

Майрамукаева Фатима Ахполатовна

**ФОРМИРОВАНИЕ НАЧАЛЬНОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРЕДЛОЖЕНИИ КАК ЕДИНИЦЕ РЕЧИ
НА УРОКАХ ОСЕТИНСКОГО ЯЗЫКА**

В статье рассматривается система обучения предложению, направленная на формирование у школьников представлений о предложении как единице связной речи на начальном этапе обучения родному языку. Приводятся фрагменты уроков первоначального ознакомления учащихся с предложением родного (осетинского) языка. Обосновывается положение о том, что осознание структуры отдельного предложения способствует формированию умения объединять их в целое, создавать тексты.

Адрес статьи: www.gramota.net/materials/2/2015/10-1/25.html

Источник

Филологические науки. Вопросы теории и практики

Тамбов: Грамота, 2015. № 10 (52): в 2-х ч. Ч. I. С. 116-120. ISSN 1997-2911.

Адрес журнала: www.gramota.net/editions/2.html

Содержание данного номера журнала: www.gramota.net/materials/2/2015/10-1/

© Издательство "Грамота"

Информация о возможности публикации статей в журнале размещена на Интернет сайте издательства: www.gramota.net

Вопросы, связанные с публикациями научных материалов, редакция просит направлять на адрес: phil@gramota.net

УДК 371.321.2

Педагогические науки

В статье рассматривается система обучения предложению, направленная на формирование у школьников представлений о предложении как единице связной речи на начальном этапе обучения родному языку. Приводятся фрагменты уроков первоначального ознакомления учащихся с предложением родного (осетинского) языка. Обосновывается положение о том, что осознание структуры отдельного предложения способствует формированию умения объединять их в целое, создавать тексты.

Ключевые слова и фразы: предложение; трудности усвоения понятия «предложение»; ознакомление с предложением; введение термина; фрагменты уроков осетинского языка.

Майрамукаева Фатима Ахполатовна, к. пед. н., доцент
Северо-Осетинский государственный университет имени К. Л. Хетагурова
majr-fatima@yandex.ru

**ФОРМИРОВАНИЕ НАЧАЛЬНОГО ПРЕДСТАВЛЕНИЯ О ПРЕДЛОЖЕНИИ
КАК ЕДИНИЦЕ РЕЧИ НА УРОКАХ ОСЕТИНСКОГО ЯЗЫКА[©]**

Известно, что к моменту обучения в школе ребенок овладевает речью «в меру своих интеллектуальных потребностей» [6, с. 15]. Однако, практически владея грамматикой родного языка, он не осознает этого. Он выполняет соответствующие операции неосознанно [4, с. 268]. Поэтому в целях совершенствования речевых навыков учащихся необходимо, чтобы речь, в частности предложения в совокупности их внешней (интонационной) и внутренней (структурно-семантической) сторон, стала предметом осознания ребенка. Задачами школьного обучения являются: 1) перевод умений ребенка «из бессознательного, автоматического в план произвольный, намеренный и сознательный» [Там же, с. 269]; 2) формирование умения «целесообразно использовать языковые средства в конкретных условиях общения» [8, с. 59]. Решение этих задач, как отмечают психологи и педагоги, такие как А. Р. Лурия, С. П. Редозубов, К. Д. Ушинский, М. Р. Львов и др., представляет известные трудности для младших школьников. Пользуясь речью как средством общения, дети не воспринимают ее как предмет сознательной деятельности. Осознание элементов речи младшими школьниками затруднено вследствие высокой степени конкретно-ситуативной обусловленности детского высказывания (Л. С. Рубинштейн), им недостаточно доступно абстрагирование слова от предмета или действия. Поставленные перед задачей выделения предложения из речевого потока, ученики зачастую имеют дело не с самой действительностью языка, а с наглядной ситуацией, событием, которое выражается в словах и предложениях. Этим и объясняются трудности в расчленении предложения на слова, текста – на составляющие его предложения. Раскрывая трудности перехода от практического усвоения грамматических форм языка к осознанному усвоению законов языка, Н. Н. Щербакова указывает, что недостаточно объяснить первокласснику, что такое предложение, важно, чтобы «содержание понятия “предложение” было добыто из речевого опыта такими детьми» [11, с. 19]. Таким образом, именно осознанность ставит на качественно новую ступень процесс развития речи и делает возможным резкое убыстрение количественного накопления умений и навыков.

