

Федеральное государственное автономное образовательное учреждение  
высшего образования  
«Северо-Восточный федеральный университет имени М.К. Аммосова»

*На правах рукописи*



Васильева Надежда Николаевна

**МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ  
КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА В 4 КЛАССЕ  
(НА МАТЕРИАЛЕ ПОЛИПРЕДИКАТИВНЫХ ПРЕДЛОЖЕНИЙ)**

Специальность 13.00.02 – теория и методика обучения и воспитания  
(родной язык, уровень общего и профессионального образования)

**ДИССЕРТАЦИЯ**  
на соискание  
учёной степени кандидата педагогических наук

Научный руководитель  
доктор педагогических наук,  
профессор Никифорова Евдокия Павловна

Якутск – 2021

## ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ .....	4
ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА .....	18
1.1. Сущность и структура коммуникативной компетенции на родном языке .....	18
1.2. Развитие синтаксического строя речи: онтолингвистический, психолого- педагогический и социолингвистический аспекты .....	29
1.3. Полипредикативные предложения как средство формирования коммуникативной компетенции на уроках родного языка (лингводидактический аспект).....	48
Выводы по первой главе .....	57
ГЛАВА 2. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ОБУЧЕНИЯ СИНТАКСИСУ РОДНОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ЯКУТСКОЙ ШКОЛЫ .....	60
2.1. Проблемы обучения синтаксису родного языка в начальных классах якутской школы .....	60
2.2. Речевой портрет на родном языке обучающихся начальных классов (синтаксический уровень) .....	76
2.3. Потенциал освоения полипредикативных предложений родного языка обучающимися начальных классов .....	98
Выводы по второй главе .....	113
ГЛАВА 3. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПОЛИПРЕДИКАТИВНЫМ ПРЕДЛОЖЕНИЯМ В 4 КЛАССЕ .....	116
3.1. Модель формирования коммуникативной компетенции на уроках якутского языка в 4 классе (на материале полипредикативных предложений) .....	116
3.2. Методы, приёмы и технологии, способствующие формированию коммуникативной компетенции в процессе обучения полипредикативным предложениям в 4 классе .....	141
3.3. Анализ результатов экспериментального обучения.....	170
Выводы по третьей главе.....	190

ЗАКЛЮЧЕНИЕ .....	194
СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ.....	198
ПРИЛОЖЕНИЯ .....	221

## ВВЕДЕНИЕ

Родной язык любого народа является его духовным и интеллектуальным капиталом. Сохранение и развитие родных языков имеют большое значение для устойчивого развития общества. В целях содействия языковому и культурному разнообразию и многоязычию Генеральная конференция ЮНЕСКО провозгласила 21 февраля Международным днём родного языка (International Mother Language Day). Генеральная Ассамблея ООН объявила 2022–2032 годы Десятилетием языков коренных народов.

Этнокультурное и языковое многообразие в Российской Федерации защищено государством. Право на воспитание и обучение на родном языке, а также на изучение родных языков гарантировано Конституцией Российской Федерации. Федеральные законы «Об образовании в Российской Федерации», «О языках народов Российской Федерации» также реализуют право обучающихся на изучение родного языка.

В Стратегии государственной национальной политики Российской Федерации на период до 2025 года приоритетными направлениями обозначены укрепление гражданского единства, гражданского самосознания и сохранение самобытности многонационального народа Российской Федерации (российской нации); сохранение этнокультурного и языкового многообразия Российской Федерации; сохранение русского языка как государственного языка Российской Федерации и языка межнационального общения и другие [206].

Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования обеспечивает сохранение и развитие культурного разнообразия и языкового наследия многонационального народа Российской Федерации, право на изучение родного языка, возможность получения образования на родном языке, овладения духовными ценностями и культурой многонационального народа России [215].

В настоящее время в Российской Федерации проживают представители свыше 190 национальностей, функционируют 277 языков и диалектов. В

государственной системе образования используется 105 языков, из них 24 – в качестве языка обучения, 81 – в качестве учебного предмета [206].

В Российской Федерации русский язык является языком межнационального общения, межкультурной коммуникации, образования и науки. Качественное владение родным и русским языками способствует развитию сбалансированного двуязычия и многоязычия в условиях единого образовательного пространства Российской Федерации. Утверждены Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации (2016 г.) [118] и Концепция преподавания родных языков народов Российской Федерации (2019 г.) [119], определяющие основные направления развития системы языкового образования.

Республика Саха (Якутия) является одним из многонациональных субъектов Российской Федерации, где языковое и культурное многообразие уникально. По данным Всероссийской переписи населения 2010 года, в республике проживают представители 126 народов, численность – 958 тысяч человек. Национальный состав: 48,7% – якуты, 36,9% – русские, 2,73% – эвенки, 2,12% – украинцы и т.д. В республике установлены два государственных языка – русский и якутский, а также пять официальных языков – эвенкийский, эвенкийский, юкагирский, чукотский, долганский. Социолингвистическая ситуация республики характеризуется билингвальной средой, так как коренные жители практически все являются двуязычными или трёхязычными. По данным переписи 2010 года, из 933,9 тысяч человек русским владеют – 884,4 тысяч человек, якутским – 443,3 тысяч, долганским – 104, чукотским – 334, эвенкийским – 1341, эвенским – 3755, юкагирским – 344 человека. В целях сохранения и развития государственных и официальных языков, а также культурного и языкового многообразия в республике принимаются эффективные меры, удовлетворяющие этнокультурные и поликультурные потребности всех народов.

Обучение якутскому языку как родному в общеобразовательных организациях доказало свою устойчивость к внешним вызовам. Почти 100-летняя история создала образ стабильной системы языкового образования республики [26; 65; 153]. Ключевыми факторами явились развитие норм литературного языка,

якутского языкоznания [200; 201; 202], становление научной школы по методикам преподавания якутского и русского языков в национальных школах, создание системы учебно-методического обеспечения [37], принятие республиканских законов «Об образовании в Республике Саха (Якутия)», «О языках народов Республики Саха (Якутия)», утверждение Концепции обновления и развития национальных школ Республики Саха (Якутия) [121], Концепции языкового образования Республики Саха (Якутия) и т.д. [120]. В 2020 году, по данным Министерства образования и науки Республики Саха (Якутия), из 649 общеобразовательных организаций республики в 393 школах (60,6%) функционируют классы с обучением на родном (якутском) языке, в которых обучаются 52168 детей.

Между тем практика показывает, что тенденции развития общества: реформы в образовании, смена научных и образовательных парадигм, уровень потребностей социальных заказчиков, рост рыночной конкуренции, появление новых профессий и другие факторы – напрямую влияют не только на систему обучения родному языку в образовательных организациях, но и на качество и мотивацию изучения родного языка обучающимися.

Современный выпускник общеобразовательной организации в Российской Федерации находится в серьёзной конкурентной борьбе, а сам процесс обучения также основан на определенной интеллектуальной конкуренции, результатом чего являются успешно реализуемые всероссийские проверочные работы, ОГЭ и ЕГЭ. Однако небесспорным в этом процессе является и фактор выбора языка обучения, потому что именно предметные результаты становятся наиболее значимыми, а преподавание на родном языке должно обеспечивать достижимость высоких образовательных результатов. Стихийный выбор учебных планов, неверно организованное предметное обучение, отсутствие стратегий когнитивной языковой деятельности в программах школ с родным языком обучения привели к изменению языковой ситуации, ухудшению качества использования родного языка в образовательном пространстве.

Учебный предмет «Родной язык» является ключевым структурным компонентом всей системы школьного языкового образования. Реализация образовательной программы на родном языке невозможна без участия данного учебного предмета в рабочих программах школ, так как он призван систематизировать речемыслительную деятельность обучающихся и влияет на качество изучения других предметов на родном языке. Таким образом, родной язык становится потенциальным участником привлечения «инвестиций в будущее» обучающихся, так как без полноценного языкового образования невозможно говорить о качестве обучения в целом. Тем не менее сегодняшняя ситуация развития системы обучения родному (якутскому) языку, на наш взгляд, достигла очередной точки бифуркации. В условиях реализации Национального проекта «Образование» (проект «Современная школа») необходимо совершенствовать и методику обучения родному языку. Кроме того, в мире подчёркивают важность необходимых для будущего универсальных компетентностей и новой грамотности, таких как компетентность мышления (решение многозадачных проблем, креативность, системность), компетентность взаимодействия с другими (кооперативность, способность к сотрудничеству и умение договариваться), компетентность взаимодействия с собой (саморегуляция, самоконтроль, самоорганизация) (международный проект «Образование-2030», Организация экономического сотрудничества и развития). Следовательно, универсальные компетентности основываются на коммуникации, коммуникабельности, коммуникативной компетентности, которые действительно являются основой успешности современного человека, достижения им эффективных результатов в деятельности. Это обуславливает **актуальность проведенного исследования**, связанного с поиском целесообразного использования в полном объёме ресурсов родного языка, а главное, с определением современных методов, приёмов и технологий, формирующих качественные показатели коммуникативной компетенции обучающихся в процессе изучения якутского языка.

В настоящее время существующая практика обучения родному языку в начальных классах недостаточно учитывает речевой и когнитивный потенциал обучающихся в формировании коммуникативной компетенции, а также не используется весь дидактический и развивающий потенциал грамматики якутского языка, в том числе полипредикативные предложения. Их структура и семантика, на наш взгляд, являются основными показателями не только качества владения родным языком, но и маркером когнитивного развития, то есть умения анализировать, обобщать, устанавливать причинно-следственные связи и т.д. В соответствии с возрастом, развитием мышления и формированием коммуникативных умений обучающиеся в речи употребляют различные модели полипредикативных предложений, но в соответствии с программой, к сожалению, продолжают осваивать синтаксис родного языка на материале простого предложения. Очевидным является тот факт, что в 4 классе необходим иной синтаксический уровень для коммуникативной компетенции, обеспечить который и должны полипредикативные предложения. На основе их создаются условия для формирования умений производить различные речемыслительные операции, выражать мысли в форме сложных конструкций, а также для развития языкового чутья как результата ориентировки обучающихся в синтаксической структуре родного языка.

В Примерной основной образовательной программе начального общего образования обозначено, что обучающимся необходимо представить возможность изучить сложное предложение, формировать у них умение отличать простое предложение от сложного [175]. Это подчёркивает тот факт, что дидактический потенциал полипредикативных предложений необходимо изучить и эффективно использовать в формировании коммуникативной компетенции обучающихся уже на начальном этапе обучения, то есть включить изучение сложных предложений (в 4 классе) в программу курса синтаксиса якутского языка в начальной школе, что дополнит систему поддержки актуального уровня владения родным языком, повысит его качество, создаст условия для системного формирования коммуникативной компетенции и дальнейшего полнофункционального владения

родным языком. При этом для разработки методики необходимо использовать термин *полипредикативное предложение*, а для учебного процесса термин *сложное предложение*. Это существенно расширит и конкретизирует значение сложных предложений, позволит реализовать содержание обучения на основе системно-деятельностного, компетентностного и когнитивно-коммуникативного подходов.

Перечисленные причины определяют следующие **противоречия** между:

- качеством владения родным языком у обучающихся начальных классов и желаемым уровнем владения якутским языком, обеспечивающим их речевой потенциал как носителей родного языка;
- потенциалом формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения якутскому языку детей младшего школьного возраста и реальными программными требованиями начальной школы;
- наличием различных методов, приёмов и технологий, которые могут использоваться для обучения синтаксису родного языка, и отсутствием методики формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения полипредикативным предложениям в начальной школе.

Обозначенные противоречия позволили нам определить цель и задачи исследования.

**Цель исследования** – теоретическое обоснование и экспериментальное подтверждение эффективности использования сложных синтаксических конструкций якутского языка как средства развития когнитивного и речевого потенциала обучающихся начальных классов – носителей родного языка, разработка методики формирования коммуникативной компетенции обучающихся 4 классов на примере полипредикативных предложений.

**Объект исследования** – процесс формирования коммуникативной компетенции обучающихся 4 классов на уроках якутского языка.

**Предмет исследования** – синтаксический строй речи обучающихся на родном языке и дидактические возможности полипредикативных предложений в

их когнитивном и коммуникативном развитии на уроках якутского языка в 4 классе.

*Цель, объект и предмет исследования* позволили сформулировать **гипотезу исследования**, согласно которой формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения синтаксису якутского языка в 4 классе будет эффективным и соответствовать планируемым учебным результатам, если:

- учитывать особенности становления синтаксического строя речи детей в онтогенезе, их речевой опыт и языковой потенциал, влияющие на коммуникативное и когнитивное развитие в процессе сознательного изучения родного языка в школе;
- определить оптимальные условия формирования коммуникативной компетенции через создание развивающей речевой среды, коммуникативных целевых установок и речевых ситуаций, а также через разработку и внедрение минимума полипредикативных конструкций, подлежащих освоению на уроках якутского языка, что позволит совершенствовать содержание обучения синтаксису и реализовать учебный процесс в деятельности;
- систематизировать эффективные формы, средства, методы, приёмы и технологии, направленные на формирование коммуникативной компетенции через активизацию когнитивных способностей обучающихся, развитие умений производить различные речемыслительные действия на материале полипредикативных предложений.

В соответствии с целью и гипотезой исследования нами определены **следующие задачи:**

1. Изучить теоретические исследования в области лингвистики, психологии, онтолингвистики, психолингвистики, методики и педагогики в целях уточнения дефиниции коммуникативной компетенции как методического понятия, а также определения её сущности и структуры; выяснения специфики развития синтаксического строя в устной и письменной речи и особенностей их учёта в процессе изучения родного языка в школе; обоснования необходимости

использования полипредикативных предложений как эффективное средство формирования коммуникативной компетенции на уроках якутского языка.

2. Исследовать современное состояние обучения синтаксису родного языка в начальных классах на основе анализа учебно-методических комплексов, обобщения профессионального представления учителей и мнения родителей о проблемах изучения родного языка в школе; описания речевого портрета обучающихся на синтаксическом уровне, определения их потенциала к изучению полипредикативных предложений на уроках якутского языка.

3. Разработать и предложить экспериментально проверенную методику формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения полипредикативным предложениям на уроках якутского языка в 4 классе.

**Методы исследования.** Для достижения поставленной цели и решения задач использованы следующие методы исследования:

1. Теоретические: анализ научной литературы по педагогике, психологии, психолингвистике, онтолингвистике, лингвистике, методике по теме исследования; контент-анализ нормативных правовых документов.

2. Эмпирические: экспериментальные методы (поисковый, констатирующий, обучающий и контрольный); описательный метод; метод наблюдения за процессом обучения; метод анкетирования (сбор эмпирических данных); метод рандомизации (применялся на этапе констатирующего эксперимента); модифицированная таксономия Блума и SOLO, квалитативный и квантитативный методы.

**Методологическую базу исследования** составили:

- системно-деятельностный подход, обеспечивающий процесс формирования коммуникативной компетенции обучающихся как основы создания связи между развитием личности и осуществляющей ею деятельностью (А.Г. Асмолов, Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин и др.);

- компетентностный подход, позволяющий рассмотреть формирование коммуникативной компетенции на уроках родного языка как процесс,

целенаправленный на достижение образовательного результата (В.А. Болотов, Е.А. Быстрова, И.А. Зимняя, А.В. Хуторской и др.);

– коммуникативно-деятельностный и когнитивно-коммуникативный подходы, обеспечивающие коммуникативные условия для сознательного освоения родного языка, формирования потребности в речевом самосовершенствовании через познавательную деятельность (Е.С. Антонова, Е.А. Быстрова, А.Д. Дейкина, Н.А. Ипполитова, О.М. Казарцева, М.Р. Львов, Л.П. Федоренко, Е.А. Хамраева и др.).

**Теоретической основой исследования** послужили основные положения:

- формирования коммуникативной компетенции (Е.А. Быстрова, М.Н. Вятютнев, Н.Д. Гальскова, Р.Г. Давлетбаева, И.А. Зимняя, М.Р. Львов, Р.С. Немов, Е.А. Хамраева, Н. Хомский, А.В. Хуторской, А.Н. Щукин и др.);
- теории деятельности (А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн и др.) и речевой деятельности (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, А.А. Леонтьев и др.);
- концепции развития языковой личности (В.И. Карасик, В.В. Воробьев, Ю.Н. Кацулов и др.);
- развития синтаксиса речи в онтогенезе и взаимосвязи языка, речи и мышления (Т.В. Ахутина, Е.Д. Божович, Л.С. Выготский, А.Н. Гвоздев, И.Н. Горелов, Н.И. Жинкин, Е.И. Исенина, А.А. Леонтьев, М.Р. Львов, Е.И. Негневицкая, Ж. Пиаже, К.Ф. Седов, С.Н. Цейтлин, А.М. Шахнарович и др.);
- проблем двуязычия и многоязычия (У. Вайнрайх, Е.М. Верещагин, Л.С. Выготский, Р.Г. Давлетбаева, К.З. Закирьянов, Н.В. Имемадзе, Е.А. Хамраева, С.Н. Цейтлин, Г.Н. Чиршева, Л.В. Щерба и др.) и билингвального образовательного процесса и социолингвистической среды в Республике Саха (Якутия) (Т.В. Аргунова, А.И. Петрова, С.С. Семенова, Н.И. Иванова, М.М. Фомин и др.);
- лингвистических исследований (Н.А. Баскаков, С.Г. Виноградова, Н.З. Гаджиева, Е.С. Кубрякова, Г.П. Мельников, Д.М. Насилов, Е.И. Убягтова, М.И. Черемисина и др.) и якутского языкознания (Ю.И. Васильев, Н.И. Данилова, И.П.

Винокуров, Н.Н. Ефремов, Е.И. Коркина, Н.Е. Петров, П.А. Слепцов, Г.Г. Филиппов, Л.Н. Харитонов и др.);

– методики обучения родному языку (Л.И. Айдарова, М.Т. Баранов, Е.А. Быстрова, В.Г. Горецкий, С.Ф. Жуйков, Н.А. Ипполитова, А.Ю. Купалова, Т.А. Ладыженская, М.Р. Львов, Л.В. Савельева, М.С. Соловейчик, О.В. Сосновская, Т.Г. Рамзаева, Л.П. Федоренко, Г.А. Фомичева и др.), якутские методисты по родному и русскому языкам (В.М. Анисимов, С.П. Васильева, Ф.В. Габышева, Е.Н. Дмитриева, И.И. Каратаев, С.К. Колодезников, Н.Н. Неустроев, Е.П. Никифорова, М.Е. Охлопкова, Т.П. Самсонова, С.С. Семенова, Г.Ф. Сивцев, К.Ф. Федоров, М.А. Черосов и др.), методисты по обучению родному и русскому языкам субъектов Российской Федерации (Л.О. Бутакова, К.З. Закирянов, Б.Б. Лхасаранова, Ф.А. Майрамукаева, Ф.Ф. Харисов и др.);

– реализации региональных и этнокультурных особенностей в образовательном процессе Республики Саха (Якутия) (Е.А. Барахсанова, П.П. Борисов, У.А. Винокурова, Ф.В. Габышева, А.И. Голиков, А.А. Григорьева, Д.А. Данилов, А.В. Иванова, В.П. Игнатьев, П.П. Кондратьев, А.Д. Николаева, Н.Д. Неустроев, А.Д. Семенова, С.С. Семенова, Е.П. Чехордуна и др.)

**Исследование проводилось в три этапа.** На первом этапе (2007-2008 гг.) были изучены научные исследования по лингвистике, психологии, педагогике, методике, анализированы письменные работы обучающихся разных школ республики, разработаны и апробированы экспериментальные учебные материалы для определения основной проблемы и концепции исследования. На втором этапе (2009-2011 гг.) проведено несколько этапов констатирующих срезов, разработаны программа и материалы экспериментального обучения. На третьем этапе (2012-2019 гг.) продолжены констатирующие исследования, проведены несколько этапов экспериментальных обучений, анализированы и обобщены результаты исследования, оформлена диссертация, опубликованы научные статьи, учебно-методическая литература и т.д.

**Научная новизна диссертационного исследования** заключается в том, что впервые:

- обоснован дидактический и развивающий потенциал полипредикативных предложений якутского языка как одно из средств формирования коммуникативной компетенции через развитие когнитивной гибкости и активизацию речемыслительных действий;
- составлен речевой портрет обучающихся начальных классов на синтаксическом уровне родного языка в процессе анализа их устной и письменной речи с выявлением активного и пассивного словарных запасов, а также сопоставления структуры предложений на якутском и русском языках в письменной речи; подтверждены языковые способности обучающихся на основе описания одновременного владения двумя языками ребёнком с задержкой речевого развития на фоне моторной алалии;
- определён потенциал освоения полипредикативных предложений на основе анализа стратегии выбора сложных синтаксических конструкций в реализации устной и письменной речи обучающихся; на его основе разработан минимум полипредикативных конструкций для изучения на уроках якутского языка в 4 классе; выявлены наиболее активные полипредикативные конструкции в речи обучающихся, выражающие временные, противительные, сопоставительные и причинные отношения.

**Теоретическая значимость** исследования состоит в том, что:

- уточнено содержание дефиниции *коммуникативная компетенция* как методической категории, определены её сущность и структура;
- обоснована необходимость использования лингвистических терминов *полипредикативное предложение* и *сложное предложение* в лингводидактических целях;
- конкретизированы особенности развития синтаксического строя в устной и письменной речи детей, определена их взаимосвязанность в коммуникативном и когнитивном развитии обучающихся начальных классов, а также в совершенствовании качества владения родным языком.

**Практическая значимость** работы заключается в следующем:

- разработана и предложена научно обоснованная методика формирования коммуникативной компетенции на уроках якутского языка в процессе обучения полипредикативным предложениям в 4 классе, где определены принципы, синтаксические умения, а также методы, приёмы и технологии, реализация которых будет способствовать повышению качества языкового образования;
- представлен новый подход к структуризации и реализации содержания обучения синтаксису якутского языка в начальных классах с учётом коммуникативного и когнитивного потенциала обучающихся, речевого опыта и ресурсов родного языка, что послужит основой модернизации синтаксической системы и в 5-9 классах;
- определены основы для разработки критериев оценки качества владения обучающимися якутским языком на синтаксическом уровне обучающимися для разработки и внедрения системы сертификационных уровней владения родным языком.

Результаты исследования будут использованы в практической деятельности учителей начальных классов при разработке учебно-методических комплексов по родному языку для начальных классов, при создании программ курсов повышения квалификации учителей, учебных дисциплин среднего и высшего профессионального образования.

**Экспериментальной базой** послужили общеобразовательные организации г. Якутска и улусов Республики Саха (Якутия): МОБУ «СОШ № 17 (с углублённым изучением отдельных предметов) г. Якутска; МОБУ «СОШ № 7» г. Якутска; МОБУ «Якутская городская национальная гимназия имени А.Г. и Н.К. Чиряевых»; МОБУ «Саха гимназия» г. Якутска; МБОУ «Намская начальная общеобразовательная школа имени И.Д. Винокурова – Чагылган» МО «Намский улус» РС (Я); МОБУ «Хамагаттинский саха-французский лицей» МО «Намский улус» РС (Я); МБОУ «Мюрюнская СОШ № 1» МО «Усть-Алданский улус» РС(Я); МБОУ «Мюрюнская СОШ № 2» МО «Усть-Алданский улус» РС (Я) и ГБОУ РС (Я) «Республиканский лицей-интернат». Кроме того, на различных

этапах задействованы обучающиеся общеобразовательных организаций Горного, Ленского, Нюрбинского, Вилуйского, Таттинского, Чурапчинского, Мегино-Кангаласского, Верхоянского, Хангаласского, Амгинского и других улусов республики.

Во всех этапах исследования в разные годы приняли участие более 5000 обучающихся, в том числе в процессе обоснования темы проанализированы письменные работы более 4000 обучающихся разных школ республики по линии «Дьобур» Республиканского лицея-интерната; в апробации учебных материалов в период определения концепции исследования – 75 обучающихся начальных классов МОБУ «Саха гимназия» г. Якутска, 75 обучающихся 5-9 классов Республиканского лицея-интерната; в экспериментальном срезе, проведённом на последнем этапе исследования – 778, в обучающем и контрольном эксперименте – 212 обучающихся. Всего задействованы 150 учителей и 193 родителя.

**Внедрение результатов исследования.** Основные положения диссертационного исследования изложены на Международных, Всероссийских, республиканских конференциях в гг. Москве, Санкт-Петербурге, Казани, Чебоксарах, Якутске, а также на методологических семинарах филологического факультета, Педагогического института Северо-Восточного федерального университета имени М.К.Аммосова, ФГБНУ «Научно-исследовательский институт национальных школ Республики Саха (Якутия)», Института развития образования и повышения квалификации имени С.Н. Донского-II, Института новых технологий Министерства образования и науки Республики Саха (Якутия).

По теме диссертации опубликовано 45 работ (в том числе в соавторстве), из них 9 учебно-методических пособий, 1 концепция, 1 монография, 6 статей в рецензируемых изданиях, рекомендованных ВАК РФ.

#### **На защиту выносятся следующие положения:**

1. Коммуникативная компетенция в качестве методической категории определяется как способность обучающихся осуществлять речевую деятельность в устной и письменной формах, то есть свободное владение родным языком, умение формулировать мысли на нём, готовность к речевому взаимодействию и

взаимопониманию. На уроках якутского языка коммуникативная компетенция формируется через её основные структурные компоненты – языковую, речевую, дискурсивную и культурологическую компетенции. Полипредикативные предложения являются одним из основных средств формирования коммуникативной компетенции, так как на их основе обучающиеся учатся: 1) анализировать и обобщать ситуации, события и действия в дискурсе; 2) подбирать способ передачи мысли; 3) использовать разнообразные модели полипредикативных предложений при реализации стратегии создания текстов различных стилей, жанров и типов.

2. Система обучения якутскому языку призвана поддерживать и совершенствовать актуальный уровень качества владения обучающимися родным языком. Синтаксис является грамматическим строем речи, реализующим основную познавательную и коммуникативную функции языка. Полипредикативные предложения, используемые обучающимися в устной и письменной речи, являются маркерами их когнитивного и коммуникативного развития. Активизация их в речи обучающихся на сознательном уровне позволяет создать условия опережающего развития, что, несомненно, отражается на качестве их коммуникативной компетенции.

3. Коммуникативная компетенция на уроках якутского языка формируется при условии создания соответствующей речевой среды, коммуникативных ситуаций, речевого общения. В основе обучения полипредикативным предложениям лежат методы, приёмы и технологии, обеспечивающие развитие коммуникативного и когнитивного потенциала обучающихся.

**Достоверность и обоснованность результатов** диссертационной работы подтверждаются теоретическими исследованиями, проанализированными нами, соответствием применённых методов целям и задачам исследования, результатами констатирующего и обучающего экспериментов, статистической обработкой полученных данных.

**Структура и объём работы.** Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы (262 источника) и приложения. Текст исследования иллюстрирован 30 таблицами, 22 диаграммами, 6 схемами и 4 рисунками.

## ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ МЕТОДИКИ ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА

### **1.1. Сущность и структура коммуникативной компетенции на родном языке**

В современной лингводидактике в последние годы прочно утвердились понятия «компетенция» и «компетентность». Эти концепты у педагогов и методистов отождествляются с знаниями, умениями и навыками обучающихся, которыми они овладевают в процессе обучения в определенной образовательной области, поэтому данные термины в настоящее время относятся к числу базовых категорий методики обучения родному языку и используются в аспекте образовательных достижений обучающихся.

Между понятиями *компетенция* и *компетентность* существуют отличительные особенности. Термин «компетенция» в научный обиход был введён американским лингвистом Н. Хомским для обозначения способности человека к языковой деятельности на родном языке [228]. Его идеи были развиты американским антрополингвистом Д. Хаймсом, который расширил понятие новым термином *коммуникативная компетенция*, определяющим, что правила грамматики подчиняются нормам высказываний и их усвоение обеспечивает эффективную реализацию языковой способности человека в процессе коммуникации.

В отечественной лингводидактике термин впервые был использован М.Н. Вятютневым для определения, что коммуникативная компетенция обозначает умение ориентироваться в коммуникативной ситуации и реализации программ речевого поведения [50; 51]. Термин изначально употреблялся в методике обучения иностранным языкам, параллельно велись научные обсуждения по разграничению понятий *компетенция* и *компетентность*. Их трактовали с разных аспектов, то отождествляя, то дифференцируя [97]. Тонкая грань различий между ними постепенно определилась в процессе смены образовательной парадигмы с знаниевой на деятельностную. Если раньше определения опирались на знаниевый подход, то в настоящее время они трактуются с деятельностного

асpekta. В связи с этим *компетенция* понимается как совокупность знаний, умений и навыков, приобретаемых через определённое содержание образования и требования к образовательным результатам и обеспечивающих продуктивную деятельность обучающихся, а *компетентность* – это показатель образованности, актуальных проявлений компетенций как личностных качеств и свойств человека, проявлений его личного опыта в деятельности (А.В. Хоторской, А.Н. Щукин, Е.А. Хамраева, Р.С. Немов, И.А. Зимняя) [231, С.241; 250, С.217; 223, С.102-105; 152, С.276; 162, С.9].

Таким образом, когда мы говорим о компетентности личности, то в основном подразумеваем его самостоятельность и ответственность в реализации деятельности, то есть данный концепт обуславливает способности и личностные качества человека. Чтобы достигнуть полноценного уровня компетентности, необходимо пройти через все этапы формирования, развития и совершенствования компетенций. Это целый системный образовательный процесс, предоставляющий полную возможность формирования необходимых знаний, умений и навыков, в последующем достигающих уровня компетенций, а также компетентностей. Например, мы не говорим о компетенции для описания умений годовалого ребёнка, но именно в этот период закладываются их первые предпосылки, которые развиваются в период дошкольного возраста в процессе накопления индивидуального опыта.

С момента поступления в школу начинается целенаправленное формирование компетенций, то есть запускается процесс, интегрирующий личный опыт ребёнка и его системных знаний, умений и навыков, приобретаемых на основе специального обучения. Мы не говорим о формировании компетентности в полном её значении в период начального образования, так как компетентность формируется в процессе развития и совершенствования промежуточных компетенций, осознанного самообразования и самореализации личности, продолжающихся в течение всей жизни человека.

Компетенции и компетентности человека проявляются в его продуктивной деятельности в условиях коммуникационного пространства. Следовательно,

чтобы достигнуть определённого уровня развития в любой сфере жизнедеятельности, человек должен овладеть компетенцией в коммуникации, то есть коммуникативной компетенцией, необходимой для каждого как ключ к успешной социализации и самореализации, предопределяющих умение жить в коммуникационной среде, позитивно и эффективно взаимодействуя с участниками коммуникационных отношений.

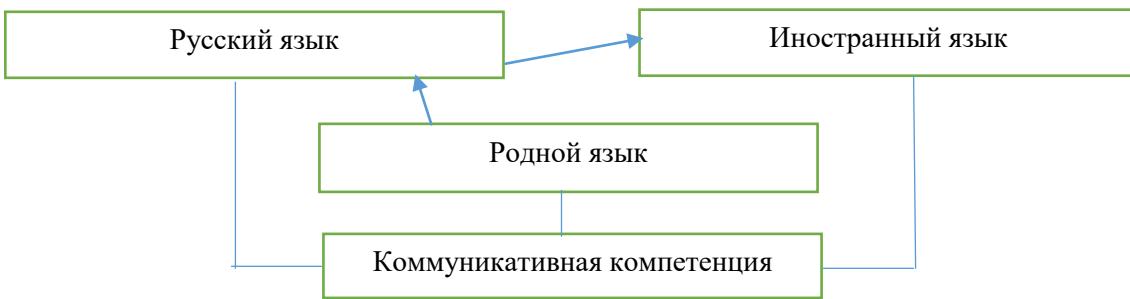
Основными средствами коммуникации, несомненно, являются язык и речь. В составе ключевых социальных компетентностей коммуникативная компетентность говорящего на родном языке понимается как «способность человека адекватно различным ситуациям высказывать свою мысль в устной и письменной форме, принимать и понимать высказанное собеседником сообщение в различных ситуациях общения» (И.А. Зимняя) [162, С.141]. В методике преподавания языков дефиниция *коммуникативная компетенция* истолковывается как способность обучающегося осуществлять речевую деятельность средствами изучаемого языка, его готовность к речевому взаимодействию и взаимопониманию в соответствии с целями и ситуацией общения (Е.А. Хамраева, А.Н. Щукин, Е.А. Быстрова, Н.Д. Гальскова) [223, С.103; 250, С.217; 159, С.27; 56, С.98]. Таким образом, понятие *коммуникативная компетенция* отождествляется с речевой деятельностью, реализуемой на любом языке.

В этом плане актуализируются архитектоника системы языкового образования, значимость владения двумя или несколькими языками (билингвальная/полилингвальная компетенция), межкультурная компетенция личности, где родной язык играет огромную роль как основа формирования ключевой коммуникативной компетенции личности в целом (схема № 1). Родной язык – это первый язык, с овладением которым у человека запускаются когнитивный и коммуникативный механизмы развития. Кроме того, «очень важно сохранение и понимание ценности и значимости первого языка, особенно в том случае, когда язык социализации и «язык успешности» в представлении данного ребёнка – это не тот язык, на котором он говорит в семье. Поэтому самые важные

результаты обучения мыслятся не столько в предметной сфере, сколько в сферах мыслительных (когнитивных) и социально-личностных компетенций» (Е.А. Хамраева) [224, С.22].

Схема № 1

### Архитектоника системы языкового образования



Состав коммуникативной компетенции у многих исследователей интерпретируется по-разному, и в целом туда включаются языковая, лингвистическая, речевая, культуроведческая и другие компетенции. Некоторые исследователи эти компетенции рассматривают в качестве самостоятельных, то есть не в составе коммуникативной компетенции, но в их определениях мы находим интеграции их содержаний (М.Р. Львов, Р.С. Немов, Е.А. Быстрова) [140; 152; 159] (таблица № 1).

Таблица № 1

### Определения компетенций

Компетенции	Определения
Лингвистическая компетенция	<p>Лингвистическая компетенция предполагает глубокие познания в общей лингвистике и теории речи, которые даёт лишь филологический факультет вуза. (М.Р. Львов)</p> <p>Лингвистические способности проявляются в знании языка и в развитости речи. В последнем случае можно выделить и отдельно рассмотреть способности, касающиеся устной и письменной речи, их монологической и диалогической форм. Знание языка предполагает владение информацией, касающейся лексики, грамматики, морфологии, стилистики и многоного другого, что относится к языку. Для развития лингвистических способностей нужно много читать, общаться, составлять устные и письменные тексты, публичные выступления. Только в том случае</p>

	<p>обучающийся может овладеть устной речью, если научится понимать других, оценивать их реакции на собственные высказывания, точно и кратко выражать собственные переживания и мысли. Заметим, что для этого необходимо научиться пользоваться не только речью как таковой, но и так называемыми паралингвистическими компонентами общения – мимикой, жестами, пантомимикой. (Р.С. Немов)</p>
	<p>Формирование лингвистической (языковедческой) компетенции, которая включает в себя овладение знаниями о языке как общественном явлении и знаковой системе, устройстве и функционировании русского языка, необходимыми сведениями о русистике, овладение умениями и навыками анализа явлений и фактов языка, формирование навыков оценки своей деятельности, полученных результатов, самооценки, самоанализа. (Е.А. Быстрова)</p>
Языковая компетенция	<p>Языковая компетенция, то есть знание грамматики, фонетики, лексики, стилистики того языка, который изучается, может быть в какой-то степени достигнута и в средней школе. Очень важно, чтобы она была не оторвана от речевой деятельности, а служила бы ее теоретической основой – через анализ и синтез текстов на изучаемом языке. (М.Р. Львов)</p>
	<p>Формирование языковой компетенции включает овладение богатством самого языка, обогащение словарного запаса и грамматического строя речи учащихся, освоение норм языка, включая орфографические и пунктуационные. (Е.А. Быстрова)</p>
Коммуникативная компетенция	<p>Формирование коммуникативной компетенции предполагает овладение различными видами речевой деятельности в разных сферах общения на основе речеведческих знаний, формирование коммуникативной культуры школьника. (Е.А. Быстрова)</p>
Культуроцентрическая компетенция	<p>Формирование культуроцентрической компетенции предполагает осознание языка как формы выражения национальной культуры, национально-культурной специфики русского языка. Формирование культуроцентрической компетенции обеспечивает совокупность знаний о материальной и духовной культуре русского народа, о его социально-культурных стереотипах речевого общения, единицах с национально-культурным компонентом значения. (Е.А. Быстрова)</p>

Как показывает анализ дефиниций, представленных в таблице, если определять компетенции разрозненно, то получается, что на первый план выходит знаниевая основа. И это в большей степени ведёт к теоретизированному подходу к обучению родному языку.

Другой подход предложен А.Н. Щукиным. По его мнению, в основе коммуникативной компетенции лежит комплекс умений, позволяющих участвовать в речевом общении в его продуктивных и рецептивных видах. Базируется же этот вид компетенции на ряде других компетенций. В состав коммуникативной компетенции он включает лингвистическую (языковую), социолингвистическую (речевую), дискурсивную, стратегическую, социальную, социокультурную, предметную, профессиональную компетенции. Мы опираемся на определения А.Н. Щукина лингвистической (языковой), речевой, дискурсивной компетенций как компонентов коммуникативной компетенции [250, С.217-222] (таблица № 2).

Таблица № 2

## Состав коммуникативной компетенции

Коммуникативная компетенция		
Лингвистическая (языковая) компетенция	Речевая компетенция	Дискурсивная компетенция
Означает совокупность знаний о системе языка, о правилах функционирования единиц языка в речи и способность пользоваться этой системой для понимания чужих мыслей и выражения собственных суждений в устной и письменной речи.	Означает знание способов формирования и формулирования мыслей с помощью языка, обеспечивающих возможность организовать и осуществить речевое действие (реализовать коммуникативное намерение) и способность пользоваться такими способами для понимания мыслей других людей и выражения собственных суждений в устной и письменной форме в	Означает способность обучающегося использовать определенные стратегии для конструирования и интерпретации текста.

