятельной и коллективной работы. В отличие от традиционных репродуктивных методов обучения, проектная деятельность предполагает решение комплексных, проблемно-ориентированных задач, требующих интеграции знаний из разных учебных областей и применения различных способов действия. В результате проектной и исследовательской деятельности у младших школьников формируются учебно-познавательные, информационные, коммуникативные и ценностно-смысловые ключевые компетенции [25, с. 43].

Основная особенность проектной деятельности заключается в том, что ребёнок становится субъектом учебного процесса, самостоятельно планирует действия, организует последовательность работы, принимает решения и оценивает результаты. Такой подход обеспечивает развитие регулятивных универсальных учебных действий, включая планирование, контроль и коррекцию собственной деятельности, а также формирование ответственности за выполнение учебной задачи. При этом учащиеся осваивают навыки самостоятельного поиска информации, её анализа и синтеза, что формирует учебно-познавательные компетенции и способствует развитию критического мышления.

Проектная деятельность в начальной школе также способствует формированию коммуникативных и социальных компетенций. Реализация проектов обычно предполагает работу в парах или группах, что требует от детей распределения ролей, согласования действий, совместного принятия решений и взаимодействия с одноклассниками.

Кроме того, проектная деятельность способствует развитию ценностно-смысловых и личностных компетенций. В процессе работы над проектом ребёнок учится соотносить собственные действия с целями и результатами, осознавать значимость своих усилий, проявлять инициативу, креативность и самостоятельность. Создание продукта проекта – будь то презентация, плакат, мини-сказка, исследовательская работа или макет – позволяет ребёнку реализовать личностные способности, проявить индивидуальность и творческий потенциал.

Проектная деятельность также обеспечивает интеграцию различных учебных областей и формирование межпредметных компетенций. Например, создание мини-проекта на тему «Мой любимый праздник» может включать элементы русского языка (составление текста и диалогов), изобразительного искусства (иллюстрации и оформление), математики (подсчёт элементов декораций, анализ данных), а также элементов естествознания и социальных знаний. Такой подход позволяет ребёнку видеть связи между учебными дисциплинами, формирует системное мышление и умение применять знания в практических и жизненных ситуациях.

Таким образом, анализ современных педагогических технологий, применяемых в начальной школе для реализации компетентностного подхода, показывает, что их использование обеспечивает комплексное развитие младших школьников, формирование ключевых компетенций и универсальных учебных действий. Технологии деятельностного обучения стимулируют активное включение ребёнка в образовательный процесс, способствуют развитию самостоятельности, внимания, памяти и познавательной активности. Игровые технологии создают мотивирующую среду, обеспечивают эмоциональную вовлечённость и позволяют интегрировать обучение с практическими и социальными навыками, формируя коммуникативные и социально-трудовые компетенции. Информационно-коммуникационные технологии расширяют возможности восприятия и обработки информации, способствуют формированию

информационной грамотности, развивают критическое мышление и навыки сотрудничества. Технологии наглядно-образного обучения обеспечивают визуализацию учебного материала, систематизацию знаний, развитие воображения и творческих способностей, а интерактивные методы обучения и творческие задания формируют активную позицию учащихся в процессе освоения знаний, развивают коммуникативные, регулятивные и личностные компетенции. Проектная деятельность, как интегрирующий элемент, позволяет реализовать межпредметные связи, стимулирует самостоятельную и коллективную деятельность, формирует навыки планирования, анализа, контроля и оценки результатов. Таким образом, современные педагогические технологии создают условия для системного, гармоничного и деятельностно-ориентированного обучения, что соответствует принципам компетентностного подхода и обеспечивает подготовку младших школьников к успешной учебной деятельности и социальной реализации в условиях современного образовательного пространства.

В рамках данной работы нами была разработана модель для формирования языковой компетенции младших школьников (рис. 1).



Рисунок 1 – Модель для формирования языковой компетенции младших школьников

Модель включает в себя 4 блока: целевой, содержательный, организационно-деятельностный и результативно-оценочный. Охарактеризуем каждый из блоков:

1. Целевой блок

Общая цель: Повышение качества образования в начальной школе через целенаправленное формирование учебно-познавательной компетенции младших школьников на основе развития языковой компетенции (грамматической, морфологической, лексической).

Принципы:

Компетентностный подход – акцент на формирование умений применять знания в учебных и жизненных ситуациях.

Системность и последовательность – пошаговое развитие компетенций: от элементарных умений к комплексным.

Дифференциация и индивидуализация – учёт уровня подготовки каждого ребёнка, подбор заданий по силам.

Интерактивность и деятельность – активное включение учащихся в учебный процесс через практические, игровые и творческие задания.

Рефлексивность – формирование у ребёнка способности оценивать собственные результаты и видеть динамику развития.

2. Содержательный блок

Модель реализуется на основе содержания предмета «Русский язык», а именно при изучении темы «Имя существительное». Это содержание позволяет развивать:

– грамматический аспект (согласование слов, построение предложений, правильное употребление форм);

– морфологический аспект (разбор слов по составу, выделение морфем, образование слов);

– лексический аспект (расширение словарного запаса, подбор синонимов, антонимов, работа с омонимами).

Содержание обучения интегрирует традиционные знания и практико-ориентированные задания, стимулирующие речевую активность и творческое мышление.

3. Организационно-деятельностный блок

Методы и технологии:

Интерактивные упражнения (цифровые образовательные платформы, работа с интерактивной доской).

Игровые технологии (лингвистические игры, соревнования в командах, поиск слов, творческие конкурсы).

Творческие задания (сочинение рассказов, сказок, небылиц с использованием определённых грамматических форм).

Дифференцированные задания (индивидуальные карточки, задания разного уровня сложности).

Проектные элементы (создание текстов в группах, мини-проекты с использованием новых слов).

4. Результативно-оценочный блок

Критерии эффективности модели:

Динамика уровня сформированности языковой компетенции учащихся по трём аспектам: грамматическому; морфологическому; лексическому.

Соответствие результатов диагностики (рост доли учащихся с высоким и средним уровнем, снижение числа детей с низким уровнем).

Повышение учебной мотивации, активности и самостоятельности школьников.

Качество выполнения творческих заданий (связность текста, богатство словаря, правильность речевых конструкций).

Удовлетворённость участников образовательного процесса (учителей, родителей, самих детей) результатами обучения.

Таким образом, модель управления качеством образования в начальной школе строится на целенаправленном развитии языковой компетенции через комплекс педагогических условий (интерактивные, игровые и творческие методы), обеспечивающих позитивную динамику учебных достижений и повышение качества образовательного процесса в целом.

ГЛАВА 2. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА МОДЕЛИ УПРАВЛЕНИЯ КАЧЕСТВОМ ОБУЧЕНИЯ В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ НА ОСНОВЕ КОМПЕТЕНТНОСТНОГО ПОДХОДА

2.1 Констатирующий эксперимент

В рамках диссертации мы провели опытно-экспериментальную работу по формированию языковой компетенции как специфичной составляющей учебно-познавательной компетенции у обучающихся 3-их классов. Учебно-познавательная компетенция отражает способность ребёнка эффективно учиться, включать внимание, память, мышление, применять знания и навыки для решения учебных и практических задач. В эту более широкую

компетенцию входят различные специфические компоненты, связанные с конкретными предметными областями. Языковая компетенция в данном контексте проявляется как умение правильно понимать, использовать и анализировать язык: чтение, письмо, построение слов и предложений, осознание грамматических и орфографических правил. Она обеспечивает:

- 1) способность усваивать и интерпретировать информацию на родном языке;
- 2) развитие аналитических навыков через работу со словом и текстом;
- 3) формирование навыков коммуникации, которые необходимы для совместного решения учебных задач.

Исследование уровня сформированности языковой компетенции у младших школьников проводилось на базе общеобразовательной школы г. Пензы. Цель исследования – определить эффективность работы по формированию языковой компетенции у детей младшего школьного возраста при изучении темы «Имя существительное» на уроках русского языка.

Этапы исследования:

- разработка диагностических методик;
- констатирующая диагностика языковой компетенции у обучающихся;
- формирующая работа;
- контрольная диагностика языковой компетенции у обучающихся.