Как известно, важную роль в овладении предложением как единицей речи играет изучение его в структуре текста, так как именно он предъявляет свои требования к отбору грамматического состава предложения. В исследованиях по данному вопросу (Л. И. Величко, Л. М. Лосев и др.) высказана мысль об исключительной важности взаимосвязанного изучения предложения и текста для развития связной речи учащихся. Данная связь Н. И. Жинкиным объясняется тем, что «предложения возникают при сжатии задуманного текста, а сам текст рождается при его развертывании в предложениях» [5, с. 101]. По мнению ученого, «процесс развития идет не так, что раньше учащиеся до конца овладевают конструкцией отдельного предложения, а потом научаются объединять их в группу для распределения взаимосвязанных предметных признаков. Обе задачи должны решаться одновременно» [Там же]. Отсюда следует, что овладение грамматическими понятиями предполагает приобретение знаний о признаках конкретного понятия в их взаимосвязи.

Действующая методика преподавания осетинского языка в начальных классах так же, как и русского, рекомендует первичное ознакомление с предложением начинать с вычленения готового предложения из связного текста. Учащиеся получают готовые образцы предложений, а сам термин «предложение» не сопровождается, как правило, никаким дополнительным разъяснением. Как свидетельствует практика, подобная работа затрудняет осознание понятия предложения, так как приводит учащихся к неправильным обобщениям: связывание понятия «предложение» с конкретной темой высказывания, с определенным количеством слов, а позже – с заглавной буквой или строчкой текста. Указанные ошибки свидетельствуют о том, что обучение предложению происходит без опоры на такой существенный признак предложения, как логическая законченность мысли. При различных проявлениях затруднений в выделении границ предложения у учащихся

отсутствует осмысление этой операции. Неумение детьми определить границы предложения связано, на наш взгляд, с несформированностью умения ориентироваться на структурные признаки предложения. Формирование данного умения даст возможность не только правильно устанавливать границы предложения, но и правильно воспринимать и понимать смысл предложения.

В проведенном нами экспериментальном обучении дети знакомились с предложением несколько иначе. Руководствуясь выводами психолого-педагогических исследований С. Ф. Жуйкова [7] и А. М. Орловой [10] о формировании начальных грамматических понятий, в частности о том, что «всякая мысль может быть усвоена или понята только тем человеком, у которого она входит звеном в состав его личного опыта» [Там же, с. 17], главное мы усматривали в том, чтобы дети осознали сущность самого понятия, чтобы они сами принимали участие в выяснении его смысла. Кроме того, нами учитывался существенный психологический вывод о том, что грамматические знания, с одной стороны, помогают овладеть ученику нормами построения предложения в структуре текста. Если же нарушается эта норма, то текст перестает быть понятным, и возникают разрывы в изложении мысли. С другой стороны, осознание структуры отдельного предложения способствует формированию умения объединять их в целое, создавать тексты. Процесс этот взаимосвязанный [2], так как нельзя изучать сцепление предложений, не изучая самих предложений, их особенностей и структуры [3, с. 14].

С целью максимальной активизации мышления учащихся в ходе аналитико-синтетической работы мы опирались на их речевой опыт, приобретенный еще в дошкольный период, на понимание, что значит слово, на умение отвечать на конкретные вопросы. При этом ознакомление с предложением и введение термина происходило в следующей последовательности:

- 1) анализ предмета наблюдения (ответы учащихся одним словом на каждый вопрос учителя);
- 2) синтез (составление предложения из разрозненных слов);
- 3) сообщение термина «предложение»;
- 4) разъяснения учителя, что предложения служат для выражения мысли, что предложение состоит из слов, связанных между собой по смыслу;
- 5) анализ (деление предложения на слова).

По окончании перечисленных учебных действий планировалось усвоение интонационного оформления предложения, практикование в вычленении предложения из речевого потока, из связного высказывания.

Приведем фрагмент урока первоначального ознакомления учащихся с предложением.

Учитель вывешивает картинку, на которой изображена девочка, играющая в мяч. Других деталей, которые могли бы отвлечь внимание учащихся, нет. Учитель предлагает детям внимательно рассмотреть рисунок и ответить на каждый из поставленных им вопросов одним словом:

- *Кæй уынут нывы?* / Кого вы видите на картинке?
- *Чызы.* / Девочку.
- *Цы кусы чызг?* / Что делает девочка?
- *Хъазы.* / Играет.
- *Цæмæй хъазы чызг?* / Во что играет девочка?
- *Пуртийæ.* / В мяч.