	различных общения.	ситуациях	
--	-----------------------	-----------	--

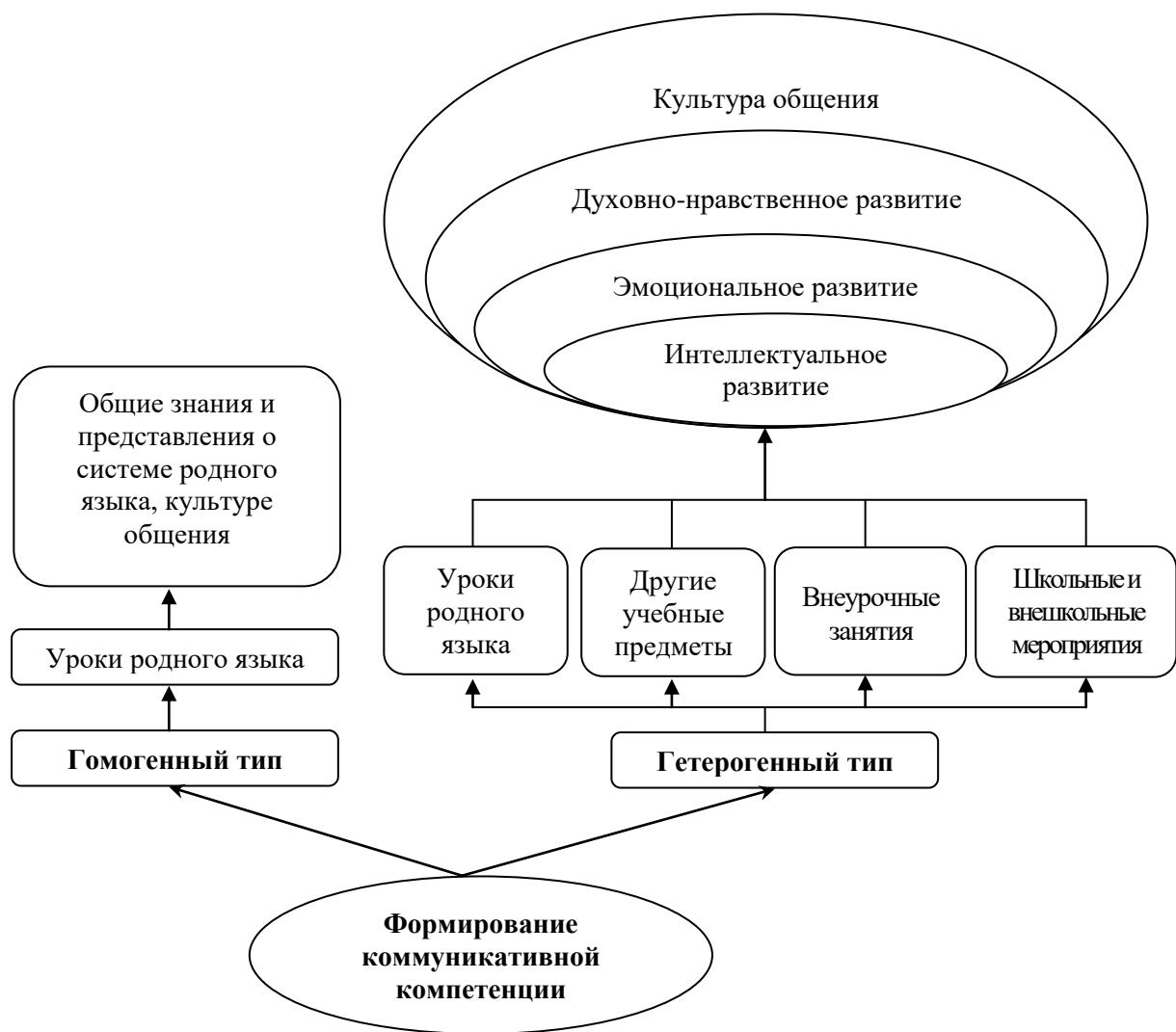
На наш взгляд, языковая, речевая, дискурсивная и лингвокультурологическая компетенции обогащают и конкретизируют само понятие коммуникативной компетенции. Чётко определяются пути её формирования в процессе обучения родному языку, взаимосвязь и значимость каждого компонента. Таким образом, **коммуникативная компетенция – это свободное владение родным языком, способность мыслить и общаться на нём, которая проявляется в реализации речевой деятельности в устной и письменной формах**. Языковая компетенция – способность обучающихся с помощью освоенных знаний (понятий, правил, алгоритмов) осуществлять познавательную деятельность. Речевая компетенция означает знание способов формирования мысли на родном языке и использование их в речевых действиях. Дискурсивная компетенция проявляется в способности обучающихся определять стратегии создания и интерпретации текстов на родном языке, при этом **культуроведческая компетенция обеспечивает осмысление и понимание дискурса**.

Коммуникативная компетенция, формируемая на уроках родного языка, со временем интегрируется в состав ключевой образовательной компетенции, которая трактуется как «знание языков, способов взаимодействия с окружающими и удалёнными людьми и событиями, навыки работы в группе, коллективе, владение различными социальными ролями» (А.В. Хуторской) [231, С.247-248]. Это показатель коммуникативной компетенции на метапредметном уровне, сформированной в тесной взаимосвязи с коммуникативными универсальными учебными действиями, где родной язык занимает ключевое место, то есть учебный предмет «Родной язык» в данной системе должен быть направляющим. Таким образом, коммуникативные умения, формируемые на уроках родного языка, необходимо системно расширять [35] (рисунок № 1).

Если коммуникативная компетенция будет развиваться на уровне гомогенного типа (только на уроках родного языка), то в школе дети получат общие знания и представления о системе родного языка, культуре общения, которые они будут интуитивно применять в различных коммуникативных ситуациях. В случае, если формирование коммуникативной компетенции достигнет уровня гетерогенного типа (метапредметный уровень), то весь процесс коммуникативного развития ребенка будет протекать синхронно с его интеллектуальным, эмоциональным и духовно-нравственным развитием, которое будет отражаться на общей культуре личности.

Рисунок № 1

### Модель расширения процесса формирования коммуникативной компетенции



димо обратить внимание и на современные коммуникационные условия. В настоящее время успешно сочетаются естественные и искусственные коммуникационные каналы. Коммуникация третьего тысячелетия отличается мгновенностью передаваемой и получаемой информации, доступностью и качеством коммуникационных средств, но в то же время она представляет собой сверхсложную модель интеллектуального и социального взаимодействия людей в условиях языкового и культурного многообразия. Коммуникация как социальная категория во многих исследованиях отождествляется с общением. В связи с этим коммуникативная компетентность определяется как умения и навыки человека, связанные с использованием различных вербальных и невербальных средств общения для достижения взаимопонимания и оказания влияния на людей, опыт общения между людьми (межличностный опыт), способность устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, система внутренних ресурсов [152; 163; 173]. Также отдельно выделяют информационно-коммуникативную компетенцию как «готовность к совместной образовательной деятельности, опосредованной компьютером, диалоговое общение и управление им с помощью сетевых конференций; адресный характер оформления собственных мыслей и развития дискуссии с использованием интернет-ресурсов» [72, С.191].

Из всего изложенного вытекает, что человек проходит не только этапы развития коммуникативной компетенции, но постепенно расширяются и масштабы его коммуникативного пространства. Например, для младенца эмоциональное общение с матерью – это целый коммуникативный мир. С этого мира и начинается путь каждого в мир человеческих отношений. Все люди, общающиеся с ребёнком в процессе его развития (будь то родные, соседи, воспитатели, ровесники, врачи, даже незнакомые люди), расширяют его коммуникативное пространство и открывают для него интеллектуальные и экспрессивные каналы коммуникации, через которые ребёнок создаёт представление о себе, об окружающем мире и определяет своё место в этом мире. Все уровни коммуникации (внутриличностные, межличностные, коммуникации в

группе, личностно-групповые, организационно-групповые, массовые) способствуют развитию личности, поддерживают и сопровождают оптимальный уровень на протяжении всей его жизни, то есть активизируют его коммуникативный потенциал.

В таких условиях родной язык, первый язык человека, которым он овладел, выступает в качестве эффективного средства воспитания и обучения, передачи национальных особенностей, формирования духовно-нравственных ценностей. С помощью родного слова ребёнок познаёт окружающий мир, развивается, учится жить с людьми в мире и согласии, он становится носителем родного языка, вместе с тем и носителем родной культуры. Как отметила Е.Д. Божович, носителем языка является человек, который не просто свободно говорит, пишет и воспринимает устные и письменные высказывания, но владеет и присущей данному народу культурой отношений и общения на его языке [21, С.51].

Языковая картина мира этноса влияет на формирование языковой личности – носителя культурно-языковых и коммуникативно-деятельностных ценностей, знаний, установок и форм поведения (рисунок 1). В любом языке существует множество языковых средств, образующих по своему содержанию определенный пласт концептов, направленных на формирование нравственно-этических норм коммуникативного поведения человека. Как подчеркивал Ж. Пиаже, язык передает ребёнку готовую, сформировавшуюся систему понятий, классификаций, отношений [171], которые способствуют образованию у него индивидуального тезауруса моделей коммуникативного взаимодействия [67].

Рисунок № 2

Модель формирования коммуникативной компетенции личности на родном языке



Таким образом, коммуникативную компетенцию на родном языке с аспекта социального взаимодействия можно определить как базовые коммуникативные умения, освоенные на основе культуры и ценностных установок своего этноса в области взаимодействия и межличностных отношений, как деятельность с использованием верbalных и неверbalных средств родного языка (рисунок № 2).

На основе моделей языковой личности Ю.Н. Караулова [113], В.И. Карасика [109; 111] и общепринятой структуры коммуникативной компетенции нами выделено три основных компонента в структуре коммуникативной компетенции личности (социального взаимодействия): *ценностно-личностный* компонент представляет собой совокупность национально-специфических норм и ценностей межличностных отношений, сосредоточенных в языке и культуре конкретного этноса и образующих интеллектуальный и коммуникативный потенциал личности; *когнитивный* компонент включает в себя базовые знания личности в области культуры общения в контексте традиционной культуры взаимодействия и взаимоотношения людей и его способности анализировать, оценивать, рефлексировать различные коммуникативные ситуации через призму национально-специфической картины мира; *поведенческий* компонент определяется умением личности устанавливать отношения с людьми в различных коммуникативных ситуациях и решать коммуникативные задачи, уместно употребляя вербальные и невербальные средства общения на родном языке, контролируя свое индивидуальное коммуникативное поведение.

Современный мир – это поликультурный мир. В процессе расширения коммуникативного пространства и вступления человека в межкультурную коммуникацию, в сравнении, сопоставлении и анализе языковых и культурных особенностей других народов сформированная коммуникативная компетенция на родном языке постепенно интегрируется с общечеловеческой культурой общения [208]. Как показывает практика, общечеловеческая культура взаимодействия у представителей разных народов во многом проявляется на основе национальных особенностей коммуникативного поведения. Это значит, что коммуникативная

компетенция на родном языке, по сути, является коммуникативным ядром личности [36], вокруг которого должен быть выстроен процесс межкультурного коммуникативного развития личности (А.Д. Николаева) [156].

## **1.2. Развитие синтаксического строя речи: онтолингвистический, психолого-педагогический и социолингвистический аспекты**

В методике обучения родному языку определяются два направления: родной язык как первый язык (ребёнок является носителем языка) и родной язык как этнический язык (ребёнок не владеет этническим языком на достаточном уровне). В этом плане прежде всего необходимо подчеркнуть, что «конкретный национальный язык по наследству не передаётся» (И.Н. Горелов, К.Ф. Седов) [61, С. 203]. Первый язык, которым овладел ребёнок, по сути, для него становится родным языком и значит языком когнитивного и коммуникативного развития. «Языковое развитие влияет на интеллектуальное развитие ребёнка и тесно с ним взаимосвязано, а родной (первый) язык обеспечивает «запуск» познавательных механизмов» (Е.А. Хамраева) [224, С.45]. Мы исследуем первое направление, разрабатываем методику формирования коммуникативной компетенции у обучающихся, у которых когнитивное и коммуникативное развитие запустилось на родном языке и они не только владеют родным языком, а являются носителями родного языка.

Чтобы начать говорить, необходимо овладеть языком как устройством (С.Н. Цейтлин) [235, С.11]. В науке чётко установлено, что у человека есть врождённая способность к порождению и восприятию речи, которая хранится в лобной и височной части левого полушария мозга в зонах Брука и Вернике. Доказано, что врождённая способность никогда не активизируется без нормальной речевой развивающей среды даже у детей без проблем со здоровьем. Если создаются все необходимые условия для полноценного развития, то у здорового ребёнка запускается поэтапное психическое и физическое развитие. Весь этот процесс, несомненно, связан с познанием мира человеком, где на определенной стадии к

нему подключается язык, что уже связывает эти два вида деятельности в неразрывное единство (Н.Н. Болдырев) [24, С.20].

Л.С. Выготский разграничил генетические корни мышления и речи, указав, что они совершенно разные, при этом у интеллекта имеется доречевая фаза, а у речи – доинтеллектуальная. Их развитие совершается непараллельно и неравномерно, но в то же время они многократно сходятся и расходятся, пересекаются, выравниваются в отдельные периоды и идут параллельно, даже сливаются в отдельных своих частях, затем снова разветвляются [48, С.114]. Также он определил, что путь речевого развития не есть путь развития элементов речи, объяснив, что в каждом языке есть различные системы, по которым строятся типы отношений значащих звуковых единиц. По его мнению, ребёнок усваивает систему их построения, а внутри её он овладевает различными типами отношений и сразу овладевает структурой [49, С.167].

В этом плане также интересны выводы Н.И. Жинкина, который, исследуя развитие языка и речи с аспекта текста, подчеркивает, что «усвоение языка – это самонаучение, а не подражание», формирование внутренней структуры языка начинается с обоих концов: с верхнего уровня – просодии и с нижнего – фонемного, но так как языко-речь – целостная структура, она формируется системно. Это значит, что компоненты системы вычленяются из ведущего центрального звена – слова. Один поток спускается вниз, дифференцируясь на слоги и фонемы, а другой поток поднимается вверх, интегрируясь в динамике непроизвольного управления в словоформы, категории, синтагмы и предложения. Так непроизвольно формируется вся система грамматики [86, С.98-99]. При этом в системе языка синтаксическая структура остаётся базовой основой становления речи, основные синтаксические единицы появляются значительно раньше усвоения системы морфологии (А.Н. Гвоздев) [58], а усвоение языковой системы направляет синтаксис, парадигмы склонения, спряжения в сознании ребёнка формируются на синтаксической основе (М.Р. Львов) [140, С.193].

Анализируя труды Д. Уотсона, К. Делакруа, Ж. Пиаже о становлении внутренней речи, Л.С. Выготский подчёркивал, что речь не представляет какое-

нибудь исключение из общего правила, которому подчинено развитие всяких психологических операций, развивающихся в четыре этапа: 1) примитивная стадия; 2) «наивная психология» (первые операции практического ума ребёнка); 3) стадия внешнего знака; 4) стадия «вращивания». Описывая вторую стадию, Л.С. Выготский соглашается с выводами Ж. Пиаже о том, что у ребёнка овладение грамматическими структурами и формами идёт впереди овладения логическими структурами и операциями, соответствующими тем грамматическим структурам, которые им усвоены уже давно, и отмечает, что ребёнок овладевает синтаксисом речи раньше, чем он овладевает синтаксисом мысли [48, С.138-140]. Действительно, грамматика – это трамплин, от которого следует оттолкнуться для того, чтобы попасть в среду мысли, а мысль – это результат работы интеллекта (Н.И. Жинкин) [86].

Формирование синтаксического строя речи проходит через определённые этапы развития (Л.С. Выготский, Н.И. Жинкин, Е.И. Исенина, Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович, Е.Д. Божович, М.Р. Львов, С.Н. Цейтлин) [49; 86; 106; 21; 140]. Ребёнок с самого рождения попадает в среду речевого общения, слышит не только звуки, но и полные речевые фразы с полноценным интонированием. Предпосылки на бессознательном уровне начинаются не с того момента, когда ребёнок заговорил предложениями, а с появления в довербальном периоде первых интонаций, протоязыка (невербальные средства общения), ритма слова, активизированных коммуникативными потребностями ребёнка. На втором году жизни ребёнка развитие синтаксической системы речи переходит на стадию *голофразы*. Это однословное предложение, или «слово, обладающее коммуникативной силой предложения», обозначающее целостную ситуацию. Затем идут предложения из двух слов (pivot-grammar), когда начинается процесс структурирования языка. Ближе к двум годам ребёнок переходит на трёх-четырёхсловное предложение. В процессе овладения синтаксисом ребёнок постепенно выявляет синтаксические структуры, передающие определённые семантические отношения (Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович) [151].

Здоровый ребёнок овладевает речью практически самостоятельно, на бессознательном уровне анализируя и систематизируя языковые факты, экспериментируя, введя свои инновации, тем самым интуитивно, но методично осваивая правила их создания и употребления, накапливая свой индивидуальный речевой опыт речи на основе коллективного (Т.А. Гридина, Г.Р. Доброва, М.Б. Елисеева, Н.И. Лепская, К.Ф. Седов, С.Н. Цейтлин) [64; 80; 83; 135; 188; 234;]. При нормальном протекании всего процесса некоторые речевые ошибки могут быть закономерными показателями процесса развития (С.Н. Цейтлин) [235]. Напротив, ребёнок с проблемами здоровья или с дефицитом эмоционального общения (например, синдром госпитализма), у которого впоследствии задерживается развитие речи, учится говорить с помощью родителей, логопедов, педагогов и медиков. Как правило, у таких детей речевые проблемы выявляются в конце довербального этапа развития. У здорового ребёнка не должно быть проблем в развитии речи и коммуникативной сфере, соответственно, их не должно быть и в процессе изучения родного языка в школе, то есть исключаются такие критерии оценивания, как «слабые языковые способности», «ребёнок – математик, не гуманитарий». Любые отклонения указывают на проблемы со здоровьем, а также на психологические и педагогические пробелы, которые препятствуют достижению образовательных результатов по родному языку.

Период самостоятельного освоения родным языком завершается к 7 годам жизни детей. В это время их устная речь выражается достаточно развитым синтаксическим строем. Между тем, как показывает практика, этот пограничный возраст может стать началом лёгкой потери ребёнком родного языка. Актуальный уровень владения родным языком, то есть речевой опыт, должен поддерживаться системой обучения родному языку в школе и использоваться как огромный потенциал для дальнейшего совершенствования речи на родном языке. В школу дети идут с определённым уровнем когнитивного и коммуникативного развития. Этот уровень в психологической и педагогической науке характеризуют как «готовность к обучению» (Л.С. Выготский, Л.И. Божович, Д.Б. Эльконин, Л.А.

Венгер) [49; 22; 252; 41], «речевая готовность» (А.Н. Гвоздев) [58], «коммуникативная готовность» (М.И. Лисина) [138]. Под готовностью к обучению понимается то, что дети успешно достигли необходимого и достаточного уровня комплексного психического развития (речь, мышление, память, восприятие, воображение, внимание) и коммуникативных умений. В начальных классах обучающиеся приобретают главное умение – умение учиться. «Применительно к обучению языку это означает не просто необходимость овладеть набором слов, грамматических конструкций и умением вести беседы «на темы», но прежде всего выработку умения учиться языку, которое может быть использовано для последующих самостоятельных занятий и перенесено на изучение не только второго, но и третьего и четвертого языков» (Е.И. Негневицкая) [151, С.57].

Действительно, учебный предмет «Родной язык», активизирующий речемыслительную деятельность обучающихся в процессе формирования коммуникативной компетенции в условиях параллельного изучения нескольких языков, обладает высоким потенциалом в системе языкового образования. В школе в качестве учебного предмета изучаются не только родной язык, но и русский и иностранный языки. Как отмечал Л.С. Выготский, в таких условиях усвоение языков идёт разнонаправленными путями: для родного языка путь идёт «снизу вверх», а для иностранного языка «сверху вниз» [48]. Мы также допускаем, что в нашем случае усвоение русского языка как неродного для детей-билингвов идёт по схеме «снизу вверх».

Очевидно, что в данной триаде доминирующее положение занимает родной язык. Поскольку процесс овладения им идёт одновременно с развитием мышления, ребёнок познаёт окружающий мир на родном языке, усваивает языковые средства выражения мыслей, формируются понятия, отражаемые родным языком. Усвоение других языков идёт на основе уже сформированного мышления на родном языке, иными словами, они не формируют мышление по новому кругу, а приобщают их к новым способам выражения мысли (Н.И. Жинкин) [86, С.88]. Уровни когнитивности соотносятся с компонентами

коммуникативной компетенции, поэтому полноценное владение родным языком обеспечивает включение когнитивных механизмов, а второй язык их совершенствует (Е.А. Хамраева) [224, С.46]. В то же время в процессе обучения языки сталкиваются с различными проблемами взаимодействия. Овладение родным и русским языками может сопровождаться обоюдной интерференцией. Например, на уровне синтаксиса обучающиеся могут столкнуться с некоторыми трудностями, связанными с особенностями порядка слов в предложениях на русском и якутском языках. Иностранный язык обнаруживает ещё более глубокие проблемы, связанные с скучными вербальными иноязычными средствами, которыми располагают обучающиеся для выражения своих мыслей (Н.Д. Гальскова) [56, С.45].

Целью каждого языка, несомненно, являются формирование коммуникативной компетенции, реализация речевой деятельности на обучаемом языке. При этом, как показывает практика, уровни коммуникативной компетенции на разных языках могут существенно отличаться. Как заметила Е.А. Хамраева, она «индивидуальна и динамична; даже в родном языке человек, начиная с элементарной компетенции раннего возраста, проходит в своём развитии через промежуточные компетенции и только в зрелом возрасте достигает стабильной компетенции, с присущими каждому человеку индивидуальными особенностями» [223, С.102]. Учебный предмет «Родной язык» для обучающихся, носителей родного языка, является не самым лёгким, так как в период обучения в начальной школе наступает переходный этап от звукового языка к письменному языку. Очевидно, что это новый уровень языкового и речевого развития личности. Если до школы у детей порождение речи происходило по схеме «система – речь», то обучение в школе родному языку вносит новый способ порождения речи: система – норма – речь (С.Н. Цейтлин) [235, С.15].

Речь является высшей психической функцией, формой, средством и процессом общения посредством языка, механизмом мыслительной деятельности, поэтому в процессе речевого развития дифференцируются механизмы устной,

внутренней и письменной речи. Изучение языка как системы не может осуществляться вне речевой деятельности, которая состоит из процессов смысловосприятия и смыслопорождения (Ф. де Соссюр, Л.В. Щерба, А.А. Реформатский, А.А. Леонтьев, И.А. Зимняя и др.) [204; 248; 179; 133; 98 и др.].

Языковая норма осваивается только на основе сознательного усвоения научных понятий, грамматических правил, систематического обучения чтению и письму, развития лингвистического мышления, позволяющих обратить внимание на свою речь со стороны, фиксировать нормы, формирующие письменные речевые умения и навыки, а также совершенствующие устную речь. В это время по сравнению с дошкольным возрастом темп развития речи замедляется (И.Н. Горелов) [61]. Язык и речь отделяются от «Я» ученика и становятся предметом наблюдений и анализа текста (М.Р. Львов) [140].

Коммуникативная компетенция, состоящая из языковой, речевой и дискурсивной компетенций, обеспечивает единство языка (как средства) и речи (как способа реализации), так как она реализуется только в деятельности. В этом плане проблема формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения родному языку так или иначе требует уточнения соотношения учебных материалов, направленных на формирование языковой, речевой и дискурсивной компетенций. Данный вопрос остаётся дискуссионным за всю историю развития методики обучения родному языку и конкретно касается разграничения грамматической части (системы языка) и части развития речи (речевой деятельности) в обучении родному языку. Некоторые придерживаются мнения, что учебный предмет «Родной язык» излишне теоретизирован, другие считают, что освоение норм родного языка невозможно без изучения грамматики. Допускаем, что в какой-то степени правы обе стороны, но без специального обучения становление письменной речи невозможно. Необходимо дифференцировать устную и письменную речь. Вместе тем на уровне начального образования их развитие невозможно друг без друга.

Процессы обучения письменной речи, как отметил Л.С. Выготский, вызывают чрезвычайно сложные циклы развития психологических процессов,

возникновение которых означает столь же принципиальные изменения, как и обучение речи при переходе от младенческого возраста к раннему детству [49]. Она становится одной из главных основ когнитивно-коммуникативного развития обучающихся (О.А. Скрябина) [199]. С.В. Жуков справедливо замечает, что в ходе начального изучения грамматики в противоречивом положении оказываются два способа формирования навыков – практический и теоретический, без преодоления которых изучение грамматики остаётся на уровне речевого опыта, а с их преодолением уровень усвоения поднимается до грамматических абстракций и теоретических обобщений [87, С.58-59].

На наш взгляд, чтобы разрешить проблемы по разграничению теоретической и практической частей процесса обучения родному языку необходимо прежде всего пересмотреть структуризацию содержания учебного предмета «Родной язык». В настоящее время классы распределены в соответствии с учебным годом, но, как показывает практика, данный принцип не всегда учитывает особенности развития речи, каждый цикл развития внутри себя имеет свои определённые этапы и фазы. Следовательно, содержание учебного предмета по родному языку должно быть подобрано и распределено в программе обучения не по принципу сложное/не сложное или не из-за однобокого соображения, что грамматика должна быть представлена полностью или обучающиеся обязаны ознакомиться со всей языковой системой, а по принципу учёта возможностей, способностей, потенциала и готовности обучающихся в соответствии с закономерными этапами развития речи и мышления (Л.И. Айдарова, Л.П. Федоренко) [1; 217].

Результаты нашего исследования показывают, что в 1 и во 2 классах развитие устной и письменной речи идёт не параллельно и не одновременно. Они идут своими путями, и это влияет на появление закономерного дисбаланса в системе обучения синтаксису родного языка. Несомненно, уровень владения устной речью является важным показателем потенциала овладения родным языком в процессе изучения его в школе. Если в устной речи школьника

прослеживаются полипредикативные конструкции, то вероятность их скорого появления в письменной речи очень высока [32].

В момент поступления в школу обучающиеся свободно владеют родным языком. Система родного языка у них сформирована на ментальном уровне, а когда наступает сознательное освоение норм родного языка, обучающиеся в процессе формирования письменной речи условно заново проходят все этапы становления речи. Это зависит от закономерных этапов обучения письму, которые имеют свои специфичные задачи и содержания: первый этап – подготовительный (технические и гигиенические правила), второй этап – основной (обучение письму букв и их соединений, слов, предложений и текстов), третий этап – становление навыков письма (автоматизация освоенных действий).

Необходимо обратить внимание на то, что до конца второго этапа обучения письму устная речь на синтаксическом уровне опережает письменную, они изолированы друг от друга. Если в устной речи дети оперируют различными сложными синтаксическими конструкциями, то в письменной речи строят самые простые предложения, состоящие из двух-трёх слов. Начиная с 3-4 классов (этап становления письма – этап автоматизации) письменная речь постепенно переходит на новый уровень. В это время обучающиеся уже свободно умеют читать и писать, скорость чтения и письма достигает оптимального уровня. В письменной речи обучающихся их мысленное обобщение действий, ситуаций и явлений начинает фиксироваться в более полной форме. В предложениях увеличивается количество слов, появляются сложные предложения, деепричастные обороты. Вместе с тем это не значит, что сложные синтаксические конструкции только появились в речи. Всё это время они у них были. Данный факт свидетельствует о том, что навыки письма доведены до автоматизма и утрачена необходимость в постоянном контроле (М.М. Безруких) [18] и она больше не мешает разворачивать мысли в письменной речи.

С.В. Жуков пишет: «На родном языке дети составляют разнообразные предложения без знания соответствующих закономерностей, у них вырабатываются стереотипы, благодаря которым они легко могут выделять из

контекста предложения, составлять и преобразовывать их» [87, С.62]. Между тем, на наш взгляд, этот факт является только внешним показателем. На самом деле механизмы письменной речи, особенности которых представлены в исследовании Н.И. Жинкина, реализуются намного сложнее [85]. Он чётко определил, что анализируя текст обучающихся, составленный по заданной картинке, следует говорить по меньшей мере о трёх разных сферах мышления: 1) наглядно-словесное (предварительная подготовка текста); 2) устно-словесное (предварительная подготовка текста); 3) мысль, зафиксированная в тексте. Также он установил, что внутренние связи текста возникают на основе определённых показателей: 1) отбор слов в каждом предложении; 2) конструкция предложений; 3) распределение в предложениях предметных признаков; 4) интонационные связи текста; 5) порядок расположения и место предложений в тексте.

Н.И. Жинкин выявил два противостоящих процесса, входящих в механизмы письменной речи. С одной стороны, положительная сила упреждения предстоящего текста, с другой – отрицательные силы инертности и взаимной индукции специфических для процесса письма элементов. В качестве отрицательных тенденций он указывал на изобилие повторяющихся слов и предложений, вследствие чего возникает интонационный монотон текст. Кроме того, процессы мышления, активизирующиеся в письменной речи (наглядно-словесное, устно-словесное, мысль, фиксируемая в тексте), начинают «переплетаться» и в текстах школьников (какие-то слова всплывают при восприятии, другие при проговаривании и какие-то из них включаются в текст) появляется отрицательная индукция (пропуски и разрывы текста). Обучающиеся в текстах фиксируют не все задуманные предложения. Некоторая часть остаётся так и нереализованной в письме, хотя сами обучающиеся убеждены в полноте изложения своих мыслей, они думают, что с позиции читателя текст будет восприниматься так же, какими ими самими [85, С. 293-319].

Полипредикативные конструкции появляются в письменной речи обучающихся инерто. В программе обучения якутскому языку в период начального образования изучение сложных предложений не предусмотрено. Если

обучающиеся без никакого сознательного изучения сложной синтаксической конструкции употребляют их в письменной речи, как и в устной, то это и есть показатель коммуникативного и когнитивного развития, степени владения родным языком [33]. Вместе с тем, как заметил С.В. Жуйков, «необходимо знать, что именно из речевого опыта учащихся, каким образом и в чём может способствовать или препятствовать усвоению грамматики и правописания» [87, С.61]. Освоение синтаксических понятий и формирование синтаксических умений должны происходить в рамках определённых моделей предложений. «У ребёнка должно быть достаточно времени для накопления образцов, так как вариативность возможных предложений, соответствующих той или иной конструкции, фактически безгранична. Причём в качестве образца (прототипа) может выступать не любой, а наиболее отчётливый, легко налагаемый на другие предложения образец» (Е.Д. Божович) [21, С.47]. В связи с этим мы считаем целесообразным разработать минимум полипредикативных конструкций, подлежащих усвоению обучающимися. Данный подход будет способствовать освоению синтаксической нормы родного языка и развитию языкового чутья на синтаксическом уровне, соответственно, формированию коммуникативной компетенции.

В основном разнообразие моделей полипредикативных конструкций прослеживается в репродуктивных (изложениях) и продуктивных (сочинениях) письменных работах обучающихся. Иными словами, в текстах Н.И. Жинкин подчеркивал, что «человек не говорит отдельно придуманными предложениями, а одним задуманным текстом» [86, С.108]. Это действительно так, потому что в цельных текстах есть смысл, но больше всего такие предложения встречаются в репродуктивных текстах, так как готовый текст содержит определённый смысл и при его передаче обучающиеся автоматически воспроизводят предложения текста, в том числе полипредикативные предложения. Обучающиеся при восприятии текста запоминают не структуру каждого предложения, а его смысл, а смысл способствует воспроизведению слов, сосредоточенных вокруг смысла текста, состоящего из предложений.

И.Н. Горелов, К.Ф. Седов отмечают, что после периода *самоучения* языка в школьные годы овладение родным языком проходит под знаком дискурса, который является отражением особенностей языковой личности, а совершенствование речевой деятельности по производству текстов будет отражать эволюцию его коммуникативной компетенции [61, С.235]. При этом психолингвисты справедливо замечают, что ещё в 30-е годы прошлого столетия Л.С. Выготский указывал на то, что обучение письменной речи не поднялось выше традиционного правописания, актуальность которого не утеряна и в настоящее время. Действительно, в начальных классах в обучении родному языку в основном преобладает орфографоцентризм. По мнению Н.И. Жинкина, «перечитывание собственного текста учащимся происходит обычно только для проверки орфографии» [85, С.305]. К сожалению, это сохраняется и на современном этапе обучения родному языку.

По нашим наблюдениям, полипредикативные конструкции, используемые обучающимися в текстах, не всегда соответствуют синтаксическим нормам письменной речи. Как мы уже отмечали, дети осваивают синтаксис речи прежде, чем синтаксис мышления. В процессе обучения родному языку в школе синтаксис также остаётся главной основой формирования письменной речи. Если обучающиеся умеют следить за буквами (фонемой) и словом, то структуру производимого им предложения практически не видят. В процессе создания текста они находятся в потоке мыслей и интуитивно могут использовать различные полипредикативные конструкции, но так как в начальных классах мы предлагаем обучающимся только модели простых предложений, в оформлении письменной речи они оказываются в противоречивой ситуации. С одной стороны, уровень владения родным языком позволяет им формулировать мысли в формах полипредикативных предложений, а с другой стороны, ограниченные модели простых предложений, предлагаемые на уроках родного языка, создают барьер в стратегии выбора предложений для оформления мыслей в письменной форме, ведь обучающиеся интуитивно понимают и воспринимают обучение как некий «стандарт». Кто-то будет создавать свои тексты без каких-либо ограничений в

структурах предложений, а кто-то будет находиться в рамках школьной программы. При этом и в том, и в другом случае неизбежно фиксируются нарушения синтаксических норм в виде несоблюдения границ предложений, повтора, слишком длинного предложения и т.д.

На этапе становления письменной речи построению собственных предложений способствует ряд важных факторов: 1) речевой опыт (коммуникативная среда на родном языке); 2) систематическое чтение на родном языке; 3) познавательная деятельность на родном языке и т.д. В текстах, подготовленных в рамках программы, в основном идут однотипные простые предложения, но это ни в коем случае не является абсолютным показателем отсутствия в них данных факторов. У обучающихся 1-2 классов однотипность предложений остаётся в пределах нормального показателя, так как у них в это время объём текста закономерно небольшой. У обучающихся 3-4 классов количество предложений, в том числе и количество слов в предложении, по инерции растёт, и на этом фоне постоянное употребление однотипных предложений в продуктивных текстах не даёт развиваться мысли в полном объёме. Об этом свидетельствуют и результаты исследований по родному и русскому языкам, проводимые в других регионах (С.Ю. Буланова, Ф.А. Майрамукаева) [27, 143]. Устная разговорная речь ситуативна, и в процессе передачи информации участники коммуникации понимают друг друга в контексте, а письменная речь требует определённых усилий, так как весь контекст должен быть заложен в тексте. Тем не менее в их развитии есть некая связующая нить – это мысль, которая продуцируется на основе грамматики: в устной речи мысль появляется тогда, когда устанавливается система языка в речи, а в письменной речи мысль систематизируется при полном освоении норм языка.

Таким образом, на наш взгляд, следующие положения становятся основой конструирования современного содержания обучения синтаксису якутского языка в начальных классах: 1) если часть обучающихся умеет пользоваться определёнными языковыми средствами, то значит, возможности для освоения у всех равные, при этом слабость педагогических воздействий на возможности

обучающихся является основной проблемой (Н.И. Жинкин); 2) модели предложений определяют способ формирования мыслей, а также помогают увидеть и интерпретировать ситуацию (Б.Ю. Норман) [158, С.40]; 3) по синтаксемам, отражающим степень когнитивного развития ребенка – умения употреблять сложные синтаксические конструкции со значением причины, цели, совместного действия и т.п., можно определить уровень формирования компонентов коммуникативной компетенции.

Между тем, как справедливо отмечает Е.А. Хамраева, «особенность современного детства такова, что сегодня требуется специальное развитие видов речевой деятельности и у детей – носителей языка» [224, С.61]. В период школьного образования на овладение речью и языком, несомненно, значительно влияют речевая среда [141, С. 366-367] и образовательный процесс [222], являющиеся важными факторами формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Эти факторы – движущая сила. В современном мире люди в основном двуязычные либо многоязычные, и процесс овладения языками у них происходит разными путями. Некоторые дети овладевают двумя языками с раннего детства. Такое происходит, во-первых, когда родители являются одной национальности, но социокультурная среда характеризуется как билингвальная, поэтому два языка стихийно взаимодействуют и в речи родителей, и в обществе. Во-вторых, родители являются представителями разных национальностей и при воспитании ребёнка придерживаются принципа «одно лицо – один язык» (каждый родитель общается с ребёнком на своём родном языке). В-третьих, ребёнок живёт в иноязычной среде, в семье общаются на родном языке, а вне дома – на другом (дети мигрантов) (У. Вайнрайх, Р.Г. А.А. Залевская, Н.В. Имемадзе, Е.Ю. Протасова, С.Н. Цейтлин, Т.К. Цветкова, Г.Н. Чиршева) [39; 91; 104; 174; 177; 232; 233; 242].

В Республике Саха (Якутия) (Т.В. Аргунова, Н.И. Иванова, М.М. Фомин) [7, 101, 221] преобладает естественная двуязычная среда, что, несомненно, влияет на развитие раннего стихийного билингвизма у детей саха. Раннее овладение двумя языками происходит без специального обучения, в процессе самонаучения

ребёнком родного (первого) языка, поэтому один язык занимает позицию доминирующего языка. Тем не менее два языка остаются на равном уровне активными. Если в семье доминирует первый язык (важную роль играет этническая идентичность родителей), то ребёнок становится носителем данного языка, его считают родным языком, а другой язык становится вторым языком. Владение двумя языками на уровне разговорной речи может быть разным, так и в равной степени одинаковым, но реальный уровень владения определяется в соотношении когнитивного и коммуникативного развития ребёнка. Кроме того, в зависимости от различных внешних и внутренних факторов со временем второй язык может занять доминирующую положение. Если первый и второй языки друг другу не мешают и одинаково развиты, то речь идёт о сбалансированном двуязычии.

С точки зрения видов речевой деятельности выделяют *рецептивный* (способность понять услышанные или прочитанные речевые произведения на неродном языке и передать их содержание на родном языке), *репродуктивный* (способность воспроизвести высказывания других лиц на воспринятом языке), *продуктивный* (способность выражать собственную мысль на разных языках) билингвизм (Е. М. Верещагин) [42]. Как показывает практика, большинство современных детей с саха в школу поступают со сформированным рецептивным или репродуктивным билингвизмом. С поступлением в школу у ребёнка начинается важный жизненный этап – осознанное изучение родного и русского языков. Перед ним ставятся новые требования в отношении его коммуникативных качеств на двух языках: точности, логичности, выразительности и т.д. И это означает, что обучение языкам детей-билингвов в школе должно быть направлено на формирование продуктивного и активного билингвизма (К.З. Закирьянов) [90]. В условиях преобладания смешанного (соотнесенного) билингвизма необходимо подчеркнуть положительные моменты данного явления. Л. В. Щерба справедливо подчеркивал, что именно этот тип двуязычия имеет громадное образовательное значение, поскольку есть возможность сознательного освоения двух разных языков путем сопоставительного (сравнительного) обучения [249]. О важности

опоры на родной язык в процессе обучения русскому языку подчёркивают и якутские методисты (В.М. Анисимов, В.Н. Афанасьев, Ф.В. Габышева, С.К. Колодезников, Е.П. Никифорова, Т.П. Самсонова, К.Ф. Федоров) [5; 11; 52; 115; 155; 186; 218], и методисты регионов Российской Федерации (Л.З. Шакирова, К.З. Закирьянов, Ф.Ф. Харисов, Р.Б. Сабаткоев,) [147; 225; 243]. Развитие сопоставительной типологии русского и якутского языка является основой для реализации данного подхода (Е.Н. Дмитриева) [78; 79].

Формированию коммуникативной компетенции на родном языке у детей-билингвов способствует язык обучения и воспитания в школе, а также реализация основной образовательной программы с учётом региональных и этнокультурных особенностей (Е.А. Барахсанова, У.А. Винокурова, Ф.В. Габышева, А.И. Голиков, А.А. Григорьева, Д.А. Данилов, А.В. Иванова, П.П. Кондратьев, А.Д. Николаева, А.И. Петрова, А.Д. Семенова, С.С. Семенова, Е.П. Чехордuna и другие) [16; 45; 59; 63; 69; 100; 116; 157; 169; 189; 195; 216; 241].

