

ФЕДЕРАЛЬНОЕ ГОСУДАРСТВЕННОЕ АВТОНОМНОЕ ОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ УЧРЕЖДЕНИЕ ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ  
**«БЕЛГОРОДСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ НАЦИОНАЛЬНЫЙ  
ИССЛЕДОВАТЕЛЬСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ»  
СТАРООСКОЛЬСКИЙ ФИЛИАЛ  
(СОФ НИУ «БелГУ»)**

ФАКУЛЬТЕТ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ

КАФЕДРА ПЕДАГОГИКИ И ФИЗИЧЕСКОЙ КУЛЬТУРЫ

**ШКОЛЬНАЯ ОЛИМПИАДА КАК СРЕДСТВО ФОРМИРОВАНИЯ  
ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

Выпускная квалификационная работа  
обучающегося по направлению подготовки  
44.03.01 Педагогическое образование, профиль Начальное образование  
заочной формы обучения, группы 92061364  
Каребиной Светланы Николаевны

Научный руководитель  
Доцент, к.филол.н.  
Еременко О.И.

СТАРЫЙ ОСКОЛ, 2018

## ОГЛАВЛЕНИЕ

<b>ВВЕДЕНИЕ</b> .....	3
<b>Глава I. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ</b> .....	8
1.1. Сущность компетентностного подхода в языковом образовании.....	8
1.2. Сущность и содержание понятия «языковая компетенция».....	11
1.3. Проблема формирования языковой компетенции учащихся (обзор методической литературы).....	17
<b>Глава II. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЛИМПИАДНОЙ РАБОТЫ</b> .....	29
2.1. Школьная олимпиада как вид внеурочной деятельности.....	29
2.2. Ход эксперимента по формированию языковой компетенции младших школьников в процессе олимпиадной работы.....	38
2.3. Результативность использования олимпиады в процессе формирования языковой компетенции младших школьников.....	45
<b>ЗАКЛЮЧЕНИЕ</b> .....	53
<b>БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ</b> .....	56
<b>ПРИЛОЖЕНИЕ</b> .....	63

## ВВЕДЕНИЕ

Компетентностный подход является отражением потребности общества в подготовке людей не только знающих, но и умеющих применять свои знания. Компетенции рассматриваются как осознанная человеком возможность (способность) реализации знаний и умений для эффективной деятельности в конкретной ситуации. В настоящее время в определении целей и содержания предмета «Русский язык» реализуется компетентностный подход, в соответствии с которым описаны языковая, лингвистическая, коммуникативная и культуроведческая компетенции. Утверждение названных понятий обусловлено достижениями современной психологической и лингвистической науки: теории речевой деятельности, коммуникативной лингвистики, исследующей общие закономерности и речевого общения и функционирования языковых средств в реальных актах общения, и когнитивной лингвистики, предлагающей системное описание и объяснение механизмов усвоения языка.

В последние годы в методике обучения русскому языку в начальных классах возрос интерес ученых и учителей-практиков к проблемам языковой компетенции. Обусловлено это следующим:

- во-первых, достижениями современной педагогики и психологии в области речевого развития ребенка и психологии речевой деятельности;
- во-вторых, школа претерпела в последние годы радикальные изменения и преобразования. Модернизация содержания учебных программ и форм деятельности учеников на основании Федерального закона «Об Образовании» Российской Федерации, введение ФГОС нового поколения открыли путь к большой активности и самостоятельности ребенка, к развитию его творческих способностей и гармонии, привели к появлению на рынке образовательных услуг многих новых и различных по своему характеру учебников и учебных пособий;

Языковой компетенции придается особое значение, потому что она является основой формирования общей успешности школьника в последующем обучении, в развитии будущей профессионально компетентной, социально-активной личности. Ведь именно младший школьный возраст чрезвычайно благоприятен для этого в силу особой чуткости к языковым явлениям, интереса к осмыслению речевого опыта, общению. Данная компетенция обеспечивает развитие способностей у обучающихся анализа и оценивания различных языковых явлений, умений и навыков речевого общения; овладение основными нормами русского литературного языка и правилами речевого поведения.

Вопрос о необходимости работы в начальной школе по формированию языковой компетенции был поставлен крупнейшими учеными педагогами и психологами. Теоретическое осмысление формирования языковой компетенции шло в русле изучения основ речевой деятельности, которой посвящены работы Н.И. Жинкина, И.А. Зимней, А.В. Хуторского и др. Психолого-педагогические аспекты формирования языковой компетенции проанализированы в работах Е.Д. Божович. Проблема формирования языковой компетенции школьников в процессе обучения русскому языку рассматривалась такими авторами, как Е.А. Быстрова, Н.М. Шанский и др. Вопросы формирования языковой компетенции младших школьников в процессе начального языкового образования анализируются в работах С.Г. Макеевой, И.В. Шуткиной, А.М. Закировой, Т.В. Пащенко и др. Сегодня в школьной практике учителя начальных классов, реализуя требования ФГОС НОО, активно занимаются поиском способов и методов формирования языковой компетенции младших школьников.

Анализ психолого-педагогической и методической литературы показал, что в процессе реализации компетентного подхода практически не используется потенциал внеурочной деятельности. При этом следует подчеркнуть, что в ФГОС НОО внеурочной деятельности школьника уделено особое внимание, определяется пространство и время в образовательном

процессе. При этом «важно иметь в виду, что внеурочная деятельность - это отнюдь не механическая добавка к основному общему образованию, призванная компенсировать недостатки работы с отстающими или одарёнными детьми. Главное при этом - осуществить взаимосвязь и преемственность общего и дополнительного образования как механизма обеспечения полноты и цельности образования» [45, с. 211]. Поэтому в настоящее время актуальным представляется разработка различных видов и форм внеурочной деятельности, направленных на реализацию компетентностного подхода в начальном языковом образовании. В последние годы в связи с внедрением ФГОС ООО широкое распространение получили различные виды внеурочной деятельности.

Считаем, что для формирования языковой компетенции младших школьников может быть использована школьная олимпиада, которая относится к массовым формам внеурочной деятельности и позволят охватить значительное количество участников. Олимпиада является одним из наиболее эффективных и интересных видов внеурочной работы. Олимпиада, как известно, состоит в выполнении ряда заданий повышенной трудности, требующих широкой эрудиции, смекалки, творчества. По нашему мнению, школьная олимпиадная работа обладает значительным потенциалом в формировании языковой компетенции, так как она направлена на формирование лингвистических интересов детей, развитие познавательных свойств личности и творческой деятельности. Она призвана удовлетворить любознательность школьников, поддерживать их интерес к русскому языку, помочь увидеть необычное и новое в уже знакомом и обыденном.

Таким образом, в процессе анализа и методической литературы было выявлено **противоречие** между необходимостью формирования языковой компетенции младших школьников и недостаточным использованием для этого потенциала внеурочной деятельности, в частности такого вида внеурочной работы, как олимпиада.

**Проблема исследования:** каковы возможности школьной олимпиады в

формировании языковой компетенции младших школьников. Решение данной проблемы составило **цель** исследования.

**Объект исследования:** процесс формирования языковой компетенции младших школьников.

**Предмет исследования:** методические условия использования олимпиад как средств формирования языковой компетенции младших школьников.

В основу исследования была положена **гипотеза**, согласно которой олимпиадная работа будет способствовать формированию языковой компетенции младших школьников при соблюдении следующих условий:

- перед олимпиадой будет проводиться подготовительная работа;
- олимпиадная работа будет носить этапный характер;
- в процессе олимпиадной работы младшие школьники будут выполнять исследовательские проекты по русскому языку.

Для достижения цели определены следующие **задачи исследования:**

1. Охарактеризовать содержание понятия «компетентностный подход в образовании».
2. На основе изучения научно-педагогической литературы выявить сущность и содержание понятия «языковая компетенция».
3. Изучить опыт учителей начальных классов по формированию языковой компетенции младших школьников.
4. Охарактеризовать особенности методики организации олимпиадной работы в школе.
5. Описать ход эксперимента по формированию языковой компетенции младших школьников в процессе олимпиадной работы.
6. Оценить результативность использования олимпиады в процессе формирования языковой компетенции младших школьников

**Методологическую и теоретическую основу** исследования составили общие положения основы компетентностного подхода в обучении (И.А.

Зимняя, Н.А. Хомский, А.В. Хуторской), труды ученых по методике русского языка и формированию языковой компетенции (Е.А. Быстрова, Н.М. Шанский, С.Г. Макеева, И.В. Шуткина, А.М. Закирова и др.).

**Методы исследования:** теоретические: изучение и анализ психолого-педагогической, методической, лингвистической литературы; эмпирические: наблюдение, педагогический эксперимент; метод качественной и количественной оценки результатов.

**Экспериментальная база исследования:** 3-4 класс МБОУ «СОШ №13 с УИОП» г.Губкин Белгородской области.

**Структура и объем выпускной квалификационной работы.** Работа состоит из введения, двух глав, заключения, библиографического списка использованной литературы, приложения.

**Во введении** обосновывается актуальность проблемы исследования, ее разработанность в современной педагогической науке, определяются объект и предмет исследования, ставятся задачи, определяются методы исследования.

**В первой главе** «Методические основы формирования языковой компетенции младших школьников» рассмотрены особенности реализации компетентностного подхода в образовательном процессе, раскрывается сущность и содержание понятия «языковая компетенция», представлен обзор методической литературы по проблеме формирования языковой компетенции учащихся.

**Во второй главе** «Содержание работы по формированию языковой компетенции младших школьников в процессе олимпиадной работы» охарактеризованы особенности методики организации олимпиадной работы в школе, описывается ход эксперимента по формированию языковой компетенции младших школьников в процессе олимпиадной работы и анализируется результативность использования олимпиады в процессе формирования языковой компетенции младших школьников.

**В заключении** подтверждается актуальность темы исследования,

изложены выводы и результаты исследования.

**Библиографический список использованной литературы** содержит 61 наименование источников.



## **Глава I. МЕТОДИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ФОРМИРОВАНИЯ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ**

### **1.1. Сущность компетентностного подхода в языковом образовании**

Обучение русскому языку в современной школе осуществляется в условиях глобальных изменений во всей системе образования. Повышение качества образования является одной из главных проблем во всем мире. Решение этой проблемы связано с нововведениями в содержание образования, с оптимизацией способов и технологий организации образовательного процесса, с переосмыслением цели и результатов образования, которые стали сопоставляться с формированием ключевых компетенций. Компетентностный подход в соответствии с ФГОС НОО предполагает сформированность у обучаемых основных предметных компетенций, которые определяются для каждой предметной области. Проблема внедрения компетентностного подхода в образовательный процесс нашла отражение в трудах многих ученых таких, как В.А. Болотов, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской, Ю.В. Пестерева и др.

Реализация компетентностного подхода в обучении русскому языку ориентирована на формирование личности ученика, способного к самостоятельному осмыслению теоретического материала, имеющего лингвистическую интуицию и способности, владеющего культурой речевого общения.

Рассмотрение нами проблемы компетентностного подхода к языковому образованию в условиях реализации ФГОС второго поколения вызвано рядом причин. Несмотря на то, что компетентностный подход к образованию можно считать утвердившимся, до сих пор некоторые принципиальные вопросы для его осуществления не получили однозначного ответа. Психолого-педагогическая наука активно оперирует понятиями «компетентность», «компетенция», но нет единства мнений в их определении

и соотношении. В целом выделяются два направления – синонимизирующее и дифференцирующее. Представители первого направления (В.А. Болотов, В.С. Леднев, М.В. Рыжаков, В.В. Сериков и др.) отождествляют компетенцию с компетентностью, сторонники второго направления (И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.) разграничивают их, но по-разному. Мы согласны со второй позицией и считаем необходимым разграничивать содержания понятий «компетенция» и «компетентность».

Одним из первых, кто отечественной науке описал дефиницию «компетенция», был А.В. Хуторской, который определил ее как совокупность взаимосвязанных знаний, умений, навыков, способов деятельности, задаваемых по отношению к определенному кругу предметов и процессов и необходимых для качественной продуктивной деятельности по отношению к ним [57, с 27-36].

В Лингводидактическом энциклопедическом словаре дается такое определение этого понятия: «Компетенция – совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений» [34, с. 746].

В.С. Лазарев, детализируя содержание данного понятия с позиции деятельностного подхода, определяет компетенцию как интегративное психическое образование, которое включает знания, необходимые для решения определенного типа задач, а также умения ставить задачи данного типа и планировать их решение, выбирая адекватные средства решения и оценивая результаты действий [31, с. 159].

Трактовка И.А. Зимней отличается тем, что она дополнила содержания понятия ценностно-отношенческой составляющей: «Компетенции – внутренние, потенциальные психологические новообразования: знания, алгоритмы действий, системы ценностей и отношений, которые проявляются в компетентностях человека». Компетентности, в свою очередь, представляют собой «личный опыт социально-профессиональной

жизнедеятельности человека» [18, с. 212]. Следовательно, если исходить из того, что содержанием образования является задаваемый обществом социально-культурный опыт, то компетенция – подлежащее усвоению бесличное образовательное содержание, а компетентность – личностная характеристика как результат такого усвоения.