Далее учитель поясняет, что каждый ответ состоит лишь из одного слова. Все ответы нам понятны, так как мы слышали вопросы. Опираясь на картинку, дети по просьбе учителя отвечают на вопрос: *Цы уынут нывы?* / Что изображено на картинке – объединив при этом все названные ими в качестве ответов слова: *Чызг хъазы пуртийæ.* / Девочка играет в мяч.

Учитель сообщает: «Дети, вы ответили на мой вопрос предложением, состоящим из нескольких слов. Предложение (в осетинском – *хъуыдыйад*) образовалось от слова “мысль” (в осетинском – *хъуыды*). Это слово вам знакомо. Мысль (*хъуыды*) рождается в голове, в сознании. Мы его произносим про себя, а затем проговариваем. Итак, предложение (*хъуыдыйад*) – это проговаривание наших мыслей вслух».

Далее определяется количество слов в составленном предложении. При их проговаривании учитель для большей наглядности обозначает их линиями: _____.

Для объяснения того, что предложения могут состоять из одного, двух, трех и более слов, связанных по смыслу, аналогичная работа велась над предложениями из различного количества слов.

На примере слов *ахстон* / гнездо, *цъуу* / птеник и *архауын* / упасть, не связанных между собой грамматически, учитель рассказывает о связи слов в предложении. С данными словами составляется предложение: *Цъуу ахстонæй архауд.* / Птенец упал из гнезда.

Следующим этапом нашего экспериментального обучения являлось проведение работы над осознанием интонационной завершенности предложения. При этом мы опирались на общеизвестный факт: уже дошкольники интуитивно чувствуют интонационно-смысловую завершенность предложения и паузы между ними. Для осознания членения речи на предложения нами были использованы игровые формы обучения. Выбор игры в качестве первоочередного объекта творческого анализа и практического освоения продиктован тем обстоятельством, что именно она может выполнить «исключительную роль усиления познавательного интереса детей, облегчения сложного процесса учения, ускорения учения» [1, с. 21]. Следует добавить, что уроки с использованием игр и игровых ситуаций признаны всеми практиками эффективным средством обучения и воспитания, поскольку отход от традиционного построения урока и введение игрового сюжета

привлекает внимание учащихся всего класса. Содержание дидактической игры – это всегда осуществление ряда учебных задач, способствующих закреплению и углублению знаний.

В практику преподавания родного языка в начальной школе нами были введены сквозные персонажи – герои осетинского устного народного творчества. Выбор каждого из них, «присутствие» их на конкретном уроке объяснялось их характерными особенностями: Урузмаг – самый мудрый из нартов, Батраз – самый сильный из нартов, Шатана – самая мудрая и щедрая из женщин, Шырдон – самый хитрый и сообразительный. При этом использование на уроках обучения грамоте персонажей осетинского народного творчества во многом активизировало учебную деятельность. На некоторых уроках первоклассники сами принимали на себя роль литературных или сказочных героев. Это помогало им осознать свое умение и научиться контролировать правильность своих действий. Принимая на себя роль сказочного персонажа и стремясь показать, чему они научили куклу, дети фактически демонстрировали, чему научились сами. Шапочка Шырдона обязывала того, кто ее надевал, быть сообразительным и смекалистым, шапка Урузмага – как можно лучше справиться с порученным делом, и т.д. Важно, что, действуя «в роли», первоклассник должен был и не боялся словесно обосновывать свои решения. Тем самым он давал возможность другим детям контролировать свои учебные действия, а от этого оставался один шаг до самоконтроля.

Приведем фрагменты урока обучения первоклассников осознанному членению речи на предложения.

1. Игра, где в качестве сквозного персонажа учитель использует куклу – девочку Тете из детских рассказов М. А. Будаевой [3]. Цель – формирование у первоклассников умения сознательного членения речи на предложения.