Как отмечают исследователи, в Республике Саха (Якутия) определены 4 модели языка обучения в зависимости от статуса родного языка и социолингвистической ситуации (С.С. Семенова) [196]. При первой модели обучение ведётся на русском (родном) языке весь период школьного образования. Вторая модель предусматривает обучение на родном (якутском) языке с постепенным переходом на русский язык с определённой ступени (1-4, 1-7, 1-9 классы). В третьей модели языком обучения является русский (неродной) язык, а изучение родного языка организуется в качестве учебного предмета. В четвёртой модели русский (неродной) или якутский (неродной) языки выступают в качестве языка обучения, а изучение родного (этнического) языка в учебном плане не предусмотрено в связи с отсутствием учителей или добровольным выбором родителей.

Роль и ответственность семьи в формировании коммуникативной компетенции ребенка очень велики. Родители являются основными объектами подражания для детей. Как показывает практика, большинство родителей предпочитают общаться с детьми на смешанном – русско-якутском – языке,

предполагая, что такой подход способствует развитию речи детей на русском языке. Если по степени владения вторым языком выделяют два типа двуязычия – соотнесённое (смешанное) и комбинированное (чистое), то у якутских школьников выявлено соотнесенное двуязычие. Как показали результаты наших ранних исследований, из 1609 опрошенных обучающихся на смешанном якутско-русском языке в кругу семьи, с родными общаются 33,7%, с друзьями – 63%, в школе – 65,6%. Сами обучающиеся данное явление объяснили недостаточным словарным запасом как на родном, так и на русском языках, а также тем, что друзья русскоязычные и т.д. В результате одни дети постепенно переходят только на русский язык общения, при этом перестают говорить на родном языке; вторые хорошо овладевают русским языком, но при этом уровень владения родным языком остается на уровне разговорного языка и смешанного с русским языком; третья умеют общаться только на родном языке, изредка смешивая русский язык, при этом встречают определённые трудности при общении в русскоязычной среде [34; 36].

Для глубокого понимания механизмов овладения языками проводятся исследования нарушений речи, результаты которых позволяют описать природу речевой способности людей (Т.В. Ахутина) [8]. Известны случаи, когда при афазии люди вспоминали язык, который учили в детстве, но во взрослой жизни по каким-либо причинам им не пользовались. Это показатель того, что язык, усвоенный в раннем детстве, является инпутом и остаётся эмоциональным языком на всю жизнь. Кроме того, исследования, проводившиеся при помощи сканирования повреждённого и неповреждённого мозга билингвов, выявили, что у людей, овладевших двумя языками в детстве, оба языка локализованы в одном и том же месте, а у людей, которые овладели вторым языком во взрослом возрасте, в разных местах головного мозга.

Интересные результаты получены зарубежными исследователями [256; 257; 258; 259; 260; 261; 262]. Во-первых, у двуязычных людей оба языка всегда параллельно активны. Параллельная активизация этих языков означает то, что они влияют друг на друга даже тогда, когда один из них не используется. Оба

языка становятся активными, когда двуязычные обрабатывают слова только на одном языке, несмотря на очевидное различие двух языков. Это означает, что два языка потенциально конкурируют за когнитивные ресурсы и что двуязычные люди должны получить способ контролировать или регулировать данный процесс, чтобы свободно владеть (значит, контролировать и регулировать) двумя языками. Во-вторых, успешное овладение вторым языком не зависит от возраста человека, а зависит от качества освоения первого языка. В раннем возрасте это зависит от гибкости когнитивных способностей детей непроизвольно переносить языковые и речевые способности с первого (родного) языка на второй язык, а в процессе сознательного изучения языков от качества языковых компетенций, сформированных на основе лингвистических знаний. В-третьих, использование двух языков влияет на общие когнитивные функции личности на ранних этапах его развития, а также в более позднем возрасте.

Зарубежные исследователи также подчёркивают, что двуязычие положительно влияет на развитие детей с речевыми проблемами [254; 255]. К данному утверждению мы приводим пример из наших наблюдений за ребёнком с моторной алалией и задержкой речевого развития, который в 5 лет одновременно заговорил на двух языках – на родном (якутском) языке и на русском. При этом первым языком для него является якутский язык, поскольку в семье языком общения является родной язык родителей. На практике неврологи и логопеды рекомендуют родителям детей с нарушением в развитии речи воспитывать и обучать их на одном языке, желательно на русском, так как методических и дидактических разработок по развитию детей с общим недоразвитием речи на родном языке практически нет. Проблема требует специального исследования, так как на речевое развитие таких детей отводится ограниченное время, они не проходят процесс самонаучения, их надо специально обучать и, если ребёнок не заговорит до 5 лет, он на всю жизнь останется с речевой проблемой.

Одновременное овладение двумя языками ребёнком с общим недоразвитием речи произошло на основе спонтанно-организованного подхода. Во многом повлияли следующие факторы. Во-первых, родители не смогли

внедрить искусственную речевую среду в уклад повседневной жизни. Во-вторых, в домашних условиях развивающие занятия проводили на родном языке. В-третьих, в 4 года ребёнка определили в якутскую группу детского сада. Следовательно, двуязычная среда даже без специального обучения способствовала овладению вторым языком ребёнком с нарушением в развитии речи, так как он параллельно с родным языком всегда слышал второй язык и если первый язык (даже если он ещё не говорил) для ребёнка занимал активное положение, то второй язык всегда функционировал, хотя и занимал пассивную позицию. Другими словами, освоение двух языков идёт параллельно, ребёнок до 5 лет научился понимать и тот, и другой язык, но в эмоциональном, когнитивном и коммуникативном плане доминировал первый язык. Данный факт подтвердился тем, что в старшей группе ребёнок отказался от посещения логопедической группы детского сада, реализующей программу на русском языке, куда его перевели из-за речевых проблем. В течение двух недель сопротивление ребёнка достигло критического уровня, поэтому родители в целях обеспечения эмоционально-психологического комфорта были вынуждены перевести его в якутскую группу.

В настоящее время он учится в классе с родным (якутским) языком обучения, учебные предметы осваивает хорошо, свободно общается, читает и пишет на двух языках, изучает третий язык (иностранный язык). На примере ребёнка с общим недоразвитием речи видно, что овладение вторым языком в раннем детстве происходит по тем же механизмам, что и усвоение первого языка. Если ребёнка в семье воспитывают на родном языке, то он в любом случае растёт двуязычным.

После окончания второго класса мальчик начал интенсивно заниматься самообразованием, самостоятельно ищет в просторах интернета интересующие его вопросы, информацию получает аудиовизуальным способом и через чтение. Всю информацию из интернета анализирует, систематизирует, сравнивает с материалами учебных предметов, делает определённые выводы. Он действительно является представителем поколения Z, у него прослеживаются

яркие проявления всех особенностей данного поколения, на своём уровне отлично владеет цифровыми инструментами (А.Г. Асмолов, Дэвид Стиллман) [10; 172; 205]. Между тем следует подчеркнуть, что на самом деле это обычный ребёнок, у которого в данное время психоречевое развитие соответствует своему возрастному этапу, любит подвижные игры, живое общение, ему нравится создавать что-то своими руками, слушать сказки, танцевать, петь, смотреть мультфильмы и т.д. Особенность заключается только в том, что он не ограничивается получением знаний и умений в пределах школьного обучения. Если услышит либо увидит что-то новое, тут же проверяет информацию через систему Google, если тема покажется ему интересной, он начинает её изучать. Когда его познавательная потребность удовлетворяется, он быстро переключается на другое, а если стадия завершённости задерживается надолго, начинает откровенно скучать. Таким образом, современные дети любят движение во всём, в том числе и в мыслительной деятельности, и в информационном потоке. При этом, как показывают наши наблюдения, чем шире становится информационное пространство, тем больше доминирующее положение начинает занимать второй язык, выступающий в качестве основного средства познавательной деятельности ребёнка. Как отмечают большинство родителей и педагогов, дети саха поколения центениалов между собой больше общаются на русском языке. Одной из главных причин такого явления считают то, что в интернете нет достаточного познавательного и развивающего контента для детей на их родном языке. И эта тенденция в последнее время сильно беспокоит и родителей, и специалистов.

### **1.3. Полипредикативные предложения как средство формирования коммуникативной компетенции на уроках родного языка (лингводидактический аспект)**

Синтаксис якутского языка как раздел лингвистической науки достаточно исследован и продолжает эффективно развиваться с разных аспектов (Ю.И. Васильев, Н.И. Данилова, Н.Н. Ефремов, Е.И. Коркина, Н.Н. Неустроев, Н.Е. Петров, Е.И. Убрытова, Г.Г. Филиппов, М.А. Черосов и другие) [30; 62; 70; 71; 84;

122; 154; 168; 212; 219; 239; 240]. Это позволяет нам искать новые направления совершенствования методической системы обучения синтаксису родного языка в общеобразовательных организациях, в том числе с использованием дидактических возможностей полипредикативных предложений.

Традиционно в лингвистике и методике широко используется термин *сложное предложение* – синтаксическая конструкция, образующаяся «путём соединения нескольких (минимум двух) предложений на основе союзных связей сочинения и подчинения или нулевой союзной связи – бессоюзия» (Лингвистический энциклопедический словарь) [137, С.471].

В грамматике современного якутского литературного языка сложное предложение определяется как синтаксическая конструкция, состоящая из двух (и более) предикативных единиц, но функционирующая как одна коммуникативная единица (ГСЛЯ) [62, С.214]. Там же отмечается, что основным грамматическим значением сложного предложения является синтаксическое отношение между составляющими его предикативными частями (предикативными единицами), отражающее отношение между событиями, которые описываются этими предикативными единицами. Поясняется, что в отличие от других языков (русского, английского, французского), где в сложных предложениях ведущими средствами связи являются союзы, местоименно-соотносительные слова, лексические показатели, в якутском языке ведущую роль играют специфические формы сказуемого зависимых предикативных единиц, а аналитические скрепы – второстепенную роль. Это, несомненно, связано с своеобразием тюркских языков, где в целом исследователи отмечают агглютинативный тип (Д.М. Насилов) [150, С.35], зависимые предикативные структуры (Н.З. Гаджиева) [53, С.337], соответствие структуры слова и структуры словосочетания и предложения (Н.А. Баскаков) [17, С.38], наличие универсальных способов и средств для выражения грамматической связи и отношений как в сочетаниях слов, так и в сочетаниях предикативных единиц (предложений) (Е.И. Убягтова) [212, С.8], действие закона языковой экономии, когда конкретизация смысловых и синтаксических значений слова осуществляется за счёт контекста и строгого порядка слов (Г.П. Мельников)

[145, С.124], синтаксическую агглютинацию – последовательное соположение аналитических языковых компонентов (слов, членов предложения, предикативных единиц, предложений) (Н.Н. Ефремов) [84, С.7].

В системе школьной грамматики по якутскому языку сложные предложения представлены по степени сложности. В начальных классах они не изучаются, в 5 классе обучающиеся получают общее представление о понятии сложного предложения на основе предложений, которые являются сочетанием простых предложений. В 8-9 классах в систематическом курсе синтаксиса представлены и сложноподчинённые предложения (*баылатылаах холбуу этии*), и сложносочинённые (*тэнгэ холбоммут холбуу этии*). Вместе с тем в Примерной основной образовательной программе начального общего образования отмечается, что обучающимся должна быть представлена возможность в процессе изучения синтаксиса научиться различать простые и сложные предложения. Действительно, изучение якутского языка должно создавать условия для формирования языкового чутья как результата ориентировки обучающихся в синтаксической структуре родного языка и обеспечивать успешное развитие адекватных возрасту форм и функций речи. В данном процессе системное овладение синтаксическими нормами родного языка является одним из составляющих основы формирования коммуникативной компетенции на уроках якутского языка. Эти факторы подталкивают нас к рассмотрению термина *полипредикативное предложение* в качестве методической категории.

Как отметила М.И. Черемисина, полипредикативность – это свойство, признак сложного предложения, но не сумма двух или более предикативных единиц, а их содержательная связь в составе единой структуры более высокого ранга [236; 237]. Таким образом, полипредикативное предложение – это «модель предложения, в которой с помощью определённого средства связи выражается определённое отношение между двумя ситуациями, обозначаемыми предикативными единицами» (Е.К. Скрибник) [198, С.4]. «Основной семантикой полипредикативных конструкций является выражение факта и отношения связи между ситуациями (пропозициями), которые обозначаются составляющими

частями этих конструкций. Составляющие компоненты полипредикативных конструкций характеризуются незавершённой, зависимой («погашенной», относительной) и главной (завершённой, абсолютной) предикативностью» (Н.Н. Ефремов) [84, С.16].

На наш взгляд, термин расширяет и уточняет понятие *сложное предложение*, подчёркивает его особенность с точки зрения выражения связи и отношения между событиями, явлениями и ситуациями, что, несомненно, выводит понятие *сложное предложение* на более широкое лингвистическое поле – структурно-семантическое. В связи с этим понятие *полипредикативное предложение* в нашем исследовании становится теоретической основой для разработки методики формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения сложным предложениям. Мы его вводим для методистов, чтобы они при разработке учебников, учебных пособий, дидактических материалов обратили внимание на эти языковые явления, когда реальное бытие необходимо описывать с учётом их всевозможных проявлений в коммуникативной сфере [84, С.20]. Полипредикативные предложения нацеливают на построение и реализацию содержания обучения синтаксису на основе семантического, системно-деятельностного, компетентностного и когнитивно-коммуникативного подходов, а также создают условия для преемственной связи между классами в процессе поэтапного расширения учебной темы. Следовательно, в сложных предложениях обучающиеся будут обращать внимание не только на структурные особенности синтаксических конструкций, но и на их семантику, увидеть через них дискурс действительности, что, несомненно, способствует активизации их речемыслительной деятельности и развитию связной речи на родном языке. При этом для обучающихся остаётся общепринятый термин *сложное предложение* (*холбуу этии*), так как он обладает простотой и лаконичностью для объяснения и восприятия ими синтаксического понятия.

В якутском языке сложные предложения традиционно делятся на сложноподчинённые и сложносочинённые. Своёобразие сложноподчинённых предложений якутского языка заключается в том, что в них наиболее

последовательно соблюдаются установившаяся система выражения подчинительных отношений: 1) основу структуры сложноподчинённого предложения образуют предикативные сочетания, связанные способами связи что и члены простого предложения (примыканием, управлением, изафетом и согласованием); 2) средствами выражения синтаксических отношений членов сложноподчинённого предложения служат аффиксы принадлежности и сказуемости, падежные аффиксы, часть послелогов и т.д.; 3) функционирование системы глагольных форм: причастия, финитные формы и деепричастия (Е.И. Убягтова) [212; 62].

Явления подчинения и сочинения отмечаются и в полипредикативных предложениях, которые проявляются также своеобразно. Как отмечает Н.Н. Ефремов, некоторые из них могут расчлениться на самостоятельные предложения, в том числе и с подчинительными смысловыми отношениями. Другие не допускают аналогичного расчленения, но среди них встречаются конструкции, смысловые отношения между частями которых выходят за рамки традиционных подчинительных отношений [84, С.18]. Полипредикативные предложения могут быть и моносубъектными (с незавершёнными, открытыми глагольными формами), и разносубъектными (предложения с деепричастными и причастными оборотами, которые легко трансформируются в предложения, где части представлены простыми самостоятельными предложениями).

Полипредикативные предложения якутского языка распадаются на два больших класса: 1) полипредикативные предложения, представляющие собой сочетание предикативных единиц в форме членов предложения (синтетические, синтетико-аналитические и аналитические конструкции); 2) полипредикативные предложения – сочетание предикативных единиц в форме относительных предложений (аналитические конструкции). Синтетическими называются конструкции, препозитивные части которых совпадают с формой члена предложения. Аналитические полипредикативные конструкции имеют части, которые характеризуются формой простого предложения. Синтетические

полипредикативные предложения разделяются на собственно-синтетические и синтетико-аналитические.

*Собственно-синтетическими* полипредикативными предложениями называются конструкции, в которых сказуемое зависимой части имеет форму члена предложения. *Синтетико-аналитическими* полипредикативными предложениями являются конструкции, где сказуемое зависимой части замыкается служебными словами – послелогами, входящими в его состав. Части *аналитических полипредикативных предложений* сочетаются друг с другом двумя способами: 1) аналитическими скрепами (союзами, союзными словами и сочетаниями слов); 2) без аналитических скреп – бессоюзные сложные предложения. Аналитические скрепы в зависимости от позиции скреп в предложении подразделяются на два типа: 1) со скрепой в финальной позиции препозитивной предикативной части; 2) со скрепой в финальной препозиции постпозитивной предикативной части.

Синтетические и аналитические полипредикативные предложения якутского языка – взаимозаменяющиеся конструкции, что показывает бифункциональную природу зависимой части синтетических полипредикативных предложений. В этой связи мы рассматриваем полипредикативные предложения как одних из важных средств формирования коммуникативной компетенции обучающихся. Динамичность и разнообразность моделей полипредикативных предложений представляют коммуникативный и когнитивный потенциал человека в единстве. Они способствуют созданию цельного образа действительности, связи между действиями и событиями, а также показывают отношение человека к миру, его способность восприятия и переработки информации через реализацию речемыслительной деятельности. Это подтверждается и основной концепцией когнитивной лингвистики, где язык рассматривается как когнитивный процесс, в котором фигурируют знания о мире, языке и ситуации. Данный процесс одновременно является «коммуникативным, поскольку осуществляется при порождении и восприятии речи, и языковым, ибо язык выступает как средство объективации данных о мире и о самом себе» (Е.С.

Кубрякова) [125, С. 39]. Знания в совокупности формируют концептуальную картину мира, которая дана нам как сочетание общечеловеческого, национального и индивидуального (И.В. Одинцова) [160].

С этой точки зрения в последнее время потенциал когнитивной лингвистики высоко оценивают и исследователи лингводидактики, объясняя тем, что язык и действительность в рамках содержания школьной грамматики находят связь между собой на семантическом поле. Язык кодирует информацию об окружающей реальности, смысл которой видится в определенной ситуации действительности, передаётся языковыми средствами с конкретными значениями, выбираемыми из соответствующего семантического поля, для которого нужны новые методы и приёмы, организующие активную деятельность в области познания и отношение знаний к объективной реальности и т.д. (И.В. Одинцова, А.Д. Дейкина) [161; 75]

В этом плане принципы лингводидактики соотносятся с основными идеями когнитивного направления лингвистической науки, когда «сущность языка состоит не в том, что он нечто обозначает, а в том, что он нечто сообщает» (Г.В. Колшанский) [117]. Когнитивная семантика обеспечивает «выход за пределы собственно языковых знаний и обращение к знаниям неязыкового, энциклопедического характера и определение роли этих знаний в процессе формирования языковых значений и смысла высказывания» (Н.Н. Болдырев) [23]. В связи с этим лексическое значение слова и модель предложения представляют ментальную основу речемыслительной деятельности. Значение слова становится понятным не только в синтагматическом и прагматическом контексте, но и на основе определённых знаний, то есть в когнитивном контексте, а синтаксис позволяет раскрыть ментальную структуру предложения, детерминированную связью лексем в процессе выполнения ими синтаксических функций. Следовательно, в предложении и дискурсе каждое слово выходит из своего изолированного концептуального ядра и растворяется в контексте ситуации, приобретая новое значение (А. Щюц) [251].

Несомненно, в этом плане особый интерес представляют полипредикативные предложения как формат знания. По мнению С.Г. Виноградовой, «выбор сложного предложения в речевой деятельности человека обусловлен реализацией когнитивных доминант как особых форм языкового сознания, отражающих коллективный и индивидуальный характер формирования смысла» (С.Г. Виноградова) [43]. Как она подчёркивает, сложное предложение содержит сведения о событиях, связываемых индивидом в ходе познания окружающего мира и его интерпретации с помощью языка. Оно включает информацию о пропозициональном комплексе, структурирующем подобные события и их отношения, сосредотачивает данные о категориях языковых единиц, принципах и когнитивных механизмах, обеспечивающих реализацию сложного предложения как формата знания в речи [44].

На наш взгляд, формат знания, представленный полипредикативными конструкциями, в большем случае проявляется на основе текста и дискурса, так как «для сохранения категоризированного опыта, как своеобразный «протез» для памяти, письменный язык подразумевает два уровня представления знаний: уровень текста и уровень языковых единиц, образующих данный текст» (А.В. Кравченко) [124, С.589-590]. В лингвистической науке понятие *текст* трактуется как объединенная по смыслу последовательность знаковых единиц и предложений, основными свойствами которой являются связанность и цельность Н.С. Вагина [40], момент языкового процесса, представленный в виде конкретного произведения, отработанного в соответствии со стилевыми нормами данного типа речи, обладающего целенаправленностью и pragmatичной установкой (И.Р. Гальперин, В.И. Шляхов) [54; 246].

Е.С. Кубрякова и О.В. Александрова подчёркивают, что «под дискурсом следует иметь в виду именно когнитивный процесс, связанный с реальным речепроизводством, созданием речевого произведения, текст же является конечным результатом процесса речевой деятельности, выливающимся в определенную законченную (и зафиксированную) форму» [126, С.19-20]. С аспекта речевой деятельности дискурс рассматривается как «целенаправленное

социальное действие, как компонент, участвующий во взаимодействии людей и механизмах их сознания (когнитивных процессах)» [137, С.136-137]. В.И. Карасик охарактеризовал дискурс как текст, опосредованный ситуацией коммуникации [110]. В этом плане дискурс понимается как коммуникативное явление, «включающее кроме текста еще и экстралингвистические факторы (знания о мире, мнения, установки, цели адресата), необходимые для понимания текста» (Т.А. ван Дейк) [74, С.8]. Дискурс, на наш взгляд, способствует реализации речевой деятельности, формированию смыслов продуктивных текстов, так как в сознании носителя родного языка любая ситуация либо событие отражаются в тесной связи с его личным опытом, знаниями и чувствами, которые формируют мысль, а мысль в свою очередь формирует смысл текста. В связи с этим он легко ориентируется в стиле, типе и жанре речи (рисунок № 3).

Рисунок № 3

## Модель ориентировки в стиле, типе и жанре речи



Полипредикативные предложения как формат знания активизируются в дискурсе в процессе реализации речевой деятельности в соответствии с этапами её структуры [203]. *Побудительно-мотивационный этап* запускает механизм речи, когда речевая ситуация побуждает условия возникновения мотива речевой деятельности, формируется коммуникативное намерение и цель его будущего

высказывания. Соответственно, на этом этапе активизируется *ориентировочный этап*, когда реализовываются умственные действия по планированию и выбору способа решения коммуникативной задачи (оценка ситуации, реализация аналитических, сопоставительных и других мыслительных операций). Возникновение общего замысла будущего высказывания и структурирование информации способствуют определению типа полипредикативного предложения.

На *исполнительском этапе* произносится или записывается полипредикативное предложение. По завершении процесса речевой деятельности осуществляется *этап контроля*, когда первоначальный замысел сопоставляется с конечным результатом.

Таким образом, полипредикативные предложения как средство формирования коммуникативной компетенции обучающихся существенно расширяют и усиливают познавательную и коммуникативную функции родного языка, активизируют речемыслительную деятельность, развивают умения обучающихся анализировать ситуации, события и действия, оценивать окружающую действительность.

### **Выводы по первой главе**

Теоретический анализ научной литературы позволил нам в соответствии с целью исследования систематизировать и обобщить научные знания и сформулировать следующие выводы:

1. В рамках исследования проблемы формирования коммуникативной компетенции у обучающихся начальных классов на уроках якутского языка понятия *компетенция* и *компетентность* конкретизированы с деятельностного аспекта. Компетентность представляет такие качества личности, как самостоятельность и ответственность в реализации деятельности, а компетенция является её содержательным компонентом в виде знаний, умений и навыков, приобретаемых в ходе обучения, то есть компетентность формируется в процессе промежуточного развития и совершенствования компетенций.

2. Уточнено понятие коммуникативной компетенции как методической категории, определяющейся способностью обучающихся осуществлять речевую деятельность на любом языке, где в билингвальной/полилингвальной системе родной язык играет огромную роль как средство запуска механизмов коммуникативного и когнитивного развития личности; обоснована структура коммуникативной компетенции, формируемой на уроках якутского языка в начальных классах в единой системе языкового, речевого, дискурсивного и культуроведческого компонентов. На их основе систематизируются содержание и последовательность формирования коммуникативной компетенции, определяется баланс между теоретической и практической частью школьной грамматики.

3. На основе разграничения понятия *коммуникативная компетенция* как методической категории и как ключевой социальной компетенции установлены их взаимосвязь и интеграция на метапредметном уровне. Коммуникативная компетенция, сформированная как умение взаимодействия средствами родного языка и культуры, является коммуникативным ядром личности. В её структуре нами выделено три основных компонента: *ценностно-личностный, когнитивный и деятельностный*. Ключевая коммуникативная компетенция на родном языке постепенно интегрируется в общечеловеческую культуру, тем самым открывая путь в поликультурный мир, в межкультурную коммуникацию, обеспечивая успешную социализацию и самореализацию личности.

4. Анализ психолого-педагогических и онтолингвистических трудов показал, что в начальных классах наступает переходный этап в процессе формирования коммуникативной компетенции, так как с началом сознательного изучения родного языка система речевой деятельности дополняется письменной речью, чтением и письмом. До школы обучающиеся овладевают родным языком на бессознательном уровне, при этом синтаксические модели, используемые ребёнком, могут послужить показателем его коммуникативного и когнитивного развития, а также потенциала освоения норм родного языка в процессе обучения в школе.

5. С точки зрения лингвистики модели предложений обозначают связи, свойственные действительности и преломленные в языковом сознании носителей языка, тем самым создают языковую картину мира. Полипредикативные предложения являются форматом знаний, который является частью языкового сознания, когда любая ситуация либо событие отражается в тесной связи с его личным опытом, знаниями и чувствами, формирующими мысль, а мысль в свою очередь формирует смысл текста. В связи с этим использование обучающимися начальных классов сложных синтаксических конструкций является естественным процессом и отражает уровень их когнитивного и коммуникативного развития.

6. На уровень владения родным языком и на его качество влияют различные факторы, которые необходимо учитывать при формировании коммуникативной компетенции на уроках якутского языка. Современные дети саха с раннего детства овладевают одновременно двумя языками – большинство из них являются стихийными билингвами. Данный фактор может создавать некоторые препятствия в виде хаотичного смешивания двух языков, интерференции и т.д. Как и все представители поколения Z во всём мире, дети саха очень рано интегрируются в мир цифровых технологий. При этом в киберпространстве недостаточно детского контента на якутском языке, поэтому языком познавательной деятельности для них постепенно становится русский язык и обучающиеся между собой больше взаимодействуют на нём. В связи с этим школа несёт миссию поддержки актуального уровня и совершенствования качества владения родным языком.

7. Первый язык ребёнка выбирает родитель, который для него становится родным языком и запускает механизмы развития эмоционального и умственного интеллекта. Качество усвоения первого и второго языков с раннего детства во многом зависит от мотивации, позиции и отношения родителей к языковому развитию своего ребёнка. На примере ребёнка с общим недоразвитием речи на фоне моторной алалии, который заговорил на двух языках в 5 лет, мы убедились, что одновременное овладение разносистемными языками возможно даже в сложных условиях, где родной язык занимает ведущую позицию. Необходимо создавать и реализовывать механизмы создания оптимальных условий для формирования коммуникативной компетенции на родном языке.

## ГЛАВА 2. СОВРЕМЕННОЕ СОСТОЯНИЕ ОБУЧЕНИЯ СИНТАКСИСУ РОДНОГО ЯЗЫКА В НАЧАЛЬНЫХ КЛАССАХ ЯКУТСКОЙ ШКОЛЫ

### 2.1. Проблемы обучения синтаксису родного языка в начальных классах якутской школы

В настоящее время обучающиеся начальных классов общеобразовательных организаций, реализующих основную образовательную программу на родном (якутском) языке, изучают учебный предмет «Родной язык» по учебникам авторов Л.В. Захаровой, С.А. Баснаевой, С.Е. Потаповой, Н.С. Олесовой, включенным в федеральный перечень учебников [93; 94; 95; 96].

Количество учебных часов [92], отведённых на изучение раздела «Предложение», и их доля от общего количества учебных часов представлены в таблице № 3.

Таблица № 3

Анализ учебных часов

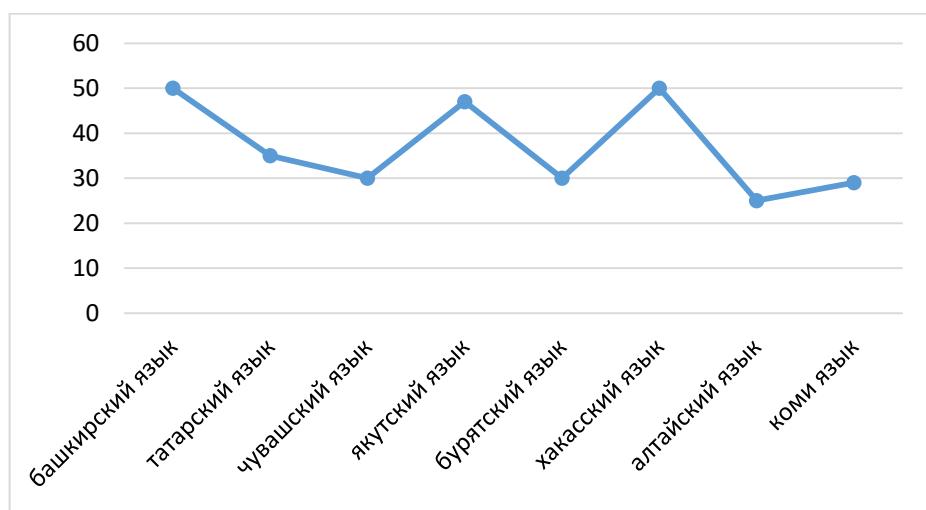
Классы	1	2	3	4
Всего учебных часов	48	102	105	105
Количество учебных часов на изучение раздела «Предложение»	2	5	27	13
Доля учебных часов на изучение раздела «Предложение» от общего количества учебных часов (%)	4,1	4,9	25,7	12,3

Как показывает анализ, наибольшая доля учебных часов, отведённых на изучение синтаксиса, отмечается на период 3 класса (25,7%). В 1 и 2 классах обучающиеся получают элементарные представления о понятии «Предложение», поэтому доля учебных часов на изучение раздела «Синтаксис» от общего количества годовых часов на учебный предмет составляет 4,1% и 4,9% соответственно. В 4 классе наблюдается сокращение часов, отведённых на раздел «Синтаксис», в связи с чем их доля составляет 12,3% от общего количества учебных часов. Следовательно, на наш взгляд, наблюдается оптимальное распределение учебных часов на изучение раздела «Синтаксис» за весь период изучения учебного предмета «Родной язык» в начальных классах. Об этом

свидетельствует и сопоставительный анализ рабочих программ по башкирскому (50 часов), татарскому (35 часов), чувашскому (30 часов), хакасскому (50 часов), алтайскому (25 часов) и коми (29 часов) языкам в части изучения синтаксиса в 1-4 классах (диаграмма № 1) [178].

Диаграмма № 1

Анализ рабочих программ в части учебных часов,  
выделенных на изучение синтаксиса



Содержание раздела «Синтаксис» по якутскому языку распределено следующим образом.

*В 1 классе* обучающиеся получают первое сознательное представление о предложении как группе слов, выражающих общую законченную мысль. Они учатся создавать собственные высказывания, выделять предложения из потока речи, устанавливать в них связь слов, наблюдать за целями высказываний и определять по ним значения предложений, а также создавать схемы предложений.

*Во 2 классе* обучающиеся знакомятся с типами предложений по цели высказывания. На практическом уровне происходит ознакомление с понятием «главные члены предложения». На их основе обучающиеся, во-первых, учатся анализировать предложения с целью установления *о ком* или *о чём* говорится в предложении и, во-вторых, распространять нераспространённые предложения, выделять их отличительные особенности. *В 3 классе* знакомятся с

классификацией предложений по цели высказывания и интонации. Расширяются знания о связи слов в предложениях, вводятся термины «подлежащее» и «сказуемое», обозначающие главные члены предложения. Начинается практическое ознакомление с понятием «второстепенные члены предложения» с введением терминов, обозначающих их, – «определение» и «дополнение». Осуществляется знакомство со способами выражения главных и второстепенных членов предложения. Формируется умение распознавать в предложениях «определения» и «дополнения» по вопросам и значениям. Развивается умение пользоваться способами нахождения главных и второстепенных членов предложения, производить разбор предложения с выделением главных и второстепенных членов. Формируется представление об однородных членах предложения, обучающиеся учатся распознавать их в предложении, определять, какими членами предложения они являются. В 4 классе продолжается углубление знаний и умений по определению предложений по цели высказывания и интонации. Обучающиеся учатся оперировать распространёнными и нераспространёнными предложениями. Вводится термин «обстоятельство», в связи с чем второстепенные члены предложения дополняются новым понятием. Обучающиеся знакомятся со средствами связи однородных членов предложения (по интонации при перечислении, с союзом *унна*). У обучающихся формируется общее представление об обращении и прямой речи.

В учебниках по родному языку сложные предложения отсутствуют, а по русскому языку знакомятся с синтаксисом в полном объёме. В связи с этим нарушается принцип опоры на родной язык при обучении второму языку. Большинство современных детей саха – билингвы, в школу поступают с разным уровнем владения русским языком, но все они понимают его. Родной язык для них является языком когнитивного и коммуникативного развития, поэтому система якутского языка должна стать основой не только для освоения других языков, но и для развития системного и словесно-логического мышления.

Как показывает анализ учебников, в школьной грамматике по якутскому языку понятие «предложение» представляется как мысль, передаваемая через

речь, которая состоит из предложений, с пояснением, что оно начинается всегда с заглавной буквы, а в конце стоит точка. В данном определении мы видим, что авторы учебников предложение представляют не только с формально-грамматического подхода, а пытаются донести до обучающихся, что мысль и речь связаны между собой, а речь – это и есть предложение или группа взаимосвязанных между собой предложений.

Определение на первый взгляд кажется оптимальным для формирования у обучающихся начальных классов понятия *предложение*. В процессе обучения родному языку они понимают, что речь появляется не просто так, а формируется посредством мышления, затем с помощью языка приобретает синтаксическую модель. Данный факт подтверждён экспериментом, где обучающимся были заданы уточняющие вопросы о понятиях, формирующих дефиницию «предложение» в школьных учебниках. В результате выяснилось, что обучающиеся понятие «мысль» (*санаа*) ассоциируют с процессом мышления и рассуждения (*толкуйдааын*), понятие «речь» (*санга*) у большинства обучающихся понимается как устная речь, говорение (*сангарыы*). Понятие «предложение» (*этти*) связывают с понятием речи, но в письменной форме. Мы им предложили распределить данные понятия в одном ряду по нарастающему порядку. В результате получили следующую модель: 1) мысль; 2) письменная речь; 3) устная речь. В данном ряду самому понятию «предложение» не нашлось места. Оказалось, что оно представляется как связующее звено, мысль – предложение, письменная речь – предложение, устная речь – предложение. Получается, что обучающиеся понимают предложение как модель, где мысль, письменная речь, а также устная речь приобретают некую форму.

Таким образом, обучающиеся имеют вполне достаточный потенциал рассуждения о понятии «предложение». Вместе с тем выявлено, что, во-первых, все понятия в дефиниции должны взаимодействовать, поэтому их значения также должны иметь отдельные пояснения на основе моделей, схем или таблиц. Во-вторых, для обучающихся письменная речь занимает первичную позицию. С одной стороны, это показатель адекватности принятия ими учебной задачи, так

как на уроках родного языка их действительно учим в первую очередь грамматике, но, с другой стороны, на этом фоне прослеживается постепенное смещение важности устной речи в пользу только письменной. У обучающихся формируется мнение, что письменная речь является основой их правильной устной речи, поэтому они убеждены, что для подготовки устной речи, сначала должны написать текст, а потом его зачитать.

Грамматика в большей степени определяет правила, закономерности языка, реализуемые только в письменной речи, поэтому какие бы подходы не использовали в обучении грамматике родного языка, в конечном итоге оно приоритетно направляется на формирование письменной речи. Вместе с тем она действительно становится основой совершенствования устной речи, когнитивного и коммуникативного развития обучающихся. Через грамматическую призму обучающиеся учатся видеть особенности родного языка, а также формируется их системное мышление.

Анализ заданий в учебниках выявил, что при обучении синтаксису родного языка внимание обучающихся в основном обращается на члены предложения, в первую очередь предлагается найти подлежащее и сказуемое, то есть в приоритете грамматические понятия, а к семантике предложения подходят только после грамматического анализа.

Авторы рассмотренных нами учебников каждую тему в разделе «Синтаксис» делят на два блока. В первый блок входят упражнения собственно по теме синтаксиса, а второй блок предусматривает дополнительные упражнения по фонетике, лексике, морфологии и тексту. Доля, отведённая на дополнительные упражнения, занимает достаточно большой объём, при этом между двумя блоками практически нет связи (таблица № 4).

Несомненно, усвоение фонетики, орографии, лексики и морфологии осуществляется на синтаксической основе. Соответственно, в разделе «Синтаксис» они должны быть представлены в тесной связи со структурно-семантической основой предложения, так как синтаксическая конструкция как

единица речи даёт обучающимся возможность осознать роль в языке частей речи, лексические значения слов и их правописание.

Таблица № 4

## Среднее количество и доля упражнений в разделе «Синтаксис»

Классы	Всего учебных часов по программе	Среднее количество упражнений в разделе «Синтаксис» на 1 учебный час (с учётом домашних заданий)	В том числе собственно по темам синтаксиса		В том числе для закрепления других разделов грамматики	
			Среднее количество	Доля от общего количества упражнений (%)	Среднее количество	Доля от общего количества упражнений (%)
1	2	4,5	3	66,6	1,5	33,4
2	5	12,6	6	47,6	6,6	52,4
3	27	7,5	3,3	44,8	4,2	55,2
4	13	8,3	4,7	56,8	3,6	43,2

Подход авторов учебников к структуризации содержания учебной темы, с одной стороны, создаёт условия для творческой деятельности учителей и требует от них большого методического мастерства по внутрипредметной интеграции учебного материала, позволяет осуществлять индивидуализацию и дифференциацию обучения. С другой стороны, становится отвлекающим от основной обучающей цели фактором, так как дополнительные упражнения автономны от основного содержания раздела «Синтаксис». Учителям практически предоставляется возможность выбирать наиболее удобные для них темы по другим разделам школьной грамматики. По результатам анкетирования было выявлено, что учителя испытывают затруднения именно в методике обучения синтаксису, поэтому вероятность того, что они предпочтут блок дополнительных учебных материалов, высока. В связи с этим мы считаем, что система разноуровневых учебных материалов в целях эффективного

использования учебного времени должна быть максимально сосредоточена именно на теме, заданной по учебной программе.