Участниками стали обучающиеся третьих классов, из которых, для получения объективных и достоверных данных, выделили две группы: в 3 «А» классе проводились занятия в рамках компетентностного подхода, в 3 «Б» класс проводились занятия в рамках традиционного подхода. Возраст респондентов 9 – 10 лет, в каждой группе – по 20 человек (Приложение А, таблица А.1).

Таблица 5 – Диагностическая карта исследования уровня сформированности языковой компетенции у ребенка младшего школьного возраста

Аспекты языковой компетенции	Показатели	Диагностические методика
Грамматический	Способность правильно строить предложения, выделять главные и второстепенные члены предложений, согласовывать существительные и прилагательные в роде, числе и падеже	1. «Исследование грамматического строя речи» Т. А. Фотековой
Морфологический	Способность различать и выделять морфемы в слове, находить однокоренные слова, образовывать новые слова от заданного слова	2. «Диагностика сформированности морфологических понятий» Т.В. Богуш
Лексический	Способность подбирать к слову синонимы и антонимы, подбирать слово нужной стилистической окраски в зависимости от ситуации	3. «Исследование лексического запаса младшего школьника» Р.И. Лалаевой

Диагностические задания на оценку уровня сформированности грамматического аспекта языковой компетенции[^]

- прочитай текст и раскрой скобки, поставив слова в скобках в нужном числе и падеже (существительные);
- составь предложения из предложенного набора слов;
- согласуй существительное с предлогом

По каждому из трёх ключевых пунктов задания учащимся предлагалось выполнить по пять упражнений, при этом каждому ребёнку выдавалась индивидуальная карточка с уникальным вариантом заданий, что исключало повторение между учащимися и способствовало объективной оценке их знаний. Выполнение этих заданий позволяло выявить уровень сформированности грамматического аспекта языковой компетенции каждого школьника, то есть степень владения правилами орфографии, морфологии и

синтаксиса, умение применять их на практике в письменной и устной речи. Оценивание проводилось по балльной системе, максимальное количество баллов, которое мог набрать учащийся за полное и правильное выполнение всех упражнений, составляло 15. В соответствии с результатами работы выделялись три уровня сформированности грамматического аспекта языковой компетенции: высокий уровень – при наборе от 12 до 15 баллов, свидетельствующий о надежном владении грамматическими правилами; средний уровень – при наборе от 9 до 11 баллов, демонстрирующий уверенное, но ещё не полностью совершенствующееся применение грамматических норм; низкий уровень – при количестве баллов менее 8, что указывало на необходимость дополнительной работы по закреплению грамматических навыков и повышению уверенности учащихся в использовании языковых правил.

Диагностические задания на диагностику уровня сформированности морфологического аспекта языковой компетенции:

- разбери слова по составу;
- найди в списке слов цепочку однокоренных слов, подчеркни однокоренные слова;
- образуй от предложенных слов новые с использованием приставки или суффикса.

По каждому из трех пунктов ребенок получал пять заданий, каждому школьнику была выдана индивидуальная карточка, варианты у детей не повторялись. Максимальное количество баллов за выполнение всех упражнений составляло 15. В соответствии с достигнутыми результатами выделялись три уровня сформированности морфологического аспекта языковой компетенции: высокий уровень (12–15 баллов), свидетельствующий о надежном и уверенном овладении морфологическими правилами и умением их применять; средний уровень (9–11 баллов), показывающий, что ребёнок в целом усвоил основные морфологические закономерности, однако ещё нуждается в тренировке и закреплении навыков;

низкий уровень (менее 8 баллов), указывающий на недостаточное владение морфологическим анализом слова и требующий дополнительных коррекционных и развивающих упражнений.

Диагностические задания на диагностику уровня сформированности лексического аспекта языковой компетенции:

- найди синонимы к предложенным словам;
- соедини стрелками антонимы в предложенном списке слов;
- составь предложения со словами-омонимами.

По каждому из трех пунктов ребенок получал пять заданий, каждому школьнику была выдана индивидуальная карточка, варианты у детей не повторялись. В процессе выполнения заданий проводилась оценка уровня сформированности лексического аспекта языковой компетенции учащихся. За полное и правильное выполнение всех упражнений можно было набрать максимум 15 баллов. В зависимости от полученного количества баллов выделялись три уровня освоения лексического аспекта: высокий уровень – 12–15 баллов, свидетельствующий о прочном владении лексикой и умении правильно использовать слова в речи; средний уровень – 9–11 баллов, указывающий на уверенное, но ещё неполное усвоение лексических норм; низкий уровень – менее 8 баллов, свидетельствующий о недостаточном развитии словарного запаса и необходимости дополнительной работы по его расширению и закреплению.

Обобщение количественных и качественных данных, полученных в процессе констатирующего исследования (Приложение В, таблицы В.1, В.2), позволило получить следующую информацию об уровне грамматического, морфологического, лексического аспекта языковой компетенции. Результаты исследования исходного уровня языковой компетенции у детей в экспериментальной группе на констатирующем этапе представлены в табл. 6.

Таблица 7 – Исходный уровень развития языковой компетенции обучающихся 3 «А» класса

Аспекты языковой компетенции	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %
Грамматический	56	28	16
Морфологический	54	26	20
Лексический	62	20	18

Результаты диагностики в графической форме (рис. 2).

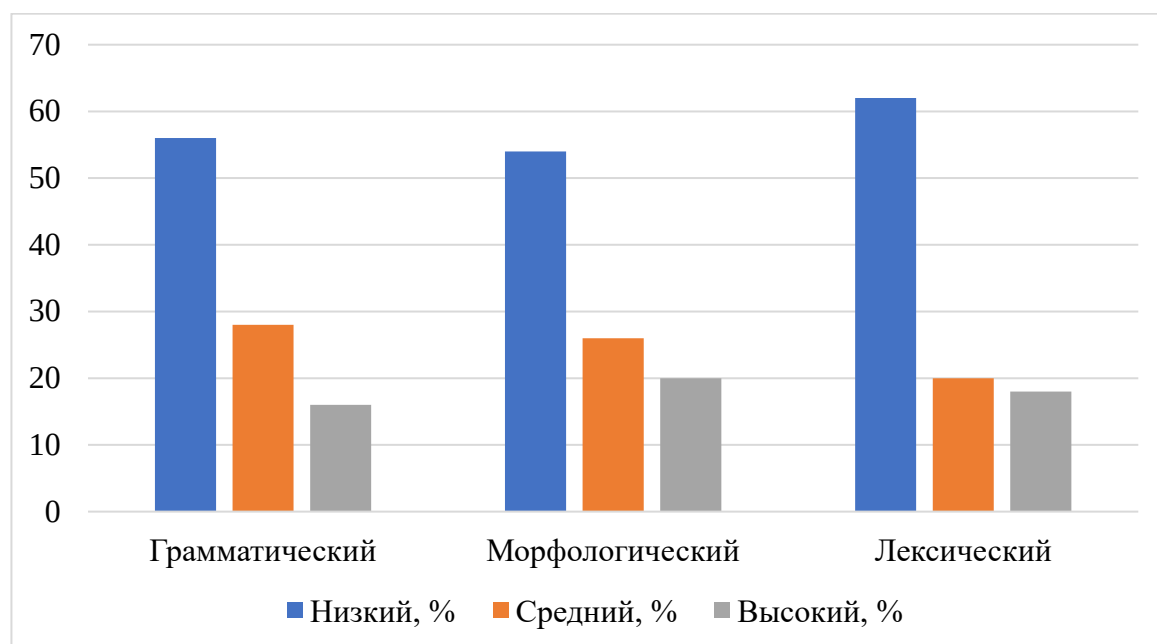


Рисунок 2 – Исходный уровень развития языковой компетенции обучающихся 3 «А» класса

Результаты исследования исходного уровня развития языковой компетенции в экспериментальной группе по трём методикам свидетельствуют о том, что у большинства детей данная компетенция развита на низком уровне.

Результаты исследования исходного уровня языковой компетенции у детей в 3 «Б» на констатирующем этапе представлены в таблице.

Таблица 7 – Исходный уровень развития языковой компетенции обучающихся 3 «Б» класса

Аспекты языковой компетенции	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %
Грамматический	52	30	18

Морфологический	54	26	20
Лексический	64	18	18

Результаты диагностики в графической форме (рис. 3).