В связи с этим можно согласиться с выделением в структуре компетентности следующих компонентов: мотивационно-потребностного, предметно-содержательного, операционно-деятельностного, рефлексивно-прогностического [36, с. 56-62]. Предметно-содержательный компонент в соответствии со своим названием предполагает усвоение элементов содержания образования в составе знаний, умений по их применению, творческого опыта и эмоционально-ценностного отношения. Операционно-деятельностный компонент обуславливает овладение способами решения учебных задач (с переходом от типовых задач к нетиповым, нестандартным) и развитие соответствующих способностей. Мотивационно-потребностный и рефлексивно-прогностический компоненты характеризуют личностную готовность не только использовать освоенное содержание образования в качестве сформированной компетенции, но и совершенствовать, развивать ее в дальнейшем.

Необходимость представленного анализа вызвана тем, что разработчиками ФГОС второго поколения суть компетентностного подхода раскрывается в упрощенном одностороннем понимании без учета формирования творческих способностей личности и развития ее ценностно-смысловой сферы.

Между тем, такой учет обнаруживается в результатах научно-методических исследований по русскому языку. Ученые-методисты не остались в стороне от участия в разработке теории компетентностного подхода к образованию, хотя в методике обучения русскому (родному) языку, тем более в начальной школе, компетентностный подход был принят далеко не сразу. Вместе с тем, уже в 2006 г. появляется исследование Е.В.

Дворниковой, в котором языковое развитие трактуется как формирование языковой компетенции в связи с развитием чувства языка. Ведущее положение состоит в том, что до теоретические (житейские) и теоретические знания о языке, а также умения в их применении с подключением чувства языка не только определяют решение языковых (грамматических, коммуникативно-речевых) задач, но и формируются в их решении через накопление речевого опыта и его осознанное преобразование. Разработанное Е.В. Дворниковой дидактическое обеспечение включает систему учебных задач: типовых задач, решаемых по определенному алгоритму, и нестандартных, способствующих проявлению языковой интуиции и словотворческих потенций [12, с. 22].

Под компетенцией в сфере филологического образования вслед за Н.М. Шанскиммы понимаем «владение совокупностью знаний о языке, правилами их анализа и синтеза и способность пользоваться ими для целей коммуникации» [60, с. 194-203].

Развитие компетентностного подхода к языковому образованию находит отражение в диссертационном исследовании А.В. Ворониной. Она трактует компетенция как синтетическое понятие, соединяющее в себе более простые составляющие: лингвистическую, лингвокультурологическую, коммуникативно-речевую и ценностно-отношенческую. Выделение этих составляющих позволяет целенаправленно решать образовательные задачи в изучении всех разделов языкового курса [9, с. 21].

Таким образом, обращение к проблеме компетентностного подхода в начальном языковом образовании обосновано актуальными тенденциями развития современной начальной школы и всего образовательного процесса в целом.

## **1.2. Сущность и содержание понятия «языковая компетенция»**

Активная разработка современными психологами, педагогами и методистами проблемы реализации компетентностного подхода привела к

тому, что были определены предметные компетенции, являющиеся конкретизированными целями образования, в том числе для обучения русскому языку в школе. Это четыре типа компетенций: лингвистическая, языковая, коммуникативная и культуроведческая. Введение данных понятий в лингводидактику оправдано, так как находится в русле актуального в настоящее время компетентностного подхода. Объектом нашего внимания является содержание понятия «языковая компетенция», сущность которой анализируется такими авторами, как Н.М. Шанский, Е.Д. Божович, Е.А. Быстрова, А.П. Василевич, Г.А. Орлова и др.

Термин «языковая компетенция» был введен в научный оборот Н.А. Хомским. Необходимость введения понятия «языковая компетенция», по мнению Н.А. Хомского, была обусловлена необходимостью разграничения понятий «использование языка» и «применение языка в речевой деятельности». Первый термин обозначает знание «говорящего-слушающего», а второй применение языка в практике говорения, общения. Ученый в частности писал следующее: «...мы проводим фундаментальное различие между компетенцией (знанием своего языка говорящим - слушающим) и употреблением (реальным использованием языка в конкретных ситуациях). Только в идеализированном случае ...употребление является непосредственным отражением компетенции. В действительности же оно не может непосредственно отражать компетенцию ...противопоставление, вводимое мною, связано с сосюровским противопоставлением языка и речи, но необходимо ... скорее вернуться к гумбольдской концепции скрытой компетенции как системы порождающих процессов» [55, с. 126].

Первоначально Н.А. Хомским языковая компетенция рассматривалась как способность «идеального слушающего говорящего» носителя языка. Носитель языка, как утверждает Н.А. Хомский, должен являться объектом изучения психологии и социологии, а не лингвистики. Основу «языковой компетенции», как утверждает Н.А. Хомский, составляют врожденные лингвистические знания или врожденные представления о языке и

способность человека «конструировать для себя грамматику» [55, с. 126]. Данная компетенция, по утверждению ученого, имеет двойную основу – природную и социальную. Последнее утверждение представляется очень важным в методическом отношении, так как оно говорит о том, что языковую компетенцию необходимо специально формировать в процессе обучения.

Можно утверждать, что понятие «языковая компетенция» было введено в отечественную методику не случайно. Это обусловлено современными тенденциями развития языкового образования, в частности необходимостью определения уровня владения языком. Внедрение понятия «языковая компетенция» в методику преподавания русского языка в школе связано с поисками более точного определения целей обучения, с выявлением уровней владения языком.

Формированию языковой компетенции младших школьников, как справедливо отмечает Г.А. Орлова, придается особое значение, так как она является основой успешного формирования социально активной личности. «Именно данная компетенция обеспечивает развитие способностей учащихся к анализу и оценке различных языковых явлений, умений и навыков речевого общения, овладение основными нормами русского литературного языка» [37 с. 91-95]. Важность исследования проблемы развития языковой компетенции заключается в том, что она затрагивает всю совокупность межличностных отношений, в которые вступает школьник. Недостаточное владение речью является объективной причиной, которая не даёт возможности свободно участвовать в жизни общества. Научиться ясно и грамматически правильно говорить, обладать хорошо поставленным голосом, излагать собственные мысли в свободной творческой интерпретации в устной и письменной форме, уметь выражать свои эмоции разнообразными интонационными средствами, соблюдать речевую культуру и развивать умение общаться необходимо каждому. Язык и речь в школе – это инструмент познания, мышления, развития.

Основу формирования языковой компетенции составляют следующие идеи: деятельностный подход к обучению (А.Н. Леонтьев, Л.С. Выготский, Н.Ф. Талызина); идея учета возрастных особенностей в обучении и развитии (Д.Б. Эльконин, В.В. Давыдов, Н.Ф. Виноградова); идея актуализации субъектного опыта личности (И.С. Якиманская).

По определению Е.Д. Божович, языковая компетенция рассматривается как психологическая система, включающая два основных компонента: 1) данные речевого опыта, накопленного ребенком в процессах общения и деятельности; 2) знания о языке, усвоенные в ходе специально организованного (школьного) обучения [4, с. 228].

Существуют различные подходы к трактовке понятия «языковая компетенция» и выявлению особенностей её структуры. «Языковая компетенция представляет собой совокупность конкретных умений, необходимых члену языкового сообщества для речевых контактов с другими и овладения языком как учебной дисциплиной» В Лингводидактическом энциклопедическом словаре дается следующее определение анализируемого понятия: «языковая компетенция - владение системой сведений об изучаемом языке по его уровням: фонетическом, морфемном, лексическом, синтаксическом. Учащийся обладает языковой компетенцией, если он имеет представление о системе изучаемого языка и может пользоваться этой системой на практике» [34, с. 391].

По мнению И.Ю. Гац, содержание понятия «языковая компетенция» включает следующие: «освоение знаний о языке как знаковой системе и общественном явлении, его устройстве, развитии и функционировании; общих сведений о лингвистике как науке и ученых-русистах, овладение основными нормами русского литературного языка, обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся; формирование способности к анализу и оценке языковых явлений и фактов; умение пользоваться различными лингвистическими словарями» [10 с. 287].

Наиболее точным нам представляется определение, предлагаемое Е.А.

Быстровой, которая под языковой компетенцией понимает «способность учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические средства, в конечном счёте - владение богатством языка как условие успешной речевой деятельности» [6, с. 20-39].

Анализ различных определений показывает, что сущность понятия «языковая компетенция» в отечественной науке раскрывается чаще всего как совокупность конкретных умений, необходимых члену языкового сообщества для речевых контактов с другими и овладения языком как учебной дисциплиной. Языковая компетенция реализуется в процессе формирования у обучающихся научно-лингвистического мировоззрения, вооружения их основами знаний о родном языке (его устройстве и функционировании), развития языкового и эстетического идеала (т.е. представления о прекрасном языке и речи). Следовательно, языковая компетенция включает в себя и речевой опыт ребенка и знания умения и навыки, полученные им в ходе специально организованной учебной деятельности по изучению русского языка.

Языковую компетенцию в широком смысле этого понятия составляют представления человека о языковой системе и основных правилах речевого поведения [35, с. 1-4]. Большинство лингвистов разделяют мнение о том, что языковая компетенция - это индивидуальный вариант национального языка. Поскольку язык - многоуровневая система, то и языковая компетенция включает несколько уровней: представление о фонемах, их сочетаниях, словаре (лексиконе), грамматике (строении слова, словообразовательные и словоизменительные парадигмы, структуры предложения), метаязыковая рефлексия (т.е. способность оценивать свое знание языка). Следовательно, языковую компетенцию рассматривают в фонетическом, семантическом и прагматическом аспектах.

Анализ современных методических исследований показывает, что языковая компетенция характеризуется как синтетическое понятие,



соединяющее в себе более простые составляющие: лингвистическую, лингвокультурологическую и коммуникативно-речевую, – выделение которых способствует более полному решению образовательных задач. «Обращением к истории методики дополнительно аргументируется необходимость учета взаимообусловленности указанных составляющих языковой компетенции» [36, с. 56-62]. В то же время исследователями отмечается, что диагностические обследования учащихся начальных подтверждают «заточенность» начального языкового образования лишь на сформированность лингвистической составляющей. В связи с этим определяются дальнейшие направления научно-методического поиска по реализации компетентного подхода к начальному языковому образованию, в частности – формированию языковой компетенции младших школьников.

Необходимо подчеркнуть, что основные цели развития языковой компетенции в рамках реализации содержания учебного предмета «Русский язык» в начальной школе определены Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования:

- овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач;

- овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач.

Е.И. Быстрова справедливо отмечает, что в ситуации преподавания русского языка как родного по сути речь идет уже не о формировании, а о совершенствовании языковой компетенции. Эти задачи традиционно решаются в начальной школе: вводятся новые пласты лексики, пополняется фразеологический запас, обогащается грамматический строй речи учащихся:

усваиваются морфологические нормы, нормы согласования, управления, построения предложений разных видов, речь школьников обогащается синонимическими формами и конструкциями [6, с. 20-39].

Таким образом, понятие «языковая компетенция», введенное в научный оборот Н.А. Хомским в середине XX в., относится к наиболее актуальным и востребованным терминам современной лингводидактики. Исследование того понятия прошло определенный путь развития, и в настоящее время сущность понятия «языковая компетенция» рассматривается как совокупность конкретных умений, необходимых члену языкового сообщества для речевых контактов с другими и овладения языком как учебной дисциплиной. Языковая компетенция включает в себя как речевой опыт ребенка, так и знания, умения и навыки, полученные им в ходе специально организованной учебной деятельности по изучению русского языка. В структуру языковой компетенции современные ученые включают знания, умения и навыки, которые формируются в процессе обучения русскому языку. Кроме того, неотъемлемой частью языковой компетенции ребенка является его речевой опыт, формирующийся как при изучении русского языка, так и в повседневной жизни.

### **1.3. Проблема формирования языковой компетенции учащихся (обзор методической литературы)**

В связи с необходимостью реализации в современном образовательном процессе компетентного подхода отмечается активизация психолого-педагогических и методических исследований, в которых рассматриваются вопросы теории и практики использования данного подхода. Нас прежде всего интересуют публикации, посвященные проблеме формирования языковой компетенции учащихся. Исследованием языковой компетенции как способности владения языком занимались такие отечественные ученые, как А.Е. Иванова [20, с. 127-131], А.П. Василевич [7, с. 113-136], Д.И. Изаренков [21, с. 54-57] и др.

Изучение методической литературы показало, что анализу подвергаются различные аспекты формирования языковой компетенции учащихся начальной школы. Так, О.П. Бессараб говорит о путях использования деятельностного подхода в формировании языковой компетенции младших школьников [1, с. 114-125]. А.М. Закирова предлагает использовать речевые игры как средство формирования языковой компетенции младших школьников [17, с. 56-60]. Общие вопросы формирования языковой компетенции младших школьников в учебном процессе анализируются такими авторами, как С.В. Концур [28], О.И. Комина [27], Г.А. Орлова [37, с.91-95]. Н.А. Пилюгина предлагает дидактический материал для формирования языковой компетенции младших школьников при изучении имени прилагательного [44], а З.С. Хуррамова – при изучении морфемики и словообразования [56]. Т.М. Софонова рассматривает языковую компетенцию как условие развития коммуникативности младшего школьника [51].

В статье Е.В. Чернышевой описаны результаты констатирующего эксперимента по определению уровня сформированности у четвероклассников языковой компетенции и определены перспективы использования информационных технологий с целью повышения эффективности грамматико-орфографической работы [59, с. 137-139]. В статье О.А. Каплун дается сравнительная характеристика понятий «лингвистическая компетенция» и «языковая компетенция» и их структурных компонентов в методике преподавания русского и иностранного языков [25, с. 277-279].