Учитель достает из шкафа Тете, которая там спряталась, и говорит детям: «Сегодня я пришла в школу пораньше и сказала Тете: “Давай поиграем. Я буду тебе рассказывать историю, а ты дели мою речь на предложения. После каждого предложения хлопай в ладоши”. Тете обрадовалась, и мы стали с ней играть. Сейчас я повторю эту историю и покажу, где Тете хлопала. Вы послушайте и скажите, правильно ли она делила речь на предложения:

Тете (хлопок) живет в соседнем селе она еще в школу (хлопок) не ходит не умеет (хлопок) читать и писать Тете очень хочет (хлопок) учиться и в школу она тоже (хлопок) из-за этого пришла.

- Умеет Тете делить речь на предложения?
- Не умеет.
- И я так думаю. А вы умеете? Давайте покажем Тете, как вы умеете это делать».

Учитель рассказывает снова придуманную им историю, а дети в конце каждого предложения делают хлопок.

2. Игра «Разговор с нартом Батразом». Цель – формирование умения членить речь на предложения.

Учитель: Как вы думаете, ребята, научился нарт Батраз делить речь на предложения? Давайте проверим! Для этого мы поиграем с ним. Игра будет такая. Я буду задавать Батразу вопросы, а он должен отвечать так, чтобы каждый его ответ состоял из отдельного предложения. Нарт Батраз у нас сегодня Олег. Вот тебе, Олег, шапка Батраза, его меч. Мы с тобой будем разговаривать, а все станут слушать твои ответы и после каждого произнесенного тобой предложения хлопать в ладоши. Вы поняли ребята? Нарт Батраз, а ты все понял?

Олег: Да, я все понял (хлопок).

Учитель: Нарт Батраз, а из какого сказания ты к нам пришел?

Олег: Я пришел из сказания “Собрание Нартов” (хлопок).

Учитель: Нравится тебе у нас?

Олег: Очень (хлопок).

Учитель: Молодцы ребята, вы сейчас правильно хлопнули. Иногда предложение может состоять из одного слова.

3. Учитель без интонационного оформления предложений и пауз прочитал письмо, отправленное одним мальчиком сказочным персонажам Арраби (Незнайка) и Зондаби (Знайке).

Учитель: Однажды я с отцом пошел в лес там увидел лису она рыла нору в норе будут жить ее детеныши. Так прочитал письмо Арраби (Незнайка). Зондаби (Знайке) ничего не понял. А вы, ребята, поняли, что написал Арраби?

Оказалось, что многие дети поняли письмо по-разному или вообще не поняли.

Учитель: А теперь послушайте, как это письмо прочитал Зондаби: “Однажды я с отцом пошел в лес. Там увидел лису. Она рыла нору. В норе будут жить ее детеныши”. Подумайте, почему мы плохо поняли содержание письма, когда читал Арраби, и хорошо все поняли, когда читал Зондаби?

Поставленную в такой форме проблему учащиеся приняли с интересом, пытаясь объяснить, в чем разница между чтением Арраби и Зондаби. И учитель легко подвел их к выводу о том, что Зондаби, где нужно, голосом отделял один «кусочек» речи от другого.

Учитель: «Каждый такой отдельный “кусочек” речи мы будем называть предложением. Можете ли вы подсчитать, сколько я произнесу предложений?».

Учащиеся без особого труда определили количество предложений. Прислушиваясь к звучанию текста, они заметили, что в конце предложения тон голоса понижается, а после каждого предложения делается пауза. Такой ход работы заставлял искать ответ, анализировать и делать выводы. Таким образом создавалась основа для дальнейшей аналитической работы.

Деление текста на предложения, вычленение отдельных предложений из связного высказывания становится логическим продолжением всей предыдущей работы над предложением как интонационно завершенной единицей речи, а не началом ознакомления с предложением, как это принято в действующей методике.

В методике обучения предложению особое место занимает применение средств наглядности – сюжетных картинок, описание которых не требует выхода за рамки словарного минимума программы. Однако следует помнить, что на начальном этапе обучения «само по себе описание картинки не может в достаточной мере заинтересовать детей, не ставит мыслительной задачи, не обеспечивает речевой мотивации, мотивации общения» [9, с. 32]. Созданию мотивации способствует, во-первых, использование картинки с элементами волшебного, необычного (при этом следует учесть, что необычное в изображении является мотивом к «разложению воспринятого на множество словесных элементов, позволяет связать их так, чтобы снова получилось то целое, которое передается в тексте как предмет сообщения» [5, с. 105]); во-вторых, включение описания картинок в рамки игровой задачи, превращая это описание в одно из игровых действий (Е. И. Негневицкая).