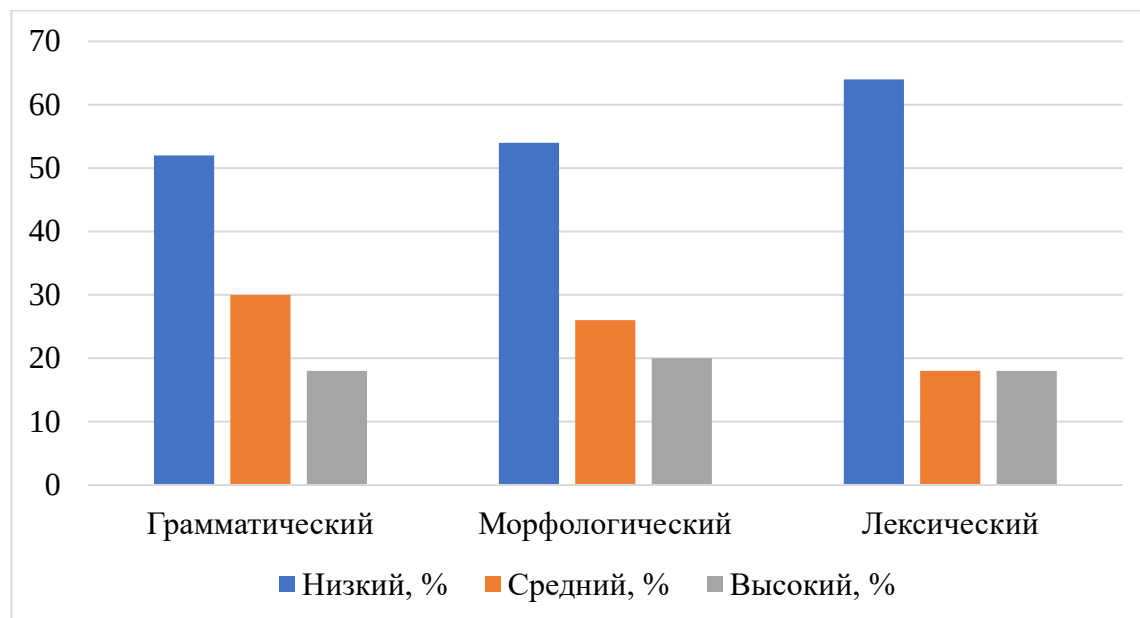


Рисунок 3 – Исходный уровень развития языковой компетенции обучающихся 3 «А» класса

Результаты исследования выявили преобладание низкого уровня языковой компетенции у обучающихся в 3 «Б».

Подвергнув анализу полученные результаты по всем методикам, вывели средний уровень сформированности языковой компетенции у обучающихся обеих групп на констатирующем этапе, что зафиксировано в табл. 8.

Таблица 8 – Уровни сформированности языковой компетенции у обучающихся на констатирующем этапе

Уровень	3 «А»		3 «Б»	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	3	15	4	20
Средний	5	25	5	25
Низкий	12	60	11	55
Итого	20	100	20	100

На рисунке 4 изображена диаграмма для более наглядного отражения полученных результатов.

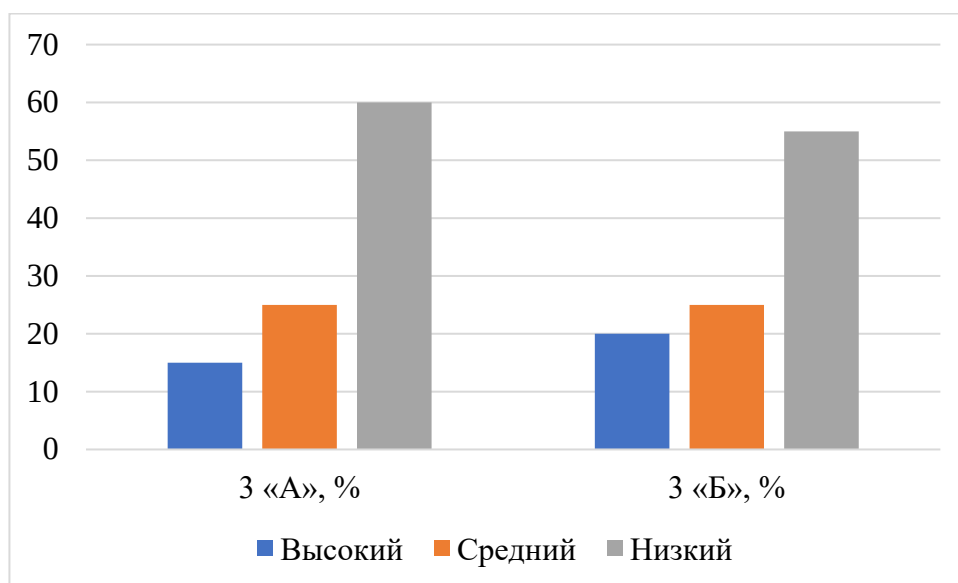


Рисунок 4 – Уровни сформированности языковой компетенции у обучающихся на констатирующем этапе

При выполнении диагностических заданий по грамматике у младших школьников наибольшие трудности вызвали упражнения, требующие применения правил согласования слов и правильного употребления грамматических форм. Особенно часто дети ошибались при раскрытии скобок и согласовании прилагательных с существительными среднего рода: встречались варианты «красивый окно». Нередко школьники неправильно определяли род существительных, что приводило к ошибкам в построении словосочетаний: например, «большой яблок», «новый тетрадь». Существенные затруднения вызвало и задание на составление словосочетаний с предлогами: учащиеся допускали ошибки в их согласовании с существительными, особенно в случаях использования составных предлогов, например, «выглянуть из-за дверь», «под деревом стоял игрушка».

При построении предложений дети также часто нарушали правила согласования слов в роде, числе и падеже: вместо правильных конструкций появлялись варианты «дети играло во дворе», «у кошки были большие уши и

хвост пушистый». Кроме того, некоторые учащиеся испытывали затруднения в употреблении форм глагола в прошедшем времени, что выражалось в смешении родовых окончаний: «мама купил хлеб», «девочка пошёл домой». Ошибки фиксировались и при употреблении числительных с существительными: вместо правильной формы «пять карандашей» дети писали «пять карандашов» или «два тетради». Подобные трудности свидетельствуют о недостаточной сформированности грамматического аспекта языковой компетенции и указывают на необходимость систематической работы над развитием навыков словоизменения, словообразования и синтаксического конструирования предложений.

При выполнении диагностических заданий по морфологии у третьеклассников, работающих по учебнику В. П. Канакиной, были выявлены серьёзные затруднения в определении и подборе однокоренных слов. Так, учащиеся ошибочно объединяли в одну группу слова «гора» и «гореть», «лук» (овощ) и «лук» (оружие), «путь» и «путёвка», не учитывая различие в значении и структуре корня. При разборе слов по составу дети нередко неверно выделяли морфемы, включая в корень суффиксальные части. Например, в слове «садик» школьники выделяли корень «садик» вместо правильного «сад», а в слове «лесничий» – корень «леснич» вместо «лес». Ошибки встречались и при работе со словами с приставками: в слове «подбежать» учащиеся принимали весь элемент «подбе» за корень, не выделяя приставку «под-». Подобные трудности указывают на то, что у детей сохраняется целостное восприятие слова, и морфемный анализ требует от них специального внимания и многократной тренировки.

Дети хуже всего справились с заданием на образование новых слов от заданного корня. Школьники часто образовывали несуществующие слова, например, «лесовой» вместо «лесной» от слова «лес». Создавая цепочки однокоренных слов, обучающиеся включали в цепочку слова, схожие по звучанию, но с другим корнем, например, обозначали как однокоренные слова «почки» и «тапочки».

При выполнении диагностического задания на знание лексики обучающиеся испытывали значительные трудности с подбором синонимов и антонимов к именам существительным, часто ошибочно подбирали синонимы, например, к слову «грубый» подбирали в качестве синонима слово «жадный» или «злой». Также обучающиеся плохо справились с заданием на составление предложений с омонимами; большинство детей смогло придумать только одно предложение. Например, со словом «кисть» все школьники составили предложение про рисование и про руку, но никто не использовал слово «кисть» в значении «порция винограда».