Представляет интерес статья Л.С. Сильчевой, в которой рассматривается проблема компетентностного подхода применительно к дисциплинам филологического цикла в начальной школе. Автором показаны возможности реализации компетентностного подхода на примере освоения конкретного материала на уроках русского языка во 2 классе начальной школы.

Л.С. Сильченкова отмечает, что значительное количество учебного времени на уроках русского языка в 1-2 классах начальной школы отводится для усвоения учащимися закономерностей соотношения устной и письменной речи, например, роли букв твердого (ъ) и мягкого знаков (ь). Автором анализируется материал учебников и методических рекомендаций для учителя периода обучения грамоте, когда дети впервые знакомятся с тем, какую роль выполняют буквы ъ и ь при чтении. По мнению автора, правило чтения букв ъ и ь, которое используется на уроках обучения грамоте, не имеет функциональной нагрузки, что не позволяет говорить о компетентностном подходе на уроках обучения грамоте в нашей начальной школе.

Далее Л.С. Сильченкова анализирует, насколько обеспечивается компетентностный подход на уроках русского языка, когда учащиеся знакомятся с орфографическим правилом написания разделительных ъ и ь. Автор считает, что «именно на уроке русского языка данное правило приобретает столь необходимую при компетентностном подходе функциональную нагрузку орфографическую. Второклассники много пишут, повторяя правило в известной формулировке: «Буква ь пишется после согласной буквы перед гласной, она разделяет согласную букву и гласную, т.е. показывает, согласная не сливается с гласной» [50, с. 26-30]. Однако, как считает Л.С. Сильченкова, нельзя полностью согласиться с правомочностью этой формулировки: что именно и как именно не должно сливаться, все равно остается за пределами здравого смысла, это все лишь методическая формула, дань методической традиции, мало опирающаяся на данные современной лингвистики [50, с. 26-30].

Проанализировав материал учебников по русскому языку, Л.С. Сильченкова, указывает, что кроме правила, в учебниках русского языка даются слова для чтения, чтобы учащиеся могли распознать разную функцию буквы ь: для обозначения мягкости согласных (*соль, коньки*) и как сигнал того, что после согласной буквы нужно писать букву ь, если дальше, после

согласного звука, слышится звук [й]: *ружье, вьюга, чья*. Закономерным продолжением произнесения слов является этап звуко-буквенного разбора, с применением схем-моделей, принятых в соответствующих системах обучения родному языку, и только потом запись этих слов. Итоговой операцией формирования данного графико-орфографического действия, как считает Л.С. Сильченкова, должна быть операция контроля и оценки, как требует компетентностный подход. Данная операция представляет собой прочтение учащимися записанных слов, заметим, по правилам чтения русских слов: *ружье, вьюга, чья*. Только после заключительной операции - операции контроля и оценки - ученик способен вывести орфографическое правило, которое не будет выпадать из общей схемы формулировки орфографического правила в целом: «Чтобы писать грамотно, без ошибок, слова со звуком [й], надо обязательно писать букву ь, если этот звук слышится после согласного звука перед гласным звуком». «Однако методическая традиция формулировки этого правила, - как пишет Л.С. Сильченкова, - не позволяет этого сделать, поэтому правило кочует из одного учебника в другой» [50, с. 26-30].

По мнению автора, компетентностный подход в организации учебной деятельности младших школьников на уроках родного языка состоит в осознании функциональной нагрузки каждого учебного действия учащихся, в функциональном подходе к каждому языковому факту и явлению. «Компетенции - это не просто знания и умения, а функциональные знания и умения, востребованные здесь и сейчас, в данной учебной ситуации, на конкретном уроке. Только это позволит формировать у детей ключевые компетенции, которые, как правило, взаимосвязаны, вытекают одна из другой, строятся в учебной деятельности ребенка, с одной стороны, как средство для систематизации предметных знаний, а с другой, сами являются целью учебной деятельности учащихся в начальной школе» [50, с. 26-30]. Только так, по мнению автора, происходит выявление состава и структуры субъективного опыта ребенка, приобщение этого опыта, в данном случае,

читательского опыта. Только в этом случае формирование ключевых компетенций проходит в соответствии с его личностными потребностями ребенка, которые в данном случае совпадают, потребностями общества (сформировать компетентно грамотную личность) и с теоретическими основами построения предметного содержания образования.

В статье Н.А. Линк рассматривается роль этимологии в формировании языковой компетенции младшего школьника. Автор считает, что этимологические знания являются составной частью семантического компонента языковой компетенции. В процессе онтогенеза речи овладение значением слова предшествует осознанию его этимологии. Это, по мнению автора, является вполне естественным, поскольку становление языковой компетенции происходит на основе речевой деятельности, а представление о языке формируется в результате развития языковой компетенции [35, с. 1-4].

Н.А. Линк говорит о том, что для успешного использования этимологических сведений в практической учебной работе необходимо разграничить термины «этимологический анализ» и «этимологический разбор» применительно к школьной практике. «Этимологический анализ - это научный процесс выяснения этимологии конкретных слов, опирающийся на определенные принципы, языковые и неязыковые, имеющий определенные цели, задачи, предмет исследования... В отличие от этимологического анализа, этимологический разбор – это методический прием, позволяющий раскрыть исторические связи слов, их первоначальное значение, более древний морфемный состав, происхождение. По сути дела, этимологический разбор – практическое завершение этимологического анализа. Находясь в тесной взаимосвязи, этимологический анализ и разбор существуют параллельно: один – в сфере науки, другой – в сфере практической образовательной деятельности» [35, с. 1-4]. Н.А. Линк особо подчеркивает, что в школе необходимо использовать данные этимологии для расширения возможных путей формирования языковой компетенции младшего школьника, и материалом для этого могут служить

этимологические словари, статьи и популярные книги по этимологии. В статье приводятся примеры использования этимологических сведений в процессе начального языкового образования. Автор считает, что включение в программу текстов этимологического содержания раскрывает воспитательный потенциал родного языка, демонстрируя его неразрывную связь с историей, духовной культурой и менталитетом русского народа. Кроме того, Н.А. Линк считаем возможным расширить представления учащихся о названиях российских городов и рек знанием этимологии географических названий тех объектов, которые составляют их малую родину. На примере топонимов Пермского края в статье приводятся конкретные материалы по использованию этимологических сведений об ойконимах и гидронимах на уроках русского языка в начальной школе.

В заключение автор статьи подчеркивает, что исторические сведения о слове – весьма значимая и нужная часть лингвистических знаний, помогающая представить язык как постоянно развивающееся явление и вызывающая стремление постичь хотя бы некоторые его тайны. Этимологический комментарий, по мнению Н.А. Линк, может быть использован как часть общей работы, направленной на обогащение лексического запаса учащихся, развитие их языкового чутья, повышение культуры речи, что и будет в конечном счете способствовать формированию языковой компетенции учащихся начальной школы.

В статье С.Г. Макеевой и И.В. Шуткиной рассматривается проблема реализация компетентностного подхода в процессе изучения морфологии на материале одной из наиболее сложных для усвоения младшими школьниками частей речи – местоимении [36, с. 56-62]. В отношении изучения местоимений лингвистическая составляющая включает начальные знания о группах слов, схожих по определенным признакам (частях речи), и о наличии у слова, помимо лексического, грамматического значения. Кроме знаний, формируются умения сравнивать слова одной или разных групп между собой, то есть находить их сходства и различия в семантике,

грамматике, синтаксисе, определять и характеризовать местоимение по совокупности признаков (в том числе осуществлять морфологический разбор этой части речи), соблюдать нормы правописания (например, с предлогами) и литературные нормы при употреблении местоимений, образовывать косвенные формы, составлять словосочетания с учетом стилистических и синтаксических особенностей местоимений. Лингвистическая составляющая направлена на повышение осознанности употребления ребенком языковых средств в речи. Коммуникативно-речевая составляющая языковой компетенции в изучении местоимения должна включать элементарные рече- и текстологические знания, которые послужат основой для умений составлять высказывания с местоимениями, уместными в задаваемой коммуникативно-речевой ситуации, и употреблять их при необходимости в тексте (заменять существительные, исключать лишние местоимения для предупреждения неоправданных повторов).

Авторы указывают, что анализ учебников, допущенных к реализации ФГОС НОО, показал, что в них преобладает лингвистическая составляющая, а задания коммуникативно-речевого характера носят пока единичный характер. Так, в учебниках В.П. Канакиной, В.Г. Горецкого и Л.Ф. Климановой, Т.В. Бабушкиной в качестве интересных сведений предлагается к размышлению учащимся информация о выборе употребления в речи местоимений *ты* или *Вы*: «Если общаешься с человеком, который гораздо старше тебя, то к нему следует обращаться на *Вы*. В этом проявляется культура человека и его уважение к собеседнику».

В результате проведенного анализа С.Г. Макеева и И.В. Шуткина делают следующий вывод. «В результате изучения морфологии формирование языковой компетенции должно находить выражение во всех ее четырех составляющих, которые и должны стать целевыми ориентирами языкового образования. Следование этим ориентирам должно методически обеспечиваться выстроенной системой учебных задач во всем их содержательно-процессуальном диапазоне» [36, с. 56-62].



С.Г. Макеевой и И.В. Шуткиной для выявления сформированности компонентов языковой компетенции была разработана диагностика и проведено обследование выпускников начальной школы. Авторы указывают, что учащиеся-четвероклассники перечислили полученные лингвистические знания и умения: назвали личные местоимения, указали их грамматические признаки (лицо, род, число, падеж) и роль в предложении, тексте. 54 % обследованных не изъявили желания продолжать изучение местоимений, мотивируя это тем, что тема им уже знакома. Около половины от числа участников диагностики связали цель изучения местоимений с необходимостью замены ими существительных в тексте для предупреждения речевых повторов. Остальные учащиеся вообще затруднились в определении цели. Несмотря на то, что значимая часть четвероклассников (46,8 %) испытывает трудности в изучении местоимений, эти учащиеся не видят путей их преодоления и не планируют перспективы дальнейшего обучения. Но самое главное заключалось в том, что после изучения темы «Местоимение» у детей не наблюдалось стремления к совершенствованию своей культуры речевого общения. Необходимое смещение образовательных акцентов в обучении русскому языку младших школьников требует дальнейшего научно-методического поиска.

Авторы подчеркивают, что в качестве ключевых компетенций в новом стандарте называются личностная, коммуникативная, интеллектуальная, социальная, общекультурная компетенции, которые предполагается реализовывать посредством универсальных действий. Таким образом, проблема реализации компетентного подхода к изучению морфологии в условиях нового образовательного стандарта осложняется тем, что языковая компетенция не выделяется в качестве ключевой и не соотносится с задачей формирования универсальных учебных действий. Роль русского языка как учебного предмета ограничивается формированием познавательных, регулятивных и коммуникативных универсальных учебных действий. По мнению авторов, нельзя согласиться с тем, что «обучение родному языку не

направляется на достижение личностных результатов образования и не предусматривает формирования личностных универсальных учебных действий. Наша позиция заключается в том, что отсутствие языковой компетенции в названном перечне ключевых компетенций не означает отказа от ее формирования, а главным целевым ориентиром должен стать личностный рост обучающегося. Более того, само функционирование языка как средства познания, общения, передачи национально-культурного опыта и в этом контексте становление языковой личности через развитие «дара слова» (К.Д. Ушинский) неизбежно включают языковую компетенцию в содержание других компетенций, предусмотренных образовательным стандартом» [36, с. 56-62].

В статье С.В. Петровой и Т.М. Устиновой «Реализация компетентностного подхода в обучении русскому языку» указывается, что одним из эффективных приемов, направленным на реализацию данного подхода «может стать продуцирование собственных высказываний, которые включают в себя несколько предложений, объединенных по смыслу, и представляют собой текст. Всякое высказывание учащегося возникает из необходимости что-то сказать или написать, вступить с кем-либо в речевое взаимодействие, сообщить о своих мыслях и чувствах. На уроках русского языка учителю необходимо стараться создавать такие речевые ситуации, которые создают условия для самостоятельного участия учащихся в речевой деятельности» [43, с. 53-62]. В качестве примера авторы приводят несколько упражнений, цель которых – создание учащимися собственных высказываний, импровизация диалога, формирование ими суждений и выражение их с помощью языковых средств, восстановление деформированного текста. Например, задание «Слово - магнит» построено на выявлении ассоциативных связей конкретного слова. Учащимся предлагается для работы лексема, а они должны подобрать слова, которые могут быть связаны с ней по смыслу, т.е. «притягиваться» компонентами своего значения. Данное слово выступает в роли магнита для остальных. Образуется

целая группа слов, используя которые младшим школьникам необходимо составить связное высказывание. Упражнение может выполняться в группах - так учащиеся будут учиться вступать во взаимодействие, приобретать навыки диалогической речи.

1-я группа: *гуманный (добрый, заботливый, щедрый, человек, поступок, дружба, мечта, радость, мир, подарок, жить).*

2-я группа: *аккуратный (опрятность, чистота, порядок, культура, красота, интеллигентность).*

Также в статье описываются другие задания: задание «Речевая ситуация», задание «Рассказ на лингвистическую тему», задание «Импровизация диалога», задание «Рассуждалки», задание «Восстановление деформированного текста». В заключении авторы указывают, что описанные приемы имеют коммуникативную направленность и являются эффективным средством формирования коммуникативной компетенции младших школьников на уроках русского языка.

