

## **ВОЗМОЖНОСТИ СОВЕРШЕНСТВОВАНИЯ ПРОЦЕССА ФОРМИРОВАНИЯ ИНТЕЛЛЕКТУАЛЬНО-РЕЧЕВЫХ УМЕНИЙ НА УРОКАХ РУССКОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНОЙ ШКОЛЕ**

**Клименко Анастасия Николаевна**  
студентка магистратуры ГОУ ВО МО

«Государственный гуманитарно-технологический университет»

**Юртаев Сергей Васильевич**

доктор педагогических наук, профессор кафедры теории и методики  
начального и дошкольного образования ГОУ ВО МО «Государствен-  
ный гуманитарно-технологический университет»  
г. Орехово-Зуево, Российская Федерация

**Аннотация.** Цель исследования, результаты которого представлены в статье, заключалась в выявлении резервов методического обеспечения процесса формирования интеллектуально-речевых умений на уроках русского языка в начальной школе. Достижение поставленной цели стало возможным в результате раскрытия сущностного понимания таких умений, анализа методического потенциала отдельных учебников по русскому языку. Совершенствование методического обеспечения исследуемого образовательного процесса состоит в придании этому процессу технологического начала.

Первостепенной задачей современного образования является выполнение социального заказа общества по воспитанию человека, способного думать креативно, умеющего общаться и выражать свои мысли. В плане решения этой задачи особое место занимает процесс развития интеллектуально речевых умений у школьников. Владение данными умениями является одним из направлений познавательной деятельности и представляет собой комплекс приемов и способов восприятия и переработки текста, использования в речи полученной информации, тем самым реализуя междисциплинарный потенциал и гуманистическую направленность процесса обучения и воспитания школьника.

В обиход лингвометодической науки термин «интеллектуально-речевые умения» вводит Т. А. Ладыженская. Она выделяет такие их особенности, как опора на автоматизм, навык. Однако сами умения таковыми не становятся. Умения относятся к другой стадии сформированности по сравнению с навыком. Можно лишь говорить о различной степени сформированности того или иного умения.

Интеллектуально-речевые умения являются универсальными. Они востребованы при изучении всех учебных дисциплин. Их усвоение связано с овладением рациональными способами интеллектуальной деятельности. Помимо этого сам термин отражает взаимосвязь мышления и речи, а также нацеленность на реализацию принципа индивидуализации обучения с учетом индивидуальных возможностей ученика и пониманием познавательной деятельности как текстовой.

Т. А. Ладыженская предложила сгруппировать интеллектуально-речевые умения, которыми овладевают школьники. Интеллектуально-речевые умения делятся на две группы. Первую группу составляют умения смыслового восприятия речи (умение слушать, читать), вторую – умения порождения речи (умение излагать свои мысли в устной и письменной форме) [2, с. 85-91].

По мнению Е. П. Суворовой, интеллектуально-речевые умения следует рассматривать как освоенные учеником способы интеллектуально-речевых действий с учебно-научным материалом. В системе интеллектуально-речевых умений она различает три группы умений: аналитические умения; реконструктивные умения; продуктивные умения.

Аналитические интеллектуально-речевые умения представляют собой способы действия, которые облегчают восприятие и понимание учебно-научного текста. В их основе лежит не только мыслительная операция разделения целого на части, но и операции сравнения, обобщения, раскрытия причинно-следственных связей, выделения существенного/несущественного.

Интеллектуально-речевые умения реконструктивной группы обеспечивают перекодирование информации, т. е. ее перевод из вербального кода в невербальный или наоборот. Такое перекодирование предполагает реконструкцию информации, изменение формы подачи, что способствует пониманию изучаемого материала.

Под продуктивными интеллектуально-речевыми умениями понимаются способы действия, способствующие созданию собственного речевого произведения, отражающего уровень понимания изученного материала и оформленного в соответствии с требованиями стилей речи [3, с. 134-187].

Как считает С. В. Юртаев, интеллектуально-речевые умения проявляют себя на уровне речевой деятельности. Эти умения имеют место в

процессе осознания текста. Они могут содействовать различной степени понимания воспринимаемого содержания. Они обладают глубинным характером сущностного осознания информации. Это, с одной стороны. С другой стороны, эти умения предполагают действия по разворачиванию микротем различной детализации, продуктивной или репродуктивной основы [4, с. 43-48].