Авторы учебников включили в состав учебного материала следующие виды упражнений, формирующие синтаксические умения обучающихся: 1) распознавание синтаксического понятия; 2) анализ синтаксических конструкций и их составных частей; 3) развитие речи на синтаксическом уровне. Эти упражнения в учебниках распределены следующим образом (таблица № 5).

Таблица № 5

## Анализ видов упражнений в учебниках

Классы	Виды упражнений		
	Распознавание синтаксических понятий (%)	Анализ синтаксических конструкций и их составных частей (%)	Развитие речи на синтаксическом уровне (%)
1	33,4	16,6	50
2	26,6	26,6	46,8
3	21,9	48,5	29,6
4	23,4	43,7	32,9

В упражнениях использованы следующие приёмы работы над предложениями: 1) распознавание предложения в потоке речи; 2) восстановление границ предложения; 3) распространение предложения; 4) конструирование предложений из отдельных слов; 5) конструирование текста из заданных предложений; 6) подбор пропущенного слова в предложении; 7) составление схемы предложения; 8) составление предложения по схеме; 9) составление предложения из слов и словосочетаний; 10) составление предложений и текстов по картинкам и ситуациям; 11) синтаксический разбор предложения; 12) составление словосочетаний; 13) преобразование предложений. Их соотношение представлено в таблице № 6.

Таблица № 6

## Анализ приёмов в упражнениях учебников

Приёмы	1 класс	2 класс	3 класс	4 класс
Распознавание предложения в потоке речи (в тексте) (%)	-	5,8	7,5	9,2
Синтаксический разбор предложения (%)	-	-	40,9	27,7
Составление словосочетаний (%)	-	-	7,5	9,2
Восстановление границ предложения (%)	14,2	29,9	3	7,4
Распространение предложения (%)	14,2	11,7	6	7,4
Конструирование предложений из отдельных слов (%)	14,2	11,7		5,5
Подбор пропущенного слова в предложении (%)	-	11,7	10,6	5,5
Составление схемы предложения (%)	14,2	-	6	-
Составление предложения по схеме (%)	-	5,8	6	11,5
Составление предложения из слов и словосочетаний (%)	14,2	5,8	9,5	7,4
Составление предложений и текстов по картинкам и ситуациям (%)	-	17,6	1,5	-
Преобразование предложений (%)	-	-	-	3,7
Конструирование текста из предложений (%)	29	-	1,5	5,5

Виды упражнений и приёмов в основном направлены на формирование языковой и речевой компетенций, где преобладают упражнения репродуктивного характера. Количество продуктивных упражнений, на наш взгляд, недостаточно для формирования коммуникативной компетенции. Большинство упражнений обучающиеся выполняют только на основе отдельных предложений. В системе заданий анализ, конструирование и моделирование предложений в тексте занимают мизерную долю.

Теоретическая и практическая части школьной грамматики долгое время находятся на уровне актуального и обсуждаемого вопроса, так как здесь происходит разграничение языка и речи в содержании обучения родному языку. Многие отмечают излишнюю теоретизированность учебников по якутскому языку, то есть указывают на преобладание учебных материалов, направленных на формирование языковой компетенции. В связи с этим мы провели анализ соотношения действий по компонентам коммуникативной компетенции,

осуществляемых обучающимися в процессе выполнения упражнений. Результаты показали, что действия, направленные на формирование языковой компетенции, составляют 49-54%, речевой компетенции – 33-41% и дискурсивной компетенции – 8-14% (таблица № 7).

Таблица № 7

**Анализ учебных действий обучающихся  
при выполнении упражнений по синтаксису в учебниках**

Классы	Общее количество упражнений собственно по синтаксису	Общее количество действий в упражнениях собственно по синтаксису	Соотношение действий по компонентам коммуникативной компетенции		
			Языковая компетенция (%)	Речевая компетенция (%)	Дискурсивная компетенция (%)
1	6	11	27,2	27,2	45,6
2	30	50	54	36	10
3	91	181	53	33,1	13,9
4	64	115	49,5	41,7	8,8

Учебные действия определяют мыслительные операции обучающихся, в результате чего формируются те или иные умения, поэтому они должны быть последовательными, системными, увлекательными и разнообразными. В состав действий, направленных на формирование языковой компетенции, включены действия на определение понятий, терминов и правил на основе распознавания синтаксических явлений, а также на осуществление синтаксического анализа. Действия, направленные на формирование речевой компетенции, предоставляют обучающимся возможность моделировать и конструировать предложения, производить операции с использованием различных схем, алгоритмов, на основе которых они учатся формировать и формулировать собственные мысли. Как уже отмечено, собственно продуктивных действий с текстами очень мало.

Методические проблемы формирования коммуникативной компетенции обучающихся в процессе обучения синтаксису якутского языка в начальных классах изучались путём анкетирования учителей и родителей (законных представителей). В анкетировании приняли участие 150 учителей и 193 родителя.

Цель анкетирования учителей – выявление методических проблем по двум направлениям: 1) собственно синтаксические (вопросы 1-4); 2) общие методические (вопросы 5-6) (приложение № 1).

Анализ ответов учителей на 1 и 2 вопросы анкеты показывает, что в процессе формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения синтаксису обучающиеся больше всего испытывают трудности, связанные с развитием речевой и дискурсивной компетенций, в частности, по формированию и формулированию мыслей на уровне предложений и текста (приложение № 2). В связи с этим полипредикативные предложения учителя включают в состав наиболее трудных тем, осваиваемых обучающимися в период начального обучения, несмотря на то, что обсуждаемая тема на самом деле отсутствует в учебной программе. Визуализация ответов первого вопроса представлена в диаграмме № 2, второго вопроса – в диаграмме № 3.

Диаграмма № 2

Какие темы в разделе «Синтаксис» учебной программы являются наиболее трудными для освоения младшими школьниками?

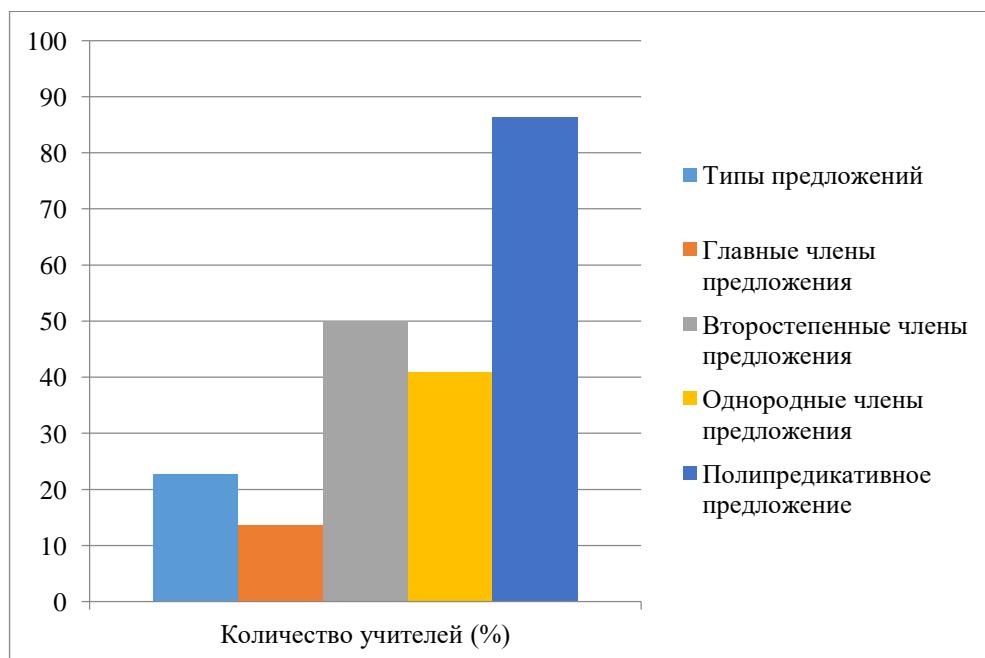
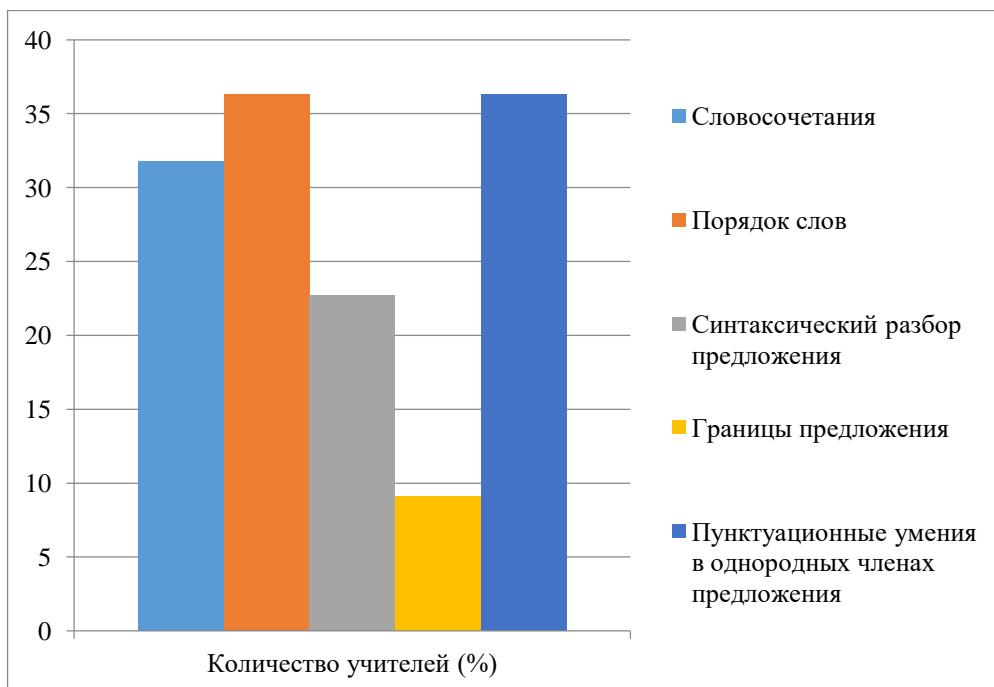


Диаграмма № 3

При формировании каких синтаксических умений обучающиеся испытывают трудности?



Анализ ответов на 3 вопрос анкеты показал, что учителя в целях качественного обучения формированию и формулированию мыслей в форме предложений используют игровые, поисковые, исследовательские и рефлексивные методы обучения. Установлены приёмы, направленные на формирование языковой компетенций: алгоритмы (модели и схемы) для составления словосочетаний и предложений, способы разграничения предложений, упорядочения слов в предложении. Для формирования речевой и дискурсивной компетенций учителя опираются на традиционные методические приёмы: выучить наизусть и написать по памяти предложения, составить предложения и тексты по картинке, написать сочинение, изложение, диктант (творческий и зрительный), прочитать и переписать текст и т.д.

На основе анализа 4 вопроса анкеты выявлены некоторые недостатки действующих учебников по родному языку. Учителя считают целесообразным совершенствовать систему упражнений раздела «Синтаксис» путём выхода из модели однотипных заданий по словосочетаниям, однородным членам

предложения и распространённым предложениям. Также они указали на необходимость увеличения количества синтаксических упражнений, выполняемых на основе картинок и текстов с лексической и пунктуационной нагрузкой.

В ответах на 5 и 6 вопросы анкеты (выявление общих методических проблем) учителя в качестве основной проблемы отметили отсутствие современных пособий по методике преподавания якутского языка в начальных классах, в том числе по методике обучения сочинениям и изложениям, работы с текстом и т.д.

Для учителей начальных классов наиболее трудными разделами школьной грамматики являются лексика – 22,7% (обогащение словарного запаса), части речи – 36,3% (глагол, система падежей, морфологический разбор слова), синтаксис – 59% (словосочетание в предложении, члены предложения, однородные члены предложения, распространённые и нераспространённые предложения, полипредикативное предложение, синтаксический разбор) и текст – 13%.

Результаты анкетирования учителей показывают, что в методической системе обучения фонетике и орфографии нет каких-либо серьёзных проблем. Это объясняется, с одной стороны, тем, что именно фонетика, орфография и обучение грамоте в методике обучения якутскому языку, действительно, достаточно глубоко изучены и систематизированы И.И. Каратаевым [112], М.Е. Охлопковой [164], А.П. Колесовой [114]. С другой стороны, надо признать, что прочно сформировался стереотип, что учебный предмет в основном целенаправлен на обучение грамоте и правописанию. В частности, методика обучения синтаксису родного языка в начальных классах не актуализирована с 60-80-х годов прошлого столетия. В те годы проблемы преподавания синтаксиса рассмотрели Г.Ф. Сивцев [197], М.А. Черосов [238; 240], Н.Н. Неустроев [154] и другие, которые внесли значительный вклад в методическую систему якутского языка. Также известно, что в тот период образование реализовывалось на знаниевом подходе, а в настоящее время изменилась парадигма образования,

обучение организовано на компетентностном, когнитивно-коммуникативном и системно-деятельностном подходах. В связи с этим современные учителя в обучении родному языку опираются только на школьные учебники, а методику обучения синтаксису строят на основе своих профессиональных компетенций.

Косвенные признаки «орфографоцентризма» мы находим и в ответах родителей на вопрос анкеты, где им предлагалось упорядочить приоритетность направлений родного языка по степени их важности в обучении в начальных классах. Нами получены следующие результаты:

1 – орфография (33,6% родителей отметили важность обучения орфографии); 2 – орфоэпия (32,1%); 3 – чтение (17,6%); 4 – лексика (13,9%); 5 – текст (3,1%); 6 – предложение (2,5%).

Представленные данные свидетельствуют о том, что у большинства родителей учебный предмет «Родной язык» ассоциируется с правилами правописания, то есть они убеждены, что данный процесс должен занимать важную позицию в течение всего начального образования. С одной стороны, это вполне допустимый ответ, так как начальное обучение родному языку является, по существу, переходным этапом в развитии речи обучающихся, в это время формируется письменная речь. С другой стороны, непонимание того, что письменная речь, в том числе и орфографическая грамотность, формируется через промежуточные этапы и реализуется на основе предложений и текстов, со временем приводит к узкому пониманию цели учебного предмета.

Между тем выявлено, что на самом деле родители следят за реальными проблемами детей в процессе освоения родного языка в школе. Об этом свидетельствуют ответы на вопрос «Как Вы думаете, какие трудности испытывает Ваш ребёнок на уроках родного языка?», представленные в таблице № 8.

Таблица № 8

## Анализ результатов анкетирования родителей

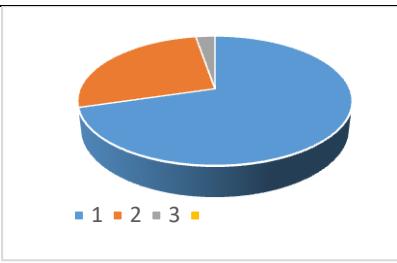
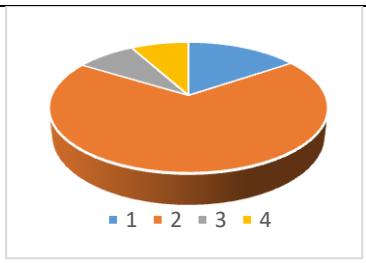
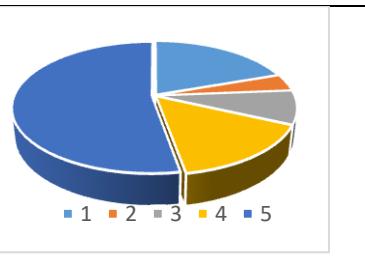
	Как Вы думаете, какие трудности испытывает Ваш ребёнок на уроках родного языка?	Родители (%)
1.	Обогащение словарного запаса на родном языке	63,7
1.2.	Понимание смысла прочитанного текста	28,4
1.3.	Воспроизведение прочитанного текста (пересказ)	27,4
1.4.	Орфографические умения	26,9
1.5.	Формирование и формулирование собственных мыслей (создание предложений)	25,3
1.6.	Орфоэпические умения	20,7
1.7.	Создание собственного текста	14,5
2.	Не испытывают трудностей	13,9

Сопоставительный анализ ответов на два различных, но близких по смыслу вопроса показал, что устойчивое стереотипное понимание значения изучения якутского языка в школе у родителей всё-таки существует, и оно затмевает действительные проблемы, создаёт противоречивое отношение к процессу освоения родного языка. Ответы на вопросы, представленные в таблице № 9, показывают, что существенность формирования орфографических умений не отличается от значимости формирования синтаксических и текстовых умений обучающихся. Обогащение словарного запаса, по мнению родителей, является самой проблемной зоной. Действительно, словарный запас имеет огромное значение в развитии речи обучающихся на родном языке. Если человек не знает значения слова, то понять смысл предложения или текста ему будет достаточно сложно.

По результатам опроса родителей (диаграмма № 4), к сожалению, выявлено, что большинство обучающихся 2–4 классов (70,4%) ограничиваются чтением произведений на родном языке только в рамках учебного предмета «Литературное чтение», дополнительно читают другие книги 26,9%.

Диаграмма № 4

**Анализ результатов анкетирования родителей  
о чтении обучающихся на родном языке**

Читает ли Ваш ребёнок художественные произведения на родном языке?	Пересказывает ли Ваш ребёнок прочитанное художественное произведение на родном языке?	Читаете ли Вы ребёнку книги на якутском языке?														
 <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>1. Читает произведения только из учебника «Литературное чтение». 2. Да, читает не только произведения, включенные в учебную программу «Литературное чтение», но и дополнительные книги на родном языке. 3. Не ответили.</p>	1	2	3	4	5	 <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> </tr> </table> <p>1. Да, требуем пересказывать. 2. Иногда слушаем пересказ. 3. Не ответили. 4. Нет, не контролируем.</p>	1	2	3	4	 <table border="1"> <tr> <td>1</td> <td>2</td> <td>3</td> <td>4</td> <td>5</td> </tr> </table> <p>1. Читают и рассказывают. 2. Читают. 3. Рассказывают. 4. Не читают и не рассказывают. 5. Иногда читают и рассказывают.</p>	1	2	3	4	5
1	2	3	4	5												
1	2	3	4													
1	2	3	4	5												

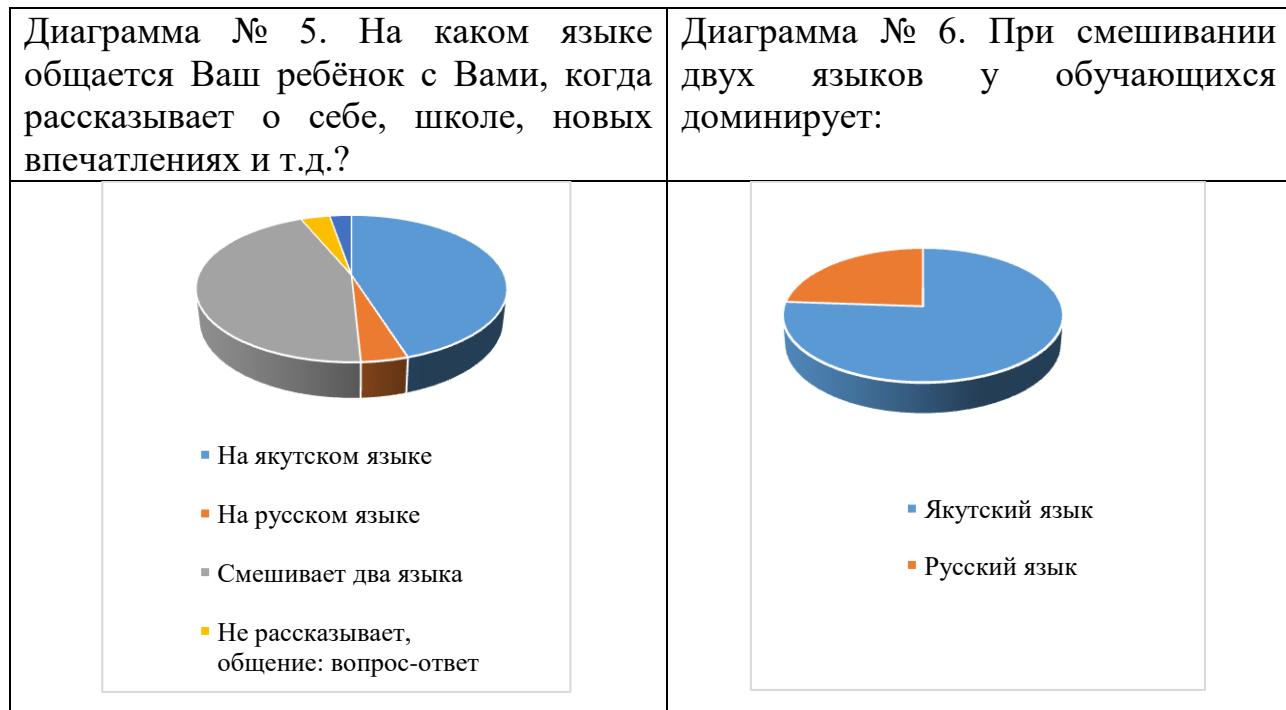
При этом пересказывать прочитанное произведение постоянно требуют всего 15,5% родителей, не контролируют 8,2%, иногда слушают пересказ прочитанного произведения 68,3% родителей, не ответили 8% респондентов. Недооценка родителями возможностей, представляемых с формированием навыков чтения, прослеживается и в ответах на вопрос «Читаете ли Вы ребёнку книги на якутском языке?». Читают и рассказывают 19,6% родителей, читают – 4,1%, рассказывают – 8,2%, не читают и не рассказывают – 15,3%, иногда читают и рассказывают – 52,8%. Как видно, преобладает пограничный ответ «иногда», который раскрывает несистемный характер содействия в развитии читательской деятельности обучающихся со стороны родителей.

На основе ответов родителей установлено, что большинство обучающихся начальных классов якутских школ являются носителями родного языка (таблица № 9). Визуализация результатов представлена в диаграмме № 5.

Таблица № 9

**Анализ результатов анкетирования родителей  
о языке общения в семье**

№	На каком языке общается Ваш ребёнок с Вами, когда рассказывает о себе, школе, новых впечатлениях и т.д.?	Родитель (%)
1.	На якутском языке	45,1
2.	На русском языке	4,1
3.	Смешивает два языка (якутский и русский языки)	44,5
4.	Не рассказывает, общение: вопрос-ответ	3,6
5.	Не ответили	2,7



Современные дети саха являются билингвами. Освоение двух разносистемных языков происходит с раннего детства на стихийном уровне. При этом, как показывают результаты опроса родителей, у 76,1% от общего количества обучающихся, которые смешивают два языка при общении, преобладает якутский язык, у 23,9% доминирует русский язык (диаграмма № 6). На этот факт следует обратить особое внимание, так как на этом фоне в какой-то степени проявляется первый язык ребёнка, который запустил у него когнитивные и коммуникативные способности.

## 2.2. Речевой портрет на родном языке обучающихся начальных классов (синтаксический уровень)

Речевой портрет обучающихся на синтаксическом уровне описан на основе сопоставительного анализа их устной и письменной речи на якутском языке. Исследование проводилось в 3 группах, где приняли участие 150 обучающихся. Все группы работали на основе единого материала (приложение № 3).

*В первой группе* принял участие 91 обучающийся, в том числе из 2 классов – 42, из 4 классов – 49. Исследование проводилось по выявлению активного и пассивного словарных запасов обучающихся и прослеживанию их употребления в текстовой деятельности с анализом на синтаксическом уровне. Группа была разделена на две подгруппы: 1) обучающиеся сельских школ; 2) обучающиеся городских школ.

*Вторая группа* состояла из 25 обучающихся, которые писали сочинение на одну тему, но на двух языках (якутском и русском). Исследование проводилось в целях сопоставления синтаксического строя письменной речи билингвов.

*В третьей группе* приняли участие 34 обучающихся, которые были выбраны методом рандомизации. Исследование проводилось в целях сопоставления синтаксического строя речи при продуцировании неподготовленной устной (монологической) и письменной речи, а также подготовленной письменной речи.

Первая группа. Обучающиеся первой группы выполнили задание в два этапа. На первом этапе они записали слова по заданной картинке и распределили их на три группы по частям речи: имена существительные, имена прилагательные и глаголы. На втором этапе обучающиеся написали сочинение из 3–5 предложений по содержанию той же картинки. Сочинение писали без предварительной подготовки, но вместе с тем предполагалось, что словарная работа, проведённая на первом этапе, должна повысить качество продуктивного текста.

Как показывает анализ результатов первого этапа, обучающиеся в среднем определили больше 10 слов, обозначающих предмет, и меньше 10 слов,

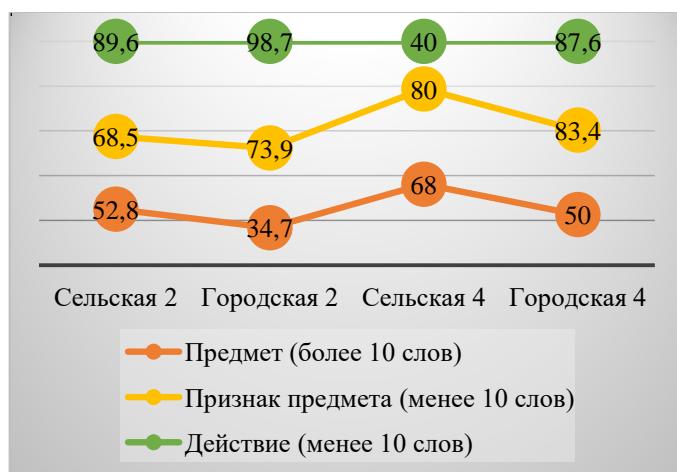
обозначающих признак предмета и действия (таблица № 10). Визуализация средних показателей представлена в диаграмме № 7.

Таблица № 10

## Средний показатель пассивного словарного запаса (% обучающихся)

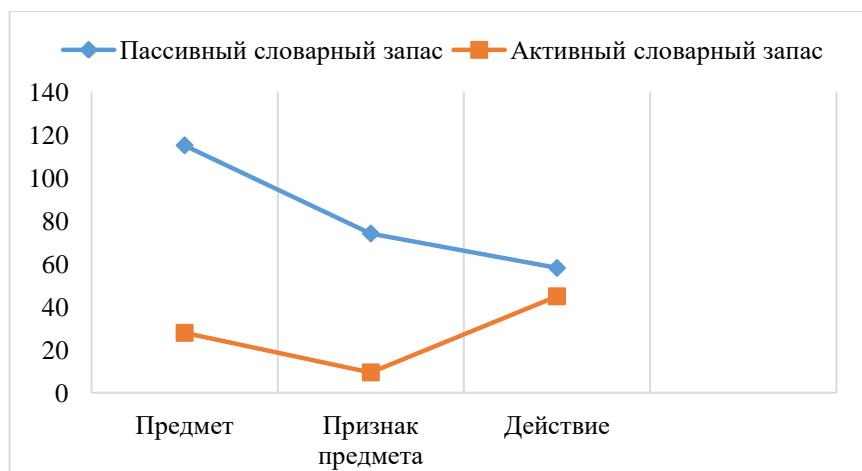
Слова	Количество слов	Городские школы		Сельские школы	
		2 классы (% обучающихся ся)	4 классы (% обучающихся ся)	2 классы (% обучающихся ся)	4 классы (% обучающихся ся)
Предмет	Более 40	4,3	-	-	-
	Более 30	-	-	-	-
	Более 20	8,6	-	5,2	-
	Более 10	34,7	50	52,8	68
	Менее 10	47,8	50	31,5	32
	Не справились	4,6	-	10,5	-
Признак предмета	Более 40	-	-	-	-
	Более 30	-	-	-	-
	Более 20	-	-	-	-
	Более 10	8,8	12,5	21	16
	Менее 10	73,9	83,4	68,5	80
	Не справились	17,3	4,1	10,5	4
Действие	Более 40	-	-	-	-
	Более 30	-	-	-	-
	Более 20	-	-	-	-
	Более 10	4,3	4,1	5,2	60
	Менее 10	95,7	87,6	89,6	40
	Не справились	-	8,3	5,2	-

## Средний показатель пассивного словарного запаса (% обучающихся)



В общей сложности обучающиеся выявили 115 слов, обозначающих предмет, 74 слова, обозначающие признак предмета и 58 слов, обозначающих действия. В письменной работе из них использовали: слова, обозначающие предмет – 27,8%, признак предмета – 9,4% и действия – 44,8% (диаграмма № 8). Таким образом, в письменной речи глаголы занимают активную позицию, имена существительные подчиняются им, а имена прилагательные практически теряют свою активность. Вместе с тем сравнительный анализ показывает, что у обучающихся достаточный пассивный словарь на родном языке и его в принципе можно активизировать. Также видно, что резких и критических отличий в словарном запасе между сельскими и городскими школьниками не отмечается, но, действительно, у сельских школьников показатели в целом незначительно преобладают.

## Сопоставление пассивного и активного словарных запасов



Далее рассмотрим их более подробно.

**Слова, обозначающие предмет (имена существительные).** По частотности в пассивном словарном запасе обучающихся выделены следующие слова, по которым прослеживается процесс определения концептов, формирующих основу фрейма заданной картинки (таблица № 11).

Таблица № 11

Частотность имени существительного в пассивном словарном запасе

№	Имена существительные	2 классы (% обучающихся)		4 классы (% обучающихся)	
		Сельская школа	Городская школа	Сельская школа	Городская школа
1.	Дъиэ/дъиэлэр ( <i>дом, дома</i> )	82,6	78,9	100	100
2.	Муус ( <i>каток</i> )	69,5	73,6	79,1	68
3.	Мас/мастар ( <i>дерево</i> )	69,5	68,4	87,5	88
4.	Чыычаах/чыычаахтар ( <i>птичка</i> )	39,1	68,4	83,3	68
5.	Оболор/обо ( <i>ребята, дети</i> )	60,8	68,4	87,5	80
6.	Хаар ( <i>снег</i> )	69,5	57,8	33,3	-
7.	Хангы ( <i>коньки</i> )	43,4	26,3	70,8	56
8.	Салааска ( <i>салазки</i> )	34,7	52,6	66,6	52
9.	Олбуор ( <i>забор</i> )	17,3	52,6	29,1	44
10.	Сыыр ( <i>горка</i> )	4,3	42,1	8,3	52
11.	Хайынгар ( <i>лыжи</i> )	21,7	42,1	4,1	60
12.	Түннук ( <i>окно</i> )	34,7	31,5	8,3	40

13.	Бэргэхэ ( <i>шапка</i> )	34,7	57,8	20,8	20
14.	Күрүө ( <i>забор, изгородь</i> )	21,7	-	25	40
15.	Танас ( <i>одежда</i> )	8,6	-	45,8	28
16.	Үтүлүк ( <i>варежки</i> )	21,7	68,4	8,3	24
17.	Куурка ( <i>куртка</i> )	17,3	26,3	4,1	4

В письменных работах в основном использованы слова *дъиэ*, *олбуор*, *мас*, *чыычаах*, *оболор*, *уолаттар*, *кыргыттар*, *сыыр*, *хаар*, *салааска*. Кроме того, в сочинениях обнаружены слова, которые не были обозначены в словарной работе: *оскуула* (*школа*), *дъиэбэ улэ* (*домашняя работа*), *каниул*, *имена собственные* (в большом количестве), *ийэ* (*мама*), *балтым* (*сестрёнка*), *табаарыс* (*товарищ*), *подруга*, *Сана дъыл* (*Новый год*), *уу* (*вода*), *хаар кини* (*снеговик*), *айылђа* (*природа*), *былымт* (*облако*), *күн* (*солнце*), *спорт*.

Дъиэ/дъиэлэр (*дом/дома*). С данным словом обучающиеся в единичном количестве дополнительно определили слова, обозначающие его основные элементы: *аан* (*дверь*), *кырыыха* (*крыша*), *турба* (*труба*), *бууруо* (*дым*). Большинство отметили слово *түннүүк* (*окно*). Конкретизация элементов дома в основном прослеживается у обучающихся 2 классов. Однако в сочинениях обучающиеся слово *дъиэ/дъиэлэр* и его элементы практически не использовали, они обнаружены в минимальном количестве у обучающихся 4 классов в качестве подлежащего, дополнения, обстоятельств места и времени.

Олбуор, күрүө (*забор*). Данные слова являются синонимами. *Олбуор* – слово, заимствованное из русского языка, *куруө* – исконно якутское слово. Анализ показывает, что в настоящее время слово *олбуор* является более общеупотребительным, чем слово *куруө*, которое в основном используется обучающимися сельских школ. В единичных количествах также обозначили заимствованные слова *обуруот* (*огород, ограда*), *боруота* (*ворота*), *калитка*. Кроме того, второклассники обозначили слова, так или иначе связанные с понятием *олбуор* (*забор*), рядом – *суол* (*дорога*), а также заимствованные слова *остуулба* (*столб*), *почта дъааныга* (*почтовый ящик*), *уулусса* (*улица*). Из всей этой группы имён существительных в сочинениях обучающихся употреблено только слово *олбуор* в качестве обстоятельства места в единичном

количестве. Мас/мастар (дерево). Некоторые обучающиеся 4 классов обсуждаемое слово обобщили с понятием *тыа*, *ойуур* (лес), также конкретизировали с помощью слов *харыйа* (ель), *тиит* (лиственница), *лабаа* (ветка), *сэбирдэх* (лист), в единичном количестве употреблены слова на русском языке *дерево*, *ёлка*, *куст*, *ветка*. В письменной работе слово *мас/мастар* употреблено в минимальном количестве в качестве подлежащего члена предложения.

Чыычаах/чыычаахтар (птичка). На картинке изображены птицы, похожие на воронов либо на голубей, но большинство обучающихся для их обозначения использовали слово *чыычаах/чыычаахтар*, в единичном количестве встречаются слова *тураахтар* (вороны), *голубтар* (голуби), *барабыай* (воробей). Вместе с данным понятием испытуемые в минимальном количестве определили слова, обозначающие корм для птиц: *чыычаах аха*, *ас*, *килиэт*, *сиэмэ*. В большинстве случаев обсуждаемые слова употреблены в предложениях в качестве дополнения.

Об/оңолор (дети). Как показывает анализ, данное слово является главным ядром содержания картинки, так как основные действия совершают, как видно на рисунке, именно дети. В словарной работе в небольшом количестве обозначили слова *ул/улаттар* (мальчик/мальчики), *кыыс/кыргыттар* (девочка/девочки), *кини* (человек), *дъон* (люди), *хайындардыым* (лыжник). Обучающиеся 2 классов с понятием *оболор/оңо* перечислили и части тела (*глаза, нос, руки, ноги* и т.д.).

В письменных работах обнаружено большое разнообразие синонимов к словам *оболор/оңо* (дети): *оңо бөбө* (множественное обозначение с помощью вспомогательного слова *бөбө*), имена собственные, в том числе ряд однородных членов предложения из имён собственных, слова, обозначающие родственные связи (*ийэ, балтым*), слова, обозначающие друзей (*добор*). Особое место занимают местоимения, использованные вместо слов *оболор/оңо*. В текстах обучающихся встречаются: *бинаги* (мы), *бинаэхэ* (у нас), *кинилэр бары* (все они), *кинилэри кытта* (с ними), *сорохтор* (некоторые), *мин* (я), *ким эрэ* (кто-то), *атыттар* (другие). Слова *оболор/оңо* и их синонимы в предложениях использованы в качестве подлежащих и дополнений.

Сыыр (горка), муус (каток), хаар (снег). Обсуждаемые слова связаны с основным действием, изображённым на картинке, и обозначают не только место, но косвенно и время, когда происходит событие. Вместе со словом *сыыр* в единичном количестве обозначены слова *хайа (гора)*, *горка*. Слово *муус (лёд)* употребляется в значении слова *каток*, также самостоятельно отмечены слова *каток*, *лёд*, *куөл (озеро)*, но их мало. Слово *хаар* у обучающихся ассоциируется с зимним временем, а каток с весенним периодом, поэтому в слова, обозначающие предмет, они включили и наречия времени *кыңын (зима)* и *саас (весна)*. В связи с этим также употребляются такие знаковые понятия, как *хаар киhi (снеговик)*, *сосулька, таммах (капельки)*, *чопчу (сосулька)*. Слова *сыыр, муус, хаар* в текстах обучающихся используются в качестве дополнения и обстоятельства места. Кроме того, в сочинениях в большом количестве обнаружены наречия времени – *бұғун (сегодня)*, *сарсыарда (утро)*, *сарсын (завтра)*, *күнүс (день)*, *Сана дыыл (Новый год)* и т.д., наречие места – *таңырдъа (на улице)*, использованные в качестве обстоятельств времени и места.

Хайыhar (лыжи), салааска (салазки), ханкы (коньки). Обучающиеся в основном знакомы со словами, обозначающими средства для катания в зимнее время. Некоторые употребляют синонимы к слову *салазки* – *санки, сани*, а вместо слов *хайыhar, ханкы* редко используют слова *лыжи и коньки*. Современные средства катания (*ледянка и тюбинг «ватрушка»*), хотя они в настоящее время часто и активно используются, в работах обучающихся отмечены в единичных количествах, что, возможно, подтверждает недостаточную сформированность данных слов в их словарном запасе. В письменных работах они использованы в качестве дополнения, но, следует отметить, не часто.

Особое внимание привлекают слова тансас (одежда), ұтулук (варежки), бәргәhә (шапка) и куурка (куртка), так как в процессе выполнения задания они заняли определенное место в ряде пассивного словарного запаса обучающихся. На основе результатов анализа необходимо отметить два момента. Во-первых, несомненно, зимняя верхняя одежда является одним из показателей для обозначения времени года, поэтому в работах испытуемых частотность

употребления слов *варежки*, *шапка* и *куртка* связана, на наш взгляд, с ассоциацией с зимне-весенним периодом. Во-вторых, чётко прослеживается, что большинство обучающихся 4 классов ограничиваются обозначением обобщающего слова *манас*, а испытуемые из 2 классов детализируют весь комплект одежды, включая обувь (*этэрбэс*, *унтуу*, *хаатынка*, *сапыкы* и т.д.). В письменных работах обучающиеся данный ряд слов не использовали.

**Слова, обозначающие признак предмета (имена прилагательные).** Обучающиеся продемонстрировали достаточно высокий уровень владения понятием *признак предмета*. Из общего количества слов, обозначающих признак предмета, 71,4% относится к качественным прилагательным, 28,6% к относительным.

Наиболее часто обозначенные прилагательные в пассивном словарном запасе обучающихся представлены в таблице № 12.