Таким образом, проблема формирования языковой компетенции младших школьников относится к наиболее значимым и актуальным в современной педагогической и методической науке. Анализу подвергаются различные теоретические и практические вопросы решения данной проблемы, начиная от общих методологических исследований и заканчивая изучением использования конкретного языкового материала в процессе формирования языковой компетенции. Однако потенциал внеурочной деятельности, и в частности потенциал такого вида внеурочной работы как олимпиада практически не используется при решении проблемы формирования языковой компетенции младших школьников.

## ВЫВОДЫ ПО ПЕРВОЙ ГЛАВЕ

Интеграция российской системы образования и вхождение ее в мировое образовательное пространство поставили перед педагогической общественностью задачу перехода от знаниевой парадигмы к компетентностной модели обучения. Изучение теоретических вопросов,

связанных с сущностью компетентностного подхода, показало, что в основе данного подхода лежат понятия «компетенция» и «компетентность». Причем активно оперируя данными терминами, современная психолого-педагогическая наука не имеет единства мнений относительно содержания данных понятий. Можно выделить два направления: первое рассматривает данные понятия как синонимичные, а второе – дифференцирует их.

Анализ теоретических источников по проблеме исследования позволил выделить наиболее точное и емкое определение понятия «компетенция», под которой понимается совокупность знаний, навыков, умений, формируемых в процессе обучения той или иной дисциплине, а также способность к выполнению какой-либо деятельности на основе приобретенных знаний, навыков, умений. Под компетенцией в сфере филологического образования мы понимаем владение совокупностью знаний о языке, правилами их анализа и синтеза и способность пользоваться ими для целей коммуникации.

Активная разработка современными психологами, педагогами и методистами проблемы реализации компетентностного подхода привела к тому, что были определены предметные компетенции, являющиеся конкретизированными целями образования, в том числе для обучения русскому языку. Это четыре типа компетенций: лингвистическая, языковая, коммуникативная и культуроведческая. Содержание понятия «языковая компетенция» рассматривается такими авторами, как Н.М. Шанский, Е.Д. Божович, Е.А. Быстрова, А.П. Василевич, Г.А. Орлова и др.

В психолого-педагогической литературе языковая компетенция рассматривается как психологическая система, включающая два основных компонента: 1) данные речевого опыта, накопленного ребенком в процессах общения и деятельности; 2) знания о языке, усвоенные в ходе специально организованного (школьного) обучения (Е.Д. Божович). В методической науке наиболее общепризнанным является определение, принадлежащее Е.А. Быстровой, которая под языковой компетенцией понимает способность учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические структуры в

соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические средства, в конечном счёте - владение богатством языка как условие успешной речевой деятельности» (Е.А. Быстрова).

Поскольку язык рассматривается современной лингвистикой как многоуровневая система, то и языковая компетенция включает несколько уровней: представление о фонемах, их сочетаниях, словаре (лексиконе), грамматике (строении слова, словообразовательные и словоизменительные парадигмы, структуры предложения), метаязыковая рефлексия (т.е. способность оценивать свое знание языка). Таким образом, языковую компетенцию рассматривают в фонетическом, семантическом и прагматическом аспектах.

Основные цели развития языковой компетенции в рамках реализации содержания учебного предмета «Русский язык» в начальной школе определены Федеральным государственным образовательным стандартом начального общего образования: овладение первоначальными представлениями о нормах русского и родного литературного языка (орфоэпических, лексических, грамматических) и правилах речевого этикета; умение ориентироваться в целях, задачах, средствах и условиях общения, выбирать адекватные языковые средства для успешного решения коммуникативных задач; овладение учебными действиями с языковыми единицами и умение использовать знания для решения познавательных, практических и коммуникативных задач (ФГОС НОО).

Анализ психолого-педагогической и методической литературы свидетельствует об актуальности исследуемой проблемы. Исследованием языковой компетенции как способности владения языком занимались такие отечественные ученые, как Е.Д. Божович, А.Е. Иванова, А.П. Василевич, Д.И. Изаренкович др. Изучение методической литературы показало, что анализу подвергаются различные аспекты формирования языковой компетенции учащихся начальной школы: использование конкретного языкового материала для развития языковой компетенции; формирование

данной компетенции с использованием определенных методов, приемов и технологий или при изучении определенного раздела предмета «русский язык».

## **Глава II. СОДЕРЖАНИЕ РАБОТЫ ПО ФОРМИРОВАНИЮ ЯЗЫКОВОЙ КОМПЕТЕНЦИИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ОЛИМПИАДНОЙ РАБОТЫ**

### **2.1. Школьная олимпиада как вид внеурочной деятельности**

Внеурочная деятельность - составная часть учебно-воспитательного процесса, одна из форм организации свободного времени учащихся. В современной школе в процессе организации внеурочной деятельности предпочтение отдается образовательному направлению, организации предметных кружков, научных обществ учащихся, а также развитию художественного творчества, технического творчества, спорта и др. [2, с. 528].

Анализ современных исследований по проблеме внеурочной деятельности показывает, что они посвящены различным ее аспектам. Пути и средства реализации внеурочной деятельности в начальной школе анализируются в работах таких авторов, как: Н.Л. Петрова, А.В. Семкина, А.В. Брагуца, З.А. Кокарева, А.С. Игнатьева, О.М. Корчемлюк, З.А. Кокарева, А.С. Игнатьева, И.И. Целищева, И.Б. Румянцева, Л.В. Трубайчук, Е.А. Ермакова и др.

В новом Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования внеурочной деятельности школьника уделено особое внимание, определено пространство и время в образовательном процессе. Все это делает актуальным, во-первых, разработку различных видов и форм внеурочной деятельности; во-вторых, поиск дидактического материала, позволяющего на практике организовать внеурочную деятельность с младшими школьниками.

Внеурочная деятельность учащихся – организация познавательного и воспитательного процесса на основе вариативной составляющей базисного учебного плана. Деятельность участников образовательного процесса в этом случае отличается от урочной системы обучения: это экскурсии, кружки,

секции, круглые столы, конференции, КВН, школьные научные общества, олимпиады, соревнования, поисковые и научные исследования и т.д. Занятия по разнообразным направлениям внеучебной деятельности учащихся позволяют в полной мере реализовать требования Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования.

Чтобы внеурочная деятельность способствовала формированию языковой компетенции учащихся, следует правильно ее организовать, для этого необходимо учесть следующие условия: учитывать возрастные и индивидуальные особенности учащихся; интерес учащихся и их особенности; возможности школы и учителя. Особенности внеурочной деятельности являются:

- предоставление младшим школьникам возможности организовать свой досуг;
- максимальное развитие их познавательной и коммуникативной потребности;
- включение детей в разностороннюю деятельность;
- создание условий для самостоятельного развития и социализации [11, с. 211].

В современной психолого-педагогической и методической литературе предлагаются различные классификации внеурочной деятельности, например, по охвату учащихся, по частотности проведения.

По первому основанию (охвату учащихся) выделяют индивидуальные, групповые и массовые формы внеурочной работы. Индивидуальные формы – это работа с отдельными детьми, которая состоит в подготовке их к участию в каких-либо конкурсах, районных или областных олимпиадах, подготовка индивидуальных проектов и т.п. Групповыми формами являются кружки, проблемные группы, факультативы, устные журналы и др. Массовые формы внеурочной деятельности – это утренники, олимпиады, конкурсы.

В зависимости от частоты проведения различают систематические, или



постоянные формы внеурочных занятий и эпизодические, или разовые занятия. Первые характеризуются тем, что проводятся систематически, как правило, в соответствии с расписанием; вторые - эпизодически, один-два раза в год. Так, занятия кружков, проблемных групп проводятся регулярно, а олимпиады, дни русского языка, устные журналы, утренники проводятся один-два раза в год, то есть эпизодически.

Объектом нашего внимания является такой вид внеурочной деятельности как олимпиада, которая в соответствии с вышеназванными классификациями относится к массовым и эпизодическим формам внеурочной деятельности.

Олимпиада как форма внеурочной деятельности – активная творческая созидательная деятельность всех участников образовательного процесса (учителей, учеников) на основе интеграции коллективной и соревновательной деятельности, направленная на достижение целей обучения.

Важнейшая цель олимпиады – развитие у школьников интереса к предмету, воспитание потребности самостоятельно изучать предмет, знакомится с научно-популярной литературой, справочниками и словарями. Большинство методистов олимпиада рассматривается как «соревнование, в ходе которого учащимися решается целый ряд мыслительных задач с целью определения личного первенства» [38, с. 208].

В процессе олимпиадной работы решаются следующие задачи:

- совершенствование предметных умений и навыков;
- повышение учебной мотивации детей;
- развитие интеллектуальных способностей и нестандартности мышления;
- овладение навыками самоконтроля, самооценки.
- развитие навыков исследовательской и самостоятельной познавательной деятельности[42, с. 6-13].

Остановимся на особенностях проведения школьной олимпиады.

При подборе заданий для олимпиады по русскому языку нужно учитывать, что «вопросы и задания не должны выходить за рамки школьной программы для этого класса. Нужно только так их сформулировать, чтобы они не повторяли заданий учебника» Следовательно, задание составляется заранее по материалу, полностью или частично изученному в классе. Олимпиада может проводиться по любой тематике и содержать задания из области знаний, доступных младшим школьникам.

Олимпиада - одна из важных форм подготовки учащихся, развитие у них познавательного интереса к родному языку и учебному процессу. Целесообразно в подготовительный период к олимпиаде привлекать детей к решению более сложных заданий, добиваясь того, чтобы сам процесс поиска и, полученных затем ответов на вопрос, заинтересовал и приносил радость самому ученику.

Олимпиада по русскому языку обычно проводится в несколько туров. 1-ый тур предполагает участие всех учащихся класса или школы. Поэтому олимпиадные задания на этом этапе должны быть наиболее доступными, рассчитанными даже на слабоуспевающих учеников. 1-ый тур обычно проводится как письменной домашнее задание, время выполнения которого принято ограничивать. Наиболее благоприятным является срок от 3 до 7 дней. За это время каждый ученик имеет возможность пойти в библиотеку, изучить рекомендованную учителем литературу.

Второй тур олимпиады проводится в классе. Его участниками являются победители первого тура. Как правило, при удачном подборе заданий для первого тура, учитывающем уровень знаний учащихся этого класса, ко второму туру допускается более 50 % школьников. Итоги первого тура должны быть обязательно обсуждены на одном из уроков, при этом совместно разбираются те задания, с которыми учащиеся не справились. Этот этап олимпиады особенно важен, так как ученики, не допущенные к участию во втором туре, должны обязательно узнать оценку их работы, должны быть поощрены учителем к дальнейшему изучению науки о языке.

Задания для второго тура олимпиады должны быть несколько сложнее, чем задания первого тура. В то же время формулировки вопросов не должны значительно отличаться от того, с чем учащиеся уже сталкивались, так как многие учащиеся теряются от неожиданных формулировок вопросов. После проверки письменных конкурсных работ участников второго тура олимпиады учитель выявляет победителей. Их имена могут быть упомянуты в стенной газете или в специально выпущенном бюллетене, посвященном итогам олимпиады. С итогами олимпиады обязательно должны быть ознакомлены все ученики класса. В настоящее время второй тур олимпиады часто проводится в таких формах, как защита индивидуальных проектов или выступление с индивидуальными исследовательскими работами.

В методической литературе последних лет содержатся другие рекомендации по организации олимпиадной работы. Так, рекомендуя использовать два тура при проведении олимпиады в школе, М.А. Фатеева предлагает первый тур проводить как письменную работу, выполняемую в классе, а второй тур проводить в форме защиты исследовательских проектов по тому или иному предмету [53, с. 51-54]. Именно такую методику организации олимпиадной работы мы использовали в своей экспериментальной работе.

Олимпиады способствуют лучшей организации учебного процесса, усилению обратной связи между учителем и учениками, способствуют раскрытию способностей учащегося. В процессе подготовки и организации олимпиады могут использоваться следующие методы: частично-поисковый (привлечение к поисковой деятельности, использование творческих заданий, решение нестандартных задач), исследовательский (работа с дополнительными источниками информации, проблемный, проективный и т.п.).

Олимпиады позволяют ученику познать себя, дают возможность в большей степени утвердиться в собственных глазах и среди окружающих. В целом они служат развитию творческой инициативы ребенка. Предметные

олимпиады для школьников при этом играют важную роль. Олимпиады – это своеобразное соревнование в знаниях, итог работы учащихся как на уроке, так и вне его. Если урок – основная форма учебно-воспитательной работы и его содержание определяется учебными программами, то олимпиада является действенным средством вовлечения в дополнительную работу учащихся и предполагает самостоятельное изучение школьниками научно-популярной литературы, чтения словарей, справочников, посещения кружков и факультативов.

Для эффективной подготовки к олимпиаде важно, чтобы олимпиада не воспринималась как разовое мероприятие, после прохождения, которого вся работа быстро затухает. Если сама олимпиада и является эпизодическим мероприятием, то подготовка к ней должна быть систематической. Методические подходы к подготовке учащихся к олимпиадам могут быть различными.

Чтобы заинтересовать ученика, и он захотел сам готовиться и участвовать в олимпиаде, по мнению ученых-методистов, необходимо соблюдать следующие условия подготовки к олимпиадам.