Таким образом, результаты диагностики трех аспектов языковой компетенции – грамматического, морфологического и лексического – убедительно показали недостаточный (низкий) уровень сформированности данных компонентов у большинства обучающихся. Полученные данные свидетельствуют о том, что школьники испытывают серьезные затруднения как при выполнении заданий на согласование слов и построение грамматически правильных предложений, так и при определении морфемного состава слова, образовании однокоренных слов и использовании лексики в соответствии с нормами русского языка. Наличие систематических ошибок указывает не только на пробелы в знаниях, но и на слабую сформированность учебных умений, необходимых для дальнейшего освоения предмета.

Проведенная диагностика подтвердила необходимость целенаправленной и планомерной работы по развитию языковой компетенции у обучающихся. Такая работа должна включать формирующие упражнения на всех этапах обучения, применение разнообразных методических приёмов и дидактических средств, способствующих развитию навыков анализа и синтеза, осознанному использованию языковых средств и формированию устойчивых учебных умений. Особое внимание необходимо уделять индивидуализации заданий, поскольку результаты показали, что уровень сформированности языковой компетенции у разных детей

существенно различается. Следовательно, одним из важнейших направлений методической работы учителя становится организация дифференцированного обучения, направленного на преодоление выявленных трудностей и постепенное повышение уровня языковой компетенции школьников.

2.2 Формирующий эксперимент

Диагностика, проведенная на констатирующем этапе, выявила тот факт, что для большинства учеников начальной школы является характерным недостаточный уровень сформированности языковой компетенции. Эти результаты подтвердили необходимость проведения формирующего этапа исследования, на котором был разработан и внедрен комплекс педагогических условий формирования языковой компетенции у младших школьников при изучении имени существительного на уроках русского языка. С целью выявления эффективности этих условий данный этап проводился только в экспериментальной группе. Работа по развитию данной компетенции осуществлялась непосредственно в рамках урочной деятельности.

На формирующем этапе педагогического эксперимента основное внимание уделялось целенаправленному развитию языковой компетенции младших школьников посредством включения в образовательный процесс системы специально подобранных упражнений, заданий и методических приёмов, соответствующих возрастным особенностям обучающихся и требованиям компетентного подхода. Формирование языковой компетенции осуществлялось комплексно, с опорой на все её основные аспекты – грамматический, морфологический и лексический.

Так, развитие грамматического аспекта обеспечивалось через регулярное выполнение заданий на правильное согласование слов в словосочетаниях и предложениях, постановку слов в нужной грамматической форме, раскрытие скобок и выбор соответствующих окончаний. Важным

условием становилось постепенное усложнение заданий: от работы с изолированными словами к построению предложений и более развернутых высказываний.

Морфологический аспект формировался посредством упражнений на разбор слов по составу, выделение значимых частей слова, поиск и классификацию однокоренных слов. Большое внимание уделялось формированию у детей умения образовывать новые слова с помощью приставок и суффиксов, отличать реально существующие формы от вымышленных. Эти задания позволяли младшим школьникам глубже понять словообразовательные возможности языка и видеть закономерности его строения.

Лексический аспект языковой компетенции формировался за счёт заданий на расширение активного и пассивного словаря учащихся, на установление смысловых связей между словами. В этой связи широко использовались упражнения на подбор синонимов и антонимов, разграничение многозначных слов и омонимов, а также творческие задания по составлению связных высказываний с использованием новых слов.

Особое значение имело включение игровых технологий и элементов проектной деятельности, позволяющих детям использовать языковые знания в новых, практико-ориентированных ситуациях. Это не только способствовало развитию интереса к предмету, но и обеспечивало перенос усвоенных языковых навыков в контекст реальной речевой деятельности.

Для реализации указанных выше педагогических условий была разработана серия уроков по формированию языковой компетенции у детей младшего школьного возраста.

Урок №1. Тема «Что такое существительное?».

В урок включены интерактивные упражнения, созданные на платформе LearningApps, что способствовало повышению мотивации.

Задание 1. Интерактивное. Подберите антонимы к словам при помощи интерактивной доски, запишите пары слов в тетрадь и составьте по одному предложению с каждой парой.

Пример слов: высокий, добрый, светлый, быстрый.

Пример выполнения: высокий – низкий («В саду рос высокий и низкий кустарники»).

Задание 2. Творческое. Напишите короткий рассказ (5–6 предложений) на тему «Дружба», не используя это слово, а заменяя его описаниями и синонимами (товарищество, přátельство, союз, взаимопомощь, поддержка).

Пример начала:

«Саша и Миша всегда приходили друг другу на помощь. Их товарищество было заметно всем: вместе они делали уроки, играли и поддерживали друг друга в трудную минуту...»

Задание 3. Игровое. С соседом по парте прочитайте рассказ и найдите в нем синонимы к указанным на карточке словам.

Рассказ: В один летний день ребята пошли гулять в лес. Сначала они долго бродили по тропинкам, разглядывая огромные ели и низкорослые кустарники. Потом им стало весело, и они начали играть в догонялки. Внезапно из-за деревьев выскочила белка. Она ловко прыгнула на ветку и скрылась. Мальчики были удивлены такой проворности зверька, а потом ещё долго обсуждали её резвость и быстроту.

Карточка синонимов

Найдите в рассказе синонимы к словам: весёлый, быстрый, исчезнуть, ловкий.

Пример ожидаемых ответов:

весёлый → радостный

быстрый → проворный, резвый

исчезнуть → скрыться

ловкий → проворный

Урок № 2. Тема: «Род и склонение существительного».

Задание 1. Интерактивное. На интерактивной доске выполните упражнения: вставьте пропущенные окончания в словах, определите их падеж и склонение. После выполнения составьте таблицу или диаграмму, показав распределение слов по падежам.

Пример:

На зелёной (лужайк...) – (лужайке), 1 склонение.

У большого (дом...) – (дома), 2 склонение.

В ночной (тишин...) – (тишине), 3 склонение.

Задание 2. Сочините сказочную историю-небылицу, используя: не менее 5 существительных 1 склонения; 3 существительных 2 склонения; 1 существительное 3 склонения.

Пример (фрагмент): «В одной далёкой деревне жила кошка, курица, берёза, звезда и сосна. У них был волшебный самовар, огромный стул и сияющий фонарь. Но однажды в тёмной ночи к ним прилетела мудрая сова и всё перемешала...»

Задание: Разделитесь на 2 команды. Прочитайте рассказ и выпишите как можно больше существительных 1 склонения. Побеждает та команда, которая нашла больше слов.

Рассказ для задания: Летом ребята отправились в поход. Сначала они шли по широкой дороге, потом свернули к реке. На берегу их встретила весёлая чайка. Она кружилась над водой и садилась на тёплую камышинку. Вдруг налетела сильная буря, зашумела листва, и на землю упала сухая ветка. Но скоро выглянула яркая радуга, и снова наступила тишина.

Пример ответа (существительные 1 склонения): дорога, река, чайка, камышинка, буря, листва, ветка, радуга.

Урок № 3. Тема: «Суффикс».

Задание 1. Интерактивное – Упражнение, созданное на платформе LearningApps. Распределите по группам слова в зависимости от их суффикса. Подберите синоним к каждому слову.

Задание 2. Творческое. Придумайте небольшую сказку, в которой все существительные употребляются уменьшительно-ласкательными суффиксами.

Пример сказки: «В солнечный день маленький котёнок играл с пушистым щеночком на зелёной полянке. Рядом сидел весёлый зайчонок и наблюдал за игрой. К ним прилетела птичка и села на веточку.»

Задание 3. Игровое. Разделитесь на две команды. Каждая команда должна придумать как можно больше слов с суффиксом «-чик». Далее команды зачитывают свои слова, те слова, которые повторяются у двух команд, вычеркиваются. Побеждает команда, у которой в конце остались не зачеркнутые слова.

Урок № 4. Тема: «Правописание суффиксов и приставок».

Задание 1. Интерактивное. При помощи разных приставок, которые ты видишь на интерактивной доске, образуй как можно больше слов от существительного «бег».