Таблица № 12

Частотность имени прилагательного в пассивном словарном запасе

	Имена прилагательные	2 классы (% обучающихся)		4 классы (% обучающихся)	
		Сельская школа	Городская школа	Сельская школа	Городская школа
1.	Тымныы	5,2	4,3	36	41,6
2.	Улахан	36,8	13	4	50
3.	Кыра	36,8	17,3	4	37,5
4.	Үүн	26,3	4,3	4	8,3
5.	Кыңыл	47,3	34,7	24	29,1
6.	Манган	52,6	65,2	4	45,8
7.	Боронг	36,8	21,7	40	16,6

В отличие от имён существительных для определения признаков предмета обучающиеся практически не использовали слова русского языка, исключение составили имена прилагательные, обозначающие цвета. Например: *розовый*, *фиолетовый*, *бежевый*, *оранжевый* и т.д. Вместе с тем обучающиеся 4 классов ограничились указанием базовых цветов на родном языке (*манган*, *хара*, *кыңыл*, *от күөх*, *халлаан күөх*, *боронг* и т.д.), тогда как испытуемые 2 классов перечислили

практически все цвета, увиденные на картинке. При этом они стараются передать слова с учётом артикуляционного произношения родного языка, например, *оруосабай*, *фиолетавай*, *зеленай* и т.д. Относительные имена прилагательные, образованные от имён существительных, обозначили обучающиеся 4 классов. Например: *күннээх*, *мастаах*, *тыаллаах*, *хаардаах*, *муустаах*, *кирдээх*; *кыһынгны*; *хайынардыт* (*ул*), *ункүүхүт* (*кыыс*), *сыырдыт* (*обо*). Данная часть речи в письменных работах обучающихся употребляется достаточно редко, но их можно обнаружить в качестве не только определения, но и подлежащего, и сказуемого. В качестве определения в текстах обучающихся имена прилагательные употребляются разными способами. Например, со словами усилителями: *тыбыстымныы*, *куп-куйаас*, с наречиями *олус үчүгэй*, *нааа үчүгэй*.

**Слова, обозначающие действия (глаголы).** Глагол как предикативная форма при формировании и формулировании мысли занимает центральное место. В работах обучающихся обнаружены глаголы, обозначающие действие – 75,8% и состояние – 24,2%. Глаголы, наиболее часто обозначенные на первом этапе, представлены в таблице № 13. Глаголы, обозначающие состояние, на первом этапе в равном соотношении обнаружили и второклассники, и четвероклассники. При этом в письменной речи они больше всего отмечаются в текстах обучающихся 4 классов.

Таблица № 13

## Частотность глагола в пассивном словарном запасе

№	Глаголы	2 классы (% обучающихся)		4 классы (% обучающихся)	
		Сельская школа	Городская школа	Сельская школа	Городская школа
1.	Анатар, анаталлар, анаттылар	26	31,5	79,1	100
2.	Сытар, сыталлар	26	15,7	50	40
3.	Күлэр, күлбүт, күлэллэр	13	21	29,1	68
4.	Таксар, тахсаллар, тахсыбыттар, табыстылар,	17,3	10,5	25	52

	таксыбыттарыгар				
5.	Сүүрээр, сүүрэллэр, сүүрбүт	39,1	31,5	45,8	64
6.	Көрөр	4,3	-	16,6	44
7.	Хатааһылыыр, хатааһылыллар	39,1	42,1	50	48
8.	Турап, тураллар	52,1	36,8	12,5	32
9.	Охтор, охтубут, оңунна	8,6	26,3	33,3	56
10.	Үөрээр, үөрэллэр, үөрдүллэр	8,6	5,2	25	20
11.	Түһэр, түһэллэр	21,7	5,2	33,3	28
12.	Олорор, олороллор	34,7	21	12,5	4
13.	Оонньюур, оонньюуллар	39,1	42,1	45,8	40
14.	Аннъар (аннныңаллар)	8,6	5,2	12,5	36
15.	Мәниктииллэр (мәниктиир)	8,6	-	8,3	4
16.	Кэпсэтэллэр (кэпсэтэр)	4,3	5,2	4,1	20
17.	Сырыллыыр (сырыллыллар)	8,6	15,7	8,3	80
18.	Ханкыллыллар (ханкыллыыр)/ ханкылаатыбыт, ханкылаатым	13	21	16,6	68
19.	Хайыңардыыр (хайыңардыллар)	4,3	5,2	4,1	76

Глаголы, обозначенные обучающимися на первом этапе выполнения задания, в письменной речи у каждого школьника проявляются индивидуально. Если на первом этапе обучающиеся в общей сложности обнаружили 58 глаголов и использовали из них в письменной речи 44,8%, то в сочинениях дополнительно обнаружен 41 глагол. В процессе продуктивной работы посредством глаголов отражается отношение обучающихся к окружающей действительности, событию и ситуации. Если имена существительные и прилагательные статичны, то глаголы придают динамичность, поэтому тексты, написанные на одну заданную тему, по содержанию и сюжету могут быть аналогичными, но иметь тонкие отличия, которые придают именно глаголы и отглагольные формы (причастия и деепричастия). Они в предложениях выступают в качестве сказуемого, обстоятельств образа действия, цели, определения и дополнения. Действительно,

абсолютной идентичности никогда не бывает, в том числе и в описании картинки обучающимися, когда каждый раскрывает личное оценивание и отношение к окружающей действительности через свой жизненный опыт, мировоззрение и языковую картину мира.

В письменных работах обучающиеся придерживаются тех параметров, которые были заданы для выполнения задания. В частности, им было предложено составить текст, состоящий из 3–5 предложений (таблица № 14).

Таблица № 14

## Среднее количество слов и предложений в тексте

Показатели	Городская 2	Сельская 2	Городская 4	Сельская 4
Среднее количество предложений	3,7	2,6	3,7	4,4
Среднее количество слов в предложении	3,9	4	4,6	5,4
Среднее количество слов в тексте	15	10,7	17,6	24
Среднее количество простых предложений	3,5	2,3	3,3	3,4
Среднее количество полипредикативных конструкций	0,2	0,3	0,4	1
Среднее количество распространённых предложений	3,1	1,2	2,7	3,7
Среднее количество нераспространённых предложений	0,6	1,4	1	0,7
Среднее количество предложений с однородными членами	0,6	0,9	0,6	1,2
Среднее количество предложений с деепричастным оборотом	0,1	-	0,2	0,4

Данные показатели становятся основой для характеристики продуктивного текста обучающихся, составленного без предварительной подготовки. Тексты обучающихся в основном включают в себя все структурные компоненты речи на синтаксическом уровне: простые предложения, полипредикативные сложные конструкции, деепричастные обороты, распространённые и нераспространённые предложения, однородные члены предложения. На наш взгляд, данные компоненты показывают владение родным языком на синтаксическом уровне, то есть в продуктивном тексте носителя языка должны присутствовать все структурные компоненты синтаксиса. Это является одним из главных показателей качества владения родным языком.

Основные структурные компоненты речи на синтаксическом уровне присутствуют и у второклассников, и у четвероклассников. Закономерно, что во 2 классе количественный показатель по всем структурным компонентам на синтаксическом уровне ниже, чем у обучающихся 4 классов. Второклассники в этот период находятся в процессе освоения техники письма. Увеличение количественного показателя в 4 классе показывает, с одной стороны, установление скорости письма, с другой стороны, динамику развития синтаксического строя речи в качественном плане, что можно проследить и в результатах анализа членов предложений в текстах обучающихся (таблица № 15).

Таблица № 15

## Анализ членов предложений в текстах обучающихся

Члены предложения	Доля в тексте (%)			
	Городская 2	Сельская 2	Городская 4	Сельская 4
Подлежащее	28,9	39,4	28,5	30,4
Сказуемое	34,9	42,5	32,5	37,7
Определение	2,6	2,7	7,3	6,6
Дополнение	19,5	7,3	8,3	9,2
Обстоятельство места	3,1	1,8	5,9	4,9
Обстоятельство времени	3,5	0,9	6,2	3,3
Обстоятельство образа действия	4	1,8	6,9	7,3
Обстоятельство причины	-	-	1,7	0,4
Обстоятельство цели	3,5	3,6	2,7	5,2

В текстах обучающихся, несомненно, преобладают главные члены предложения – сказуемое и подлежащее. В количественном плане глагол (сказуемое) как предикативная форма превосходит подлежащее. В тексте присутствуют и односоставные предложения.

По динамике развития второстепенных членов предложений в речи обучающихся можно проследить процесс формирования их мышления. У второклассников дополнение как второстепенный член предложения доминирует над определениями и обстоятельствами. Дополнение обозначает предмет, поясняет сказуемое или другой член предложения, поэтому он конкретизирует действия посредством предметов. Например, *оғолор чыычаахтары анаталлар*. Частотность употребления дополнения в предложениях у второклассников, на наш взгляд, связана с доминированием в данном возрасте наглядно-образного мышления. В действиях обучающиеся больше всего обращают внимание на предметы и их связи с действиями. Определения и обстоятельства как члены предложения активизируются в речи обучающихся 4 классов, что связано с процессом развития словесно-логического мышления обучающихся и обогащения их словарного запаса. Посредством определений обучающиеся стараются передать признак, качество и свойство предмета, а обстоятельства поясняют и конкретизируют действия во временном, пространственном, причинном отношениях, определяют цель и образ совершаемых действий. Употребление в речи данных второстепенных членов предложений показывает, что у обучающихся формируются умения по установлению закономерностей взаимосвязи отношений в действиях, ситуациях и событиях.

Установлено, что весь период начального обучения в письменной речи обучающихся доминируют обстоятельства места, времени и образа действия. Обстоятельства цели появляются раньше, чем обстоятельства причины, которые практически отсутствуют в письменной речи обучающихся 2 классов. Кроме того, и во 2, и в 4 классах употребляются деепричастные обороты, выступающие в качестве обстоятельств в монопредикативных простых предложениях.

Однородные члены предложения занимают особое место в развитии речи детей, с их помощью обучающиеся учатся обобщать ситуации и действия. Однородными могут быть и главные, и второстепенные члены предложения. Вместе с тем в анализируемых письменных работах чаще всего встречаются предложения, где однородными членами предложения выступают в основном подлежащие и сказуемые. Обучающиеся используют два вида моделей предложений с однородными членами:

1) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_. 2) \_\_\_\_\_, \_\_\_\_\_ уонна \_\_\_\_\_. Например, *Оболор хайыңардыыллар, ханкылыыллар, сырлылыллар. Коля, Толя уонна Сахайаан сырлылыллар.*

Как показывают исследования психолингвистов и онтолингвистов, полипредикативные предложения в речи детей появляются в период дошкольного возраста, поэтому для носителей родного языка такие синтаксические конструкции в устной и письменной речи присутствуют всегда. Об этом свидетельствуют и результаты анализа сочинений, когда обучающиеся даже в текстах с ограниченным количеством предложений используют полипредикативные предложения. На наш взгляд, это объясняется тем, что процесс формирования коммуникативной компетенции обучающихся происходит в соответствии с их когнитивным развитием, то есть уровень развития позволяет им анализировать и обобщать окружающую действительность, устанавливать отношения между различными ситуациями, действиями и событиями. Отмечаются единичные случаи, когда обучающиеся использовали вводные слова, восклицательные предложения и диалог.

Таким образом, на эти потенциальные возможности обучающихся, способствующие формированию коммуникативной компетенции в процессе обучения родному языку, следует обратить особое внимание. В любом развитии есть моменты, когда происходят этапы перехода с одного уровня на другой, более высокий и продуктивный. В такие периоды необходимы материалы для сопоставления и размышления, которые могут послужить в качестве инструментариев коммуникативного и когнитивного развития обучающихся.

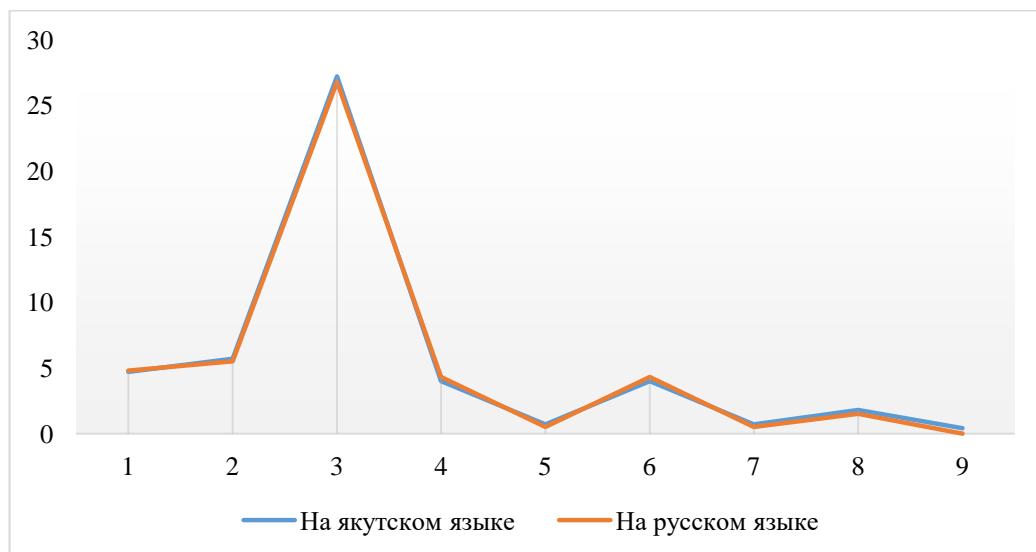
Вторая группа, состоящая из 25 обучающихся 4 классов, написала два сочинения по содержанию одной картинки на якутском и русском языках с интервалом в 7 дней. Тема «Кыһынгны сылаас кун» («В зимний теплый день»). Исследование проводилось в целях сопоставления синтаксического строя письменной речи детей-билингвов. Работу выполняли в течение 1 урока, было предъявлено ограничение – сочинение должно состоять не более чем из 5 предложений. По итогам анализа обнаружено, что между средними показателями синтаксических конструкций текстов на якутском и русском языках, выявленных от общего количества обучающихся, существенных отличий нет (таблица № 16). Визуализация результатов представлена в диаграмме № 9.

Таблица № 16

**Сопоставительный анализ средних показателей  
синтаксических конструкций в текстах на якутском и русском языках**

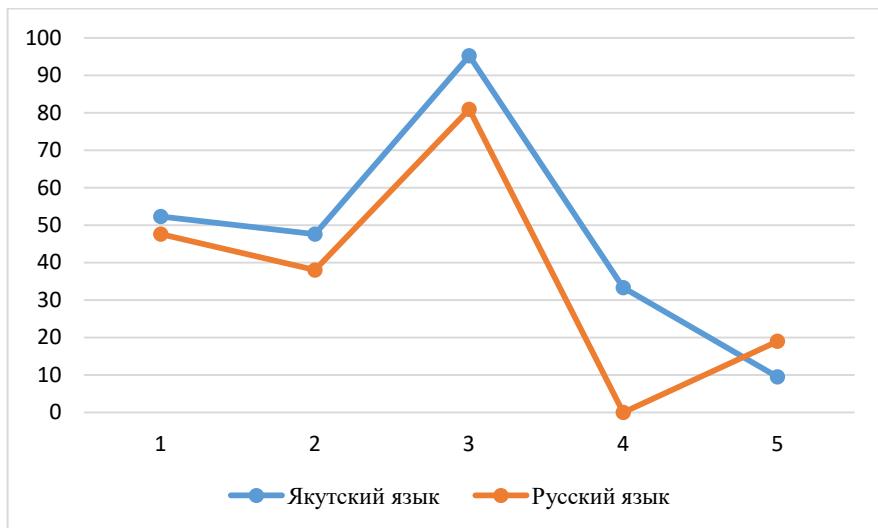
№	Показатели	Сочинение на якутском языке	Сочинение на русском языке
1.	Среднее количество предложений	4,7	4,8
2.	Среднее количество слов в предложении	5,7	5,5
3.	Среднее количество слов в тексте	27,2	26,8
4.	Среднее количество простых предложений	4	4,3
5.	Среднее количество сложных предложений	0,7	0,5
6.	Среднее количество распространённых предложений	4	4,3
7.	Среднее количество нераспространённых предложений	0,7	0,5
8.	Среднее количество предложений с однородными членами предложений	1,8	1,5
9.	Среднее количество предложений с деепричастным (причастным) оборотом	0,4	0

**Сопоставительный анализ средних показателей  
синтаксических конструкций в текстах на якутском и русском языках**



Вместе с тем отмечается разница между показателями доли обучающихся, использовавших в текстах на якутском и русском языках сложные предложения (52,3% и 47,6%), предложения с однородными членами предложения (95,2% и 80,9%) и с деепричастными оборотами (33,3% и 0%). Если сложные предложения обнаружены в двух текстах, то предложения с деепричастным оборотом выявлены только в текстах на якутском языке. Данный факт, на наш взгляд, показывает способность обучающихся производить различные речемыслительные действия, используя разнообразие полипредикативных конструкций родного языка (диаграмма № 10). Кроме того, в какой-то степени подтверждается, что якутский язык для обучающихся является первым (родным) языком, запустившим механизмы когнитивного и коммуникативного развития. Об этом косвенно свидетельствуют и нарушения порядка слов: их в русском языке незначительно больше (19%), чем в якутском (9,5).

Сопоставительный анализ использования различных синтаксических конструкций  
(% доля обучающихся от их общего количества)



1. Сложные предложения.
2. Нераспространённые предложения.
3. Предложения с однородными членами предложения.
4. Предложения с деепричастными оборотами.
5. Предложения с нарушениями порядка слов.

Третья группа. Обучающиеся третьей группы также выполнили задание в два этапа по картинке «Кыňынгны сылаас күн» («В зимний теплый день»). Они были отобраны методом рандомизации. На первом этапе им было предложено внимательно рассмотреть картинку в течение 2–3 минут, после чего спонтанно, без опорного письменного текста и ключевых слов рассказать её содержание. На втором этапе, который проводился через 7 дней после первого этапа, группу разделили на две подгруппы. Первая подгруппа написала сочинение без предварительной подготовки. Ограничительные параметры в отношении количества предложений составляемого текста не были предъявлены. Вторая подгруппа составляла письменный текст с предварительной подготовкой, им также не были предъявлены ограничительные параметры.

Анализ устной и письменной речи обучающихся на синтаксическом уровне представлен в таблице № 17. В диаграмме № 11 представлена визуализация результатов исследования, примеры в приложении № 4.

Таблица № 17

**Сопоставительный анализ средних показателей  
устной (монологической) и письменной (неподготовленной и подготовленной)  
речи обучающихся на якутском языке  
(синтаксический уровень)**

Показатели	Устная (монологиче- ская) речь	Письменная речь (неподготовленная)	Письменная речь (подготовленная)
Среднее количество предложений	5,7	6,1	8,3
Среднее количество слов в предложении	5,3	4,4	6
Среднее количество слов в тексте	30,5	27,4	50
Среднее количество простых предложений	5,2	5,8	7,3
Среднее количество сложных предложений	0,5	0,2	1
Среднее количество распространённых предложений	5	5	8
Среднее количество нераспространённых предложений	0,7	0,7	-
Среднее количество определений	2,6	2	4,6
Среднее количество дополнений	2,3	3,5	6,3
Среднее количество обстоятельств	3,1	3,2	10
Среднее количество предложений с однородными членами предложений	1,8	2	0,6
Среднее количество предложений с деепричастным оборотом	0,2	0,2	1

Анализ устной и письменной речи обучающихся выявил, что обучающиеся при спонтанном выполнении задания (без предварительной подготовки) рассказать или написать сочинение перечисляют действия ситуации, изображённые на картинке. При этом структуру текста придерживаются и в устной, и в письменной речи, отмечаются вводная, основная и заключительная части.

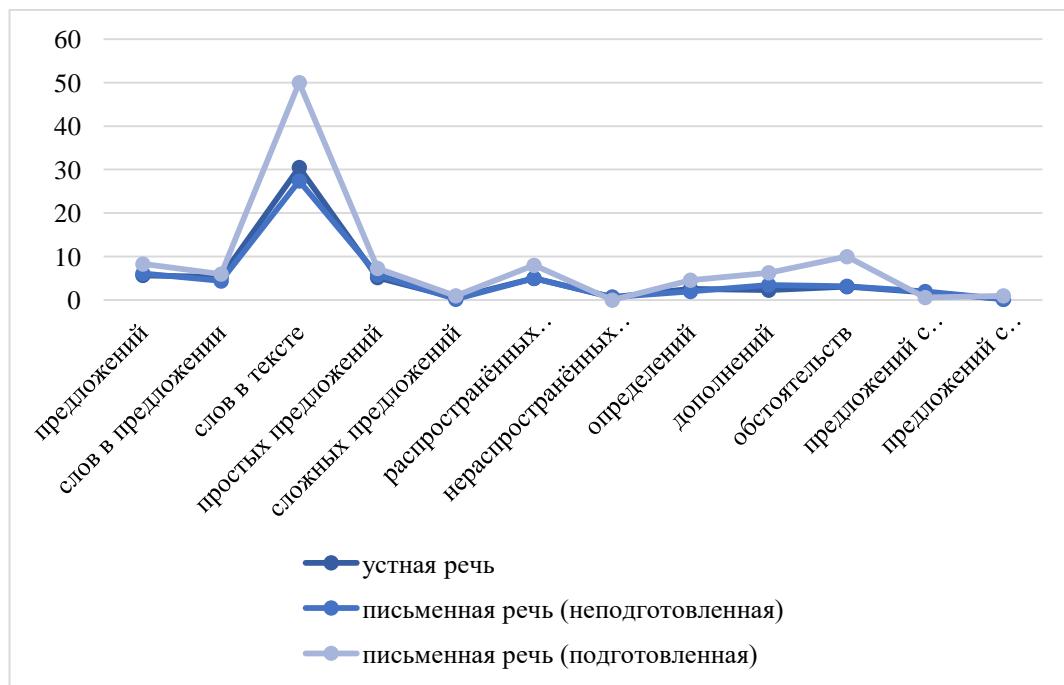
Выявлено, что устная и письменная речь школьники в основном состоит из простых синтаксических конструкций [31]. Преобладают распространённые предложения, в которых используются дополнения и обстоятельства, их среднее количество преобладает над количеством определений. Вместе с тем в одном предложении все второстепенные члены предложения одновременно встречаются крайне редко. Конструкции состоят из главных членов предложения и одного второстепенного члена предложения либо одно предложение включает в себя дополнение и обстоятельство. Предложения с определениями в большинстве случаев использованы в вводной части устной и письменной речи.

Практически в равном соотношении используются моносубъектные и разносубъектные полипредикативные конструкции. В устной речи по интонированию выявлены модели полипредикативных предложений, выражающие отношения одновременности, а также предложения с деепричастным оборотом. Обобщение нескольких действий одной ситуации обучающиеся выражают подлежащими и сказуемыми однородными членами предложений.

Среднее количество слов больше в устной речи. Это объясняется тем, что в устной речи обучающиеся наиболее часто употребляют слова-сюрпризы и допускают больше повторов слов и фраз, чем в письменной. В письменной речи предложений больше, чем в устной речи, но количество слов в предложениях уменьшается. На наш взгляд, это показатель сосредоточенности обучающихся при выполнении письменной работы. Мы полагаем, что они при создании текста в какой-то степени умеют контролировать письменную речь.

Диаграмма № 11

**Сопоставительный анализ средних показателей  
устной (монологической) и письменной (неподготовленной и подготовленной)  
речи обучающихся на якутском языке  
(синтаксический уровень)**



В этом плане интересными являются результаты работы обучающегося, у которого до поступления в школу была задержка развития речи (ОНР на фоне моторной азалии). В ходе нашего эксперимента выявлено, что в его устной речи практически в каждом предложении повторяется слово-сорняк *буоллаына*, при этом в письменной речи данное слово-сорняк им употреблено только один раз. Следует заметить, что в начале выполнения задания он всё время хотел подготовить опорный текст в письменной форме, объясняя это тем, что ему так будет легче рассказывать. Его просьба не была удовлетворена, поэтому обучающийся приступил к выполнению задания в устной форме без опорного текста и с чем на самом деле справился нормально.

При сопоставительном анализе его устной и письменной речи мы выявили, что слова-сорняки в устной речи выступают как компенсационный и связующий мостик между словами и предложениями, так как медленный темп

сопровождается паузами, во время которых он непроизвольно вставляет слово-сорняк *буоллауына*. Если убрать лишние слова-сорняки, то синтаксические конструкции в устной речи приобретают вполне полноценные формы и соответствуют именно конструкциям родного языка, то есть порядок слов не нарушается. Текст его письменной речи, состоящий в основном из простых предложений, ничем не отличается от текстов большинства сверстников. В распространённых предложениях обнаружены единичные дополнения, обстоятельства и определения. Обобщение ситуации, представленной на картинке, он также выражает однородными подлежащими и сказуемыми членами предложения.

Таким образом, на примере устной и письменной речи ребёнка с задержкой развития речи в онтогенезе в сопоставлении с работами обучающихся с полноценной развитой речью мы видим, что у детей - носителей родного языка на ментальном уровне сформированы базовые синтаксические конструкции, которые активизируются при формулировании мысли на родном языке в соответствии с заданной ситуацией. Следовательно, если ребёнок является носителем родного языка, вероятность интерференции русского языка в письменной речи на синтаксическом уровне может быть минимальной. Мы не относим все предложения, где обнаружены нарушения порядка слов, к интерферированным на синтаксическом уровне. По нашим наблюдениям, если влияние синтаксической структуры русского языка в действительности есть, то оно проявляется в речи часто, почти в каждом предложении текста. Те обучающиеся, у которых обнаруживается перенос особенностей устной разговорной речи в письменную речь, порядок слов нарушают не часто. Например, в тексте из 5 предложений можно зафиксировать 1 предложение с нарушением порядка слов.

Некоторые недочёты в письменной речи связаны, скорее всего, с влиянием устной речи на родном языке, неустановлением синтаксической нормы в письменной речи. Например, нарушение порядка слов в предложении обучающиеся допускают в потоке речи, когда основное ядро высказывания оформлено и им приходится спонтанно его дополнять. Соответственно, мы

полагаем, что в письменную речь, где были обнаружены нарушения порядка слов, обучающиеся переносят особенности устной речи. Данное утверждение в нашем исследовании косвенно подтверждается и тем фактом, что с устной речи в письменную речь переносятся некоторые слова с орфоэпическими нарушениями, то есть пишут так, как слышат. Например, *диэли* вместо *диэри*. Также установлено, что типичные орфографические ошибки, допускаемые обучающимися, связаны именно с развитием их письменной речи. У большинства школьников-носителей родного языка, у которых были обнаружены ошибки в правописании долгих гласных и удвоенных согласных, в устной речи явных нарушений в произношении звуков не наблюдается.

Сопоставительный анализ неподготовленных устной и письменной речи показывает, что при создании продуктивного текста обучающиеся демонстрируют скучный словарный запас, они оперируют простыми лексемами, не используют различные языковые средства, не конкретизируют, не сравнивают предметы и действия. Данное явление мы объясняем тем, что испытуемые выполняли задание без предварительной подготовки, спонтанно, поэтому содержание картинки передают на ситуативной основе, перечисляя только те конкретные действия, которые видят на рисунке.

Если количество слов в устной речи преобладает над количеством слов в письменной речи без предварительной подготовки, то письменная речь с предварительной подготовкой содержит наибольшее количество слов по сравнению со спонтанной устной монологической и письменной речью.

Предварительная подготовка к продуцированию письменной речи способствует обучающимся абстрагироваться от изображённой ситуации и на её основе развивать события, устанавливать связи между другими ситуациями. Их письменная речь по качеству существенно отличается от письменной речи других обучающихся на лексическом и содержательном уровнях. Например, в текстах употреблены такие обороты, как *мин саастаах оболор; дыыл дыкти, кэрэ кэмэ; ахаан-сиэн бааран, чыбыгыраңаллар*. Если обучающиеся после предварительной подготовки готовы демонстрировать абстрагированный текст на основе

предлагаемой картинки, то без подготовки способна абстрагироваться наименьшая часть. Это зависит от особенностей развития мышления обучающихся и многих других факторов, способствующих развитию их когнитивной и коммуникативной сферы (чтение художественных произведений, полноценная речевая среда и т.д.).

Таким образом, одностороннее обогащение словарного запаса и работа над морфологическими категориями на уроках родного языка не в полной мере способствуют активизации синтаксического строя речи обучающихся. Следует параллельно проводить работу по активизации синтаксического строя речи обучающихся, предлагая им разнообразные синтаксические модели и специально обучать использованию их в письменной речи.

### **2.3. Потенциал освоения полипредикативных предложений родного языка обучающимися начальных классов**

Для определения потенциала овладения обучающимися полипредикативными предложениями на уроках якутского языка решались следующие задачи:

- 1) выяснить процесс продуцирования полипредикативных предложений родного языка в письменной речи обучающихся;
- 2) определить стратегии выбора полипредикативных предложений в процессе реализации продуктивной текстовой деятельности.

Всего в данном эксперименте приняли участие 628 обучающихся из 24 классов 8 школ г. Якутска, Намского и Усть-Алданского районов Республики Саха (Якутия), в том числе обучающихся 2 классов – 221, 3 классов – 194 и 4 классов – 213.

В ходе эксперимента были использованы следующие методы исследования: 1) анализ письменных работ (изложение и сочинение); 2) семантико-структурный анализ полипредикативных конструкций обучающихся. В качестве экспериментального материала были отобраны 2 текста для изложения (первый текст для 2 классов и второй для 3-4 классов). Для сочинения была использована

единая для всех картина. Текст изложения, предназначенный для обучающихся 2 классов, состоял из 27 слов и 6 предложений, в том числе 5 простых предложений, 1 полипредикативное предложение. Анализ воспроизведенного обучающимися текста показал, что у второклассников среднее количество предложений в тексте – 4,75; слов в тексте – 15,4; слов в предложении – 3,2; простых предложений – 4,5, полипредикативных предложений – 0,25 (таблица № 18).

В изложениях, при воспроизведении текста, полипредикативное предложение *Kүhүн кэллэ, от-мас хагдарыйда* употребили 21,4% второклассников, остальная часть обучающихся разделила предложение на две самостоятельные конструкции. Дополнительные или преобразованные предложения в форме полипредикативной конструкции в текстах обучающихся не обнаружены.

Таблица № 18

**Анализ воспроизведения текста обучающимися 2 классов  
(синтаксический уровень)**

№	Показатели	Исходный текст	Текст, воспроизведённый обучающимися 2 классов (среднее количество)
1.	Количество предложений в тексте	6	4,75
2.	Количество слов в тексте	27	15,4
3.	Среднее количество слов в предложении	4,5	3,2
4.	Количество простых предложений	5	4,5
5.	Количество сложных предложений	1	0,25

Текст изложения для обучающихся 3-4 классов состоял из 79 слов и 11 предложений, в том числе простых предложений – 7; полипредикативных – 4.

Анализ воспроизведённого обучающимися текста показал, что у третьеклассников среднее количество предложений в тексте – 6,1; слов в тексте – 41,6; слов в предложении – 7; простых предложений – 4,9; сложных предложений – 1,2. У четвероклассников среднее количество слов – 8; слов в тексте – 49,1; слов в предложении – 5,9; простых предложений – 5,6; сложных предложений – 2,4 (таблица № 19).

В изложениях полипредикативные конструкции употребили 66,6% третьеклассников и 100% четвероклассников. Результаты анализа по отдельным предложениям представлены в таблице № 20.

Таблица № 19

**Анализ воспроизведения текста обучающимися 3-4 классов  
(синтаксический уровень)**

№	Показатели	Исходный текст	Текст, воспроизведённый обучающимися 3 классов (среднее количество)	Текст, воспроизведённый обучающимися 4 классов (среднее количество)
1.	Количество предложений в тексте	11	6,1	8
2.	Количество слов в тексте	79	41,6	49,1
3.	Среднее количество слов в предложении	7,1	7	5,9
4.	Количество простых предложений	7	4,9	5,6
5.	Количество сложных предложений	4	1,2	2,4

Таблица № 20

**Анализ динамики воспроизведения полипредикативных предложений  
(% доля обучающихся от их общего количества)**

Полипредикативные предложения	3 классы (% обучающихся)	4 классы (% обучающихся)
Киэһэ харангарбытын кэннэ ийэтэ сэмэлээтэ.	16,6	18,7
Хата ийэтиттэн мөүуллүбэтэйттэн үөрэ-үөрэ, мас көтөөж таңыста.	19,4	78,1
Таңырдъя электричество уота күндээрэн, уулусса сып-сырдык.	25	40,6
Дьиэтин таңыгар турар уоттаах оствуолбаџа чугаһаатын кытта, күлүгэ кылгаан хаалла, ырааттаңын аайы күлүгэ улам унуур, кэтириир.	50	100

Анализ изложений показывает, что воспроизведение полипредикативных предложений в соответствии с исходным текстом зависит от уровня когнитивно-коммуникативного развития обучающихся и этапов становления их письменной речи, так как частотность употребления полипредикативных предложений увеличивается в зависимости от возраста (класса) обучающихся. Данная динамика является показателем формирования речемыслительной деятельности на основе содержания воспринимаемого и воспроизводимого текста (слушание, мысленное восприятие, анализ, синтез, внутренний план, воспроизведение, внутренняя речь, письменная речь).

Семантико-структурный анализ полипредикативных предложений обучающихся показал следующие результаты.

Полипредикативное предложение «*Киэһэ харангарбытын кэннэ ийэтэ сэмэлээтэ*». Конструкции, выражающие временные отношения, относятся к обстоятельственным полипредикативным предложениям. Конструкции с послелогом *кэннэ* используются для передачи отношения следования, которое может быть конкретизировано определенными лексико-грамматическими показателями. В письменных работах обучающихся прослеживается не частое

использование данной конструкции (16,6% третьеклассников и 18,7% четвероклассников). При этом конструкция в работах обучающихся представлена тремя разными вариантами. У 2,7% третьеклассников и 12,5% четвероклассников мысль сформулирована в соответствии со структурной конструкцией исходного текста. Например: *Киэнэ харангарбытын кэннэ ийэтэ эттэ. Коля киэнэ кэлбитин кэннэ ийэтэ эттэ.*

Полипредикативные предложения «*Киэнэ харангарбытыгар ийэтэ этэр*», «*Дьиэтигэр тийбитетигэр ийэтэ эттэ*» обнаружены у 6,25% четвероклассников и у 8,3% третьеклассников. Синтетический вариант обсуждаемых конструкций оформляется дательным падежом и выражает отношение следования, при котором главное событие может подразумеваться как результат, следствие совершения зависимого события.

Выявлены конструкции, оптимизированные из двух разных предложений, в результате чего были сформулированы следующие предложения: *Коля киэнэ буолуор диэри оонньоон, мас кыстырын умунна. Коля киэнэ буолуор диэри оонньоон, маңын кыстырын умнан кэбиспит.* Такие конструкции преобразованы из следующих полипредикативных конструкций текста-оригинала: 1) *Коля күнүс аһара мэниттээн, дьиэбэ мас кыстырын умнан кэбиспит.* 2) *Киэнэ харангарбытын кэннэ ийэтэ эттэ.* Такие предложения встречаются у 5,5% обучающихся 3 классов.

Необходимо обратить внимание на то, что при преобразовании некоторые обучающиеся использовали полипредикативную конструкцию с отношением одновременности с послелогом *диэри* вместо послелога *кэннэ*. Послелог *диэри*, оформляя зависимую часть полипредикативной конструкции одновременности, участвует в выражении ограничительной одновременности, при которой указывается конец совершения главного события. Очень тонкая стыковка между *диэри* и *кэннэ*. Для перехода к описанию события с другого временного ракурса обучающиеся проводят мыслительную операцию переконструирования ситуаций, при этом не теряя линию основной мысли текста. Поскольку синтетический вариант конструкции с послелогом *кэннэ* в якутском языке не допускается,

данный факт показывает уровень развития словесно-логического мышления обучающихся, когда обучающиеся из множества ментальных синтаксических конструкций способны выбирать наиболее точную конструкцию.

Полипредикативное предложение «*Хата ийэтиттэн мөбүллүбэтэйттэн үөрэ-үөрэ, мас көтөбө таңыста*». Данная полипредикативная конструкция с предикативно-соотносительным членом в форме исходного падежа выражает причинные отношения. В семантическом плане конструкция соответствует своему назначению: в большинстве случаев с помощью таких полипредикативных конструкций передаётся информация об эмоциональном переживании (субъекта-человека) в связи с событием, которое описывается в зависимой части.

Предложение в работах обучающихся представлено тремя разными конструкциями: собственно без изменений (8,3% третьеклассников и 43,7% четвероклассников), преобразованными в причинную полипредикативную конструкцию с послелогом *иһин* (8,3% третьеклассников и 15,6% четвероклассников) и в его синтетическом варианте, оформленном деепричастной формой *-ан диэн* (2,7% третьеклассников и 18,7% четвероклассников). Например: *Коля ийэтэ мөхпөтөбүн иһин үөрбүт. Коля ийэм мөхпөтө диэн үөрдэ.* Примечательно, что в семантическом плане обучающиеся полипредикативную конструкцию интуитивно преобразовали правильно, так как в предложениях с послелогом *иһин* имеют место отношения поощрения и наказания, то есть событие, описываемое в главной части, является позитивной или негативной реакцией, ответным действием на совершение зависимого события.

Полипредикативное предложение «*Таңырдаа электричество уота күндээрэн, уулусса сып-сырдык*». Конструкция представляет собой синтетический вариант причинных полипредикативных конструкций с послелогом *иһин* (с формальной изафетной связью), который оформляется с помощью деепричастной формы на *-ан*.

В письменных работах данная полипредикативная конструкция соответствует исходному тексту у 2,7% третьеклассников и у 12,5% четвероклассников. Предложение с послелогом *иһин* сконструировали 3,1%

четвероклассников. Например: *Электричество уота баарын иһин таһырдъа сып-сырдык*. Союзное сочетание *ол иһин* в оформлении данной полипредикативной конструкции использовали 3,1% четвероклассников и 2,7% третьеклассников. Например: *Таһырдъа электрическай уоттаах оствулбалар бааллар, ол иһин уулусса сырдык этэ*. Электрическай лампа умайан турбута, ол иһин уулусса сып-сырдык.

Большинство обучающихся (19,4% третьеклассников и 25% четвероклассников), употребивших данное предложение в формате полипредикативной синтаксической конструкции, преобразовали предложение в полипредикативную конструкцию с предикативно-соотносительным членом в форме дательного падежа (*-быт + афф. дат. пад.*), выражющую временные отношения, объединив обсуждаемое предложение с частью предыдущей полипредикативной конструкции. Временная семантика, не осложнённая дополнительными оттенками, имеет место, когда в длительное событие, описываемое в главной части, вклинивается недлительное событие зависимой части. Например: *Уол таһырдъа тахсыбытыгар электрическай уот кундээрэн сып-сырдык*. Вместе с тем следует отметить, что преобразованные предложения в структурном плане у каждого обучающегося представлены по-разному. Например: *Тахсыбыта, электричество уота сып-сырдык этэ. Коля тахсыбыта, электричество уота уулуссаны барытын тыгар этэ*. Семантический анализ предложений в контексте показывает, что предложения в структурном плане оформлены именно как полипредикативные конструкции с предикативно-соотносительным членом в форме дательного падежа (*-быт + афф. дат. пад.*), выражющие временные отношения.

Полипредикативное предложение «*Дыиэтин таһыгар турап уоттаах оствулбаңа чугаңаатын күттә, күлүгэ кылгаан хаалла, ырааттабын аайы күлүгэ улам унчур*». Данная конструкция отличается многосложностью, то есть состоит из двух полипредикативных конструкций, входит в состав обстоятельственных полипредикативных конструкций и выражает отношение разновременности в виде следования с послелогами *күттә* и *аайы*. Глубина

предложения – 15 слов. Текст с таким предложением в качестве экспериментального материала был выбран не случайно. В нём сосредоточена кульминация темы и главной мысли текста. В школьной программе по якутскому языку в начальной школе не предусмотрено изучение полипредикативных предложений. Таким образом, данная полипредикативная конструкция для нашего исследования является основой для определения потенциала овладения обучающимися полипредикативными предложениями и стратегии выбора предложений при составлении текста. Как и предполагалось, частотность употребления полипредикативного предложения высокая: у третьеклассников – 50%, у четвероклассников – 100%.