В качестве примеров, иллюстрирующих указанные способы применения средств наглядности, могут быть следующие:

1) работа по серии картинок, где предметы расположены неправильно: лампа под столом, ботинки на кровати, книга на полу и т.п. Учитель просит рассказать о том, какой беспорядок у Арраби (Незнайки), показывая картинки по очереди. Дети дают описание картинкам, а учитель просит их «навести порядок» – расставить мысленно вещи по местам – и рассказать об этом. К данной игровой ситуации можно вернуться на следующем занятии уже без наглядной опоры, переведя весь замысел высказывания во внутренний план.

Учитель: «Вы помните, какой беспорядок был у Арраби? Расскажите, как было. (Дети рассказывают). Но мы навели порядок в этой комнате. Расскажите, что там теперь»;

2) «необыкновенный лес». Работа с картинками, где животные и растения расположены неправильно: заяц на дереве, рыба на траве и т.п. После того как дети описали содержание картинок, учитель просит их рассказать, где живут звери в настоящем лесу.

Подобная аналитико-синтетическая работа способствовала формированию умений устанавливать связь между изображенными на картинках объектами, что намного облегчило в дальнейшем составление предложений по сюжетным картинкам.

В работе над предложением на самых ранних ступенях обучения применяется вопрос учителя. Наиболее важным для осознания первоклассниками смысла термина «предложение» является умение давать полные ответы на вопросы учителя. Мы стремились к тому, чтобы учащиеся, во-первых, уяснили смысл выражений «полный ответ» и «неполный ответ» и, во-вторых, осознали, как на один и тот же вопрос отвечать полным и неполным предложением. Для этого сопоставлялись два ответа на один и тот же вопрос, указывалось на преимущества полного. Формирование данного понятия осуществлялось на основе хорошо знакомого детям стихотворения Коста Хетагурова *Скъолайы лæппу* / Школьник. В небольшом отрывке этого стихотворения, рассматриваемого в осетинском букваре *Абетæ* на странице 81, в форме диалога даны неполные предложения – ответы на вопросы собеседника. Мы предлагали детям рассказать стихотворение по лицам.

- *Кæй фырт дæ?* / Чей ты сын?
- *Толайы.* / Толай.
- *Кæм уыдтæ?* / Где ты был?
- *Скъолайы.* / В школе.

И т.д.

При анализе данного отрывка внимание детей обращалось на невозможность понять смысл неполного ответа (предложения) без вопроса. Детям предлагалось ответить на вопросы собеседника полными предложениями. В результате такой работы дети составили небольшой текст-рассказ о школьнике: «Я сын Толай. Был в школе. Сейчас иду домой».

Закреплению понятия «полный ответ» способствовал также следующий прием. Вызвав ученика к доске, учитель спрашивал его о чем-нибудь так, чтобы другие учащиеся не слышали вопроса. Ученик отвечал на вопрос полным ответом, что позволяло остальным детям понять, на какой вопрос он отвечает. В результате такой работы понятие «полный ответ» воспринималось детьми более осознанно. Кроме того, данная работа способствовала формированию начального представления о неполных предложениях.

С целью более наглядного представления предложения, его структурной организации нами систематически проводилась аналитико-синтетическая работа со схемами-моделями, на которых обозначалось количество слов, заглавная буква, знаки препинания и интонационные особенности оформления разных по цели высказывания предложений.

Как в русской, так и в осетинской методической литературе, на наш взгляд, уделяется недостаточное внимание в начальный период обучения анализу предложений со служебными словами. Такая практика приводит к тому, что учащиеся даже в среднем звене не считают предлоги, послелого и союзы отдельными словами и на письме под влиянием произношения пропускают их или присоединяют к знаменательным словам. Понимание того, что предлоги, послелого и союзы – отдельные слова, имеет большое значение для осознания связи между словами и строения предложения в целом. Поэтому уже с начала букварного периода предлагались для анализа предложения, в которых есть и «маленькие» слова: предлоги, наиболее употребительные в осетинском языке послелого и союзы.