1. Отбор учащихся, выявляющих общие и определенные способности по предмету. Идеальным контингентом для подготовки являются высокомотивированные к освоению родного языка учащиеся, высокий уровень их как общих, так и специфических способностей, высокая работоспособность в выполнении заданий (умение работать с различными источниками знаний, умение осуществлять многовариантные решения поставленных проблем). Отбор можно осуществлять в ходе наблюдения на уроках, организации исследовательской деятельности, проведения внеклассных мероприятий. Вести отбор и привлекать к участию в олимпиадах можно учащихся с 1 класса, и в этом случае к 4-му классу у учителя будет резерв из 4-5 учащихся, способных принимать участие в городских и областных олимпиадах. Одновременно с выявлением школьников, интересующихся русским языком, и формированием этого

интереса, должно происходить создание творческой группы, команды школьников готовящихся к олимпиадам. Несмотря на то, что основной формой подготовки школьников к олимпиаде является индивидуальная работа, наличие такой команды имеет большое значение. Она позволяет реализовать взаимопомощь, передачу опыта участия в олимпиадах, психологическую подготовку новых участников.

2. Подготовка к олимпиаде через внеурочные занятия. Организация развивающей среды, стимулирующей любознательность и обеспечение её удовлетворения, осуществляется через внеурочную деятельность: различные конкурсы, кружки, факультативы, посещение библиотеки.

3. Использование творческих заданий повышенного уровня на уроках. Как правило, участники олимпиад всегда на уроках получают индивидуальные задания олимпиадного уровня сложности, это касается и домашних заданий. Кропотливая работа будет результативна, если отношения между учителем и учениками будут партнерским. Превосходство учителя выражается лишь в уровне знаний, умений и его способности передать их ученику [58, с. 35-39].

При подготовке учащихся к олимпиаде необходимо учитывать следующие принципы:

1. Максимальная самостоятельность учеников, то есть предоставление возможности самостоятельного решения заданий. Самые прочные знания это те, которые добываются собственными усилиями, в процессе работы с литературой при решении различных заданий. Данный принцип, предоставляя возможность самостоятельности детей, в то же время предполагает тактичный контроль со стороны учителя, коллективный разбор и анализ нерешенных заданий, подведение итогов при решении задач.

2. Активность знаний. Этот принцип предполагает, что олимпиадные задания составляются так, что весь запас знаний находится в активном применении. Они составляются с учётом всех предыдущих знаний, в соответствии с требованиями стандарта образования и знаниями,

полученными в настоящий момент. При подготовке к олимпиадам постоянно происходит углубление, уточнение и расширение запаса знаний. Исходя из этого, следует, что разбор олимпиадных заданий прошлых лет является эффективной формой подготовки учащихся для успешного участия в олимпиадах.

3. Принцип опережающего уровня сложности предполагает, что для успешного участия в олимпиаде необходимо вести подготовку по заданиям высокого уровня сложности. В этом заключается суть принципа опережающего уровня сложности, эффективность которого подтверждается результатами выступлений на олимпиаде. В психологическом плане реализация этого принципа придает уверенность учащемуся, раскрепощает его и дает возможность успешно реализоваться.

4. Анализ результатов прошедших олимпиад. Этот очень важен, так как при анализе прошедших олимпиад вскрываются упущения, недостатки, находки, не учтённые в предыдущей деятельности, как учителя, так и ученика. Этот принцип обязателен для учителя, так как он положительно повлияет на качество подготовки к олимпиаде. Но он также необходим для учащихся, так как способствует повышению прочности знаний и умений, развивает умение анализировать не только успехи, но и недостатки.

5. Индивидуальный подход состоит том, что необходима индивидуальная программа подготовки к олимпиаде для каждого учащегося, отражающая его специфическую траекторию движения от незнания к знанию, от неумения решать сложные задачи к творческим навыкам выбора способа их решения [52, с. 78-81].

Анализ педагогической и методической литературы показал, что существует рекомендованный порядок проведения олимпиады. Остановимся на его описании.

1. Ответственный за проведение школьной предметной олимпиады - руководитель методического объединения учителей общеобразовательного учреждения (или руководитель научно-методического совета).

2. Содержание заданий и форма проведения олимпиад разрабатывается членами оргкомитета, учителями-предметниками в соответствии с особенностями каждого учебного предмета и утверждается на методическом объединении. Одновременно обсуждается решение этих заданий и количество баллов за каждое выполненное задание. Также обращается внимание на критерии оценивания решения (в зависимости от сложности).

3. Школьные предметные олимпиады проводятся ежегодно. Конкретные даты проведения школьного этапа олимпиады устанавливаются организатором муниципального этапа олимпиады. Со сроками и порядком проведения любой школьной олимпиады учащиеся должны быть ознакомлены не менее чем за 10 дней до ее проведения.

4. Предметные олимпиады проводятся в учебные дни по согласованию с администрацией школы.

5. Время на выполнение заданий школьного тура олимпиады определяется оргкомитетом с учётом особенностей предмета, характера заданий, параллелей класса.

6. Для проверки олимпиадных работ создается жюри, в которое включаются учителя-предметники. Критерии оценки заданий определяются членами жюри. Каждое задание оценивается отдельно.

7. Результаты объявляются всем участникам олимпиады не позднее чем через 2 дня после ее проведения. Каждый участник школьного тура предметной олимпиады может ознакомиться со своей работой после объявления результатов и получить все необходимые пояснения от учителя.

8. Призерами считаются обучающиеся, занявшие первое, второе и третье места по каждой параллели и получившие наибольшее количество баллов за всю работу. При этом могут быть указаны участники, набравшие наибольшее количество баллов по самому сложному заданию.

9. Информация о призерах первого этапа предметной олимпиады доводится до всего коллектива школы с помощью информационных бюллетеней и школьного сайта.

10. Призеры школьного тура предметных олимпиад могут быть награждены школьными грамотами, а также направляются для участия в следующем этапе. Предметные олимпиады проводятся в несколько туров: школьный, окружной, областной, российский. Школьный тур предметных олимпиад является наиболее массовым, так как в нём могут принимать участие все желающие учащиеся. Участниками других туров по мере повышения уровня становятся победители (призёры) предыдущих туров [42, с. 6-13].

Поскольку в соответствии с ФГОС внеурочная деятельность должна реализовываться регулярно и постоянно и охватывать всех обучающихся, тонаибольшую актуальность приобретают массовые формы работы, к которым относится олимпиада. Считаем, что этот вид внеурочной деятельности обладает значительным потенциалом в формировании языковой компетенции младших школьников, так как олимпиадная деятельность предполагает формирование личности, которая умеет самостоятельно и творчески решать учебные задачи, самостоятельно мыслить, вырабатывать и защищать свою точку зрения, систематически и непрерывно пополнять и обновлять свои знания путем самообразования, совершенствовать умения, творчески применять их в действительности.

## **2.2. Ход эксперимента по формированию языковой компетенции младших школьников в процессе олимпиадной работы**

Экспериментальная работа проводилась на базе МБОУ «СОШ №13 с УИОП» г. Губкин Белгородской области в 3-4 классах.

Обучение в экспериментальном классе происходит в соответствии с рабочей программой по русскому языку В.П. Канакиной (УМК «Школа России»). В эксперименте участвовало 20 детей!

Экспериментальное исследование проходило в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный.

Констатирующий этап преследовал цель – выявить уровень



сформированности языковой компетенции младших школьников. Этот этап был организован в конце 2016-2017 учебного года, когда учащиеся были в 3-ем классе.

Цель формирующего этапа состояла в организации и проведении в экспериментальном классе олимпиады (два традиционных этапа). Данный этап проходил в 2017-2018 учебном году, то есть в четвертом классе.

Цель контрольного этапа – выявить эффективность экспериментальной работы, направленной на формирование языковой компетенции младших школьников. Этот заключительный этап был проведен в апреле 2017-2018 учебного года.

Далее опишем содержание формирующего этапа эксперимента, а затем вернемся к описанию констатирующего этапа с тем, чтобы сравнить его результаты с данными контрольного эксперимента и оценить эффективность использования олимпиады по русскому языку как средства формирования языковой компетенции младших школьников.

На формирующем этапе эксперимента в целях повышения уровня языковой компетенции учащихся, воспитания у них любви к русскому языку и пробуждения интереса к его исследованию в МБОУ «СОШ №13 с УИОП» нами была организована олимпиада «Юный филолог» для учащихся 4 класса. Задачи олимпиады ориентированы не только на проверку знаний школьной программы, но и на выявление языковой компетенции школьников: на развитие чувства слова, креативного и логического мышления, формирование умений творчески применять имеющиеся знания.

Проведению олимпиады предшествовала подготовительная работа. Мы считаем, что детей нужно готовить к олимпиаде, формируя умения осмысленно воспринимать и творчески подходить к выполнению нестандартных заданий повышенной трудности. Такая предварительная работа способствует умственному и речевому развитию детей. В ходе подготовительной работы на уроках русского языка мы предлагали детям выполнить ряд заданий, подобных тем, которые потом использовались в

первом туре олимпиады.

Кроме такой подготовки, на данном этапе нами проводилась работа по пропаганде олимпиады с тем, чтобы в ней приняли участие все учащиеся экспериментального класса. Мы считаем, что неприемлем принцип «административного давления» с целью заставить ученика участвовать в олимпиаде по предмету. Это не принесет должного результата. Участие должно быть добровольным. Поэтому мы проводили специальные беседы, на которых объясняли младшим школьникам, что такое олимпиада, как к ней надо готовиться. Мы стремились воспитать в учениках чувство здоровой амбициозности, стремления к победе. Свою задачу на данном этапе мы видели в том, чтобы научить младших школьников верить в свои силы, внушить им, что они способны побеждать. Однако в беседах мы подчеркивали, что все не могут быть победителями. Не надо волноваться, в олимпиаде принимают участие такие же ребята, как и вы. И все находятся в равных условиях, результат зависит только от тебя. Все победить не могут. Не нужно расстраиваться, а нужно терпеть и настойчиво работать.

После проведения такой подготовительной работы была организована сама олимпиада, которая проводилась в 2 тура.

I тур – «Турнир юных лингвистов». Это мероприятие в виде тестирования проводится в школе. Задания конкурса на этом этапе направлены на выявление уровня сформированности у детей умений и навыков по всем изучаемым до этого разделам науки о языке, мыслительных операций и эрудиции.

Первый раздел – «Лексика и орфоэпия». Этот раздел очень важен для формирования языковой компетенции, и многие упражнения в учебниках неразрывно связаны с работой над словарем. Известно, что важным условием успешного обучения по всем предметам младшего школьника является развитая речь, поэтому конкурсные задания направлены на проверку уровня владения богатством языка и его нормативными орфоэпическими аспектами, на сформированность умений и навыков употреблять слова в точном

значении, проводить активный выбор нужных слов для выражения своих мыслей и чувств, использовать синонимические и антонимические ряды слов, соблюдать сочетаемость слов в русском языке и др.

Примеры заданий:

1. Поставь ударения: *торты, хвоя, каталог, шарфы, договор, копировать, облегчить, углубить.*

2. Подбери антонимы к именам прилагательным: *глубокие знания, глубокий сон.*

3. Подбери три синонима к слову *метель*; два синонима к слову *крутой* (берег).

4. Составь два предложения с глаголом *шепчутся*: в первом предложении употреби глагол в прямом значении, во втором – в переносном.

5. Объясни, как ты понимаешь следующие выражения: *Дыма без огня не бывает. Язык до Киева доведёт.*

6. Если есть речевые ошибки, зачеркни их и напиши правильно.

*Аня одела пальто и выбежала на крыльцо. По обоим сторонам дороги росли липы. Оля каждый день сама ложит в рюкзак все школьные принадлежности. Водитель попросил оплатить за проезд.*

Второй раздел – «Фонетика». Основная задача заданий этого раздела – проверка сформированности фонетических умений и навыков.

Примеры заданий:

1. Произнеси и подчеркни лишнее слово: *молочный, точный, скучный, гречневый.*

2. Проведи фонетический разбор слова: *извозчик.*

3. Подчеркни слова, в которых количество букв и звуков совпадает: *оттаяла, льёт, опасный, окрестный.*

4. Раздели вертикальной чертой слова для переноса: *прекрасный, выскочил, металлический.*

Третий раздел – «Состав слова». Осуществляется проверка осознанного усвоения учащимися понятий морфем: корня, приставки, суффикса,

окончания; умений анализа слов по составу, подбора родственных слов, элементарных словообразовательных навыков. Примеры заданий:

1. Напиши в первом столбике 5 родственных слов к слову *свет*, а во втором – 5 форм этого слова.

2. Зачеркни лишнее слово, если оно есть: *подрамник, подруга, подобный, подрыв, подопытный, подрезка*.

3. Разбери слова по составу: *стекло, кино, окружность, подоконник, пористый, казак, белка, весело*.

4. Выдели ту часть слова, с помощью которой оно образовалось. Рядом напиши слово, от которого оно образовано: *градусник, шалун, перелётные, волчонок, пришкольный, лимонный*.

5. Запиши к каждой схеме по одному слову с безударными гласными в корне слова, поверяемыми ударением:

Четвертый раздел – «Морфология». Задача заданий по морфологии состоит в выяснении того, насколько осознанными являются умения ориентироваться в признаках групп слов, объединенных на основе грамматических свойств, отражающих общность их семантики, и правильно употреблять формы частей речи. Распределение слов по лексико-грамматическим разрядам (частям речи) осуществляется на основании трех признаков: 1) семантического (обобщенное значение предмета, действия или состояния, качества и т. д.), 2) морфологического (морфологические категории слова), 3) синтаксического (синтаксические функции слова). Задания, следовательно, и должно быть направлено на проверку осознания учащимися общности в языке определенных групп слов, их роли в общении людей.