В семантико-структурном плане полипредикативную конструкцию максимально точно воспроизвели 22,3% третьеклассников и 40,6% четвероклассников. Большинство обучающихся (27,7% третьеклассников и 59,4% четвероклассников) предложение разделили на две части и представили как отдельные полипредикативные конструкции, которые, несомненно, не нарушают основную мысль текста.

Оптимальная глубина предложения в работах обучающихся составила 10 слов (третьеклассники) и 13 слов (четвероклассники). Максимальная глубина предложения составила 22 слова и, судя по анализу, достигнута за счёт добавления в предложения дополнительной аналогичной полипредикативной конструкции в формате синтаксического повтора, что было активизировано из семантики самого предложения, так как послелоги *кытта* и *аайы* обозначают повторяющиеся события.

Вместе с тем следует отметить, что предложение с послелогами *кытта* и *аайы* практически у всех обучающихся преобразовано в синтетический вариант обсуждаемой полипредикативной конструкции.

Конструкциями с послелогом *кытта* передаётся отношение близкого следования. Этому способствует сочетание послелога *кытта* с деепричастием на -*аат*, обозначающим быструю смену событий. Синтетические варианты данной конструкции расцениваются как синтетико-аналитические с опущенным

послелогом (*кини кэлээтин, улэлээн бардым*). Аналитический вариант имеет разговорный оттенок, оформленный сложным сочетанием *онуоха сонно тута*. В работах обучающихся данная полипредикативная конструкция употребляется в синтетическом варианте полипредикативной конструкции с послелогом *аайы*. Например: *Остуолбаа чугааан истэйин аайы, кулүгэ кыччыыр*. В этом плане можно предположить, что обучающиеся интуитивно способны определять и употреблять в речи синонимию синтаксических конструкций.

Синтетический вариант полипредикативной конструкции с послелогом *аайы* передает отношение следования повторяющихся событий и оформляется конструкциями со второй формой условного наклонения (-*тых* + *афф. принадл.* + *афф. местн. пад. -на*) и с лексическим показателем *мэлдьи* всегда в главной части. В работах обучающихся, все варианты конструкции, обнаруженные нами, оформлены без лексического показателя *мэлдьи*. Например: *Коля остуолбаттан ыраатан истэйинэ, кулүгэ улаатан-кэнээн иһэр*. Структура данного предложения, на первый взгляд, трансформируется в конструкцию, выражающую возможные условные связи, при этом первичная семантика предложения сохраняется. В связи с этим мы полагаем, что подобные преобразования имеют формальный характер, когда обучающиеся придерживаются линии основной мысли текста, но в силу отсутствия речевого опыта употребления таких предложений и умений оформлять сложные синтаксические конструкции в письменной речи строят их интуитивно, но максимально приближенно к исходному тексту.

Аналитический вариант полипредикативной конструкции с послелогом *аайы* должен быть представлен с одинарной скрепой *оччобуна* или *онуоха*, но в письменной речи у всех обучающихся скрепы выпадают. Например: *Уол дьиэтин аттыгар остуолбаа чугааабытыгар, кулүгэ кыччаабыта. Чугааабытыгар, кулүгэ кыччаата*. При этом полипредикативные конструкции исходного текста в письменных работах обучающихся преобразовываются в полипредикативную конструкцию с предикативно-соотносительным членом в форме на *-быт* и

формируют причинное значение, но линия главной мысли текста не теряет актуальности.

Таким образом, результаты исследования позволяют констатировать, что у обучающихся начальных классов потенциал овладения полипредикативными конструкциями в процессе формирования их письменной речи можно отнести к достаточному уровню. Об этом свидетельствует их способность понимания текста, его темы и главной мысли, что способствует запоминанию и воспроизведению полипредикативных предложений текста и максимально точному изложению полученной информации в письменной речи. Совершенно очевидно, что стратегия выбора предложений у носителей родного языка при воспроизведении готового текста опирается на смысл и сюжет текста. Это происходит на ментально-сintаксическом уровне (речевой опыт и языковое чутьё).

Между тем надо признать, что результаты, полученные при анализе репродуктивных текстов, где обучающиеся с помощью языкового чутья воспроизводят полипредикативные конструкции исходного текста на основе слухового восприятия, не являются абсолютным показателем для нашего исследования. Для наиболее точного определения потенциала овладения полипредикативными конструкциями нам необходимо уточнить стратегии выбора полипредикативных конструкций в их собственном тексте, так как любое предложение встраивается в текст, где есть основная линия мысли, которую надо сформулировать связанными между собой предложениями.

Обучающимся 2–4 классов предложили картинку с изображением семьи (в составе пяти человек), работающей на дачном (приусадебном) участке (приложение № 5). Была поставлена задача: 1) внимательно изучить содержание картинки: какое время года, кто изображён, где они находятся, чем занимаются; 2) озаглавить; 3) написать по картинке сочинение.

Анализ текстов сочинений позволил выявить среднее количество слов и предложений в тексте, где полипредикативные конструкции в текстах сочинений составляют 4,4% (2 классы), 15,9% (3 классы) и 15,7% (4 классы) (таблица № 21).

Таблица № 21

## Анализ средних показателей слов и предложений в сочинениях

№	Показатели	Текст обучающихся 2 классов	Текст обучающихся 3 классов	Текст обучающихся 4 классов
1.	Среднее количество предложений в тексте	4,6	4,4	9,5
2.	Среднее количество слов в тексте	23,1	31,6	55,8
3.	Среднее количество слов в предложении	5,1	7,6	6
4.	Среднее количество простых предложений	4,4	3,7	8
5.	Среднее количество сложных предложений	0,2	0,7	1,5

Детальный анализ использования полипредикативных синтаксических конструкций в сочинениях представлен в приложении № 6.

Семантико-структурный анализ полипредикативных синтаксических конструкций в сочинениях показал некоторые особенности употребления их в письменной речи обучающихся.

Полипредикативные предложения, выражающие временные отношения, в сочинениях обучающихся представлены бессоюзными сложносочиненными предложениями (причастно-непадежными) с общим значением одновременности отношений. Например: *Быраатым ыты кытта оонньуур, эдьиийим сибэккигэ уу кутар, ийэм обуруотун көрөр*. Данный факт констатирует, что большинство обучающихся передают содержание в контексте заданной ситуации. Такие конструкции, хоть и обобщают несколько действий в одну ситуацию, мысли оставляют в полустатичном состоянии, другими словами, изображение картинки только вербализуется. При этом сам факт обобщения действий как частей одной ситуации показывает определенный уровень развития словесно-логического мышления обучающихся.

Конструкции, выражающие отношения несоответствия и последовательности, оформляются словоформами *оттон* и *онтон*. С употребления данных конструкций начинается движение мыслей обучающихся. В мыслительной деятельности испытуемых прослеживаются аналитические и сопоставительные операции. Отсюда вытекает, что обучающиеся в процессе создания текста уже думают (воображают) о ситуации в целом как о системном событии – что было, как это происходило? И в целях точного описания ситуации на основе языкового чутья выбирают словоформы *оттон* или *онтон*.

В сочинениях обучающихся больше всего обнаружены именно полипредикативные предложения отношения несоответствия, при этом конструкции представлены по-разному. Во-первых, собственно словоформой *оттон* (таких конструкций очень мало). Например: *Петя ажатынаан хортуюоппуйу көмпүттэрэ, оттон Маша ийэтиниин сибэккигэ уу күпнүттара. Валерия сибэккиләргэ уу күтар, Нургун ытын күтта оонньуу сылдар, оттон ийэлэрэ сардаана сибэккиләри көрөр*. Во-вторых, с помощью словоформы *онтон* (данная тенденция прослеживается у большинства обучающихся). Словоформа *онтон* в составе полипредикативной конструкции передает прежде всего то, что второе действие (явление) совершается после первого – последовательность действий, явлений во времени (отношение следования). Между тем семантический анализ письменных работ в контексте определяет, что конструкции представляют отношение несоответствия. Например: *Сайара сибэккиләргэ уу күтар, онтон ажам обуруоттан сыйс оту үргүүр*. Конструкции, передающие действительно семантику последовательности, обнаружены в единичных количествах. Например: *Олбуору хомуйан баран, оболор мээчиктээх оонньоотулар, онтон ийэлээх ажалара итии чэй инэн баран, оболору күтта оонньуу табыстылар*.

Как показывают результаты исследования, в 4 классе спектр полипредикативных предложений расширяется, отмечаются и синтетические, и аналитические варианты конструкций временных и причинных отношений. Кроме бессоюзных конструкций наблюдаются и конструкции, выражающие

отношения разновременности и одновременности с использованием послелогов. Например, для передачи отношения следования – *кэннэ* и одновременности – *саðана*. *Сайын буолбутун кэннэ кинилэр таңырдъа тахсан үлэлээбиттэр*. *Киэнэ күн кириитин саðана, обуруоппугар уу куттубут*. Отмечаются конструкции с предикативно-соотносительным членом в форме на *-быт* дательного падежа – не осложнённая дополнительными оттенками временная семантика имеет место, когда в длительное событие, описываемое в главной части, вклинивается недлительное событие зависимой части. Например: *Биир ый ааспытыгар, обуруоппум aha сиппитэ*. *Самаан сайын буолбутугар, Петровтар даачаларыгар көспүттэрэ*.

Причинные полипредикативные конструкции в основном представлены деепричастной формой на *-ан*. Например: *Самаан сайын кэлэн, таңырдъа үлэхамнас элбээтэ*. Возможно, это предложение можно было оформить и в виде временной конструкции, но семантический анализ предложения в контексте подтверждает, что обучающиеся были намерены выразить именно отношение причины. Также зафиксированы и собственно причинные предложения с послелогом *иһин*. Например: *Абата Коляны киниэхэ олус көмөлөһөрүн иһин хайгыыр*. Необходимо отметить точность употребления данной конструкции, ведь как уже было отмечено, в предложениях с послелогом *иһин* имеют место отношения поощрения и наказания.

Структурно-семантический анализ полипредикативных предложений выявил, что при использовании причастно-непадежных конструкций, которые по семантике выражают одновременные действия, обучающиеся в одно предложение могут соединить до 4–5 простых предложений. Данное действие, с одной стороны, провоцирует нарушение норм письменной речи на синтаксическом уровне (слишком длинное предложение, нарушение границы предложений, пунктуационные ошибки, нарушение порядка слов и логики предложения и др.). С другой стороны, данные полипредикативные предложения предоставляют возможность увидеть способности обучающихся воспринимать целую ситуацию через аналитико-синтетические мышление. Остальные полипредикативные

предложения, зафиксированные в сочинениях обучающихся, дают возможность проследить потенциал таких мыслительных операций в процессе оформления письменной речи, как сопоставление, противопоставление, выявление временных и причинно-следственных отношений, установление последовательности действий, проявляющиеся как показатели языкового и речевого уровней коммуникативной компетенции.

В рамках нашего исследования особый интерес также вызывает устная подготовленная речь обучающихся в форме пересказа художественного произведения. Тексты содержат различные синтаксические конструкции, поэтому нами был проведён анализ продуцирования прочитанного текста на основе сопоставительного анализа предложений исходного текста с вариантами воспроизведения обучающимися.

В исследовании приняли участие 33 обучающихся. К пересказу художественного произведения они тщательно готовились по следующему алгоритму действий: 1) самостоятельно читали произведение; 2) ответили на вопросы по содержанию текста; 3) второй раз перечитывали текст; 4) готовились к пересказу; 5) третий раз перечитывали текст; 6) готовились к пересказу; 7) произвели пересказ. Из участников для анализа методом рандомизации были выбраны 10 обучающихся.

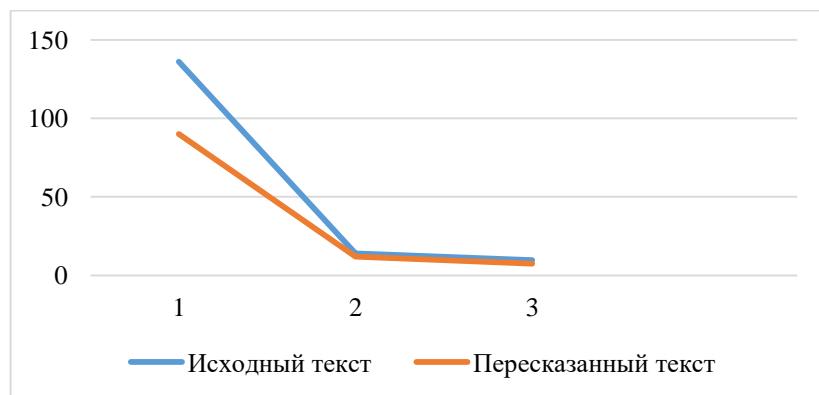
Результаты исследования продуцирования устной речи в форме пересказа прочитанного художественного произведения представлены в таблице № 22. Визуализация показана в диаграмме № 12, (примеры представлены в приложении № 7)

Таблица № 22

**Анализ продуцирования устной речи  
в форме пересказа прочитанного произведения**

№	Показатель	Исходный текст	Текст обучающихся
1.	Среднее количество слов в тексте	136	90
2.	Среднее количество предложений	14	12
3.	Среднее количество слов в предложении	9,7	7,5

**Анализ продуцирования устной речи  
в форме пересказа прочитанного произведения**



В устной речи обучающихся среднее количество слов исходного текста сократилось на 33,9%, количество предложений – на 14,3% и среднее количество слов – на 22,7%.

Объём сокращения текста происходит за счёт уменьшения количества слов, при этом все обучающиеся 100% передают главную мысль и основную линию сюжета произведения. Незначительное уменьшение количества синтаксических конструкций происходит из-за соединения двух предложений в одну сложную конструкцию. Пропуск целого предложения также допускают не случайно, из текста может выпасть предложение, у которого нет ключевой нагрузки на содержание и основную мысль произведения. Кардинальное преобразование одного вида полипредикативных конструкций в другой не производится. Обучающиеся придерживаются основной сюжетной линии, поэтому если даже производят замену полипредикативных конструкций, то только синонимичными конструкциями.

Из предложения в основном выпадают определения и обстоятельства образа действия. Полипредикативные конструкции, которые состоят из большого количества слов, непроизвольно разделяются на два самостоятельных предложения. Основная мысль исходного предложения передаётся при полном объёме.

## Выводы по второй главе

Исследование современного состояния обучения синтаксису якутского языка в начальных классах позволило сформулировать следующие выводы:

1. Анализ действующей учебной программы по якутскому языку для начальных классов показал, что количество учебных часов, отведённых на изучение раздела «Синтаксис» и их доля от общего количества учебных часов, распределены оптимально, но при этом изучение сложных предложений не включено в учебную программу. В учебниках упражнения по каждой теме раздела «Синтаксис» делятся на два блока. В первый блок входят упражнения собственно по теме «Предложение», во втором блоке предусмотрены дополнительные упражнения по другим разделам школьной грамматики, которые не дифференцированы по объёму и содержанию с основной темой. С точки зрения формирования коммуникативной компетенции соотношение видов упражнений распределено следующим образом: языковая компетенция – 49-54%, речевая – 33-41% и дискурсивная – 8-14%. Преобладают упражнения репродуктивного характера, большинство из них предлагаются на основе отдельных предложений. При этом задания, направленные на анализ, конструирование, моделирование предложений на основе текста, занимают наименьшую долю. Отмечается недостаточность упражнений, обеспечивающих активность и самостоятельность обучающихся в процессе обучения.

2. По мнению учителей, обучающиеся затрудняются в формулировании мыслей в форме сложных предложений. Они стихийно используют их в письменной речи, что создаёт некоторые трудности для самих учителей, так как нет современной методической системы обучения полипредикативным предложениям якутского языка в начальных классах. У родителей преобладает стереотипное понимание о значении уроков родного языка только в пределах орфографической грамотности обучающихся. Между тем выявлено, что они следят за речевыми проблемами детей и считают, что реальные трудности существуют именно в обогащении словарного запаса на родном языке (63,7%), в

непонимании обучающимися смысла прочитанного текста (27,4%), в его воспроизведении (27,4%), формировании и формулировании собственных мыслей (25,3%).

3. В процессе описания речевого портрета на синтаксическом уровне выявлено, что неподготовленные устная (монологическая) и письменная речь у носителей родного языка на синтаксическом уровне не имеют выраженных отличительных особенностей. По сути, это показатель прямого переноса устной речи в письменную. Неподготовленные тексты являются импровизацией, создаваемой на ходу. В них отражается реальная действительность (факты, события, действия). Подготовленная письменная речь даёт хорошие результаты с точки зрения разнообразия использования лексики и второстепенных членов предложений. В таких текстах присутствуют мысли обучающихся о реальной действительности, они стараются передать своё отношение, в какой-то степени оценку событиям, действиям или явлениям. Одностороннее обогащение словарного запаса и работа над морфологическими категориями на уроках родного языка не способствуют в полной мере активизации синтаксического строя речи обучающихся. Следует параллельно проводить работу по активизации синтаксического строя речи обучающихся, предлагая им разнообразные синтаксические модели и специально обучая использованию их в письменной речи.

4. Развитие синтаксического строя речи обучающихся в процессе становления письменной речи проходит через определённые промежуточные этапы. В 1 и во 2 классах мысли формируются на уровне простых предложений, 3 класс – переходный этап с простых предложений на полипредикативные предложения, 4 класс – этап овладения полипредикативными предложениями. Использование разных моделей полипредикативных предложений в письменной речи отражает процесс развития мышления, способность формулировать мысли через такие мыслительные действия, как анализ, синтез, сравнение и обобщение событий, явлений и ситуаций.

5. Стратегия выбора обучающимися полипредикативных предложений в письменной речи зависит от темы, главной мысли и сюжета текста. Понимание и восприятие смысла исходного текста (изложения) определяют качество воспроизведенного текста. На этой основе определяются носители родного языка, которые в условиях отсутствия в учебной программе сложных предложений способны воспроизводить смысл текста с максимально чётким использованием полипредикативных предложений. При создании продуктивных текстов стратегия выбора полипредикативных предложений также зависит от темы, а также от уровня интеллектуальной активности обучающихся. Это показатель речевого опыта и языкового потенциала обучающихся, то есть полипредикативные конструкции могут послужить не только критерием для оценивания качества владения обучающимися родным языком, но и индикатором для определения устойчивости функционирования языка.

6. Данный факт подтверждается и результатами исследования устной подготовленной речи обучающихся, где было выявлено, что обучающиеся способны максимально точно передать главную мысль и основную сюжетную линию пересказываемого текста. При этом сохраняются предложения, в том числе полипредикативные, несущие ключевую нагрузку на содержание и основную мысль произведения. Обучающиеся могут допустить замену полипредикативных предложений исходного текста синонимичными конструкциями, что подтверждает активность их мыслительных действий.

7. Активизация потенциала освоения полипредикативных предложений на сознательном уровне должна происходить в процессе формирования языковой, речевой и дискурсивной компетенций обучающихся. Достижение оптимальных результатов будет способствовать эффективному формированию коммуникативной компетенции обучающихся, которая будет проявляться в качественной реализации речевой деятельности. Анализ показал, что лучшим периодом для введения сложных предложений в программу учебного предмета «Родной язык» является 4 класс.

## ГЛАВА 3. МЕТОДИКА ФОРМИРОВАНИЯ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНЦИИ НА УРОКАХ ЯКУТСКОГО ЯЗЫКА В ПРОЦЕССЕ ОБУЧЕНИЯ ПОЛИПРЕДИКАТИВНЫМ ПРЕДЛОЖЕНИЯМ В 4 КЛАССЕ

### **3.1. Модель формирования коммуникативной компетенции на уроках якутского языка в 4 классе (на материале полипредикативных предложений)**

Целью обучающего эксперимента явилась проверка эффективности методики формирования коммуникативной компетенции в 4 классе на материале полипредикативных предложений.

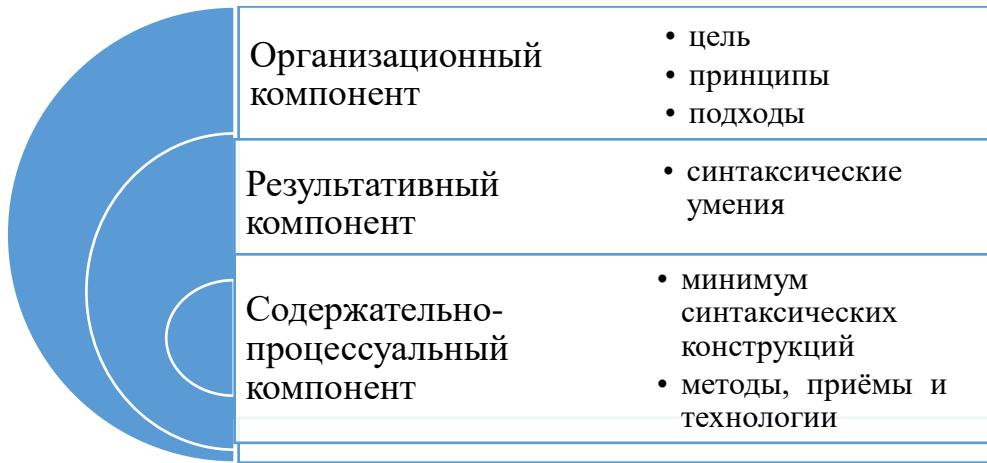
Для достижения поставленной цели решались следующие задачи:

- разработать модель формирования коммуникативной компетенции на материале полипредикативных предложений;
- составить программу экспериментального обучения;
- провести обучающий эксперимент по формированию коммуникативной компетенции;
- проверить эффективность методики формирования коммуникативной компетенции (на материале полипредикативных предложений) путём сопоставления результатов экспериментального и контрольного классов.

В обучающем эксперименте приняли участие всего 212 обучающихся 4 классов, в том числе в экспериментальных классах – 100; контрольных классах – 112.

Модель формирования коммуникативной компетенции на уроках якутского языка в 4 классе состоит из организационного, результативного и содержательно-процессуального компонентов и реализуется как целенаправленный педагогический процесс в обучении полипредикативным предложениям в 4 классе (схема № 2).

Модель формирования коммуникативной компетенции на уроках якутского языка  
в 4 классе (на материале полипредикативных предложений)



*Организационный компонент* определяет основную цель, принципы и подходы формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения полипредикативным предложениям в 4 классе.

*В результативном компоненте* определены синтаксические умения, обеспечивающие формирование коммуникативной компетенции на материале полипредикативных предложений.

*Содержательно-процессуальный компонент* конкретизирует минимум полипредикативных предложений, подлежащих освоению в 4 классе, методы, приёмы и технологии, способствующие формированию коммуникативной компетенции в процессе обучения полипредикативным предложениям.

Таким образом, коммуникативная компетенция является результатом обучения и представляет собой совокупность знаний, умений и навыков, приобретённых на уроках родного языка.

### **Организационный компонент**

Целью формирования коммуникативной компетенции на уроках якутского языка в 4 классе на материале полипредикативных предложений является обогащение синтаксического строя речи обучающихся, развитие их

речемыслительной деятельности, обучение способам формирования и формулирования мыслей в процессе реализации речевой деятельности.

Методика формирования коммуникативной компетенции на уроках якутского языка в 4 классе опирается на совокупность дидактических, лингвистических и методических принципов обучения родному языку, учитывающих закономерности развития речи на родном языке (Л.И. Айдарова, Л.П. Федоренко, Ф.Ф. Харисов, Ч.М. Харисова) [1; 217; 226].

### **Дидактические принципы**

*Принцип сознательности* является ведущим дидактическим принципом, направляющим на осмысленное освоение родного языка, предполагает понимание и осознание обучающимися особенностей языковых единиц, правил их оформления и практического использования в речи. Данный принцип реализуется на основе стремления обучающихся к сознательным познавательным действиям, способствующим качественному овладению родным языком, развитию устной и письменной речи.

*Принцип активности* предполагает активную интеллектуальную и речемыслительную деятельность обучающихся, реализуется на основе чёткой цели, мотивации, желания и интереса, которые необходимо поддерживать на оптимальном уровне в течение всего урока.

*Принцип наглядности (визуализации)* на уроках родного языка реализуется в качестве средства обучения и средства познания, обеспечивает переход от чувственного восприятия к абстрактному мышлению на основе языковой наглядности, способствующему образованию правильного представления о явлениях родного языка.

*Принцип доступности и посильности* необходим для регулирования нагрузки обучающихся в процессе обучения родному языку. Доступность обеспечивается учебным материалом и методикой работы с ним, а посильность – соответствием требованиям к объёму и содержанию учебных материалов к темпу их освоения, а также возрастным и интеллектуальным возможностям обучающихся начальных классов.

## **Лингвистические принципы**

*Принцип системности* обеспечивает формирование у обучающихся представления о родном языке как единой системе, состоящей из языковых и речевых элементов и правил их употребления для выражения различных коммуникативных намерений.

*Принцип разграничения явлений на уровне языка и речи* предполагает овладение речью и системой родного языка при взаимосвязанном обучении видам речевой деятельности (речь – язык – речевая деятельность).

*Принцип функциональности* заключается в том, что в процессе обучения родному языку подача языкового материала осуществляется во взаимодействии структурно-семантического и функционально-смыслового подходов.

*Принцип минимизации языка* заключается в отборе языковых и речевых материалов, в частности, минимума полипредикативных предложений, необходимых для формирования коммуникативной компетенции.

## **Методические принципы**

*Принцип коммуникативности* в процессе обучения полипредикативным предложениям определяет: 1) содержание обучения в соответствии с целью формирования коммуникативной компетенции (отбор и организация языкового материала, тем и ситуаций общения); 2) организацию обучения (использование различных методов, приёмов и технологий, обеспечивающих формирование языковой, речевой и дискурсивной компетенций).

*Принцип взаимосвязанного обучения видам речевой деятельности* в процессе изучения полипредикативных предложений обеспечивается тем, что в ходе формирования коммуникативной компетенции происходит одновременное формирование четырёх видов речевой деятельности – аудирования, говорения, чтения и письма.

*Принцип учёта потенциала овладения родным языком* предполагает организацию процесса обучения в соответствии с языковыми возможностями, сформированными на основе речевого опыта и когнитивно-коммуникативного развития.

*Принцип опоры на родной язык.* Родной язык должен быть опорой для изучения русского и иностранного языков, формирования балансированного двуязычия (многоязычия) у обучающихся, преодоления ими трудностей, создаваемых интерференционными межъязыковыми процессами, на основе транспозиционных явлений (положительный перенос с родного на русский и с русского на родной языки).

*Принцип текстоцентризма* реализуется путём организации обучения полипредикативным предложениям на основе текстов. В современной методике текст является самостоятельной единицей языка и речи, средством познания языка, изучения языка в действии, овладения речевой деятельностью, трансформирует закономерности функционирования языка в речи и способствует развитию коммуникативных умений.

Формирование коммуникативной компетенции на уроках якутского языка реализуется на основе системно-деятельностного, компетентностного и когнитивно-коммуникативного подходов, которые определяют стратегию обучения полипредикативным предложениям. *Системно-деятельностный подход* способствует формированию самостоятельности и личностной позиции обучающихся, их готовности к исследовательской, творческой, мыслительной деятельности (В.В. Давыдов, А.Г. Асмолов, А.А. Леонтьев, А.В. Хугорской, Б.Д. Эльконин и другие) [68; 77; 176; 210; 230; 252]. *Компетентностный подход* конкретизирует содержание и результаты обучения, в качестве результата рассматривается не сумма усвоенной информации, а способность обучающихся применять её в деятельности (В.А. Болотов, И.А. Зимняя, Е.А. Быстрова, А.В. Хугорской) [25; 97; 159; 229]. *Коммуникативно-деятельностный и когнитивно-коммуникативный подход* обеспечивает сознательное усвоение учебного материала в условиях речевого общения и различных коммуникативных ситуаций, формирование потребности в речевом самосовершенствовании через систему познавательной и творческой деятельности с использованием изучаемого синтаксического материала (Е.С. Антонова, А.Д. Дейкина, Н.А. Ипполитова, О.М.

Казарцева, М.Р. Львов, Е.А. Быстрова, Л.П. Федоренко, Е.А. Хамраева)[6; 75; 105; 107; 140; 159; 167; 217; 224].

### **Результативный компонент**

Формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения полипредикативным предложениям осуществляется через системное и взаимосвязанное формирование языковой, речевой и дискурсивной компетенций (схема № 3).

Схема № 3

Модель взаимосвязанного формирования компонентов коммуникативной компетенции



Значение работы по развитию синтаксического строя речи обучающихся начальных классов заключается в следующем: 1) осмысление детьми синтаксической системы родного языка; 2) обогащение синтаксического строя родной речи, что способствует развитию всех видов речевой деятельности (слушание, говорение, чтение, письмо); 3) практическое овладение синтаксисом является основой усвоения лексики, морфологии и орографии, реализации текстовой деятельности (Н.А. Ипполитова, В.И. Капинос, А.Ю. Купалова, Т. А.

Ладыженская, И.Я. Лerner, И.Я., М.Р. Львов, Т.Г. Рамзаева, Т.И. Зиновьева, М.С. Соловейчик, Л.С. Трегубова) [105; 108; 128; 130; 136; 139; 144; 146; 203; 211].

Введение нового материала по синтаксису, результатом которого является сформированность синтаксического понятия, проходит пять этапов:

- 1) наблюдение над синтаксической конструкцией на основе анализа и синтеза для установления дифференциальных признаков;
- 2) восприятие теоретических сведений об изучаемой синтаксической конструкции;
- 3) осмысление новых знаний;
- 4) запоминание и воспроизведение новых знаний;
- 5) применение новых знаний.

Изучение сложных предложений в курсе синтаксиса отнюдь не означает «грамматизацию» или «теоретизацию» содержания обучения якутскому языку. В обучении родному языку необходимо разумное сочетание работы над языком и речью. Ориентировка на рекомендуемое соотношение, где теоретическая часть составляет 15% и практическая 85%, позволяет создать между ними оптимальный баланс и условия для их взаимодействия (Б.В. Беляев) [19] (таблица № 23).

Таблица № 23

**Соотношение распределения содержания обучения при формировании коммуникативной компетенции на уроках родного языка**

Формирование коммуникативной компетенции			
Объект обучения	Язык (15%)	Речь (35%)	Речевая деятельность (50%)
Объект усвоения	знания	умения-навыки	умения
Объект овладения	языковая компетенция	речевая компетенция	дискурсивная компетенция

Лингвистические понятия, которые школьники осваивают в ходе изучения полипредикативных предложений, имеют большее значение, чем обычное понимание «грамматизации» содержания учебного предмета по родному языку. Во-первых, служат познавательным инструментом освоения родного языка на

сознательном уровне. Язык – это система знаков, речь – язык в действии, языковая норма осваивается только на основе сознательного усвоения лингвистических понятий, грамматических правил, позволяющих обратить внимание на свою речь. Во-вторых, полипредикативные предложения способствуют формированию умений обобщать ситуации, события и действия, развитию языковых и когнитивных способностей, они являются одним из способов формирования и формулирования мыслей, (М.Б. Богус, Л.О. Бутакова, И.Ю. Гац, В.В. Давыдов, Р.Г. Давлетбаева, Б.Б. Лхасаранова, Е.В. Филиппова, А.М. Шахнарович) [20; 28; 57; 66; 142; 68; 220; 244].

Схема № 4

**Комплекс синтаксических умений, способствующих формированию  
коммуникативной компетенции в процессе обучения  
полипредикативным предложениям**



В связи с этим формирование коммуникативной компетенции в процессе обучения полипредикативным предложениям предусматривает следующий комплекс синтаксических умений [33] (схема № 4).

*1. Умение отличать полипредикативное предложение от простого предложения.* Данное умение в системе формирования коммуникативной компетенции занимает важное и определяющее значение, так как является фундаментом всех будущих действий обучающихся с полипредикативными предложениями. Несомненно, новое синтаксическое понятие должно усваиваться на основе понятия простого предложения, поэтому оптимальными приёмами в формировании обсуждаемого умения являются сравнение, наблюдение, моделирование синтаксических конструкций простого и полипредикативного предложений, где на структурной основе обучающиеся производят тождество и различие синтаксических конструкций, классифицируют и обобщают по характерным признакам, учатся объединять по смыслу простые предложения в одно полипредикативное предложение или, наоборот, преобразовывать полипредикативное предложение в простые предложения. Системное выполнение названных действий способствует осмыслинию структурной особенности полипредикативного предложения, направленной на обобщение ситуации, действия и события.

*2. Умение определять типы полипредикативных предложений.* Обсуждаемое умение связано с семантическим аспектом полипредикативных предложений. На данном этапе начинается переход к реализации структурно-семантического подхода. Формирующий процесс осуществляется по принципу от общего к частному, то есть с комплексного ознакомления со всеми типами полипредикативных предложений, выражающих временные, причинные, противительные, сопоставительные и другие отношения. Такой подход представляется наиболее эффективным тем, что семантико-структурные модели предложений будут сопоставляться с обозначающими их терминами, которые на якутском языке отражают семантическое значение предложений. Например: *утуу-субуу кэм суолталаах; төрүөт суолталаах* и т.д. При этом главным

инструментом становится опорная таблица с моделями полипредикативных предложений, с помощью которой обучающиеся будут осуществлять различные синтаксические действия. Детальное осмысление типов полипредикативных предложений обучающимися достигается путём следующих действий: 1) прочитать предложение (осмысление); 2) определить главные члены предложения (структуризация); 3) подчеркнуть слова-скрепы (структуризация); 4) установить тип полипредикативного предложения (осмысление).

*3. Умение составлять полипредикативные предложения на основе образцов и моделей.* Образцы и модели акцентируют внимание обучающихся на структуре и семантике полипредикативных предложений. Обучающиеся учатся создавать предложения, вставляя пропущенные слова-скрепы, знаки препинания, дополняя части полипредикативных предложений, составляя из простых предложений полипредикативные предложения. Процесс формирования обсуждаемого умения способствует развитию навыков оперировать алгоритмами действий в решении синтаксических задач по определению временных, причинных, противительных, сопоставительных и других отношений в различных ситуациях, событиях и действиях с помощью сравнения, анализа, синтеза и обобщения.

*4. Умение моделировать схемы полипредикативных предложений.* Формирование обсуждаемого умения является постепенным переходом обучающихся с репродуктивных действий к продуктивным. На данном этапе обучающиеся учатся самостоятельно моделировать схемы полипредикативных предложений, производить структурный анализ полипредикативного предложения путём осмысления его семантики.

*5. Умение формировать мысли в форме полипредикативных предложений.* Основой формирования обсуждаемого умения являются навыки обучающихся оперировать моделями полипредикативных предложений. Предлагаются различные ситуации и действия в картинках и текстах, по содержанию которых обучающиеся учатся формулировать мысли в форме полипредикативных предложений, выражающих временные, причинные, противительные, сопоставительные отношения. Модели полипредикативных предложений

позволяют им наблюдать за собственными действиями, развивают синтаксическое чутьё, умение обобщать, высказывать суждение и делать умозаключения.

*6. Умение распознавать полипредикативные предложения в тексте.*

Данное умение связано с чтением, аудированием, говорением и письмом. Развивается понимание содержания текста и проведение таких мыслительных операций, как обобщение отдельных фактов, соотнесение отдельных частей текста в соответствии со смысловой переработкой. При этом единицами восприятия текста являются словосочетания, предложения и абзац, а не отдельные слова. Обучающиеся учатся определять полипредикативные предложения, наблюдают за их ролью в содержании текста.

*7. Умение моделировать в тексте полипредикативное предложение.*

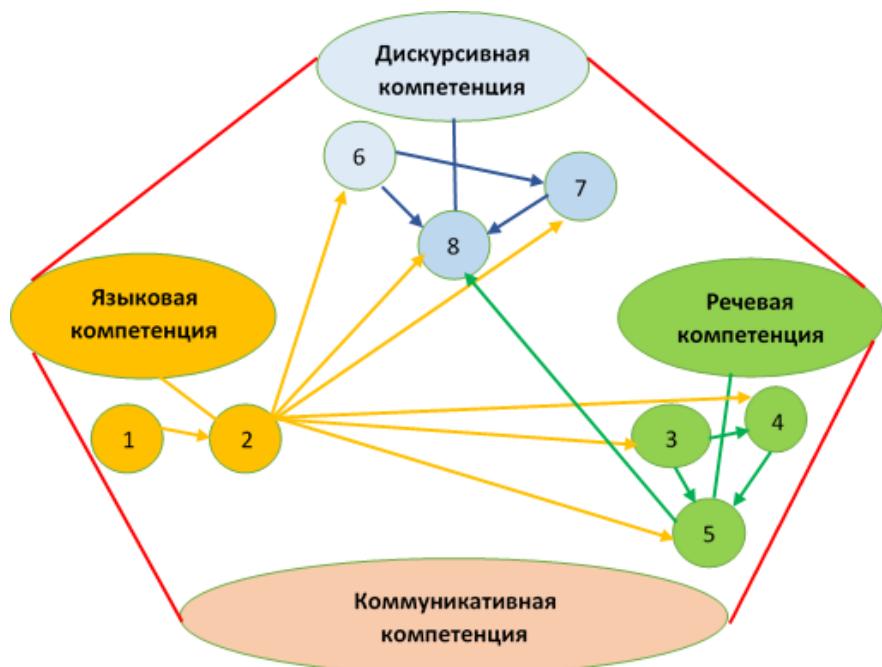
Анализируя предложения текста, обучающиеся преобразовывают простые предложения в полипредикативные предложения, учатся первоначальным навыкам редактирования. При этом их внимание концентрируется на смысловом содержании текста. Обучающиеся также учатся вставлять в текст предлагаемые полипредикативные предложения. Такие действия способствуют развитию умений смыслового чтения – анализировать содержание текста, наблюдать за полипредикативными предложениями в тексте.

*8. Умение создавать текст с полипредикативным предложением.*

Самостоятельная текстовая деятельность является показателем сформированности коммуникативной компетенции. Умение сознательно употреблять полипредикативные предложения в текстах различных стилей, жанров и типов обогащает синтаксический строй речи обучающихся, способствует развитию словесно-логического мышления, активизирует стремление обучающихся к улучшению качества собственного текста. Создание полипредикативных предложений происходит с использованием опорных схем, алгоритмов, моделей и т.д., которые являются эффективным вспомогательным средством при моделировании различных типов полипредикативных предложений в соответствии со смысловым содержанием текста.

Схема № 5

Матрица взаимодействия синтаксических умений, способствующих формированию коммуникативной компетенции в процессе обучения полипредикативным предложениям



**Условные обозначения:**

1. Умение отличать полипредикативное предложение от простого предложения.
2. Умение определять типы полипредикативных предложений.
3. Умение составлять полипредикативные предложения на основе образцов и моделей.
4. Умение моделировать схемы полипредикативных предложений.
5. Умение формировать мысли в форме полипредикативных предложений.
6. Умение распознавать полипредикативные предложения в тексте.
7. Умение моделировать в тексте полипредикативное предложение.
8. Умение создавать текст с полипредикативным предложением.