Задание 2. Творческое. Сочинение-рассуждение на тему: «Как образуются новые слова?» Представь, что у тебя есть конструктор. Ты можешь из отдельных частей сделать дом, а потом разобрать его и построить башню. В твоих руках отдельные детали собирались в разную форму. Так же мы поступаем и со словами, когда используем их в речи. Как у нас это получается? Благодаря чему? Напиши мини-сочинение на эту тему.

Задание 3. Игровое. Перед вами отдельные карточки с существительными и пустые карточки. Образуй от предложенных слов новые с использованием приставки или суффикса. Разбери слова по составу. Каждое слово – вагон. Машинистом станет тот, у кого соберется самый длинный состав.

Урок № 5. Тема: «Правописание предлогов и приставок».

Задание 1. Интерактивное. На интерактивной доске даны предложения. В парах «существительное + предлог» пропущено существительное, раскрой скобки, вставь нужное существительное в правильном падеже.

Задание 2. Творческое – Придумай рассказ или сказку, используя только два предлога (варианты на выбор).

Задание 3. Игровое – Разделитесь на две команды. Первая команда должна написать как можно больше словосочетаний, используя предлоги со значением времени, вторая – то же самое, но предлоги со значением места. Побеждает команда, составившая больше словосочетаний без ошибок.

Успешное формирование языковой компетенции младших школьников во многом зависит от создания целостной системы условий, обеспечивающих активное, мотивированное и многоплановое овладение языковыми знаниями и умениями. На основе разработанных интерактивных, творческих и игровых заданий можно выделить несколько ключевых аспектов таких условий.

Во-первых, значимым условием является разнообразие форм работы, которое позволяет охватить все аспекты языковой компетенции: грамматический, морфологический и лексический. Интерактивные задания с использованием образовательных платформ способствуют усвоению правил и структур языка, закрепляют навыки распознавания грамматических признаков слов, формируют способность классифицировать и систематизировать языковой материал. Они обеспечивают визуализацию и наглядное представление информации, что облегчает её восприятие младшими школьниками и повышает устойчивость усвоения знаний.

Во-вторых, творческие задания стимулируют развитие речевой активности и речевого мышления, формируют умение использовать языковые средства в различных коммуникативных ситуациях. Составление сказок, эссе и небылиц с обязательным включением определённых грамматических или морфологических форм позволяет учащимся практиковать использование языка в контексте, что способствует углубленному освоению лексического запаса и грамматических структур. Кроме того, творческие задания развивают критическое и творческое мышление, способность к самовыражению, что является важной составляющей учебно-познавательной компетенции.

В-третьих, игровые задания создают условия для применения знаний в ситуации сотрудничества и соревнования, что повышает мотивацию к учебной деятельности. Игры с подбором слов по суффиксам, нахождением существительных определённого склонения или поиском синонимов и антонимов вовлекают детей в совместную работу, требуют внимания, памяти и умения быстро ориентироваться в языке. В таких заданиях формируются как языковая, так и коммуникативная компетенции, развивается умение работать в коллективе и аргументированно объяснять свой выбор.

Кроме того, важным условием является индивидуализация и дифференциация заданий, что позволяет учитывать уровень сформированности компетенций каждого ребёнка. Предоставление детям индивидуальных карточек с заданиями, возможность выбора уровня сложности или формы выполнения обеспечивает активное вовлечение всех учащихся в учебный процесс, поддерживает интерес и стимулирует к самостоятельной работе.

Таким образом, успешное формирование языковой компетенции в начальной школе достигается за счёт сочетания разнообразных методов и форм работы, включающих интерактивные, творческие и игровые задания, обеспечивающих практическое применение знаний, стимулирующих речевую активность, развивающих внимание, память и мышление, а также учитывающих индивидуальные особенности каждого ребёнка. Эти условия создают благоприятную образовательную среду, в которой языковая компетенция формируется последовательно, системно и эффективно.

Контрольное исследование прошло после завершения цикла уроков по теме «Имя существительное». В контрольной диагностике принимали участие 40 обучающихся – те, что участвовали в констатирующем эксперименте. Две группы – контрольная и экспериментальная, по 20 человек в каждой группе.

Контрольный уровень сформированности языковой компетенции в экспериментальной группе на контрольном этапе исследования представлен в табл. 9.

Таблица 9 – Контрольный уровень сформированности языковой компетенции в экспериментальной группе на контрольном этапе исследования

Аспекты языковой компетенции	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %
Грамматический	28	32	40
Морфологический	20	38	42
Лексический	22	30	48

Результаты диагностики в графической форме (рис. 5).

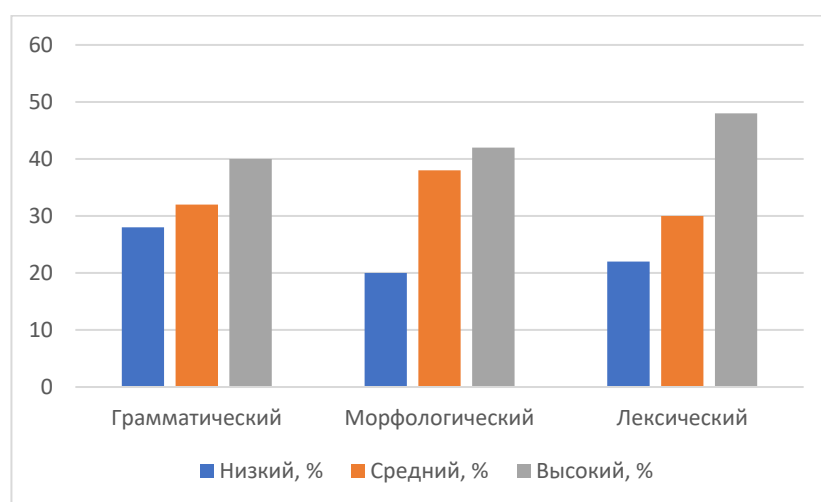


Рисунок 5 – Контрольный уровень сформированности языковой компетенции в экспериментальной группе на контрольном этапе исследования

Контрольный уровень сформированности языковой компетенции в контрольной группе на контрольном этапе исследования представлен в табл. 10.

Таблица 10 – Контрольный уровень сформированности языковой компетенции в контрольной группе на контрольном этапе исследования.

Аспекты языковой компетенции	Низкий, %	Средний, %	Высокий, %
Грамматический	52	30	18
Морфологический	54	26	20
Лексический	64	18	18

Результаты диагностики в графической форме (рис. 6).

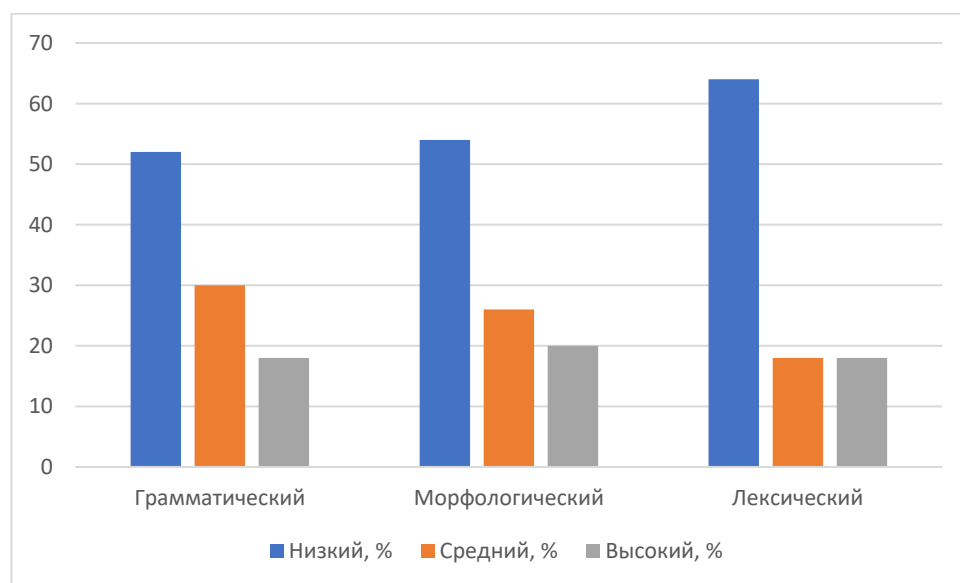


Рисунок 6 – Контрольный уровень сформированности языковой компетенции в контрольной группе на контрольном этапе исследования

Преобладание низкого уровня языковой компетенции у обучающихся в контрольной группе наблюдается снова, если исходить из данных, представленных на рисунке 5. Ниже – таблица 11, в которой, подвергнув анализу полученные результаты по всем методикам, представлен средний уровень сформированности языковой компетенции у обучающихся обеих групп на контрольном этапе.