Приведем примеры заданий:

1. Запиши существительные в родительном падеже множественного числа: *яблоки, помидоры, телёнок, туфли, блюдце, полотенце, простыня*.

2. Укажи род имен существительных: *брат, Сочи, тушь, тюль, пенальти, шампунь*.

3. Подчеркни лишнее слово: *читать, ходить, болеть, прыгать, писать*.
4. Почему глагол *вертеть* относится к исключениям, а *гореть* – нет?
5. Подчеркни имена существительные: *молоко, ходить, белый, ходьба, белизна, грохот, кормление, учение*.
6. Подчеркни лишнее слово: *определение, прилагательное, существительное, местоимение*.

Пятый раздел – «Развитие связной речи». Осуществляется проверка овладения учащимися совокупностью речевых умений, обеспечивающих восприятие и воспроизведение текста, эмоциональное и литературное развитие, креативное мышление учащихся. Примеры заданий:

Прочитай внимательно текст. Напиши вступление (два – три предложения) и заключение (одно – три предложения) к основной части рассказа. Озаглавь свой рассказ.

*С крыши, с прозрачных сосулек падают капли вниз. Плачут сосульки холодными слезами. Они сияют на солнце, переливаются разноцветными огоньками. Кажется, что не вода холодная капает, а летят горячие солнечные брызги. Когда капель собралось много, зажурчали они ручейками. Воробьи искупались в солнечных ручейках и заголосили по-весеннему радостно.*

*Я выбежал из дому, и капля упала мне на лицо. Хотел я смахнуть её рукой и вдруг замер. Я смотрел сквозь каплю, и весь мир вокруг меня сиял, сверкал и искрился радужными огнями. И небо, и землю, и снежные поля осветила и зажгла крохотная солнечная капля.*

2. Опиши любимый цветок или любимое животное.
3. Продолжи, составь 4 – 5 предложений так, чтобы получился рассказ, озаглавь его.

*Всходит солнце. ...*

Шестой раздел – «Предложение и словосочетание». Проверяются знания о главных и второстепенных членах предложения, умения выделять словосочетаний, умения устанавливать связь между словами, передавать

схематично структуру предложения. Примеры заданий:

1. Разбери предложение по членам предложения.

*Выглянуло из-за туч яркое солнце и осветило верхушки деревьев.*

2. Составь схему предложения.

3. Выпиши из предложения все словосочетания.

Седьмой раздел – «Орфография». Задания направлены на проверку орфографической зоркости и логическое мышление школьников.

Примеры заданий.

1. Подчеркни буквы всех орфограмм.

*Широко разлилась наша река и затопила низкий берег. От лучей горячего солнца оттаяла земля.*

2. Запиши 5 имен существительных, в которых буква *о* повторяется 3 раза.

3. Выдели те части слова, в которых есть орфограмма: *закачалась, медленно, известный.*

4. Напиши, на сколько групп и по какому признаку можно разделить слова: *кормушка, стоит, гнездо, веселый, грустный, бежать, поздний, птенец, улетел, озеро, тенистый, пастбище, праздновать, холодный.*

Победителями первого тура стали семеро учеников экспериментального класса, которые успешнее других справились с олимпиадными заданиями. Это были дети, которые верно выполнили более 70 % предлагаемых заданий.

II тур – конкурс исследовательских проектов по русскому языку. Тип проекта, используемый при проведении олимпиады – это долгосрочный исследовательский проект. При этом мы должны отметить, что «исследовательский проект по русскому языку - это по структуре научное исследование. Он включает обоснование актуальности избранной темы, обозначение задач исследования, обязательное выдвижение гипотезы с последующей ее проверкой, обсуждение полученных результатов» [32, с. 116-120].

В этом туре приняли участие младшие школьники (7 человек),

набравшие наибольшее количество баллов в I туре. Участники данного этапа самостоятельно выбирали тему исследования, однако при этом они консультировались с учителем и при выборе темы, и впоследствии при работе над проектом.

Учащимися экспериментального класса были выбраны следующие темы для выполнения исследовательского проекта:

1. Путешествие слова из одного языка в другой.
2. Имена и фамилии моих одноклассников.
3. Названия улиц родного города.
4. Названия рек Белгородской области.
5. Цветные топонимы на карте Белгородской области.
6. Прозвища учеников нашей школы.
7. Возвращение устаревших слов в современный русский язык.

Участники второго тура олимпиады должны были предложить для рассмотрения жюри проект на выбранную ими тему. Цель этого этапа – проверить, как решается создателем проекта поисковая задача, как достигается результат, какие освоенные способы действий являются опорой при решении учебно-познавательной проблемы, как осуществляется самостоятельный выбор способа ее решения.

Проекты оценивались по следующим критериям: 1) решение поставленной задачи; 2) грамотный подбор примеров; 3) разнообразие рубрик; 4) наличие интересного иллюстративного материала, его соответствие выбранной теме; 5) качество презентации проекта; 5) успешность публичной защиты.

На наш взгляд, проведение школьной олимпиады «Юный филолог» повышает у учащихся интерес к русскому языку, формируют сознательное и творческое отношение к познавательной и элементарной научно-исследовательской деятельности. Кроме того, конкурсные задания позволяют осуществить объективную оценку знаний и умений, полученных учащимися в школьном курсе русского языка, выявить креативные способности детей,

ориентируют учителей на формирование у детей более высокого уровня языковой компетенции.

### **2.3. Результативность использования олимпиады в процессе формирования языковой компетенции младших школьников**

Констатирующий эксперимент проводился с целью определения уровня сформированности у третьеклассников языковой компетенции на языковом материале, изученном ранее (в 3-ем классе). При подборе заданий мы использовали материалы контрольных проверочных работ, отобрав из них те задания, которые направлены на проверку сформированности языковой компетенции. Задания, используемые на констатирующем этапе, представлены в Приложении 1. Кроме того, на данном этапе использовался такой вид проверки сформированности языковой компетенции, как диктант. Текст диктанта представлен в Приложении 2.

Сведения, полученные в ходе констатирующего эксперимента, позволили установить наименее усвоенные грамматические, лексические и орфографические темы. В ходе констатирующего эксперимента нами были проанализированы ошибки школьников. Мы выяснили, что учащиеся 3-го класса допускают различные ошибки, свидетельствующие о низком уровне сформированности языковой компетенции.

Анализ письменной контрольной работы показал, что самыми трудными для младших школьников оказались задания по морфемике. Только 10 учащихся, то есть 50% правильно выделили ряд слов, в котором используются только родственные слова. А правильно выделить слово с приставкой смогли только 6 учеников экспериментального класса (30%). Остальные 14 детей (70%) к словам с приставкой отнесли слова *удочка* или *избушка*.

Трудным оказалось задание, где нужно было выделить предложение с однородными членами. Правильно выполнили это задание 10 учащихся (50%).



Более успешно справились младшие школьники с заданиями по морфологии, однако ошибки были допущены и при выполнении этих заданий. Из заданий по морфологии самым трудным оказалось то, где нужно было найти ошибку при классификации слов по частям речи. С этим заданием справились 11 школьников, а остальные 9 детей (45 %) не смогли увидеть ошибку. Правильно смогли определить родовую принадлежность слов 13 детей (65 %), верно соотнесли прилагательное и существительное 14 детей (70%). Правильно определили частречную принадлежность слов 17 детей (85 %).

Задания по фонетике также вызвали определенные трудности, так как найти слово, написание которого не соответствует его произношению, смогли только 11 учеников (55 %), а найти правильную характеристику первого звука в слове *яма* смогли только 8 третьеклассников (40%).

Успешно учащиеся справились с заданием по подбору антонима (верно выполнили 18 детей, то есть 90%), а вот правильно выбрать слово из двух паронимов во всех трех предложениях смогли только 6 третьеклассников (30%).

С последним заданием, где нужно было определить правильный порядок частей, чтобы получился связный текст, справилось большинство детей – 15 (70 %).

Анализ диктанта показал, что графические ошибки на пропуски, лишнюю вставку букв допускают 15 %детей, что свидетельствует о недостаточной сформированности звукового анализа у детей, невнимательности при письме.Ошибки против правил слитного и раздельного написания довольно распространены в работах детей (25 %). Наличие этих ошибок свидетельствует о неумении учащихся производить морфемный анализ слов, непонимании значения слова, неумении подобрать способ проверки написания слов.

Ошибки против правил употребления больших и малых букв встречаются в работах нечасто (10 %). Это может быть объяснено

недостаточной представленностью данной орфограммы в предложенных заданиях. Однако анализ тетрадей учеников подтвердил наши выводы. Правило довольно прочно усваивается детьми и не вызывает особых затруднений при использовании. Причинами же ошибочных написаний больших и малых букв может являться невнимательность детей (особенно при письме заглавной буквы в начале предложения), непонимание значения слова.

Ошибки против правил переноса слов с одной строки на другую допустили 6 учеников (30%). Причинами этих ошибок могут послужить неумение осуществлять целенаправленный звуко-буквенный и слоговой анализ, низкий уровень внимания в процессе письма, пробелы в знаниях (деление слова для переноса путают с делением на слоги).

Наибольшее количество ошибок (40 %) учащиеся допустили при написании орфограмм корня. В частности, 20 % ошиблись в написании безударных гласных в корне слова; 12 % - в написании парных согласных в корне слова; 8 % — в написании непроизносимых согласных в корне слова.

Данные констатирующего эксперимента позволили нам выявить основные причины появления орфографических ошибок, допускаемых учащимися. Среди них: отсутствие орфографической зоркости (неумение обнаруживать орфограммы и исправлять их; неумение применять теоретические знания в практической деятельности; затруднения в выборе способа проверки написания слов; неумение определять морфемный состав слова и относить его к определенной части речи; недостаточный словарный запас, не позволяющий найти проверочное слово.

По результатам констатирующего эксперимента мы условно разделили учащихся экспериментального класса на три группы.

Первая группа - учащиеся с высоким уровнем сформированности языковой компетенции, с развитыми лингвистическими способностями и языковым чутьем; они составили 20 % (четверо детей) от общего числа участников эксперимента. Младшие школьники, вошедшие в эту группу,

успешно справились с письменной работой, выполнив ее практически без ошибок. Эти дети допускают минимальное количество орфографических ошибок в своих работах, самостоятельно могут обнаружить и исправить ошибки во время само- и взаимопроверки, систематически выполняют работу над ошибками, не испытывая при этом затруднений в определении характера орфограммы, на которую допущена ошибка, а также в выборе соответствующего способа ее исправления. Ошибки у этой группы учеников преимущественно объясняются случайными промахами, так как дети способны самостоятельно найти и исправить свои ошибки, что свидетельствует о сформированных лексических, морфемных и др. умениях и навыках, высоком уровне языковой компетенции.

Вторая группа - ученики со средним уровнем сформированности языковой компетенции, к которой относятся 40%, то есть 8 младших школьников. Эти дети правильно выполнили не менее половины заданий письменной работы. Анализ диктанта показал, что дети этой группы затрудняются в определении характера орфограммы и в выборе способа исправления ошибки. Причины затруднений у этой группы детей вызваны в основном пробелами в знаниях и неумением применять теоретические знания в практической деятельности. Наблюдение за этими школьниками во время урочной работы показало, что эти школьники испытывают трудности в самостоятельном поиске и исправлении ошибок во время само- и взаимопроверки, эпизодически выполняют работу над ошибками.

Третья группа (40%) 8 детей продемонстрировала низкий уровень сформированности языковой компетенции. Эти дети правильно выполнили менее половины заданий письменной работы, допустив в ней многочисленные ошибки. Наблюдение за этими детьми показало, что эти учащиеся не могут обнаружить и исправить ошибки, не выполняют работу над ошибками, испытывают значительные трудности в определении характера орфограммы и в выборе способа исправления неверного написания. Причины ошибок у детей этой группы разнообразны. Основные

из них - это незнание правил, незнание признаков орфограмм, отсутствие орфографической зоркости, неумение применять теоретические знания в практической деятельности, неумение подобрать способ проверки написания слов.

Результаты выполнения предложенных при проведении контрольного среза заданий позволили получить сведения о состоянии сформированности языковой компетенции учащихся. Результаты представлены в табл. 2.1.

Таблица 2.1.

*Уровни сформированности языковой компетенции учеников  
экспериментального 3 класса (констатирующий срез)*

Уровень сформированности языковой компетенции	Процент обладателей
Высокий	20 %
Средний	40 %
Низкий	40 %

Для того чтобы добиться более эффективных результатов в работе над формированием языковых умений и навыков, языковой компетенции у учащихся экспериментального класса, нами была организована олимпиадная работа.

После проведения формирующего эксперимента нами был проведен контрольный эксперимент, который был призван оценить, как повлияло участие детей экспериментального класса в олимпиадной работе на формирование языковой компетенции младших школьников.

На контрольном этапе эксперимента использовалась письменная проверочная работа, аналогичная той, что и на констатирующем этапе, и диктант. Задания, используемые на контрольном этапе, представлены в Приложении 3, текст диктанта – в Приложении 4.

По результатам контрольного эксперимента также были выделены три группы учеников экспериментального класса по тем же критериям, что и на констатирующем этапе. Результаты были получены следующие. К первой группе с высоким уровнем сформированности языковой компетенции на данном этапе экспериментальной работы были отнесены 7 третьеклассников (35%); ко второй группе детей со средними уровнем сформированности

языковой компетенции были отнесены 10 детей (50%), а к третьей группе с низким уровнем сформированности языковой компетенции нами отнесены 3-ое младших школьников (15 %). Сравнительные результаты констатирующего и контрольного этапов представлены в табл. 2.2.