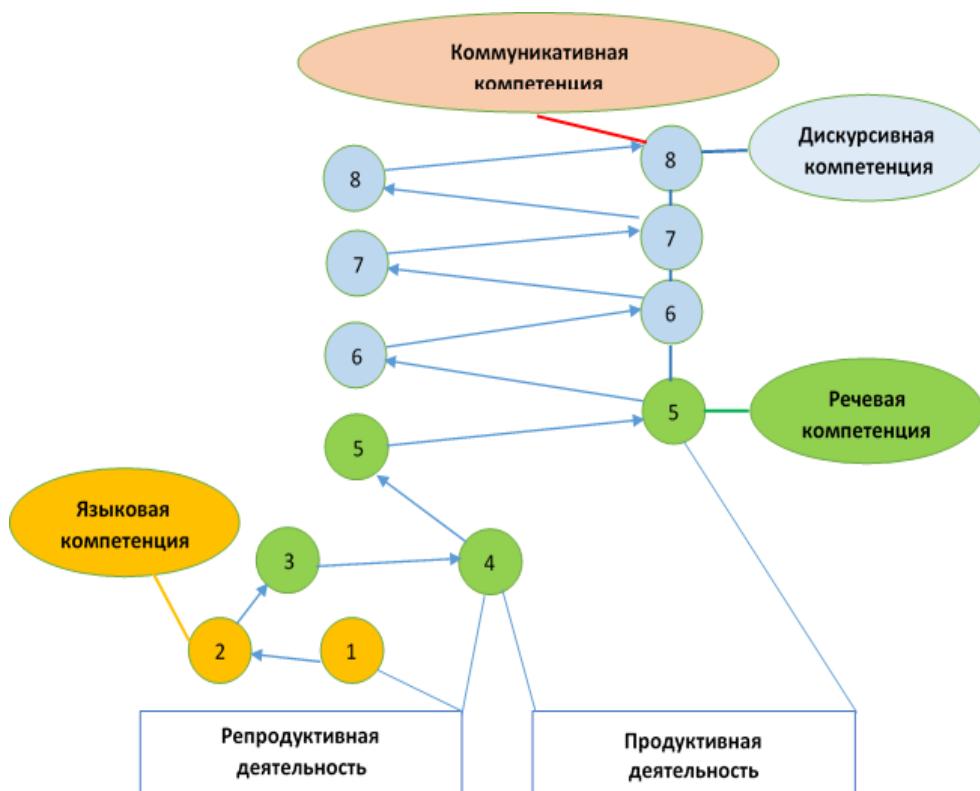
Комплексные умения создают матрицу взаимодействия процессов, направленных на формирование коммуникативной компетенции, где каждое умение становится основой и дополнением друг другу, ступенькой к выходу результативности [33] (схема № 5). В матрице чётко прослеживаются инструментальные и основные умения. К инструментальным относятся умения № 1, 3, 4, 6 и 7, а №№ 2, 5 и 8 составляют основные умения. При этом умения № 2 и 5 становятся инструментальными для умения № 8, а умение № 2 инструментально для всех остальных умений. Таким образом, матрица представляет сетевой путь

формирования языковой, речевой и дискурсивной компетенций, результативность которых зависит от качественного и правильного взаимодействия умений, входящих в их составы в процессе формирования коммуникативной компетенции, и поэтапного формирования умственных действий, мыслительных операций (П.Я. Гальперин, А.Н. Леонтьев, Н.Ф. Талызина) [55; 134; 207].

Известно, что формирование любых умений происходит на основе репродуктивной и продуктивной деятельности обучающихся. В связи с этим в целях создания чётких методических действий мы определили фазы переходов умений с репродуктивного на продуктивный уровень деятельности (схема № 6).

Схема № 6

Схема отношений репродуктивной и продуктивной деятельности в процессе формирования синтаксических умений



#### **Условные обозначения:**

1. Умение отличать полипредикативное предложение от простого предложения.
2. Умение определять типы полипредикативных предложений.
3. Умение составлять полипредикативные предложения на основе образцов и моделей.

4. Умение моделировать схемы полипредикативных предложений.
5. Умение формировать мысли в форме полипредикативных предложений.
6. Умение распознавать полипредикативные предложения в тексте.
7. Умение моделировать в тексте полипредикативное предложение.
8. Умение создавать текст с полипредикативным предложением.

Таким образом, на уровне языковой компетенции умения № 1 и 2 формируются на основе репродуктивной деятельности. Речевая компетенция включает в себя умения № 3, 4, 5, где умение № 3 формируется в процессе репродуктивной деятельности обучающихся, а умение № 4 является подготовительным этапом к переходу к продуктивной деятельности. Как показывают результаты наших исследований, продуктивность умений достигается на основе комбинированных репродуктивно-продуктивных действий, что видно на примере умений № 5, 6, 7, 8, когда достигнутый уровень становится основой для перехода к новому уровню умений, то есть на новом уровне они выступают уже в качестве репродуктивной основы к переходу на следующий продуктивный уровень.

Инструментом для формулирования результатов обучения использованы таксономия СОЛО и модифицированная таксономия Блума, категории знаний и когнитивных процессов составлены по материалам статьи Н.Н. Бабиковой [12] (таблицы № 24 и 25).

Таблица № 24

## Категории знаний

Категория	Содержание	Конкретизация
Фактические знания	Знание терминов	Понятия сложного предложения и его типов
Концептуальные знания	Знание моделей сложных предложений	Структурно-семантические конструкции сложных предложений
Процедурные знания	Знание способов действия	Алгоритм построения сложных предложений

Таблица № 25

## Категории когнитивных процессов по основным синтаксическим умениям

Категория	Когнитивные процессы	Действия обучающихся (активные глаголы)
<b>Умение определять типы полипредикативных предложений</b>		
Помнит	Узнаёт: сопоставляет изучаемый объект полученной ранее с информацией	Идентифицировать, распознать, найти отличия и совпадения, выбрать заданное
	Воспроизводит: извлекает из памяти релевантную информацию	Назвать, перечислить, дать определение, ответить на вопросы
Понимает	Приводит примеры: подтверждает понимание примерами сложных предложений, сформированными самостоятельно	Показать знания о сложных предложениях на примере
	Классифицирует: определяет принадлежность предложений	Определить группу предложений по их структуре (простые или сложные), а сложных предложений – по их типам
	Сравнивает: выявляет сходства и различия простых и сложных предложений, типов сложных предложений по их семантике.	Сопоставить, установить соответствие, выделить общие признаки
	Обобщает: описывает суть понятия сложного предложения	Составить определение сложного предложения
	Делает выводы: делает умозаключения по структурно-семантическим особенностям сложных предложений	Выделить особенности сложных предложений, закономерности их создания
	Объясняет: моделирует сложные предложения на основе их структурно-семантических конструкций	Раскрыть связи между событиями, ситуациями и явлениями, определить результат их изменения
	<b>Умение формировать мысли в форме полипредикативных предложений</b>	
Анализирует	Дифференцирует и отождествляет: различает части сложных предложений	Выделить особенности типов сложных предложений,

		группировать, систематизировать по их семантике и структуре
Применяет	Выполняет: использует структурно-семантические модели сложных предложений	Создавать сложные предложения, преобразовывать простые предложения в сложные и наоборот.
Оценивает	Проверяет: оценивает правильность применения сложного предложения на основе его структурно-семантического анализа	Проверить, найти, объяснить и исправить ошибку (редактировать)
<b>Умение создавать текст с полипредикативным предложением</b>		
Создаёт	Производит: создаёт текст с полипредикативными предложениями	Написать текст с сознательным использованием сложных предложений

### Содержательно-процессуальный компонент

Важными условиями формирования коммуникативной компетенции на уроках родного (якутского) языка, безусловно, являются целевые коммуникативные установки, речевая ситуация, речевая среда, способствующие эффективно реализовать речевую деятельность обучающихся. В данном случае базовой основой является использование коммуникативного метода, который обеспечивает процесс обучения языку на основе реальной коммуникации (Е.И. Пассов) [167].

1. *Создание коммуникативных целевых установок.* Учитель вовлекает обучающихся в речевое общение через установки: подтвердить сказанное, выразить согласие/несогласие, дополнить мысль, продолжить высказывание, ответить на вопрос, найти аргументы, представить доказательства и т.д. В таких условиях вместо трансляции готовых знаний происходит передача смысла. Обучающиеся получают возможность вступить в диалоговое взаимодействие не только с учителем, но и между собой, что способствует достижению общих смыслов и генерированию новых идей.

*2. Создание речевой ситуации.* На уроках родного языка моделируются ситуации, вызывающие у обучающихся потребность в общении и самореализации, побуждающие их к высказыванию своей точки зрения и мнения, что повышает эффективность обучения. Для создания речевой ситуации важную роль играет текст как основная единица учебного материала. На его основе обучающиеся не только наблюдают языковые факты, но и усваивают речеведческие понятия, учатся интерпретировать и порождать текст. Текст позволяет обеспечивать единство языка и речи, объединить процессы формирования языковой, речевой, дискурсивной и культуроцентрической компетенций как компонентов коммуникативной компетенции. Различные жанры, стили и типы речи, используемые на уроках родного языка, способствуют повышению коммуникативных качеств речи. Стилистическое умение – это уровень совершенства выполнения речевого действия. Он опирается на речевые знания и умения (знание программы речевого действия и предмета речевой деятельности, а также умение их реализовывать) (О.М. Казарцева) [107].

*3. Создание активной и развивающей речевой среды.* Данное условие призвано способствовать реализации коммуникативных намерений каждого обучающегося. Компонентами речевой среды являются: 1) образцовая речь учителя; 2) дидактические материалы; 3) различные формы, средства, методы, приёмы и технологии обучения, активизирующие речевое общение; 4) учебное пространство, формирующее эффективное и позитивное общение участников диалога и полилога.

Каждый урок родного языка имеет широкий спектр коммуникативных возможностей. Взаимодействие организуется при: 1) объяснении нового учебного материала или устном опросе обучающихся по изучаемой теме; 2) эффективном использовании современных образовательных технологий – проектной деятельности, коллективного способа обучения и т.д., качественно влияющих на развитие у обучающихся мобильности, гибкости, любознательности, инициативности, настойчивости, стремления к творчеству, а также формирующих доверительное отношение к партнёрам.

Работа по формированию коммуникативной компетенции на уроках родного языка не должна протекать стихийно и иметь односторонний характер, то есть управляться только учителем, а для обучающихся быть «завуалированным» процессом (отношение «субъект–объект»). Результативность обеспечивается системностью и комплексностью, поэтому необходимо подготовить обучающихся к взаимодействию на сознательном уровне, что достигается при реализации отношений «субъект–субъект». Такой подход требует включения в состав учебника по родному языку раздела «Общение» («Бодоруhyу»), целью которого является ознакомление обучающихся в начале учебного года с ключевыми понятиями «родной язык», «язык общения», «общение», «вербальное и невербальное общение», «виды речевой деятельности». Задания, состоящие из коммуникативных ситуаций, вопросов, проблем, примеров с иллюстрациями, моделируют позитивное коммуникативное поведение [192; 193; 194]. Обучающиеся осваивают базовые способы продуктивного сотрудничества в паре и группе: уважительное отношение к мнению окружающих, соблюдение этических норм общения в процессе взаимодействия, умение принимать различные точки зрения, распределять обязанности, договариваться, решать проблемы, объективно оценивать результаты совместной деятельности и т.д. Идея такой структуризации учебника заключается в том, что обучающиеся на основе материала по общению плавно переходят к изучению родного языка. Это позволит им подойти к учебному предмету более сознательно, связать язык и речь, воспринимать речь как средство общения, понять роль грамматики в совершенствовании устной и письменной речевой деятельности, сущность коммуникации и т.д. В этом плане раздел «Общение» также является фундаментом для системного формирования коммуникативных универсальных учебных действий, умений учиться, на основе которых обучающиеся приобретают новые знания, умения и компетентности (приложение № 8).

Особенности подачи материала в учебнике также создают условия для формирования коммуникативной компетенции. Структуру учебных тем с учётом развития универсальных учебных действий можно представить по следующим

взаимосвязанным блокам: 1) общение (*сэһэргэһэр түһүлгэ*); 2) познавательная деятельность (*мындыр өй түһүмэбэ*); 3) письменная деятельность (*сурук-бичик эйгэтэ*); 4) творческая деятельность (*айар улэ абыланга*). Блок общения способствует созданию коммуникативной ситуации, условий для речевого общения, где работа в основном опирается на тексты (чтение, анализ, обсуждение и т.д.). Блок познавательной деятельности способствует развитию общеучебных, логических, знаково-символических учебных действий на основе изучаемого языкового материала. Блок письменной деятельности способствует развитию техники письма. Творческая деятельность предусматривает создание обучающимися продуктивных работ.

Определённые условия должны быть созданы и для изучения грамматики родного языка, в частности полипредикативных предложений, которые, несомненно, связаны с развитием речевой деятельности, коммуникативной компетенции. Как отмечают Б.Ц. Бадмаев и А.А. Малышев, «языку как средству общения учим по многу лет, а самому общению с использованием этого средства почти не учим» [13, С.5]. Действительно, грамматика усваивается не заучиванием правил – «усвоение знаний происходит в процессе деятельности и благодаря деятельности, а знания должны являться её результатом, а не предпосылкой» [там же, С.52]. Следовательно, у обучающихся в процессе деятельности должна быть ориентировочная основа для произведения правильных действий.

Якутский язык является достаточно богатым различными полипредикативными конструкциями. В ходе проведения экспериментального среза было выявлено, что если ребёнок является носителем якутского языка, то он потенциально может использовать любую синтаксическую конструкцию. Это показывает, с одной стороны, степень владения родным языком, а с другой стороны, косвенно подтверждает индекс витальности языка. Между тем это отнюдь не означает, что обучающиеся могут осилить любую полипредикативную конструкцию в процессе сознательного изучения синтаксиса родного языка. Внедрение полипредикативных предложений в учебную программу начальных классов требует продуманного подхода. В первую очередь должен быть

определен **минимум полипредикативных конструкций, подлежащих освоению в процессе обучения родному языку в 4 классе.** На основе минимума необходимо разработать опорную таблицу для обучающихся, которая позволяет представить учебный материал не постепенно и раздельно друг от друга, а одновременно. В таком случае обучающиеся имеют возможность, во-первых, получить обобщённый материал в качестве инструментария для реализации учебной деятельности по освоению новой темы. Во-вторых, опорная таблица создаёт условия для формирования умений работы со сложным учебным материалом в процессе деятельности. У обучающихся активизируются мыслительная деятельность, познавательная активность, им предоставляется возможность думать, а не гадать, действовать, а не подражать.

Принципы отбора минимума полипредикативных конструкций:

- 1) учёт реального речевого опыта носителей родного языка;
- 2) учёт частотности, учитывающий наиболее распространённые полипредикативные конструкции в речи обучающихся в соответствии с их коммуникативным и когнитивным развитием;
- 3) педагогическая целесообразность, что предполагает учёт возможности использования синтаксических моделей в учебной цели и деятельности обучающихся, их необходимость и достаточность, а также доступность для усвоения, то есть объём не должен быть завышенным и трудным для усвоения.

Полипредикативные предложения влияют на развитие мышления, способствуют активизации речемыслительной деятельности обучающихся, а также участвуют в формировании языковой картины мира, в процессе отражения действительности в языке. В связи с этим для экспериментального обучения нами были отобраны полипредикативные предложения, выражающие временные, причинные, сопоставительные, противительные, условные отношения и отношения образа действия.

**Полипредикативные конструкции, выражающие временные отношения,** делятся на два вида: отношения одновременности и разновременности.

Конструкция одновременности прежде всего представлена моделью бессоюзных сложносочиненных предложений с общим значением перечисления, где отдельные части связаны между собой по семантике и интонации. Смысловая часть выражается в том, что простые предложения в составе полипредикативных предложений образуют целостное высказывание.

[ ] , [ ]

Данная конструкция является базовой для внедрения полипредикативных предложений в учебную программу начальных классов. На её основе обучающиеся знакомятся с понятием полипредикативных предложений.

Модель полипредикативного предложения с союзом **уонна** (*и*):

[ ] уонна [ ]

Эта модель является одним из наиболее распространённых предложений и в учебной цели используется как мостик к переходу расширения типов полипредикативных предложений. Оперируя моделью данного предложения, обучающиеся наблюдают, как ситуации, события и явления можно соединять с помощью вспомогательных слов. Умение, сформированное на основе данной модели, послужит базовым умением для конструирования предложений с различными союзами, послелогами и скрепами.

Для выражения отношения одновременности обстоятельственных полипредикативных предложений, входящих в состав синтетико-аналитических полипредикативных конструкций, в основном используются послелоги и имена со значением времени *сабана* (менее конкретные) и *кэмигэр* (конкретные). Нами отобрана конструкция с послелогом *диэри* (*до*), так как конкретность значения времени для обучающихся 4 классов выражается бессоюзными конструкциями, а конструкция с послелогом *диэри* (*до*) создаёт логическую связь для внедрения модели предложения разновременности (следования).

[ ] диэри, [ ]

В полипредикативном предложении послелог **диэри** (*до*) служит для выражения ограничительной одновременности, при которой указывается конец совершения главного события, где зависимая часть характеризуется аспектуальным значением длительности. Для обучающихся данный послелог служит ориентировочной основой для понимания временных отношений между событиями, ситуациями и явлениями.

В якутском языке для передачи отношения следования используются модели полипредикативных предложений разновременности с послелогами *кэннэ*, *кэнниттэн*, *аайы*, *ахсын*, *быыныгар*, *ыла*, *кытта* и т.д. Из них в состав минимума синтаксических конструкций мы отобрали аналитический вариант конструкции с послелогом *кэнниттэн*, выраженный союзным сочетанием **ол кэнниттэн** (*после*), где передается следование, при котором указывается время после совершения зависимого события, так как союзное сочетание более конкретно подчеркивает последовательность событий.

[ ] , ол кэнниттэн [ ]

В конструкции с послелогом **ыла** (*с тех пор*) указывается начальная граница совершения главного события.

[ ] ыла, [ ]

Отношение следования выражается полипредикативной конструкцией, представляющей собой сочетание предикативных единиц в форме относительных предложений. Таким образом, полипредикативная конструкция со скрепой **онтон**, где передаётся прежде всего то, что второе действие (явление) совершается после первого.

[ ] , онтон [ ]

Следует отметить, что минимум полипредикативных синтаксических конструкций, выражающих временные отношения, составлен с учётом их потенциала формирования у обучающихся таких речемыслительных операций,

как обобщение одновременности (*сейчас и до*) и разновременности (*после*) ситуаций, событий и явлений, отражающих развитие у обучающихся способностей определять и формулировать мысли об окружающей действительности во временном отношении.

**Полипредикативные предложения, выражающие причинные отношения.** В минимум полипредикативных предложений включены: 1) модели предложений, выражающие причинные отношения из состава обстоятельственных полипредикативных конструкций синтетико-аналитических конструкций, представляющие собой сочетание предикативных единиц в форме членов (компонентов) предложения; 2) полипредикативные конструкции с простыми скрепами *ол* (*о-н + аффикс принадлежности*) и *ол* (*о-н*) в формах косвенных падежей из состава полипредикативных конструкций, представляющие собой сочетание предикативных единиц в форме относительных предложений.

В первом случае представлены полипредикативные конструкции с формальной изофетной связью – аналитические варианты предложения с послелогом *иһин* – **ол иһин** (*поэтому*).

[ ] , ол иһин [ ]

Семантика предложения с послелогом *иһин* отражает отношения поощрения или наказания, но в зависимости от лексико-грамматического наполнения передает и отношения причинного обоснования. Аналитический вариант конструкции с союзным сочетанием **ол иһин** в разговорной речи якутского языка употребляется очень часто.

Конструкции со скрепой **онон** отражают причинно-следственные отношения, которых подразделяют на две разновидности: причинная зависимость и причинное обоснование.

[ ] , онон [ ]

**Полипредикативные предложения, выражающие сопоставительные отношения.** В состав минимума полипредикативных предложений включены: 1) полипредикативные конструкции с простыми скрепами *ол* (*о-н* + аффикс принадлежности) и *ол* (*о-н*) в формах косвенных падежей из состава полипредикативных конструкций, представляющие собой сочетание предикативных единиц в форме относительных предложений; 2) сравнительные полипредикативные предложения.

Конструкции, выражающие сопоставительные отношения с союзом **оттон**, определяют различия между явлениями, предметами, близкими и сходными по своей сущности.

[ ] , оттон [ ]

Сравнительные полипредикативные предложения поясняют действие (событие), названное в главной части, путём сравнения, где зависимая часть сочетается с главной частью с помощью аффикса **-лыы**, имеющего широкое сравнительное значение (*как; так же как; как будто*).

[ ] +лыы, [ ]

**Полипредикативные предложения, выражающие противительные отношения.** В состав минимума полипредикативных предложений включены: 1) полипредикативные конструкции *ол* (*о-н*) в форме исходного падежа **оттон** из состава полипредикативных конструкций, представляющие собой сочетание предикативных единиц в форме относительных предложений.

[ ] , оттон [ ]

2) полипредикативное предложение, выраженное союзом **арай** (*разве, только, хотя*).

[ ] , арай [ ]

### **Полипредикативные предложения, выражающие условные отношения.**

Условные отношения передаются прежде всего синтетическими конструкциями в первой и второй формах условного наклонения (*-тап* + аффикс сказуемости, *-так* + аффикс принадлежности + *на*).

[ ] +таңына, [ ]

**Полипредикативные предложения, выражающие образ действия.** В полипредикативных (сложноподчиненных) предложениях образа действия в зависимой предикативной части сообщается о том, как, каким образом совершается событие (действие), названное в главной части, где отношения передаются причастием на *-быт* в сочетании с послелогом **курдук**.

[ ] курдук, [ ]

Таким образом, данный минимум определяет содержание обучения полипредикативным предложениям, которые выступают в качестве средств формирования коммуникативной компетенции, в состав которой входят языковая, речевая и дискурсивная компетенции.

Основная цель, задачи, принципы, синтаксические умения и минимум полипредикативных предложений позволили нам разработать примерную программу обучающего эксперимента (приложение № 9). В соответствии с программой на изучение полипредикативных предложений отведено 12 учебных часов. Программа предполагает взаимосвязанное формирование языковой, речевой и дискурсивной компетенций как компонентов коммуникативной компетенции обучающихся.

### **3.2. Методы, приёмы и технологии, способствующие формированию коммуникативной компетенции в процессе обучения полипредикативным предложениям в 4 классе**

В процессе формирования коммуникативной компетенции на уроках родного языка главной задачей для учителя является сохранение внутренней мотивации обучающихся. Детям младшего школьного возраста нравится учиться. Важно, чтобы учебный предмет был для них увлекательным путешествием в мир родного языка. Для этого необходимо реализовывать эффективные методы, приёмы и технологии, обеспечивающие использование разных видов деятельности на основе инициативности, активного участия обучающихся в учебном процессе, стремления улучшать результаты, а также применять полученные знания в разных жизненных обстоятельствах (А.А. Акишина, О.В. Даутова, Н.Н. Деменева, О.Н. Крылова, Ю.Н. Лапыгин, Г.К. Селевко, А.В. Хоторской, В.В. Юдин) [2; 73; 76; 129; 131; 190; 191; 231; 253]. Коммуникативные умения развиваются синхронно с системным, дивергентным и критическим мышлением обучающихся. Они учатся принимать важные решения и совершенствовать уже имеющиеся приёмы работы, развивается любознательность, стиль обучения становится более гибким.

Как показало экспериментальное обучение, наиболее эффективными для формирования коммуникативной компетенции в процессе изучения полипредикативных предложений являются такие методы, как эвристическое обучение, мнемотехника, синектика; а также применение таких технологий, как информационно-коммуникационные (ИКТ), коллективный способ обучения (КСО), развитие критического мышления (ТРКМ), теория развития изобретательских задач (ТРИЗ), активизирующие когнитивные и коммуникативные способности обучающихся.

#### **Эвристический метод**

Слово «Эвристика» происходит от греческого слова «Heurisko» («нахожу»). Эвристическое обучение привлекало мыслителей ещё с древних времён. В

Древней Греции оно использовалось с помощью диалога, полемики, поиска истины и т.д. В разное время его рассматривали философы, психологи, педагоги, представляющие различные научные школы и направления (Сократ, И.Г. Песталоцци, Дж. Дьюи, Д. Пойа, Я.А. Коменский и другие). В современной дидактике эвристическое обучение разработано в трудах А.В. Хоторского [229], В.И. Андреева [4] и других. Метод эвристического обучения обеспечивает самореализацию обучающихся в процессе обучения. Если традиционный метод обучения направлен на передачу учителем обучающимся готовых знаний, то метод эвристического обучения стимулирует их познавательную, исследовательскую и творческую активность, побуждает к поиску и усвоению новых знаний на основе активизации самостоятельной деятельности, что способствует формированию коммуникативной компетенции (П.М. Горев, В.В. Тигров) [60; 209].

Одним из распространённых методов эвристического обучения является **метод проб и ошибок**. С одной стороны, он считается трудоёмким и требующим много времени для решения обозначенной проблемы, с другой стороны, для обучающихся начальных классов является интересным, так как активизирует их продуктивную деятельность по поиску новых способов решения задач.

Задание «*Придумайте к содержанию картинки три варианта сложного предложения*». Предлагается картинка, где изображена ситуация с несколькими действиями. В целом выполнение такого задания формирует у обучающихся умение выдвигать несколько вариантов решения проблемы. С точки зрения изучаемой темы в процессе обсуждения вариантов предложений обучающиеся с помощью учителя должны прийти к выводу, что несколько действий или ситуаций можно объединить в единое целое. При этом действия могут происходить параллельно либо во взаимосвязи друг с другом. Данный приём целесообразнее использовать в начале ознакомления с понятием полипредикативных предложений, так как при анализе вариантов предложений обучающиеся обращают внимание на структуру и семантику полипредикативных

предложений на основе конкретной ситуации, где выделяются особенности моделирования простых и полипредикативных предложений.

*Задание «Какие предложения вы выбрали бы для описания содержания данной картинки?»* Предлагается 5 разных предложений по разным типам полипредикативных предложений. Чем больше у обучающегося развито воображение, тем больше предложений он выберет, но в то же время это зависит от его личного жизненного опыта. Упражнение нацеливает обучающихся на то, чтобы видеть в обычной картинке различные ситуации, способствует формированию умений анализировать ситуации, события и действия с разных аспектов. В среднем обучающиеся выбирают 3 предложения. В процессе анализа выдвигаются различные точки зрения, обучающиеся учатся обосновывать свой выбор, что способствует формированию гибкости их рассуждения.

**Метод развития системного мышления.** Задание *«Все слова предложения разбежались, осталась только его структура. Соберите слова и найдите их места в предложении»*. При выполнении задания обучающиеся акцентируют внимание на структуре предложения, а также на значениях слов в качестве членов предложения и только потом выходят на его основную мысль. Это традиционное задание, поэтому четвероклассники справляются с ним без особых затруднений. Следующее задание посложнее. Оно направлено на развитие умений формулировать мысль на основе восстановления структурной системы предложения, то есть порядка слов в предложении. *«Предложение потеряло свою основную мысль. Почему? Найдите способ восстановления основной мысли предложения»*. В начале выполнения задания большинство обучающихся затрудняются в понимании его смысла, но дополнительное объяснение учителя помогает им сориентироваться в требуемых действиях. В результате понятие основной мысли предложения выходит на передний план и действия по восстановлению порядка слов в предложении становятся для обучающихся инструментом для формулирования мысли.

*Задание «С помощью союзных слов определите тип сложного предложения и придумайте содержание второй части предложения».* Такое задание относится

к базовому уровню, так как с помощью значений союзных слов обучающиеся быстро определяют отношения, выражаемые в полипредикативном предложении (времени, причины, сопоставления и т.д.). С помощью союзных слов определяется структура полипредикативных конструкций, что активизирует мыслительную деятельность обучающихся по её семантизации. Для решения таких лингвистических задач всегда есть опорная таблица, алгоритм действий, частое обращение к которым способствует автоматизации сложных синтаксических действий и формированию синтаксического чутья, что впоследствии обеспечивает устойчивость навыков.

**Метод фокальных объектов.** Это метод случайных объектов, то есть метод поиска новых идей путём присоединения к исходному объекту случайно выбранных свойств других объектов. При изучении полипредикативных предложений его можно использовать в целях формирования умений создавать сложные конструкции через совершенствование однотипных предложений. Для этого обучающимся даётся задание придумать несколько простых предложений. Затем предлагается одно предложение, к которому необходимо поочерёдно присоединять собственные простые предложения и выбрать вариант полипредикативных предложений, где сочетание частей формирует единый смысл. Также обучающиеся могут создавать полипредикативные предложения с помощью «случайных» союзных слов, что даёт им возможность проследить за семантикой предложений.

Данный метод также можно использовать на более сложном уровне. Задание «*На улице у мальчика замёрзли руки. Как изменить ситуацию так, чтобы у него перестали мёрзнуть руки? Напишите решение проблемы с помощью сложного предложения*». В ходе выполнения задания у обучающихся формируется системное логическое мышление, они анализируют ситуацию и ищут способ выражения решения проблемы. Четвероклассники должны прийти к выводу, что ситуация изменится, если мальчик наденет варежки, но он сделает это с помощью постороннего человека (сестры, мамы, папы, бабушки), так как в задании говорится о формировании полипредикативного предложения.

Следовательно, от обучающихся требуется конструировать вторую часть полипредикативного предложения. Задание нестандартное, поэтому оно вызывает интерес у всех обучающихся, но вначале с ним справляется лишь небольшая часть. После анализа выполненных работ, объяснения алгоритма действий обучающиеся вникают в суть содержания и со следующим аналогичным заданием справляется уже половина обучающихся.

Генерирование новой идеи на основе изученного материала является качественно высоким уровнем по сравнению с пониманием, запоминанием и применением. В изучении полипредикативных предложений **метод генерирования идей** реализуется в приёме «*Случайные предложения*». Обучающимся раздаётся по четыре карточки, в которых прячутся слова (два имени существительных, два глагола). Из этих случайных слов обучающиеся должны создать два случайных нераспространённых предложения и, объединив их, получить полипредикативное предложение, затем их распространить. Как показал результат экспериментального обучения, такие задания стимулируют активность обучающихся, расширяют поле их мыслительной деятельности, способствуют развитию воображения, креативности, поиску новых идей и т.д. В основном обучающиеся за выполнение такого задания берутся с большим интересом, их внимание привлекает именно объединение случайных слов в одно предложение. Каждый старается придумать уникальное, а то, что получаются нестандартные по содержанию предложения активизирует их творческое мышление.

### **Метод синектики**

Базовые принципы синектики были заложены У. Гордоном и Дж. Принцем. Данный метод относится к мозговому штурму, генерированию идей, входит в состав эвристического метода обучения. Суть метода синектики состоит в решении задач путём подбора соответствующих аналогий: *прямой, символической, личной и фантастической*.

*Прямая аналогия* – свободный ассоциативный поиск в огромном внешнем мире, поэтому успешное использование прямой аналогии связано с

разнообразием и жизненным опытом обучающихся. *Символическая аналогия* направлена на поиск необычного в обычном и обычного в необычном. Требует нестандартного подхода в решении проблемы, поэтому часто используются сравнительные способы. *Личная аналогия* даёт возможность взглянуть на предмет исследования с необычного ракурса. Для этого обучающиеся должны представить себя в роли изучаемого объекта и примерить его функции. *Фантастическая аналогия* представляет собой процесс представления исследуемого предмета в нереальных условиях, где не действуют привычные законы и явления.

Метод синектики можно эффективно использовать в парной или групповой работе. Генерирование идей как процесс активизирует умственную деятельность обучающихся, поэтому в процессе сотрудничества они делятся знаниями, упорядочивают свои мысли, понимают учебную тему на более глубоком уровне посредством достижения общих целей. Такие формы обучения стимулируют обсуждение идей и решений учебных задач, способствуют формированию умений слушания и говорения. В связи с этим главным условием является сбалансированное участие всех членов группы, чтобы каждый мог высказывать своё мнение, принимать участие в генерировании идей, принятии решений и т.д. В рамках метода синектики мы предлагаем следующие задания, которые могут быть реализованы в форме проектной и игровой деятельности.

Приём «*Экспедиция в мир родного языка*». Реализуется как проектная деятельность с игровыми элементами. Экспедиция организуется по нескольким направлениям, поэтому обучающихся следует разделить на несколько групп. В этой игре обучающиеся выступают в роли учёных-исследователей. Каждая группа получает своё задание, на основе которого из предложенных нескольких вариантов самостоятельно определяет цель и задачи экспедиции, то есть составляет маршрут экспедиции. В конце маршрута все группы должны встретиться, соединить результаты и получить единый ответ. Если одна из групп не сможет справиться с поставленной задачей, проигрывают все, а если все пройдут испытания, победителями становятся все группы. На каждой точке маршрута группы проводят лингвистические исследования, способы решения

выбирают из нескольких вариантов самостоятельно. Это могут быть кроссворды, ребусы, загадки и т.д. Маршруты экспедиции включают все разделы школьной грамматики: фонетику, лексику, морфологию, синтаксис и текст. Следовательно, последняя точка маршрута – «текст», куда группы добираются с готовыми предложениями, в том числе с полипредикативными, и, соединив их, получают один текст.

Приём *«Весёлые приключения в стране предложений»*. Проводится в форме квест-игры. Обучающиеся делятся на группы. Суть игры состоит в том, что в каждой точке маршрута они должны искать предложение в целях последовательного восстановления текста. В начале игры из нескольких вариантов самостоятельно выбирают название текста и на его основе начинают поиски нужных предложений. Предложение выбирают из нескольких вариантов, что активизирует их мыслительную деятельность, каждый раз проводится семантический анализ в соответствии с темой текста. Каждое правильно выбранное предложение необходимо комментировать, то есть определить: простое, распространённое, с однородными членами предложения, сложное и т.д. В конце маршрута группа составляет полноценный текст. Примерный зчин квест-игры: *«Однажды злой волшебник залетел в страну предложений. Испугавшись его, все жители (предложения) разбежались и заблудились. Если вы их всех найдёте, они вернутся в свои дома (текст)...»*

Приём *«В поисках языкового сокровища»*. Игра имеет детективный характер, проводится в два этапа. Обучающиеся распределяются на роли: искатели сокровища, волшебники, слова-сокровища и т.д. На первом этапе группы должны искать значение каждого слова, из которых состоят предложения (предложения раздаются в начале игры). Если правильно определят значение слова, значит они нашли сокровище. Для этого обучающиеся проходят различные препятствия. На втором этапе группы встречаются и объединяются, создавая из простых предложений полипредикативные на основе их семантического анализа.

Приём *«Записки языкового доктора»*. Цель данного задания – обучение редактированию предложений и текста. Обучающиеся выступают в роли

медицинских работников: врач, медицинская сестра, лаборант и т.д. Группы получают деформированный текст. Они исправляют ошибки и объясняют способы их исправления. Этот процесс должен происходить как лечение «больного». Сперва они проводят исследование, ставят диагноз и проводят лечение. Инструментами для обследования и лечения выступают готовые термины, правила, модели и алгоритмы действий, на основе которых обучающиеся учатся формулировать правильное объяснение.

Для использования таких приёмов учителю необходимо заранее и тщательно решить организационные вопросы. Во-первых, нужно продумать сюжет игры с основными задачами, примерно определить роль каждого участника, их действия, инструменты и т.д. Во-вторых, обучающимся, несомненно, нравится игровая деятельность. Вместе с тем в групповой деятельности проявляются различные проблемы коммуникативного характера, поэтому одной из главных задач учителя является регулирование деятельности в группе в процессе игры. По нашим наблюдениям, в любом классе есть пассивные обучающиеся. Учителю необходимо заранее определить их роль, чтобы создать условия для их самореализации. Следовательно, распределение ролей между обучающимися необходимо контролировать.

### **Метод мнемотехники**

Мнемотехника (мнемоника) (от греч. *mne* – память, *techne* – искусство) – это способы и приёмы эффективного усвоения и запоминания информации с помощью ассоциативных образов. Метод мнемотехники считается эффективным в применении для обучения сложной теме. Современные обучающиеся в школе, и не только, получают огромное количество информации, но из них быстро запоминаются и надолго остаются в памяти и в последующем осмысленно применяются на практике те, которые были усвоены с большим интересом и мотивацией. Известно, что мнемотехнические приёмы используются с древних времён (метод локаций Цицерона), а как педагогический метод мнемотехника стала развиваться в XVI в. (в конце позднего Средневековья). В обычной

повседневной жизни на неосознанном уровне мнемотехнику использует любой человек, но в начальной школе приёмы педагогической мнемотехники способствуют устраниению проблем, с которыми сталкиваются обучающиеся: трудности обработки информации, заниженная мотивация, механическое запоминание и низкая концентрация внимания.

Мнемотехника способствует развитию познавательных способностей обучающихся как в индивидуальной, так и в парной, и в групповой деятельности, формирует креативное, логическое и образное мышление, навыки самоучения, уверенность в своих возможностях и т.д. Внутренние ресурсы мнемоприёмов уникальны и разнообразны, так как обеспечивают смену деятельности, создают яркие ассоциации и образные эмоции, доступны и просты для обучающихся, делают процесс уроков интересным. Как следствие, каждый ребёнок старается принимать в нём участие.

Метод мнемотехники – это, по сути, наглядный метод обучения, выступающий одним из факторов, облегчающих процессы обучения родному языку, формированию связной речи (Ю.Е. Розова) [181]. Некоторые обучающиеся больше запоминают на основе образной памяти (рисунки, образы, предметы), а другие с помощью знаковой памяти (знаки и символы). И знаковая, и образная память реализуются на основе словесной памяти, то есть знак или образ поддерживаются словесной интерпретацией. Таким образом, специальное обучение детей приёмам мнемотехники на уроках родного языка формирует у них умения оперировать ассоциативными аналогиями, составлять и воспроизводить планы и схемы, интерпретировать и читать таблицы, воспринимать и перерабатывать зрительную информацию, перекодировать (преобразование абстрактных символов в образы), сохранять и воспроизвести информацию в соответствии с поставленными задачами и т.д. Уровень осознанного использования методов мнемотехники в конкретной работе позволит обучающимся запоминать значения слов и терминов, формировать мысли в форме полипредикативных предложений, воспроизводить и составлять репродуктивные и продуктивные тексты.

**Приём «Наложение образов»** нами использован при создании матрицы полипредикативных предложений с помощью накладывания образов действий и ключевых слов. В качестве ключевых слов выступают союзные слова, которые являются ориентиром для выявления отношений, выраженных в полипредикативном предложении (временные, причинные, сопоставительные, последовательности и т.д.). Мнемокарта представляется в виде схематично-опорных рисунков, направленных на создание ассоциативного образа полипредикативных предложений. Их целесообразно использовать как вспомогательный материал на ознакомительном, закрепляющем этапах урока и реализовывать в игровой и исследовательской форме на основе индивидуальной, парной или групповой работы. В процессе обучающего эксперимента выявлено, что в формировании коммуникативной компетенции на материале полипредикативных предложений такой приём необходим.