Следовательно, интеллектуально-речевые умения – это аналитические умения, умения по выделению информации с различной детализацией, степенью обобщения. Кроме того, эти умения соотносятся с действиями, порождающими творческое, интерпретационное, репродуктивное содержание.

Минимальные действия, осуществляемые в процессе школьного образования, мы отождествляем с приемами обучения. К приемам исследуемых умений, например, относим аналитические приемы по осознанию элементов текста (темы, плана высказывания, основной мысли, фрагмента текста), к тому же считаем, что в эти умения входят приемы синтеза информации (построение взаимосвязанных предложений, фрагмента текста, текста).

Аналитические приемы и приемы синтеза являются приемами речевой деятельности школьников, которая конечным своим продуктом имеет понимание/непонимание текста или его создание. Эти приемы формируются во многом на основе используемых учителем материалов учебников.

Анализ учебника «Русский язык» авторов В. Г. Горещкого, В. П. Канакиной для второго класса (первая часть) позволил выявить следующее: в учебниках присутствуют названные нами приемы речевой деятельности. Подтвердим это высказывание.

Назовем основные группы приемов речевой деятельности.

1) Задания по осмыслению темы текста, ее выделению, нахождению границ ее разворачивания.

Например, школьники читают текст о том, как подрались два петушка. Один из них, став победителем, взлетел на забор и стал кричать, хвастать. Услышав его, прилетел ястреб. Ястреб схватил крикуна и унес.

Дети доказывают, что прочитали текст. Значимым аргументом их ответов служит указание на то, о чем они прочитали.

2) Задания по отбору материала, соответствующего теме текста.

Так, школьники читают текст о находчивом муравье. Доказывают соответствие содержания этого текста его заголовку. Называют то, что найденная им щепка спасает муравья от дождя, помогает ему перебраться через ручей.

3) Задания по расположению речевого материала в нужной последовательности, на построение рассказа, сочинения по заданному плану.

Например, школьники, рассмотрев репродукцию картины З. Е. Серебряковой «За обедом», отвечают на вопросы: Что изображено на картине? Почему картина так названа? Кто сидит за столом? Какими вы увидели детей? Что они делают? Что находится на столе? А что вы ещё заметили на картине? Заинтересовала ли вас картина? Чем?

4) Задания по использованию средств языка в соответствии с литературными нормами и задачами высказывания, по исправлению, совершенствованию, улучшению написанного.

Например, школьники читают стихотворные строки. Они находят слова, которые обозначают одно и то же природное явление, но пишутся по-разному, отражая своим значением оттенок принадлежности. При выполнении другого упражнения школьники учатся связывать слова, определять их место в предложении, строить предложение [1].

Тем самым, замечаем реализацию авторами учебника приемов анализа и синтеза речевой деятельности, ее совершенствование. Однако технологический подход к их использованию педагогом реализован не в полной мере. Реализацию приемов анализа и синтеза речевой деятельности видим в разработке методического пояснения, сводящегося к созданию технологии формирования этих умений. Созданная такая технология, по нашему мнению, придаст процессу обучения школьников большую уверенность, осознанность.

### Список литературы

1. Канакина, В. П. Русский язык. 2 класс: учебник для общеобразоват. организаций: в 2 ч. Ч. 1 / В. П. Канакина, В. Г. Горецкий. – 7-е изд. – Москва : Просвещение, 2017. – 143 с.: ил.
2. Ладыженская, Т. А. Общеучебные умения и речевая деятельность школьников / Т. А. Ладыженская // Советская педагогика. – 1981. – № 8. – С. 85–91.
3. Суворова, Е. П. Формирование интеллектуально-речевой культуры школьника: Целевая метаметодическая программа / Е. П. Суворова, Е. А. Купирова. – Санкт-Петербург : Изд-во РГПУ имени А. И. Герцена, 2006. – 243 с.
4. Юртаев, С. В. Содержание методической работы по развитию речи младших школьников / С. В. Юртаев // Начальная школа. – 2018. – № 8. – С. 43–48.