Таблица 2.2.

*Уровни сформированности языковой компетенции учеников  
экспериментального 4 класса (констатирующий и контрольный срез)*

Уровень сформированности языковой компетенции	Процент обладателей	
	Констатирующий срез	Контрольный срез
Высокий	20 %	35 %
Средний	40 %	50 %
Низкий	40 %	15 %

Таким образом, результаты контрольного этапа эксперимента свидетельствуют об эффективности проведенного исследования. Количество учеников с высоким уровнем сформированности языковой компетенции увеличилось с 20 % до 35 %, а количество детей с низким уровнем уменьшилось до 15 % (на констатирующем этапе их было 40%). Считаем, что это в значительной степени этому способствовало то обстоятельство, что в течение учебного года учащиеся экспериментального класса принимали участие в олимпиадной работе по русскому языку. Готовясь к олимпиаде, младшие школьники активно выполняли дополнительные задания по русскому языку, самостоятельно изучали научно-популярную литературу по предмету, обращались к словарям и справочникам.

Наше исследование позволило убедиться в том, что правильно организованная, планомерная, систематическая работа по организации школьных олимпиад может способствовать формированию языковой компетенции учащихся. Разработка и использование занимательных упражнений и заданий, внедрение нетрадиционных форм заданий, введение элементов занимательности – все это дает положительные результаты и значительно повышает интерес школьников к родному языку, к русскому слову.

## ВЫВОДЫ ПО ВТОРОЙ ГЛАВЕ

В новом Федеральном государственном образовательном стандарте

начального общего образования внеурочной деятельности уделяется особое внимание и определяется пространство и время в образовательном процессе, что делает актуальной разработку различных видов и форм внеурочной деятельности. Одной из наиболее эффективных форм внеурочной деятельности, способствующей повышению интереса школьников к знаниям, развитию их способностей является олимпиада.

Олимпиада как форма внеурочной деятельности – активная творческая созидательная деятельность всех участников образовательного процесса (учителей, учеников) на основе интеграции коллективной и соревновательной деятельности, направленная на достижение целей обучения. Важнейшая цель олимпиады – развитие у школьников интереса к предмету, воспитание потребности самостоятельно изучать предмет, знакомится с научно-популярной литературой, справочниками и словарями. Большинство методистов олимпиада рассматривается как соревнование, в ходе которого учащимися решается целый ряд мыслительных задач с целью определения личного первенства.

При подготовке учащихся к олимпиаде необходимо учитывать следующие принципы: максимальная самостоятельность учеников; активность знаний; принцип опережающего уровня сложности; анализ результатов прошедших олимпиад; индивидуальный подход к участникам олимпиады.

Экспериментальное исследование проходило в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Констатирующий этап преследовал цель – выявить уровень сформированности языковой компетенции младших школьников. Цель формирующего этапа состояла в организации и проведении в экспериментальном классе олимпиады (два традиционных этапа). Цель контрольного этапа – выявить эффективность экспериментальной работы, направленной на формирование языковой компетенции младших школьников.

На формирующем этапе эксперимента была организована олимпиадная

работа, включающая следующие этапы: подготовка к олимпиаде, первый тур олимпиады (письменная работа в классе), второй тур олимпиады (защита исследовательских проектов).

Результаты контрольного этапа эксперимента подтвердили эффективность проделанной работы. Количество учеников с высоким уровнем сформированности языковой компетенции увеличилось с 20 % до 35 %, а количество детей с низким уровнем уменьшилось до 15 % (на констатирующем этапе их было 40%).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Русский язык в общеобразовательной подготовке подрастающего поколения имеет стратегическое значение: от уровня владения языком зависят успехи в учёбе не только по данной дисциплине, но и по всем остальным предметам; уровень владения языком в значительной мере определяет социальное лицо человека, его культурные и интеллектуальные показатели и общественную активность.

Компетентностный подход, являющийся основой Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования, строится на концепциях личностно-ориентированного и развивающего обучения. Он является базой для сформулированных универсальных учебных действий и выражается через ряд компетенций, которые соотносятся с содержательными уровнями образования. На предметном уровне в обучении русскому языку выделяются языковая; лингвистическая; коммуникативная; культуроведческая компетенции.

Понятие «языковая компетенция» введено в научный оборот Н.А. Хомским в середине XX в., обосновано на необходимости включения в цели образования Н.М. Шапским. Языковая компетенция является обязательной составляющей ФГОС НОО и структурно включает: знания; умения и навыки, которые формируются в процессе обучения учащегося русскому языку; непосредственное владение ими в речевой деятельности. Неотъемлемой частью языковой компетенции ребенка является его речевой опыт, формирующийся как при изучении русского языка, так и в повседневной жизни.

Формирование и развитие языковой компетенции, несомненно, прерогатива предмета «русский язык». Языковая компетенция - способность учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические конструкции в соответствии с нормами литературного языка, использовать его



синонимические средства, в конечном счете, - владение богатством языка как условие успешной речевой деятельности. Формирование языковой компетенции - важнейший аспект обучения родному языку, поскольку языковая компетенция – это способность учащихся употреблять слова, их формы, синтаксические конструкции в соответствии с нормами литературного языка, использовать его синонимические средства, в конечном счете, - владение богатством языка как условие успешной речевой деятельности.

Последнее время формированию языковой компетенции придается особое значение, так как в ней совершенно справедливо видят залог успешного формирования социально активной личности. Однако анализ психолого-педагогической и методической литературы показал, что в процессе формирования языковой компетенции практически не используется потенциал внеурочной работы. При этом необходимо подчеркнуть, что новом Федеральном государственном образовательном стандарте начального общего образования внеурочной деятельности уделяется большое внимание и определяется пространство и время в образовательном процессе, что делает актуальным разработку различных видов и форм внеурочной деятельности. Одной из наиболее эффективных форм внеурочной деятельности, способствующей повышению интереса школьников к знаниям, развитию их способностей является олимпиада. Важнейшая цель олимпиады – развитие у школьников интереса к предмету, воспитание потребности самостоятельно изучать предмет, знакомится с научно-популярной литературой, справочниками и словарями.

Экспериментальное исследование проходило в 3 этапа: констатирующий, формирующий и контрольный. Констатирующий этап преследовал цель – выявить уровень сформированности языковой компетенции младших школьников. Цель формирующего этапа состояла в организации и проведении в экспериментальном классе олимпиады (два традиционных этапа). Цель контрольного этапа – выявить эффективность

экспериментальной работы, направленной на формирование языковой компетенции младших школьников.

На формирующем этапе эксперимента была организована олимпиадная работа, включающая следующие этапы: подготовка к олимпиаде, первый тур олимпиады (письменная работа в классе), второй тур олимпиады (защита исследовательских проектов).

Результаты контрольного этапа эксперимента подтвердили эффективность проделанной работы. Количество учеников с высоким уровнем сформированности языковой компетенции увеличилось с 20 % до 35 %, а количество детей с низким уровнем уменьшилось до 15 % (на констатирующем этапе их было 40%). Таким образом, задачи исследования были решены, а гипотеза нашла подтверждение.

Наше исследование позволило убедиться в том, что правильно организованная, планомерная, систематическая работа по организации школьных олимпиад может способствовать формированию языковой компетенции учащихся. Разработка и использование занимательных упражнений и заданий, внедрение нетрадиционных форм заданий, введение элементов занимательности – все это дает положительные результаты и значительно повышает интерес школьников к родному языку, к русскому слову.

## БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК ИСПОЛЬЗОВАННОЙ ЛИТЕРАТУРЫ

1. Бессараб, О.П. Деятельностный подход в формировании языковой компетенции младших школьников / О.П. Бессараб // Лингвистический ежегодник Сибири. - Вып. 1. - Красноярск, 2009. - С. 114-125.
2. Бим-Бад, Б.М. Педагогический энциклопедический словарь / Б.М. Бим-Бад. – М.: Большая Российская Энциклопедия, 2008. – 528 с.
3. Божович, Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников: проблемы и подходы / Е.Д. Божович// Вопросы психологии. - 1997. - № 1. - С. 33-44.
4. Божович, Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьника. Психолого-педагогические аспекты языкового образования/ Е.Д. Божович. – М.: МПСИ, 2002. – 288 с.
5. Брагуца, А.В. Развитие сотрудничества младших школьников во внеурочной деятельности / А.В. Брагуца // Начальная школа. – 2011. - № 6. – С. 53-55.
6. Быстрова, Е.А. Цели обучения русскому языку, или какую компетенцию мы формируем на уроках // Обучение русскому языку в школе: учеб.пособие для студентов педагогических вузов / Е.А. Быстрова. – М.: Дрофа, 2004. – С. 20–39.
7. Василевич, А.П. Проблемы измерения языковой компетенции / А.П. Василевич // Лингвистические основы преподавания языка. - М., 1999. - С. 113-136.
8. Внеклассная работа по русскому языку и чтению в начальных классах: пособие для учителей нач. классов. - Белгород: Изд-во БГПУ, 1997. – 92 с.
9. Воронина, А.В. Изучение иноязычных заимствованных слов на уроках русского языка в начальной школе / А.В. Воронина // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2010. – 21 с.

10. Гац, И.Ю. Методика русского языка в задачах и упражнениях: учебное пособие / И.Ю. Гац. – М.: Дрофа, 2007. – 287 с.
11. Григорьев, Д.Д. Внеурочная деятельность школьников. Методический конструктор / Д.Д. Григорьев, Д.В. Степанов. – М.: Просвещение, 2010. – 211 с.
12. Дворникова, Е.В. Личностно развивающее обучение русскому языку / Е.В. Дворникова // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – Ярославль, 2006. – 22 с.
13. Дубова, М.В. Компетентностный подход среди современных педагогических подходов в системе общего образования / М.В. Дубова // Интеграция образования. 2010. - Т. 58. - № 1. - С. 59-63.
14. Евладова, Е.Б. Теоретические основы и практика развития дополнительного образования в общеобразовательных учреждениях / Е.Б. Евладова // Автореф. дис. ... д-ра пед. наук. - М., 2004. - 40 с.
15. Жаркимбеков, У.А. Внеурочное занятие как средство активизации познавательной деятельности учащихся / У.А. Жаркимбеков // Автореф. дис. ... канд. пед. наук. – М., 2005. - 22 с.
16. Жинкин, Н.И. Психологические основы развития мышления и речи / Н.И. Жинкин // Русский язык в школе. – 1999. №1. – С. 47-54.
17. Закирова, А.М. Речевые игры на уроках русского языка как средство формирования языковой компетенции младших школьников / А.М. Закирова // Международный научный вестник. – 2013. – № 2. – С. 56–60.
18. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А. Зимняя. – М.: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – 2004. – 212с.
19. Иванов, Д.А. Компетентности и компетентностный подход в современном образовании / Д.И. Иванов. – М.: Чистые пруды, 2017. – 112с.

- 20.Иванова, А.Е. Языковая компетенция испытуемых в психологическом эксперименте / А.Е. Иванова // Язык и личность. - М.: Наука, 1999. - С. 127-131.
- 21.Изаренков, Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов - нефилологов / Д.И. Изаренков // Русский язык за рубежом. - 1999. - № 4. - С. 54-57.
- 22.Кабдолова, К.Л. Формирование компетенций как необходимое условие повышения качества образования / К.Л. Кабдолова // Открытая школа, 2004. – С.45-47.
- 23.Казаренков, В.И. Взаимосвязь урочных и внеурочных занятий школьников в целостном учебно-воспитательном процессе / В.И. Казаренков // Автореф. дис. .... д-ра пед. наук. - М., 1998. - 38 с.
- 24.Казаренков, В.И. Внеурочные занятия школьников по учебным предметам: учебное пособие / В.И. Казаренков. - Ростов н/Д: Изд-во Ростовского государственного педагогического университета, 1998. - 168 с.
- 25.Каплун, О.А. Сравнительная характеристика понятий «лингвистическая компетенция» и «языковая компетенция» и их структурных компонентов в методике преподавания русского и иностранного языков / О.А. Каплун // Ученые записки Орловского государственного университета. Сер. Гуманитарные и социальные науки. - 2014. - № 4. - С. 277-279.
- 26.Кокарева, З.А. Проектирование уроков и внеурочных занятий с позиций системно-деятельностного подхода / З.А. Кокарева, А.С. Игнатьева // Начальная школа плюс До и После. – 2013. - № 7. - С. 3-6.
- 27.Комина, О.И. Формирование языковой компетенции младших школьников в учебном процессе / О.И. Комина // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» / Инфоурок, 2014. – [Официальный сайт] URL: <http://infourok.ru/> (дата обращения 13.02.2016).