Схемы-модели способствовали активизации творческих способностей учащихся при составлении устных и письменных рассказов по сюжетным картинкам. Детям предлагалось, опираясь на сюжетную картинку, составить 2-3 предложения по нарисованным на доске схемам-моделям. В ходе работы учащиеся подбирали к схемам слова, приобретали навыки правильного соединения предложений в тексте.

Эффективным средством работы над предложением, развития речевого слуха является графический диктант, представляющий собой аналитико-синтетическое упражнение, состоящее из воспроизведения услышанного, то есть воспринятого на слух текста, в графической форме. Подобная запись не требует письма в полном смысле этого слова: силы ребенка не отвлекаются ни на перекодировку (переход от звукового кода на код буквенный), ни на начертание букв. Это позволяет сосредоточить внимание первоклассника на смысле и звучании текста и составляющих его предложений. Объектом наблюдения становятся количество предложений, количество слов, тон произнесения, большие и малые паузы и т.д. Таким образом, формирование синтаксических знаний, умений и навыков осуществляется в контексте речевого слуха. Слуховые графические диктанты проводились нами в период обучения грамоте 1-2 раза в неделю. В качестве материала для проведения данного вида работы нами подбирались тексты эмоционального, познавательного характера.

Итак, в результате последовательно и регулярно проводимой работы со схемами-моделями предложения мы имели следующие положительные моменты: ускорение процесса осознания взаимосвязи между содержательной стороной предложения и средствами ее выражения, закрепление навыков составления речевых образцов предложений по определенным моделям, осознание связи между словами и строения предложения в целом, развитие интонационного слуха, пропедевтика орфографических и пунктуационных умений учащихся, активизация творческих способностей, развитие навыков связной речи. Результаты проведенной работы позволяют сделать вывод о том, что предлагаемая система первоначального изучения предложения полезна для школьников, способствует формированию у них правильных представлений о предложении как единице связной речи, создает благоприятную основу для дальнейшего усвоения более сложных синтаксических понятий.

Список литературы

1. Амонашвили Ш. А. В школу с шести лет. М.: Педагогика, 1987. 176 с.
2. Будагов Р. А. В какой мере «лингвистика текста» является лингвистикой? // Филологические науки. 1979. № 2. С. 13-19.
3. Будаева М. А. Рассказы о Тете. Владикавказ: Ир, 2012. 123 с.
4. Выготский Л. С. Мышление и речь. Изд. 5-е, испр. М.: Лабиринт, 1999. 352 с.
5. Жинкин Н. И. Коммуникативная система человека и развитие речи в школе // Проблемы совершенствования содержания и методов обучения русскому языку в 4-8 классах. М.: Просвещение, 1969. С. 101-109.
6. Жинкин Н. И. Психологические основы развития мышления и речи // Русский язык в школе. 1985. № 1. С. 5-25.
7. Жуйков С. Ф. Психология усвоения грамматики в начальных классах. М.: Просвещение, 1964. 184 с.
8. Леонтьев А. А. Исследование детской речи // Основы теории речевой деятельности. М.: Наука, 1974. С. 58-68.
9. Негневичкая Е. И., Шахнарович А. М. Язык и дети. М.: Наука. 1981. 111 с.
10. Орлова А. М. Усвоение синтаксических понятий учащимися. Очерки. М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. 322 с.
11. Щербакова Н. Н. Некоторые вопросы работы над предложением в 1 классе // Вопросы обучения и воспитания в начальных классах. Ученые записки ЛГПИ им. А. И. Герцена. Л., 1962. Т. 209. С. 15-29.

THE FORMATION OF THE FIRST IDEA ABOUT SENTENCE AS UNIT OF SPEECH AT THE LESSONS OF THE OSSETIAN LANGUAGE

Mairamukaeva Fatima Akhpolatovna, Ph. D. in Pedagogy, Associate Professor
North Ossetian State University named after K. L. Khetagurov
majr-fatima@yandex.ru

The article considers the system of learning a sentence aimed at forming pupils' ideas about a sentence as a unit of continuous speech at the initial stage of learning the native language. The fragments of the lessons when pupils for the first time get acquainted with the sentences of the native (Ossetian) language are given. The thesis is substantiated that the awareness of the structure of a separate sentence contributes to the formation of the ability to combine them into a whole, to create texts.

Key words and phrases: sentence; difficulty of mastering the notion "sentence"; getting acquainted with sentence; introduction of term; fragments of lessons of the Ossetian language.