Таблица 11 – Средний уровень сформированности языковой компетенции у обучающихся обеих групп на контрольном этапе

Уровень	3 «А»		3 «Б»	
	Кол-во	%	Кол-во	%
Высокий	9	43	4	20
Средний	7	44	5	25
Низкий	4	23	11	55
Итого	20	100	20	100

Согласно результатам, представленным в таблице, за время проведения исследования в экспериментальной группе число обучающихся с высоким уровнем языковой компетенции возросло на 28%; средним – на 8%; низким – уменьшилось на 37%. Результаты исследования контрольного уровня развития языковой компетенции младших школьников экспериментальной группы указывают на то, что у большинства детей языковая компетенция развита на достаточно высоком уровне. Таким образом, получена положительная динамика в сравнении с констатирующим этапом.

При выполнении грамматических заданий большинство детей из экспериментальной группы правильно выполнили упражнение на раскрытие скобок и правильно составили словосочетания с предлогами. При выполнении морфологических заданий большинство детей экспериментальной группы легко стали находить однокоренные слова и научились правильно выделять в слове корень, а также больше не путали слова, близкие по звучанию, но имеющие разные корни. Также в экспериментальной группе уменьшилось количество ошибок в разборе слова по составу, что свидетельствует о положительной динамике уровня сформированности морфологического аспекта языковой компетенции обучающихся из экспериментальной группы. При выполнении лексических заданий обучающиеся из экспериментальной группы стали быстро и правильно подбирать синонимы к именам существительным; у детей расширился словарный запас. Также дети из экспериментальной группы стали правильно подбирать антонимы к словам и хорошо справились с

выполнением заданий на составление предложений с омонимами. Например, на заданное слово «ключ» обучающиеся придумали предложения про ключ в роднике, ключ в замке и скрипичный ключ, а на слово «ручка» придумали предложение с шариковой ручкой, дверной ручкой, детской ручкой (уменьшительное от «рука»).

Таким образом, проведенное исследование показало достаточно эффективную целенаправленную работу по развитию языковой компетенции обучающихся на уроках русского языка путем серии уроков по теме «Имя существительное» в 3 классе. Полученные результаты свидетельствуют о том, что уровень сформированности грамматического, лексического и морфологического аспекта языковой компетенции вырос у обучающихся экспериментальной группы, в контрольной не изменился. Это позволяет говорить о том, что в учебном процессе хорошо проявили себя примененные педагогические условия, реализованные с помощью изучения имени существительного.

Сформулируем выводы по второй главе, подводя итоги опытно-экспериментального исследования процесса формирования у обучающихся начальной школы языковой компетенции. Исследование состояло из трёх этапов: констатирующий, формирующий и контрольный. На первом этапе была проведена диагностика уровня сформированности языковой компетенции обучающихся начальной школы в экспериментальной и контрольной группах. Опираясь на анализ психолого-педагогической литературы по формированию языковой компетенции у младших школьников, было задействовано три диагностических критерия: грамматический, морфологический, лексический аспект языковой компетенции. Для каждого из которых подобраны соответствующие диагностические методики. В ходе констатирующего эксперимента было установлено, что у современных младших школьников языковая компетенция имеет достаточно низкий уровень. Это тревожная предпосылка к тому, что у выпускника начальной школы данная компетенция может

сформироваться на ненадлежащем уровне. Это приведет в дальнейшем к проблемам в учебе и социальной деятельности. На формирующем этапе были разработаны и внедрены на уроках педагогические условия, включающие изучение имени существительного как средство формирования языковой компетенции.

С целью выявления эффективности этих условий данный этап проводился только в экспериментальной группе. Было проведено 5 уроков по предмету «Русский язык», на которых использовались упражнения по теме «Имя существительное». Результаты контрольной диагностики уровня сформированности грамматического, морфологического и лексического аспекта языковой компетенции была подтверждена положительная динамика, наблюдавшаяся в процессе проведения занятий в экспериментальной группе, что говорит об успешности реализации педагогических условий. Можно заключить: на уроках русского языка при изучении имени существительного применение разработанных педагогических условий служит достаточно эффективным средством для того, чтобы у обучающихся сформировать необходимую языковую компетенцию.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Таким образом, в ходе проведенного исследования нам удалось сделать следующие выводы:

Во-первых, интеграция компетентностного подхода в образовательную систему прошла четыре этапа. Внедрение компетентностного подхода в российское образование является не просто данью моде, а объективной и стратегической необходимостью, обусловленной комплексом внутренних и внешних факторов. Он выступает адекватным ответом на вызовы глобализации, требующие подготовки мобильных и конкурентоспособных специалистов. Данный подход знаменует собой смену образовательной парадигмы: от знаниецентричной модели, нацеленной на усвоение информации, к модели, ориентированной на формирование у учащихся способности применять знания на практике, критически мыслить и самостоятельно решать проблемы.

Во-вторых, компетентностный подход в образовании не сводится к знаниево-ориентированному компоненту, а предполагает формирование у обучающихся целостного опыта решения жизненных и профессиональных задач, овладение социальными ролями и ключевыми функциями, развитие универсальных учебных действий и личностных компетенций, необходимых для успешной жизнедеятельности в современных условиях.

В-третьих, возрастные особенности младших школьников обуславливают необходимость особого подхода к организации учебного процесса, предполагающего опору на наглядность, игровую деятельность, эмоциональную насыщенность. Младший школьный возраст (6–10 лет) представляет собой особый этап психического и личностного развития, характеризующийся переходом ребенка от игровой к учебной деятельности как ведущему виду активности. На данном возрастном этапе формируется мотивация к обучению, развиваются произвольные психические процессы и закладываются основы учебной самостоятельности. На этом возрастном

этапе появляются новые формы речевой деятельности – чтение и письмо, которые выступают как наиболее важные достижения младшего школьника. Эти виды речи базируются на механизмах кодирования звуков и декодирования графем, представляя собой формы символической коммуникации. Их освоение требует нового уровня когнитивной активности, достижение которого возможно благодаря компетентностному подходу к обучению.

В-четвертых, компетентностный подход находит отражение в современных программных документах российского образования. Федеральный государственный образовательный стандарт оперирует категорией «ключевые компетенции». Выделяют следующие ключевые компетенции: ценностно-смысловые, общекультурные компетенции, учебно-познавательные компетенции, информационные компетенции, коммуникативные компетенции, социально-трудовые компетенции, компетенции личностного самосовершенствования. Ключевые компетенции и универсальные учебные действия (УУД) на ступени начального образования находятся во взаимосвязи как стратегическая и операциональная составляющие компетентностного подхода. Ключевые компетенции выступают целевыми ориентирами образования, задающими общее направление развития личности учащегося и определяющими, какими универсальными способами деятельности он должен овладеть для успешной социализации и дальнейшего обучения. Универсальные учебные действия, в свою очередь, представляют собой педагогический инструмент реализации этих компетенций, то есть конкретные механизмы формирования у ребёнка необходимых умений и навыков.

В-пятых, успешное формирование языковой компетенции в начальной школе достигается за счёт сочетания разнообразных методов и форм работы, включающих интерактивные, творческие и игровые задания, обеспечивающих практическое применение знаний, стимулирующих речевую активность, развивающих внимание, память и мышление, а также

учитывающих индивидуальные особенности каждого ребёнка. Эти условия создают благоприятную образовательную среду, в которой языковая компетенция формируется последовательно, системно и эффективно.