28. Концур, С.В. Формирование языковой компетенции младших школьников / С.В. Концур // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» / Инфоурок. – [Офиц. сайт] URL: <http://infourok.ru/> (дата обращения 15.02.2016)
29. Корчемлюк, О.М. Особенности организации внеурочной деятельности в ОС «Школа 2100» в соответствии с требованиями ФГОС / О.М. Корчемлюк // Начальная школа плюс До и После. – 2013. - № 7. - С. 7-15.
30. Кутявина, Н.Н. Организация проектной деятельности в начальной школе / Н.Н. Кутявина // Начальная школа. – 2010. – № 10. – С. 42-45.
31. Лазарев, В.С. Инноватика в школе: учебное пособие / Лазарев В.С. — Екатеринбург; Сургут: Гуманитарный ун-т: Сургутский гос. пед. ун-т, 2011. — 159 с.
32. Ларских, М.И. Виды проектов по русскому языку на внеурочных занятиях с младшими школьниками / М.И. Ларских, А.А. Евдокимова // Моделирование внеурочной деятельности в образовательном процессе начальной школы: сборник материалов Всероссийской научной конференции. – Елец: ЕГУ им.И.А. Бунина, 2015. - С. 116-120.
33. Левшина, Н.Д. Познавательная деятельность учащихся во внеучебное время и ее познавательные функции / Н.Д. Левшина // Автореф. дис.... канд. пед. наук. - М., 1999. - 23 с.
34. Лингводидактический энциклопедический словарь / А.Н. Щукин. – М.: Астрел: АСТ: Хранитель, 2007. – 746 с.
35. Линк, Н.А. Этимология и формирование языковой компетенции младшего школьника / Линк Н.А. // Начальная школа плюс До и После. – 2008. - № 11. – С. 1-4.
36. Макеева, С.Г. Формирование языковой компетенции младших школьников в условиях реализации образовательных стандартов / С.Г. Макеева, И.В. Шуткина // Ярославский педагогический вестник – 2015 – № 5. - С. 56-62.

37. Орлова, Г.А. Формирование языковой компетенции младших школьников / Г.А. Орлова // Начальная школа. - 2014. - № 3. - С. 91-95.
38. Панов, Б.Т. Внеклассная работа по русскому языку: пособие для учителей / Б.Т. Панов. - М.: Просвещение, 1998.- 208 с.
39. Пашкова, А.М. Массовые формы внеклассной работы с младшими школьниками / А.М. Пашкова // Начальная школа. – 2006. - № 7. – С. 87-91.
40. Пащенко, Т.В. Формирование языковой компетенции учащихся начальных классов при изучении имени прилагательного / Т.В. Пащенко // Научное сообщество студентов: Междисциплинарные исследования: сборник статей по мат. II междунар. студ. науч.-практ. конф. № 3. URL: [sibac.info/sites/default/files/conf/file/stud\\_3\\_2.pdf](http://sibac.info/sites/default/files/conf/file/stud_3_2.pdf) (датаобращения: 21.04.2018).
41. Перминова, Л.М. Дидактическая взаимосвязь школьных образовательных стандартов первого и второго поколений / Л.М. Перминова // Педагогика. – 2010. – № 4. – С. 26–32.
42. Петленко, Л.В. Внеурочная деятельность по русскому языку / Л.В. Петленко, В.Ю. Романова // Начальное образование. – 2017. - № 4. – С. 6-13.
43. Петрова, Л.Н. Внеурочная деятельность как один из путей развития творчества младших школьников / Л.Н. Петрова // Человек и природа: образование и воспитание. - Пенза, 2002. - С. 53-62.
44. Пилюгина, Н.А. Формирование языковой компетенции младших школьников при изучении имени прилагательного/ Н.А. Пилюгина. // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» – [Офиц. сайт] URL: <http://festival.1september.ru/> (дата обращения 12.02.2017).
45. Примерные программы внеурочной деятельности. – М.: Просвещение, 2011. – 211 с.
46. Савина, Е.М. Внеурочная познавательная деятельность в воспитательной системе образовательного учреждения / Е.М. Савина //

- Автореф. дисс. ... канд. пед. наук. – М., 2006. – 21 с.
47. Садыкова, Н.У. Коллективная познавательная деятельность и воспитание школьников: методические рекомендации / Н.У. Садыкова. – Астрахань: Изд-во Астраханского гос. пед. ун-та, 2000. – 21 с.
48. Семкина, А.В. Одна из форм внеклассной работы с младшими школьниками / А.В. Семкина // Начальная школа. – 2009. – № 3. – С. 13.-14.
49. Сергеев, Г.А. Компетентность и компетенции в образовании / Г.А. Сергеев. – Владимир: Изд-во Владимирского гос. Ун-та, 2010. – 103с.
50. Сильченкова, Л.С. Организационно-методические условия компетентного подхода на уроках родного языка / Л.С. Сильченкова // Реализация ФГОС НОО: опыт и перспективы: сборник статей по материалам Всероссийской научно-практической конференции. – Калуга: КГУ им. К.Е. Циолковского, 2014. – С. 26-30.
51. Софонова, Т.М. Языковая компетенция как условие развития коммуникативности младшего школьника / Т.М. Софонова // Фестиваль педагогических идей «Открытый урок» – [Официальный сайт] URL: <http://festival.1september.ru/> (дата обращения 12.02.2017).
52. Трубайчук, Л.В. Внеурочная деятельность по русскому языку как средство формирования функциональной языковой грамотности младших школьников / Трубайчук Л.В., Ермакова Е.А. // Начальная школа плюс До и После. – 2013. – № 7. – С. 78-81.
53. Фатеева, М.А. Предметная олимпиада как одно из средств формирования учебно-познавательного интереса у младших школьников / М.А. Фатеева // Теоретические и методологические проблемы современного образования: материалы XXIX международной научно-практической конференции. – М.: Прогресс, 2016. – С. 51-54.
54. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования / М-во образования и науки Рос. Федерации. – М.:



- Просвещение, 2016. – 31с.
- 55.Хомский, Н.А. Язык и мышление / Н.А.Хомский. – М: Издательство Московского университета, 1998. – 126с.
- 56.Хуррамова, З.С. Формирование языковой компетенции младших школьников в процессе изучения морфемике и словообразования на уроках русского языка / З.С. Хуррамова // Проект Педагогика – [Официальный сайт] URL: <http://www.pandia.ru/text/78/223/28110> (дата обращения 22.02.2016).
- 57.Хуторской, А.В. Ключевые компетентности как компонент личностно ориентированной парадигмы образования / А.В. Хуторской // Народное образование. – 2003. – № 2. - С. 27-36.
- 58.Целищева, И.И. Интеграция во внеурочной деятельности младших школьников / И.И. Целищева, И.Б. Румянцева // Начальная школа плюс До и После. – 2013. - № 7. – С. 35-39.
- 59.Чернышева, Е.В. Определение уровня сформированности языковой компетенции четвероклассников в ходе констатирующего эксперимента / Е.В. Чернышева // Ребенок в языковом и образовательном пространстве: сборник материалы Всероссийской конференции. – Елец: ЕГУ им. И.А. Бунина. - С. 137-139.
- 60.Шанский, Н.М. Методика преподавания русского языка: достижения и проблемы / Н.М. Шанский // Русское языкознание и лингводидактика. - М.: Просвещение, 1998. - С. 194-203.
- 61.Шапошникова, Л.Б. Развитие внеурочного образования в школе / Л.Б. Шапошникова. - М.: НИИ ОП АПН СССР, 1999. - 149 с.

## **ПРИЛОЖЕНИЕ**

## ПРИЛОЖЕНИЕ 1.

*Задания констатирующего этапа эксперимента*

**1. Найди слово, написание которого не соответствует его произношению.**

**Обведи номер ответа.**

1) сарай; 2) ватрушка; 3) срочный; 4) считалка.

**2. Выбери правильное утверждение о звуковом составе слова *яма*.**

**Обведи номер ответа. В слове *яма*:**

1. первый звук гласный;
2. первый звук мягкий согласный;
3. второй звук твёрдый согласный;
4. второй гласный ударный.

**3. Обведи номер ряда, в котором записаны только родственные слова.**

1. чистый, убираться, порядок;
2. улетать, лётчик, лётный;
3. трава, отравить, травянистый;
4. мечтать, меч, меченый.

**4. Отметь слово, в котором есть приставка.**

1) поездка; 2) погода; 3) удочка; 4) избушка.

**5. Укажи имена существительные мужского рода:**

1) сердце, 2) вертолёт, 3) ящерица, 4) руки.

**6. Какое имя прилагательное надо употребить со словом *самолёты***

1) спортивная; 2) спортивный; 3) спортивные; 4) спортивное.

**7. Укажите антоним к слову *грустить***

1) печалиться; 2) растраиваться; 3) радоваться; 4) унывать.

**8. Третьеклассники приводили примеры разных частей речи. Найди и подчеркни ошибку.**

Имена существительные	Имена прилагательные	Глаголы
цапля	ненастный	переехать
самолёт	синева	выходить

**9. Даны слова: *синяя, горячая, короткая, добрая*.**

**Какой частью речи являются эти слова?**

- 1) имя существительное
- 2) имя прилагательное
- 3) глагол
- 4) числительное

**10. Обведи номер предложения, в котором есть однородные члены.**

1. После сильного дождя дорога была разбитой, грязной, скользкой.
2. По тонкой ветке скатывается прозрачная капля.
3. В нашем саду ещё цветут чудесные гладиолусы.
4. Рыжая собака смотрела на нас.

**11. Выбери подходящие по смыслу слова и подчеркни их.**

На улице появился (сторож, страж) порядка.

В нашем городе есть православные (храмы, хоромы).  
(Головная, главная) машина колонны свернула направо.

**12. Прочитай рассказ и определи порядок частей, чтобы получился связный текст.**

1) Мальчик потупился и прошептал: Вежливое слово. Какое такое слово?- спросили этого хитреца.Пожалуйста,- сознался мальчик.

2) Прошел слух, что в городе появился злодей, который умеет открывать любые двери за две секунды. Забеспокоились граждане. Всполошилась милиция.

3) Начались поиски преступника. Наконец он был пойман. Каково же было удивление, когда злодеем оказался маленький мальчик! Он сознался, что пользовался особым ключиком. Отвечай, какой такой у тебя ключик? - грозно спросили его.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 2.

*Текст диктанта для констатирующего этапа эксперимента*

**Соловьиная песня**

Закатилось солнце. Угасает длинный день. Смолкают голоса птиц. Наступает тишь. Но вот в сумраке вечера послышалась новая птичья песня. Певец пробует свой сильный чудесный голос. Щёлкнул, издал протяжный свист. Помолчал чуточку, снова засвистел, залился трелью.

Кто это так поёт в сумерках? Вот он сидит на суку. Сам серый. Ростом с воробья.

Птичка подняла головку, открыла клюв. Легко и свободно плывёт в ночной тишине соловьиная песня.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 3.

*Задания констатирующего этапа эксперимента*

**1. Найди слово, написание которого не соответствует его произношению.**

**Обведи номер ответа.**

1) книга; 2) деревянный; 3) солнце; 4) щетка.

**2. Выбери правильное утверждение о звуковом составе слова *ёлка*.**

**Обведи номер ответа. В слове *ёлка*:**

1. первый звук гласный;
2. первый звук мягкий согласный;
3. второй звук твёрдый согласный;
4. второй гласный ударный.

**3. Обведи номер ряда, в котором записаны только родственные слова.**

1. Вода, водитель, водяной, водичка;
2. Бежать, бег, перебежать, бегун;
3. Капля, капать, капитан, капель;
4. Заметить, приметить, метка, метель.

**4. Отметь слово, в котором есть приставка.**

1) ученик; 2) удочка; 3) прилететь; 4) источник.

**5. Укажи имена существительное женского рода:**

1) дело, 2) зима, 3) яблоко, 4) столы.

**6. Какое имя прилагательное надо употребить со словом *книги***

1) интересная; 2) интересный; 3) интересные; 4) интересное.

**7. Укажите антоним к слову *радоваться*:**

1) печалиться; 2) расстраиваться; 3) грустить; 4) унывать.

**8. Третьеклассники приводили примеры разных частей речи. Найди и подчеркни ошибку.**

Имена существительные	Имена прилагательные	Глаголы
слово	молодой	бежать
скатерть	зеленый	переезд

**9. Даны слова: *синеть, прибежать, учиться*.**

**Какой частью речи являются эти слова?**

- 1) имя существительное
- 2) имя прилагательное
- 3) глагол
- 4) числительное

**10. Обведи номер предложения, в котором есть однородные члены.**

1. Сегодня выдался теплый день.
2. В саду громко пели соловьи.
3. По небу плыли белые облака.
4. На поляне росли белые, голубые и желтые цветы.

**11. Выбери подходящие по смыслу слова и подчеркни их.**

Мать (одела, надела) на ребенка теплое пальто.

(Листы, листья) на берёзе осенью желтеют.

Острые (зубы, зубья) помогают хищникам ловить добычу.

**12. Прочитай рассказ и определи порядок частей, чтобы получился связный текст.**

1) Через весь лес каждое утро мальчик ходил в школу. Ему предлагали жить при школе, но он отказался.

2) Мы разговорились. Мальчик жил в маленьком селе на берегу лесного озера. Там было всего несколько домов.

3) Наступал вечер. В каждом доме ждали мальчика: он приносил жителям села газеты, журналы, книги.

4) Я шёл по хмурому лесу. Тишина. Высокие сосны и кедры окружали меня. Вдруг я увидел мальчика. За плечами у него висели ружьё и сумка.

## ПРИЛОЖЕНИЕ 4.

*Текст диктанта для констатирующего этапа эксперимента*

**Последние денечки**

Ранним мартовским утром проснулось солнце. Отдёрнуло оно лёгкую кисею облаков и взглянуло на землю. А там за ночь зима да мороз свои порядки навели. Около берёзки свежий снежок бросили, холмы молочным туманом укрыли. А в лесочке ледяные сосульки на соснах развесили.

Радостно бегут ребяташки по последнему снежку. Поглядело светило на эти проказы и стало землю пригревать. Лёд и снег сразу потускнели. По лесной ложбинке побежал весёлый говорливый ручеёк. Он бежал и пел свою песенку о весне.