В-шестых, эффективность формирования компетенций младших школьников обеспечивается комплексным и системным подходом, охватывающим методические, организационные, кадровые и психолого-педагогические аспекты образовательного процесса. Методические условия предполагают продуманное планирование содержания занятий, использование современных педагогических технологий, направленных на развитие ключевых компетенций и универсальных учебных действий, а также применение разнообразных методов и форм обучения, способствующих активизации познавательной деятельности младших школьников. Организационные условия включают рациональное распределение учебного времени и пространства, интеграцию предметных областей, создание образовательной среды с необходимыми ресурсами и формирование системы взаимодействия всех участников образовательного процесса. Кадровые условия предполагают высокий профессионализм педагогов, их готовность к внедрению инновационных методов обучения, постоянному самообразованию и сотрудничеству с коллегами и родителями, что обеспечивает организацию деятельностно-ориентированного и индивидуализированного обучения. Психолого-педагогические условия ориентированы на учет возрастных и индивидуальных особенностей детей, создание благоприятного эмоционального климата, формирование учебной мотивации, развитие творческого и критического мышления, коммуникативных навыков и самостоятельности. Совокупность этих условий создает предпосылки для системного, гармоничного и деятельностно-ориентированного обучения.

В подтверждение сделанным теоретическим выводам была проведена опытно-экспериментальная модель по формированию языковой компетенции обучающихся 3 класса в ходе преподавания русского языка. В ходе

педагогического эксперимента, состоящего из трех этапов, было проведено 5 уроков с применением компетентного подхода в рамках разработанной модели. Результатами контрольной диагностики уровня сформированности грамматического, морфологического и лексического аспекта языковой компетенции была подтверждена положительная динамика, наблюдавшаяся в процессе проведения занятий в экспериментальной группе, что говорит об успешности реализации педагогических условий.

Поставленные перед исследованием задачи выполнены, а значит, цель достигнута.

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Агапов И. Г, Шишов С. Е. Компетентностный подход к образованию: прихоть или необходимость // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 2. С. 58–62.
2. Андриенко А. С. Компетентностно-ориентированный подход в системе высшего образования: история, современное состояние и перспективы развития: монография. Чебоксары: ИД «Среда», 2018. 92 с.
3. Андриенко А. С. Компетентностный подход: исторические этапы становления и особенности развития современного периода [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2023. Т. 11. № 6. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/99PDMN623.pdf> (дата обращения: 11.09.2025).
4. Байденко В. И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. Науч.-метод. сборник. Москва, 2002.
5. Бермус А. Г. Проблемы и перспективы реализации компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 10 сентября. URL: http://www.eidos.ru/journal/2005/0910_12.htm (дата обращения 20.07.2017) (дата обращения: 21.08.2025).
6. Богдан Н. Н. Социальная компетентность как многоуровневое и многокомпонентное явление // Философия образования. № 2. 2013. С. 78–84.
7. Божко Е. М., Ильнер А. О. Компетентностный подход в России и за рубежом: исторические и теоретические аспекты [Электронный ресурс] // Мир науки. Педагогика и психология. 2019. №1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/38PDMN119.pdf> (дата обращения: 08.08.2025).
8. Болотов В. А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программ // Педагогика. 2003. № 10. С. 8–14.

9. Борисова М. Н. Возникновение и становление компетентностного подхода в высшем образовании // Научное обозрение. Педагогические науки. 2016. № 3. С. 5–12.
10. Ваганова Т. Г. Компетентностно-ориентированное образование: проблемы теории и практики // Вестник БГУ. 2012. № 15. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostno-orientirovannoe-obrazovanie-problemy-teorii-i-praktiki> (дата обращения: 12.09.2025).
11. Вербицкий А. А. Контекстно-компетентностный подход к модернизации образования [Электронный ресурс] // Высшее образование в России. 2010. № 5. С. 32–37.
12. Гальперин П. Я. Опыт изучения формирования умственных действий // Вестник Московского университета. Серия 14. Психология. 2017. № 4. С. 3–20.
13. Гуцол Ю. В., Жаринова И. А. Компетентностный подход в обучении: основные определения и компонентный состав // Известия Самарского научного центра Российской академии наук. Социальные, гуманитарные, медико-биологические науки. 2018. № 3 (60). С. 13–15.
14. Днепров Э. Д. Проект федерального компонента государственного образовательного стандарта общего образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 2002. № 2. С. 16–20.
15. Дубова М. В. Организация проектной деятельности младших школьников с позиции компетентностного подхода [Электронный ресурс]. URL: <http://mmm.school2100.com/upload/iblock/f12/f1231e4de6cc11ee3dd327ed8b288077.pdf> (дата обращения: 12.09.2025).
16. Ефремичева Н. В. Компетенции / компетентности в новой образовательной парадигме [Электронный ресурс] // Ученые записки ОГУ. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2009. № 3. С. 238–241.
17. Зеер Э. Ф. Компетентностный подход к образованию // Образование и наука. 2005. № 5. С. 27–40.

18. Зеер Э. Ф., Павлов А. М., Сыманюк Э. Э. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход. Учеб. Пособие. Москва: Издательство Московского психолого-социального института, 2005. 215 с.
19. Зеер Э. Ф., Сыманюк Э. Э. Компетентностный подход к модернизации профессионального образования // Высшее образование в России. 2005. № 4. С. 23–30.
20. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия. Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. 2004. 40 с.
21. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2006. 5 мая. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm> (дата обращения 20.08.2025).
22. Канакина В. П. Русский язык. 3 класс. Москва: Просвещение, 2013. 159 с.
23. Канукова Д. К. Ключевые компетенции в образовании [Электронный ресурс] // European research. 2015. № 6 (7). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/klyuchevye-kompetentsii-v-obrazovanii> (дата обращения: 04.09.2025).
24. Косарев Р. А. Управление качеством обучения как педагогическая проблема [Электронный ресурс] // Материалы VII Международной студенческой научной конференции «Студенческий научный форум». URL: <https://scienceforum.ru/2015/article/2015014042?ysclid=mfwarc5j4z38056850> (дата обращения: 21.09.2025).
25. Краля Н. А. Метод учебных проектов как средство активизации учебной деятельности учащихся: Учебно-методическое пособие. Омск: Изд-во ОмГУ, 2005. 59 с.

26. Крахмалев А. Л. Качество образования как актуальная проблема управления. Омск, 2001. 22 с.
27. Кудрин А. Е. «Реализация компетентного подхода ФГОС НОО: педагогические условия и рекомендации». [Электронный ресурс]. URL: <https://kopilkaurokov.ru/nachalniyeKlassi/prochee/stat-ia-riealizatsiia-kompientstnogho-podkhoda-fgos-noo-piedaghoghichieskiie-usloviia-i-riekomindatsii?ysclid=mfgtai2x6l56253497>
28. Лебедев О. Е. Компетентностный подход в образовании. Школьные технологии. 2004. № 5. С. 3–12.
29. Маркова А. К. Психология профессионализма [Электронный ресурс]. Москва: Международный гуманитарный фонд «Знание». 1996. 312 с. URL: <http://www.p-lib.ru/pedagogika/markova-psihologiya-professionalizma/index.html> (дата обращения: 04.09.2025).
30. Мединцева И. П. Компетентностный подход в образовании // Педагогическое мастерство: материалы II Междунар. науч. конф. (г. Москва, декабрь 2012 г.). Москва: Буки-Веди, 2012. URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/65/3148/> (дата обращения: 04.09.2025).
31. Михайлова И.А., Корнеева Е.В. Организация предметно-пространственной развивающей среды в соответствии с ФГОС // Инновационное реформирование экономики и общества в условиях глобальной нестабильности: Материалы международной научно-практической конференции. 2015. С. 140–143.
32. Мухина В. С. Возрастная психология [Электронный ресурс]. http://uchebnikonline.com/soderzhanie/textbook_45.html (дата обращения: 04.09.2025).
33. Петрова Т. А. Этапы становления компетентностного подхода [Электронный ресурс] // Вестник Академии знаний. 2016. № 19 (4). URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/etapy-stanovleniya-kompetentnostnogo-podhoda> (дата обращения: 04.09.2025).

34. Прямикова Е. В. Компетентностный и деятельностный подходы к школьному образованию: проблемы и перспективы // Социально-гуманитарные знания. 2009. № 2. С. 192–206.
35. Равен Дж. Компетентность в современном обществе. Выявление, развитие и реализация. Москва, 2002. 396 с.
36. Разуваева Т. А. Компетентностная модель образования: краткий анализ ключевых понятий и проблем реализации // Известия ПГУ им. В.Г. Белинского. 2012. № 28. С. 986–989.
37. Разуваева Т. А. Компетентностный подход к образованию: краткий теоретический анализ // Вестник КГУ. 2010. № 1. С. 266–269.
38. Ретивых М. В., Селезнев В. А. Психологические факторы применения информационных технологий при формировании компетенций будущих рабочих // Психологическая наука и образование. 2011. № 2. С. 31–40.
39. Самодурова Т. В. Построение рабочих учебных программ дисциплин в соответствии с требованиями ФГОС ВПО // Педагогические условия реализации ФГОС общего и профессионального образования: Материалы Региональной научно-практической конференции (30 октября 2014 г.). 2014. С. 105–110.
40. Сахьянов Л. Н. Управление качеством образовательного процесса как Педагогическая проблема // Вестник ТГПУ. 2013. № 1 (129). С. 144–149.
41. Сидорова Е. А. Формирование учебно-познавательной компетенции у младших школьников // Педагогическое мастерство: материалы V Междунар. науч. конф. (г. Москва, ноябрь 2014 г.). Москва: Буки-Веди, 2014. С. 17–19.
42. Смородинова М. В. Многообразие подходов к определению понятия «компетентность» и «компетенция» // Актуальные вопросы современной педагогики: Материалы IV Междунар. науч. конф. Уфа: 2013. С. 16–18.

43. Смышляева Л. Г. Компетентностный подход как теоретико-методологическая основа модернизации системы профессиональной подготовки // *Философия образования*. 2011. № 6 (39). С. 174–181.
44. Соловова Е. Н. Методика обучения иностранным языкам: Базовый курс лекций. Пособие для студентов пед. Вузов и учителей. Москва: Просвещение, 2002. 238 с.
45. Строкова Т. А. Компетентностный подход и проблемы его реализации // *Изв. Саратов. ун-та Нов. сер. Сер. Акмеология образования. Психология развития*. 2010. №3. С. 82–88.
46. Талызина Н. Ф. Пути разработки профиля специалиста. Саратов: Изд-во Саратовского университета. 1987. 173 с.
47. Томакова Р. А., Брежнева А. Н. Образовательные и социальные проблемы обращения к информационным ресурсам и технологиям в системе формирования компетенций // *Духовная ситуация времени. Россия XXI век*. 2015. № 2 (5). С. 112–115.
48. Топилина И. И. Компетентностный подход к обучению и специфика образовательной среды при его реализации в начальной школе [Электронный ресурс] // *Вестник Таганрогского института имени А. П. Чехова*. 2019. № 1. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/kompetentnostnyy-podhod-k-obucheniyu-i-spetsifika-obrazovatelnoy-sredy-pri-ego-realizatsii-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 10.09.2025).
49. Третьяков Я. А., Шамова Т. Н. Управление качеством образования – основное направление в развитии системы: сущность, подходы, проблемы // *Завуч*. 2002. № 7. С. 67–72.
50. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования, утвержден приказом Минобрнауки РФ № 286 от 31.05.2021 г. [Электронный ресурс] // URL: <https://base.garant.ru/400907193/53f89421bbdaf741eb2d1ecc4ddb4c33/?ysclid=mfk2u5fl4x903737872> (дата обращения 16.08.2025).

51. Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» от 29.12.2012 № 273-ФЗ (ред. от 25.05.2020). [Электронный ресурс] // Consultant.ru: информационно-правовой портал // URL: http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_140174/ (дата обращения: 23.08.2025).

52. Хомский Н. Язык и мышление. Москва, 1972. 196 с.

53. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. Москва: Изд-во МГУ, 1972. 350 с.

54. Хуторский А. В. Ключевые компетенции: технология конструирования // Народное образование. 2003. № 5. С. 55–61.

55. Хуторской А. В. Ключевые компетенции как компонент личностно-ориентированного образования. // Народное образование. 2003. № 2. С. 58–64.

56. Хуторской А. В. Определение общепредметного содержания и ключевых компетенций как характеристика нового подхода к конструированию образовательных стандартов // Политика в образовании [Электронный ресурс]. URL: <http://www.eidos.techno.ru/news/compet/htm> (дата обращения: 23.08.2025).

57. Хуторской А.В. Чем функциональная грамотность отличается от компетенции? [Электронный ресурс] // А. В.Хуторской. Персональный сайт – Хроника бытия; 11.03.2016 г. URL: <http://khutorskoy.ru/be/2016/0311/> (дата обращения: 23.08.2025).

58. Хуторской А. В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций [Электронный ресурс] // Интернет-журнал «Эйдос». 2005. 12 декабря. URL: <http://www.eidos.ru/journal/2005/1212.htm> (дата обращения: 23.08.2025).

59. Шишов С. Е. Понятие компетенции в контексте качества образования // Стандарты и мониторинг в образовании. 1999. № 2. С. 41–48.

60. Штербова Л. В. Формирование ключевых компетенций младших школьников [Электронный ресурс] // Евразийский научный журнал. 2016. №

11. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/formirovanie-klyuchevyh-kompetentsiy-mladshih-shkolnikov> (дата обращения: 14.09.2025). С. 239–243.

61. Ярочкина Г. В., Ефимова С. А. Методика проектирования учебных материалов на модульно-компетентностной основе для системы довузовского профессионального образования: метод. пособие. Москва: Московский психолого-социальный институт, Федеральный институт развития образования, 2006.

62. Carroll J. B. A model of school learning // Teachers College Record. 1963. Pp. 723–780.

63. Chappell C. Quality & Competency Based Education and Training. In The Literacy Equation. Red Hill, Australia: Queensland Council for Adult Literacy, 1996. Pp. 71–79.

64. Chomsky N. Language and mind. New York: Harcourt, Brace & World, 1968. 342 p.

65. Ecclestone K. Energising or Enervating? // Journal of Vocational Education and Training 49, № 1 (1997): 65-79.

66. Erridge A., Perry S. The Validity and Value of National Vocational Qualifications // Vocational Aspect of Education. №. 2 (1994). Pp. 139–154.

67. Habermehl W. Competency-based education–will it rob peter to pay paul? / NASSP bulletin. 1980. T. 64. № 439. С. 54–57.

68. Hyland T. Competence, Education and NVQs: Dissenting Perspectives. London, Cassell, 1994.

69. Jochems W., Schlusmans K. Competentiegericht on derwijs in een elektronische leeromgevingm (Competency based education in an electronic learning environment) // Competentiegerichte Leeromgevingen. Lemma, Utrecht, 1999. Pp. 47–61.

70. Spady W. G. Competency based education: a bandwagon in search of a definition // Educational researcher. 1977. T. 6. № 1. С. 9-14.

71. Velde Ch. Crossing borders: an alternative conception of competence / 27 Annual SCUTREA conference. 1997. Pз. 27–35.

72. White H. S. New educational values and employability: closing the gap // Journal of Academic Librarianship. 1991. T. 17. № 4. C. 209–210.

73. Winter R., Maisch M. Professional Competence and Higher education: The Asset Programme // Falmer Press, 1996. 224 p.

ПРИЛОЖЕНИЯ

Приложение А

Таблица А.1 – Список респондентов

3 «А»		3 «Б»	
1.	Алина А.	1.	Даниил А.
2.	Вячеслав Б.	2.	Федор В.
3.	Григорий Б.	3.	Михаил Г.
4.	Евгения Б.	4.	Сергей Г.
5.	Виктор Г.	5.	Виктория Д.
6.	Алиса Д.	6.	Маргарита Ж.
7.	Евгений З.	7.	Наталия Ж.
8.	Максим К.	8.	Анна З.
9.	Светлана М.	9.	Максим К.
10.	Егор Н.	10.	Кирилл К.
11.	Елисей О.	11.	Никита К.
12.	Святослав О.	12.	Виктор Л.
13.	Владислав П.	13.	Екатерина М.
14.	Маргарита Р.	14.	Кристина Н.
15.	Регина У.	15.	Ксения Н.
16.	Владлена У.	16.	Пелагея С.
17.	Александр Ч.	17.	Ангелина С.
18.	Дамир Ф.	18.	Дарья Т.
19.	Алексей Ю.	19.	Лилия Т.
20.	Виктор Я.	20.	Егор Ю.