Задание *«Придумайте оригинальные имена каждому типу сложного предложения»*. Таким образом, для каждого обучающегося будет своя «команда» полипредикативных предложений. Созданная ассоциативная связь становится не только инструментом для запоминания, но и формой творческого изучения родного языка. Между обучающимися и учебным материалом образуется тонкая связь «позитивных отношений». В ходе эксперимента выявлено, что обучающиеся могут по-разному фантазировать, придумывая названия типов сложных предложений, но вместе с тем появляется вероятность высокого риска «утери» лингвистических терминов с их поля зрения. В связи с этим такой приём лучше использовать при работе с обучающимися, которые действительно имеют проблемы при запоминании новых понятий.

Задание *«Послушайте предложение и на основе мнемокарты определите его тип»*. Цель данного задания – развитие концентрации внимания, смысловой памяти, слухового восприятия, воображения, умения выполнять действия по аналогии. Учитель заранее готовит рисунки-схемы, раздаёт обучающимся, затем зачитывает полипредикативное предложение. Обучающиеся внимательно слушают и подбирают к предложению его мнемокарту. После выполнения

задания обучающиеся представляют ход своих действий, анализируют аналогии, по которым им удалось соотнести образ ситуации с её мнемокартой. Если обучающиеся испытывают затруднения при восприятии смысла предложения на основе аудирования, то можно упростить данный вариант, заменив формулировку «послушайте» на «прочитайте».

*Задание «Соберите сложное предложение и придумайте его мнемокарту».* Обучающимся необходимо раздать несколько простых предложений, союзные слова, слова-скрепы, знаки препинания (точки, запятые), записанные на отдельных карточках. В наборе простых предложений должно быть 6 предложений, из которых по смыслу совпадают только 2 предложения. Следовательно, обучающиеся должны найти части полипредикативного предложения на основе сопоставительного анализа семантики всех предложений. Процесс выполнения задания формирует умения осмысленного чтения и моделирования различных ситуаций в форме полипредикативного предложения.

*Приём «Увеличение и уменьшение ситуаций и событий»* направлен на формирование умений оперировать такими речемыслительными действиями, как анализ (разъединение целого на составляющие части) и синтез (соединение частей в единое целое).

*Задание «Прочтайте сложное предложение. Разделите ситуацию на две части. Объясните, меняется ли смысл предложения. Если да, то почему?»* Для выполнения данного задания предлагается несколько предложений. Обучающиеся должны обратить внимание на то, что при разъединении полипредикативного предложения на две части его структура и семантика теряют некоторую особенность. В частности, при упрощении полипредикативного предложения выпадают пунктуационные знаки с функцией соединения частей предложения, а также союзные слова, определяющие временные, причинные, сопоставительные и другие отношения. В качестве «ловушки» можно добавить и одно простое предложение, чтобы на его основе обучающиеся сделали «самостоятельное открытие» о невозможности разделения простого предложения на две части, что такое допустимо только в полипредикативных предложениях.

*Задание «Внимательно рассмотрите картинку (фрагмент мультифильма, сказки, рассказа). Сколько действий изображено (нашли)? Подумайте, как объединить эти действия в одну ситуацию. Напишите в форме сложного предложения». Цель данного задания – развитие мыслительных приёмов обобщения и абстрагирования. В качестве опорного материала обучающимся можно предложить мнемокарты полипредикативных предложений, на основе которых по аналогии они могут составить свои предложения. Кроме того, в процессе работы параллельно идёт обогащение словарного запаса, предлагаются ключевые слова для использования (синонимический ряд прилагательных и глаголов). Затем приступают к выполнению второго уровня задания: «Составьте текст по данной картинке с использованием отработанных сложных предложений».*

**Приём «Копилка сложных предложений».** В процессе обучения полипредикативным предложениям необходимо обратить особое внимание на то, как четвероклассники находят практическое применение новым умениям. В целях создания системы непрерывного повторения и запоминания темы предлагаем создать «Копилку сложных предложений». Задание заключается в том, чтобы обучающиеся, находясь у себя дома или во время прогулки, путешествия, посещения мероприятий и т.д., каждый день записывали на карточке полипредикативные предложения, которые создают на основе собственных наблюдений. Кроме того, обучающиеся могут записывать сложные предложения из текстов прочитанных художественных произведений. Если использовать такой приём, то необходимо также создать систему непрерывной проверки выполнения задания, что послужит мотивационным фактором. По мере накопления сложных предложений рекомендуется создать банк данных, который впоследствии может быть использован в учебных целях. Только в таком случае можно добиться результативности.

**Приём визуализации** используется на основе текста, когда обучающимся предоставляется целая ситуация. Задание «Составьте текст. Ключевые слова: зима, школа, горка, бабушка, новый год. Постарайтесь в тексте употребить

*сложное предложение».* Для выполнения данного задания обучающиеся действуют согласно алгоритму: придумать название текста, создать план текста и т.д. обучающиеся при создании полипредикативного предложения используют опорную таблицу полипредикативных конструкций.

Обучающиеся, когда проверяют свой текст, обращают внимание только на орфограммы, а структура предложений, словосочетания, повторы остаются вне поля зрения. В связи с этим особое внимание необходимо уделить умениям обучающихся читать и анализировать собственный текст. Задание «*Прочтите предложение (текст). Найдите и зачеркните лишние слова*». Необходимо объяснить, что лишние слова (слова-сорняки) мешают ясному и точному формулированию смысла предложения или текста. Задание «*Найдите и зачеркните лишние в отрывке текста предложения*». В данном задании учитель предлагает несколько предложений-тавтологий. Выполнение таких заданий формирует умение анализировать предложение, развивает стилистическое чутьё. Задание «*Найдите и зачеркните в тексте лишние слова и предложения. Спишите*». В данном задании группируются два предыдущих задания.

Для анализа собственного текста необходимо двухуровневое задание, направленное на акцентирование внимания обучающихся на полипредикативном предложении. Предлагается фотография, картинка, речевая ситуация и т.д. Соответственно первое задание сформулировано следующим образом: «*Напишите одно сложное предложение*». Когда обучающиеся выполняют задание, необходимо обсудить предлагаемые варианты полипредикативных предложений. Наиболее удачные нужно записать на доске и провести их структурно-семантический анализ. Затем необходимо перейти ко второму уровню: «*Напишите по содержанию картинки текст. Используйте в нём сложные предложения*». Перед тем, как дети приступят к выполнению задания, нужно обратить их внимание на алгоритм создания текста: тема, структура, план (простой, развёрнутый), основная мысль, ключевые слова.

**Приём «Скрайбинг».** Понятие «скрайбинг» обозначает визуализацию основного смысла прямо в процессе рассказа с помощью отрисовки его знаками и

образами (П.В. Петровский) [170]. Скрайбинг имеет разные формы: наброски на бумаге, аппликации, видеоролики (видеоскрайбинг) и т.д. Процесс отрисовки способствует качественному восприятию и запоминанию информации, поэтому активизируются оба полушария мозга – правое за визуализацию, а левое за логическое мышление. При использовании данного приёма срабатывает карта смыслов, обучающиеся получают информацию, которую соотносят со своими знаниями и личным опытом. Первые задания могут выполняться с использованием готовых знаков и образов.

Задание «*Выберите знаки в соответствии с содержанием сложного предложения*». Данное задание выполняется в группе. Обучающимся предлагаются готовые знаки, из них они выбирают те, которые идентифицируют в процессе зачтывания учителем сложного предложения. В следующий раз обучающимся предлагается самим создавать знаки. Задание «*Напишите текст по знакам*». Обучающиеся работают в команде. Один читает текст, а остальные по порядку определяют знаки предложений для каждого отдельно. Таким образом, создают картинку к тексту. Работу можно проводить и индивидуально. Более сложная форма данного приёма заключается в использовании видеоскрайбинга, когда обучающиеся снимают видеоролик с использованием знаков и образов. Это может быть долгосрочным проектом либо индивидуальным заданием для конкретных обучающихся, которые по заданию вместе с родителями снимают видеоролик.

### **Информационно-коммуникационные технологии**

При формировании коммуникативной компетенции необходимо использовать современные информационно-коммуникационные технологии, позволяющие совершенствовать методику преподавания, способствующие улучшению качества обучения, расширению границ возможностей. У обучающихся активизируется готовность к выполнению дополнительных заданий, обеспечиваются условия для творческой самореализации. Коммуникативные и когнитивные способности обучающихся развиваются на

основе конструктивного и алгоритмического мышления. Когда они моделируют, проектируют, создают свои схемы, таблицы, решают учебно-познавательные задачи, у них формируется информационная культура, умение обрабатывать текстовые, графические и табличные информации. Несомненно, информационно-коммуникационные технологии позволяют сделать процесс обучения интересным и познавательным (О.Б. Воронкова) [47], но при этом необходимо обеспечить и безопасность (Е.А. Барахсанова) [15], а также повышать ИКТ-компетенцию учителей (В.П. Игнатьев) [103].

Их можно использовать на любом этапе урока: при объяснении нового материала, закреплении, повторении и контроле. С помощью готовых программных продуктов разрабатываются различные тесты, мультимедийные и интерактивные задания по родному языку, позволяющие использовать любые методы и приёмы, направленные на поддержание активности обучающихся, а также на продуктивность и эффективность учебной деятельности. Цифровое дидактическое пространство предоставляет информацию в любой форме: анимация, видео, аудио, текст, графика. Контролирует временные параметры, объём информации по частям, активизирует процесс восприятия, мышления, воображения, памяти, внимания, снижает временные затраты. В настоящее время на российском уровне функционируют такие образовательные порталы, как Учи.ру (интерактивная образовательная онлайн-платформа), «Российская электронная школа» (РЭШ), ЯКласс (цифровой образовательный ресурс для школ). Данные платформы охватывают все учебные предметы, некоторые включают и авторские разработки учителей. Вместе с тем следует отметить, что для изучения родных языков специальных платформ до сих пор нет, но есть отдельные инициативные идеи и разработки, которые необходимо обобщить и реализовать в широком масштабе.

Для изучения полипредикативных предложений нами разработаны экспериментальные задания для электронных образовательных ресурсов, направленные на восстановление структуры предложения, соотнесение полипредикативных предложений с их моделями, создание предложений к

определенным моделям, восстановление компонентов в модели полипредикативных конструкций, выбор правильной структуры предложений из нескольких предложенных вариантов, соотнесение содержания полипредикативных предложений и т.д.

Задание «*Составьте предложение из заданных слов*». Такие задания могут иметь несколько уровней. На первом уровне обучающимся предлагаются «пазлы» со словами, собрав которые они создают простые предложения. На втором уровне из этих простых предложений необходимо создать сложные предложения. Следовательно, обучающиеся акцентируют внимание на семантическом совпадении частей полипредикативного предложения. На третьем уровне предлагается текст, в котором надо найти место, куда вставить полипредикативное предложение. В процессе выполнения задания обучающимся предлагается возможность узнать значения слов с помощью дополнительных функций, заложенных в платформу задания. Также в дополнительные функции включаются и опорные структуры полипредикативных предложений, которые обучающиеся могут использовать при создании собственных предложений либо в определении типов полипредикативных предложений.

Задание «*Составьте предложение из случайных слов*». Обучающиеся открывают ячейки таблицы, выбирают слова и получают два простых нераспространённых предложения, затем они должны из данных предложений создать полипредикативное распространённое предложение. Слова для выбора состоят из имён существительных и глаголов и распределены по тематическим блокам: человек, животное, насекомое, растения, природные явления и т.д. Предлагаются простые слова: *кыыс*, *ул* и глаголы к ним: *олорор*, *сүүрээр* и т.д. Данное упражнение относится к элементарным типовым заданиям, но обучающихся привлекает случайность выбора слов, которые сопровождаются анимацией (появляются картинки, обозначающие выбранные слова). Это способствует активизации творческого мышления у обучающихся.

Данное упражнение можно использовать и на более высоком уровне – формирование образного мышления, воображения, умение генерирования идей.

Для этого слова не распределяются по тематическим блокам, а предоставляется возможность сочетать несочетаемое. Например, *былымт ыллыыр* (*облако поёт*) и т.д.

*Задание «Найди и объедини части сложных предложений по их смыслу».* Предлагается несколько вариантов предложений, которые необходимо объединить в полипредикативные предложения. Данное упражнение способствует формированию умения смыслового чтения, развитию системного мышления обучающихся. Более сложный уровень данного задания заключается в самостоятельном создании недостающей части полипредикативного предложения. Обучающиеся производят семантический анализ готовой части, моделируют полипредикативное предложение на основе логического обобщения, воображения и образного мышления.

*Задание «Выбери предложение к изображению (фотография, картинка, рисунок и т.д.)».* Первый уровень данного задания заключается в выборе изображения, затем обучающимся предлагается несколько вариантов полипредикативных предложений, из которых они должны выбрать подходящие к содержанию изображения. Наиболее сложный уровень данного задания – это создание собственного текста на основе изображения с использованием выбранного полипредикативного предложения. Данное задание обучающиеся могут выполнить как индивидуально, так и в группе.

Информационно-коммуникационные технологии позволяют работать с текстом разного стиля, жанра и типа. Их можно по-разному варьировать, следовательно, в одном задании имеется несколько вариантов текста по стилям (художественный, научный, публицистический и т.д.), по типам (повествование, рассуждение, описание), по жанрам (рассказ, стихотворение, сказка, научный текст, статья и т.д.). Основные текстовые задания с использованием информационно-коммуникационных технологий могут быть направлены на выбор подходящей иллюстрации к тексту, соотнесение смысловых фрагментов текста, восстановление логической последовательности текста, добавление информации, подходящей тексту, аудирование текста и выбор соответствующей

ему иллюстрации, восстановление пропущенных полипредикативных предложений и т.д.

*Задание «Послушайте текст и выберите подходящую ему иллюстрацию. Ответьте на вопросы по содержанию текста. Восстановите структуру текста по предложениям».* Выполнение задания формирует умения аудирования, восприятия и воспроизведения исходного текста, развивает дискурсивное мышление, воображение и образное восприятие текста. Также упражнение необходимо использовать для подготовки к написанию изложения.

*Задание «Соберите пазл текста».* Данное задание направлено на развитие логического и системного мышления обучающихся. Обучающиеся выбирают части текста из выплывающих окон. Например, предлагается несколько тем, из которых обучающиеся выбирают любую понравившуюся. Далее озаглавливают. После определения темы и названия начинается работа по определению частей текста: введения, основной и заключительной частей.*Задание «Составьте текст из данных предложений».* Данное упражнение развивает логическое рассуждение обучающихся, они учатся определять главную мысль текста, связывая предложения по смыслу. Обучающиеся производят ряд мыслительных операций, так как должны выстроить их логическую связь.

*Задание «Найдите и вставьте в текст пропущенное сложное предложение».* Предлагается текст, в котором пропущено полипредикативное предложение. Обучающиеся читают текст и самостоятельно определяют место полипредикативного предложения. Задание способствует развитию осмыслинного чтения, формирует умения систематизировать, классифицировать, сопоставлять и обобщать предложения на основе главной мысли текста, чтобы определить логическую связь предложений.

*Задание «Восстановите последовательность картинок. Составьте текст. Текст должен состоять из трёх простых распространённых и одного сложного предложения».* Обучающимся предлагаются сюжетные картинки, которые они должны использовать для составления текста. Сначала восстанавливают последовательность картинок по сюжету, затем подбирают к каждой картинке

предложения. Восстановление последовательности способствует созданию представления о ситуации в целом, а также действий как её частей (анализ и синтез). Картинки активизируют воображение обучающихся, а предлагаемые предложения служат как образец. Полипредикативное предложение в тексте показывает способы обобщения действий и ситуаций.

Несомненно, информационно-коммуникационные технологии позволяют разработать и использовать различные тестовые задания для промежуточной и контрольной проверки результатов обучения.

### **Технология «Коллективный способ обучения»**

Данная технология является одной из важных в формировании коммуникативной компетенции обучающихся (В.К. Дьяченко, М.А. Мкртчян и другие) [82; 148]. Технология предполагает организацию сотрудничества обучающихся в парах, где их состав может быть постоянной либо сменной. Для коллективного способа обучения эффективным является сменный состав: обучающиеся поочерёдно меняются ролями «учитель» – «ученик», осуществляют взаимообучение, взаимоопрос, взаимоконтроль. Завершив работу в одной паре, обучающиеся переходят в другую. Это может быть как свободным переходом, так и организованным. Свободный переход предполагает, что обучающиеся, закончив задание, сами выбирают новую пару для себя. Организованный переход происходит в замкнутой группе (динамические и вариационные пары), состоящей из 4 человек. В динамической группе работают над одним заданием, распределив его по частям. При этом заданиями (карточками) не обмениваются, то есть один ученик объясняет один и тот же материал или задаёт один и тот же вопрос 3 раза. Вариационная пара отличается тем, что каждый обучающийся сам готовит учебный материал (вопросы, задания и т.д.), записав его на карточке. В процессе работы в группе обучающиеся обмениваются карточками. Таким образом до тех пор, пока каждому не вернётся его карточка с заданием. Следовательно, в вариационной группе обучающийся получит новое знание от одноклассника и по этой же теме будет обучать другого.

**Метод «Взаимные диктанты».** Каждому ученику даётся карточка с текстом (это могут быть термины, сложные предложения, тексты со сложными предложениями). Виды диктантов также могут варьироваться (полный, выборочный, творческий, графический, с объяснениями). Работа выполняется по следующим этапам: 1) обучающиеся, поочерёдно меняясь ролями, друг другу диктуют тексты; 2) взаимопроверка проводится без карточки либо с помощью карточки; 3) проводится работа над ошибками; 4) обмениваются карточками с текстами и переходят в другие пары. Использование данного метода акцентирует внимание обучающихся на изучаемом материале. В процессе взаимообучения повышается уровень концентрации внимания, что способствует запоминанию и закреплению темы, а также обогащению синтаксического строя речи. При этом обучающиеся учатся работать в паре и команде, доверять друг другу, быть справедливым и терпеливым,

**Методы «Ручеёк» и «Карусель».** Реализуются в форме игровой деятельности как способ взаимоконтроля в процессе формирования синтаксических умений на основе полипредикативных предложений. Обучающимся раздаются карточки с проверочными заданиями по сложным предложениям, например, по определению их типов, соотношения структуры и семантики, содержания предложения с терминами и т.д. На обороте карточки пишется правильный ответ, поэтому первый передаёт второму карточку с вопросом, после чего контролирует его ответ. Затем они меняются ролями – первый отвечает, второй контролирует. Обмениваются карточками и переходят в новые пары. «Ручеёк» имеет свою схему – переход выполняет одна колонна ряда, а другая остаётся на месте. Игра заканчивается тогда, когда все вернутся на свои места. В «Карусели» обучающиеся располагаются в два круга, где переход совершается во внешнем круге, а внутренний круг контролирует ответы внешних. Данные методы эффективны тем, что имеют экспресс-характер, то есть должны выполняться в быстром темпе, поэтому требуют от обучающихся мобильности и гибкости.

Представленные методы привлекательны тем, что при их реализации задействованы все обучающиеся. В целом четвероклассники знакомы с данной

технологией, так как учитель эффективно применяет их на любом уроке. Обучающимся очень нравится роль учителя или его помощника, им нравится проводить диктанты, контрольные работы и проверять их, ставить оценки. В то же время некоторые трудности возникают из-за большого количества учеников в классе. По нашим наблюдениям, примерно  $\frac{1}{4}$  обучающихся в процессе коллективной работы занимают пассивную позицию. Причины разные. Во-первых, индивидуальный темп обучающегося, как правило, медленный. Во-вторых, недостаточное понимание сути задания. В-третьих, неуспеваемость обучающегося по учебной теме. Эти факторы в первую очередь демотивируют обучающихся, обнаруживших затруднения в выполнении задания. По цепной реакции это в какой-то степени негативно отражение и на группе. Практика показывает, что в такой ситуации школьник работает, но без большого желания, на допущенные ошибки не обращает внимания. А в групповой деятельности, где его участие может быть и не замечено, он может и вовсе не работать. Таким образом, данная технология в применении не очень проста, как кажется на первый взгляд. Её реализация требует тщательной подготовки не только учителя, но и самих обучающихся. Следует начинать через реализацию парной работы.

### **Технология развития критического мышления**

Данная технология, разработанная американскими педагогами (Джинни Стилл, Чарльз Темпл, Курт Мередит), включает в себя приёмы организации сотрудничества обучающихся в процессе учебной деятельности и способы критического мышления и рефлексии и т.д. Базовая модель технологии отражает закономерности познавательной деятельности (Ж. Пиаже, Д. Дьюи, Л.С. Выготский и другие) [171; 81; 48]. В отечественной педагогике технология представлена в трудах С.И. Заир-Бека и И.В. Муштавинского [89], И.О. Загашева [88]. Существует несколько вариантов названий технологии: «Технология развития критического мышления», «Чтение и письмо для развития критического мышления», «Развитие критического мышления через чтение и письмо». В технологии чтение и письмо рассматриваются как главный инструмент

критического мышления. Развитие критического мышления способствует формированию познавательной мотивации, коммуникативных навыков, информационной грамотности, умения работы с текстовым материалом (анализ и создание) (А.В. Бутенко) [29]. Базовая модель технологии критического мышления включает три стадии: *вызов – осмысление – рефлексия*. При обучении полипредикативным предложениям она подходит для: 1) введения нового понятия «сложное предложение» и его различных типов; 2) анализа текста с полипредикативными предложениями; 3) создания и анализа собственного текста.

**Стадия вызова.** У обучающихся актуализируются знания и умения по простым предложениям, их систематизация (составление списка, заполнение таблицы, разработка кластера). На основе актуальных знаний проводится сравнительный анализ нового материала. Например, при ознакомлении с понятием *сложное предложение* обучающиеся рассуждают и приводят примеры из своего жизненного опыта – обращали ли они раньше внимание на сложные предложения, задумывались ли над ними, при каких обстоятельствах используются в речи сложные предложения и т.д. На этой стадии учитель может использовать приёмы «*Ключевые термины*», «*Перепутанные логические цепочки*», «*Знаем – Хотим узнать – Узнали*», «*Кластер*».

Приём «*Ключевые термины*». Учитель пишет на доске термины «Простое предложение» и «Сложное предложение». Обучающиеся работают в паре и пытаются сформулировать трактовку терминов. Также предлагаются термины полипредикативных предложений по их типам. Данный приём можно использовать как «*Ключевые предложения*», когда обучающимся предлагаются простые и сложные предложения. На основе их структурных особенностей обучающиеся находят отличия данных синтаксических конструкций. Другим вариантом может послужить сопоставление самих полипредикативных предложений по их типам, то есть обучающиеся проводят семантический анализ и приходят к выводу, что есть разные типы сложных предложений. Сопоставление является оптимальным приёмом. Когда внимание обучающихся специально акцентируется на поиске схожих или отличительных особенностей, то

они действуют правильно, сравнивают, рассуждают, делают определённые выводы.

Приём «*Перепутанные логические цепочки*». Обучающимся предлагается восстановить текст, упорядочив его предложения. Каждый по цепочке находит следующее предложение текста. Среди них есть и сложное предложение, поэтому после выполнения задания, в процессе анализа текста, его логической структуры, необходимо отдельно проанализировать полипредикативное предложение, акцентировать внимание обучающихся на его конструкции, сопоставляя с простыми предложениями. В ходе экспериментального обучения выяснилось, что такое задание обучающимся посильно только после формирования у них понятия *сложное предложение*. До этого они не отличают структурные особенности простых и сложных предложений, вследствие чего при анализе семантических особенностей не видят различные ситуации или действия в одном предложении. В связи с этим задание можно выполнить только с помощью учителя, затем нужно вычленить сложное предложение из текста и на его основе произвести анализ понятия сложного предложения.

Приём «*Знаем – Хотим узнать – Узнали*». Активизирует исследовательскую деятельность обучающихся, поэтому может использоваться на протяжении одного или нескольких уроков. Составляется таблица, где первая и вторая колонки заполняются на стадии вызова, а третья колонка – на стадии рефлексии. Таким образом, использование данного приёма предоставляет обучающимся возможность контролировать процесс систематизации знаний и умений, формулировать новые идеи, определить способы получения новых знаний (таблица № 26). Наглядность конкретизирует и материализует учебные действия, способствует проследить за процессом, который приводит к запланированным результатам. Если учитель намерен использовать данный приём, то это нужно делать не по отдельным темам, а систематически весь учебный год. Обучающиеся могут завести отдельную тетрадь для записи. В таком случае эффективность приёма будет значительной. Обучающиеся научатся планировать, действовать, а также оценивать свои результаты.

Таблица № 26

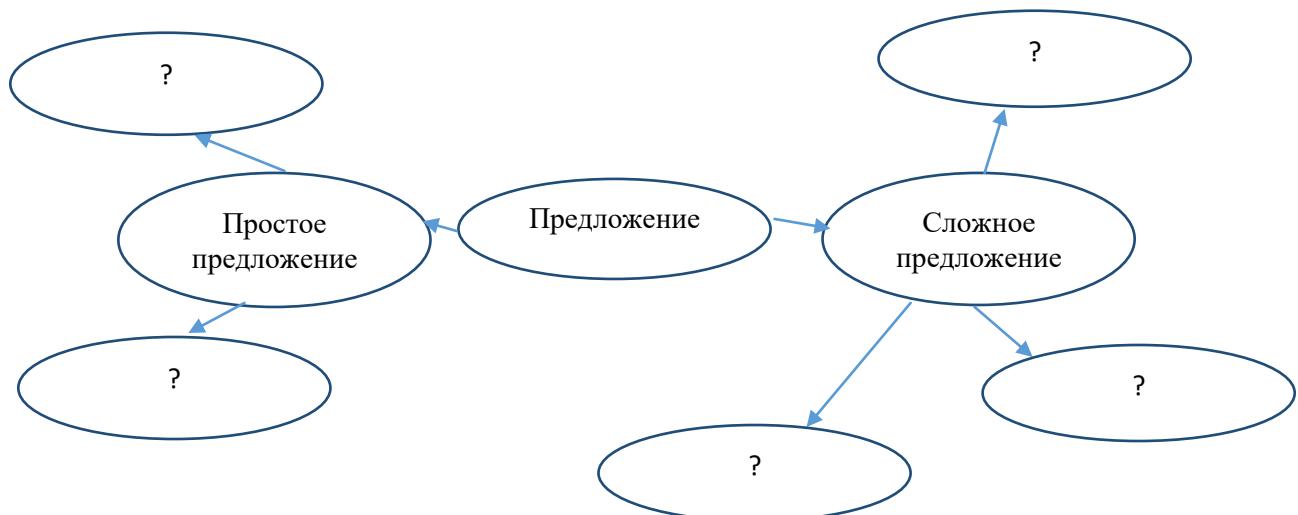
Пример составления и заполнения таблицы для реализации приёма  
«Знаем – Хотим узнать – Узнали»

Знаем	Хотим узнать	Узнали
<i>Простое предложение</i> ...	<i>Почему некоторые предложения называют сложными?</i> <i>Как они образуются? Для чего они нужны? Сколько раз в речи мы их используем? И т.д.</i>	<i>Сложное предложение – это ...</i>

Приём «Кластер предложений». Данный приём используется как способ структурирования информации, направлен на развитие системного мышления. В ходе коллективного обсуждения формулируется ключевое понятие «предложение», а от него выходят стрелки в разные стороны, которые соединяют данное слово с другими синтаксическими понятиями (рисунок № 4).

Рисунок № 4

Пример заполнения схемы составления кластера предложений



Таким образом, обучающиеся заполняют кластер на основе обобщения знаний и новой информации. В ходе обучения кластер должен проверяться и

дополняться, должны конкретизироваться общие блоки, устанавливаться взаимосвязи и отличительные особенности предложений.

Приём «*Звучит так... Выглядит как...*». Обучающимся предлагаются различные синтаксические понятия. Например, «Простое предложение», «Сложное предложение», также типы полипредикативных конструкций (*утуусубуу сүолталаах, утары сүолталаах* и т.д.). Они записывают слова, а затем представляют зрительные ассоциации, связанные у них с данными понятиями.

**Стадия осмыслиения.** На этой стадии обучающиеся осваивают новый учебный материал. Приёмы, используемые на данном этапе, должны поддерживать мотивацию, активность и интерес к теме. Они должны быть направлены на продуктивное осмысление воспринимаемой информации: рассказ, объяснение, сообщение, презентация, выполнение заданий и т.д.

Приём «*Система маркировки текста «Инсерт»*» – это самоактивизирующаяся системная разметка для эффективного чтения и размышления. Обучающихся необходимо научить ставить карандашом определённые маркировочные знаки во время чтения. Например, определение о сложных предложениях. V (галочка) – известная информация;

– (минус) – недостаточные знания и представления; + (плюс) – новая, интересная, неожиданная информация; ? (вопросительный знак) – желание узнать дополнительную информацию. Данный приём способствует активному восприятию учебного материала через осмысленное чтение. Приём актуален для постоянного и долгосрочного использования. Кроме того, большинство обучающихся обнаружили некоторые затруднения, так как приём требует более глубоких знаний, поэтому обучающимся необходима основа для проведения сопоставительных операций для определения нужной самооценки. Можно использовать при реализации модульных курсов интегрированного обучения языкам.

Приём «*Разработки для самостоятельных занятий*». Обучающимся выдаются вопросы для самостоятельной работы с текстом, в котором есть полипредикативные предложения. Вопросы и задания должны быть направлены

на размышление, активизирующее восприятие изучаемого материала. Например, «*Как бы ты преобразовал простое предложение в сложное?*»; «*Как ты думаешь, почему использовано данное сложное предложение?*», «*Что будет, если убрать из текста сложное предложение?*» и т.д. Необходимо отметить, что такие вопросы активизируют обучающихся. Они стараются объяснить каким способом можно преобразовать простые предложения в сложные, какую смысловую нагрузку несут сложные предложения в тексте, что они передают, а также почему они используются. Все свои аргументы необходимо доказать примером. По сути, использование такого приёма учит обучающихся обобщать полученную учебную информацию. Самостоятельное рассуждение способствует запоминанию лингвистических понятий, способов формулирования мыслей в форме устной и письменной речи. В процессе обсуждения обучающиеся дополняют, исправляют друг друга, кроме того, учатся слушать других, уважать их мнение и т.д.

Приём «*Тонкие и толстые вопросы*». Это таблица вопросов, которую можно начинать на стадии вызова, когда обучающиеся записывают вопросы, на которые они хотели бы получить ответы в процессе изучения полипредикативных предложений. Тонкие вопросы: *Что...? Верно ли...? Как...? Почему...?* Толстые вопросы: *Объясните, почему..? Почему вы считаете, что...? Что, если вдруг...?* и т.д. Умение задавать вопросы необходимо формировать. Семантика вопросов различается. Соответственно, они являются основными направляющими хода рассуждения. Однотипность вопросов ограничивает способы мышления, поэтому они должны быть разнообразными не только в речи учителя, но и у обучающихся. Если есть вопросы, то должны быть и ответы. В процессе формирования коммуникативной компетенции на уроках якутского языка необходимо создать условия, чтобы обучающиеся научились давать развёрнутый ответ, при этом использовали полипредикативные конструкции на сознательном уровне.

Приём «*Фишбон*». Дословно название приёма переводится с английского как «рыбная кость» (создан на основе диаграммы причины-следствия Каора Исикава). Как педагогический приём направлен на развитие критического мышления обучающихся в наглядно-содержательной форме. Применение его на

уроках способствует формированию умения установливать причинно-следственные связи, работать с информацией, ставить и решать проблемы. Он позволяет подбирать подходящее решение, генерируя новые идеи, вследствие чего полученные знания систематизируются по основным категориям: причины, факты, выводы. «Фишбон» включает в себя четыре блока: голова, хвост, верхние и нижние косточки. Связующим звеном выступает основная кость, или хребет рыбы. *Голова* – проблема, вопрос или тема. *Верхние косточки* – основные понятия темы, причины, которые привели к проблеме. *Нижние косточки* – факты, подтверждающие наличие сформулированных причин, или суть понятий, указанных на схеме. *Хвост* – ответы, выводы, обобщения. Метод предполагает ранжирование понятий, поэтому наиболее важные располагают ближе к голове. На уроках родного языка приём можно использовать по двум направлениям. Во-первых, в процессе ознакомления с новой темой, в частности, с полипредикативными предложениями. Во-вторых, в обсуждении любой проблемы (на основе текста, фильма, медиаресурсов и т.д.). В процессе составления «рыбьего скелета» создаётся речевая ситуация, когда обучающиеся вступают во взаимодействие, высказывают своё мнение, точку зрения. В это время можно активизировать полипредикативные предложения в их речи. Следует целенаправленно акцентировать внимание обучающихся на использовании сложных предложений в формировании и формулировании мыслей. Например, полипредикативные предложения, выражающие причинные, сопоставительные и противительные отношения. Для этого нужно заранее подготовить модели предложений, заготовки фраз, опорные схемы полипредикативных конструкций и т.д.

**Стадия рефлексии.** На этой стадии обобщается изученный материал, соотносят новую информацию с имеющимися у обучающихся знаниями. Происходит сопоставление по принципу «до» и «после». Обучающиеся обмениваются мнениями, при этом вырабатывается собственное отношение к изучаемой теме. Обычно возвращаются к тем приёмам, которые были использованы на стадиях вызова и осмыслиения. Например, «Возвращение к

*ключевым терминам*, «Возвращение к кластерам», «Возвращение к логическим цепочкам» и т.д. К данным приёмам можно добавить ещё «Кубик» и «Шесть шляп», которые призваны подводить итоги по изучаемому материалу.

Приём «Кубик». Заранее изготавливается кубик с вопросами. Группы по очереди бросают кубик и выполняют задание, выпавшее на грани кубика. Примеры вопросов: 1) опишите понятие сложного предложения; 2) сравните сложное предложение с простым; 3) тип сложного предложения – что напоминает (ассоциация); 4) проанализируйте сложное предложение; 5) нужно ли использовать сложные предложения в речи?; 6) покажите как применить сложное предложение? Опишите ситуацию одним сложным предложением. В процессе выполнения задания обучающиеся учатся выражать свои мысли, используя полипредикативные предложения.

Приём «Шесть шляп». Группам выдаются шляпки разного цвета, символизирующие определённую функцию в процессе обсуждения проблемной темы. Учитель читает текст (рассказ, сказку, статью, стихотворение и т.д.), смотрят мультфильм, художественный или документальный фильм, телепередачу и т.д. При обсуждении главное условие – использование в речи сложных предложений. Белая шляпа – факты, приводятся конкретные аргументы; жёлтая – положительная оценка, отмечаются только позитивные стороны; чёрная – отрицательное отношение, выделяется негативная сторона; красная – эмоциональная оценка, описываются испытанные чувства; зелёная – творческая оценка, что нового можно внести; синяя – рефлексивная оценка, размышление о том, что хотел сказать автор, какую пользу можно извлечь и т.д.

## Технология ТРИЗ

### (Теория решения изобретательских задач)

Основная идея теории решения изобретательских задач заключается в том, что творчеству можно научить так же, как и другим видам деятельности (Г.С. Альтшуллер) [3; 165; 182]. Как педагогическая технология ТРИЗ направлена на развитие у обучающихся познавательной потребности, системного и

критического мышления, воображения, фантазии, креативности, формирование навыков поиска информации и её применения в творческой деятельности, воспитание целеустремлённости, самостоятельности, ответственности, работоспособности и т.д. (В.А. Ширяева) [245]. При обучении полипредикативным предложениям можно использовать **приёмы фантазирования**, предложенные Джанни Родари [180]. Данный приём активизирует не только творческое воображение обучающихся, но и способствует формированию речевых умений. В процессе формирования коммуникативной компетенции на уроках родного языка приёмы фантазирования очень нравятся обучающимся. Они с удовольствием берутся за выполнение задания. Вместе с тем учитель должен контролировать использование обучающимися сложных предложений в текстах.

Приём «*Бином фантазии*». Для начала обучающимся предлагаются два слова, не связанные друг с другом: куобах уонна бэлисипиэт (заяц и велосипед), тураах уонна бөртөлүөт (ворона и вертолёт), бэргэһэ уонна сибэкки (шапка и цветы) и т.д. Задание заключается в том, что обучающиеся должны составить из этих слов необычные словосочетания, которые должны стать названием или началом новой истории. Например: бэлисипиэттээх куобах (заяц на велосипеде), бөртөлүөттээх тураах (ворона на вертолёте), сибэкки бэргэһэ (шапка из цветов). При создании текста обязательным условием является использование сложных предложений.

Приём «*Круги по воде*». Данный приём основывается на аналогии того, что камень, брошенный в воду, образует расходящиеся круги, поэтому начальные буквы произвольно выбранного слова приводят к различным словам-ассоциациям. Их можно использовать для создания сложного предложения с необычным содержанием или текста с удивительной историей, где также необходимо использовать полипредикативное предложение. Например, слово-камень «Ардах» (Дождь).

Приём «*Фантастические гипотезы*». Используется для придумывания необычных историй, сюжет которых строится на обсуждении. Необходимо

поставить вопрос «Что было бы, если бы в Якутии однажды не наступила зима?», «Что было бы, если бы деревья умели говорить?» и т.д.

Приём *«Салат из сказок»*. Создаётся новая сказка путём соединения в ней персонажей, волшебных предметов или сюжетов разных сказок. Также можно предложить другой вариант, когда персонажи любимых мультфильмов или сказок вдруг становятся одноклассниками обучающихся.

Использование приёмов фантазирования очень нравится обучающимся. Они на стыке фантазии и реальности как бы выходят за рамки стандартизированного мышления, интегрируются их знания по другим образовательным областям. Единственным условием на уроках якутского языка, в частности, в процессе изучения полипредикативных предложений, они должны контролировать свою речь, стремиться употреблять сложные предложения в создаваемых текстах.

### **3.3. Анализ результатов экспериментального обучения**

Эффективность методики формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения полипредикативным предложениям в 4 классе определялась путём анализа и сопоставления итоговых данных экспериментальных и контрольных групп. Проверялись такие синтаксические умения, как: 1) распознавание полипредикативных предложений (показатель языковой компетенции); 2) формирование и формулирование собственных мыслей в форме полипредикативных предложений (показатель речевой компетенции); 3) сознательное и уместное употребление полипредикативных предложений в собственном тексте (показатель дискурсивной компетенции). Через данные умения определялись: 1) сформированность стратегий владения полипредикативными предложениями; 2) реализация синтаксических умений в деятельности; 3) отношение обучающихся к процессу обучения полипредикативным предложениям. Результаты экспериментального обучения изучались с помощью следующих методов: анализ письменных работ (заданий и сочинений), наблюдение и анкетирование.

## Сформированность стратегий овладения полипредикативными предложениями

Исследование проводилось в экспериментальных классах. Контрольные классы не привлекались, так как они не изучали тему сложных предложений. В качестве стратегий для эффективного овладения полипредикативными предложениями в процессе формирования коммуникативной компетенции являются: 1) осознание необходимости базовых знаний для решения синтаксических задач; 2) осознанное использование опорной схемы полипредикативных предложений, обеспечивающей ориентировочную основу синтаксических действий в реализации речевой деятельности.

Каждое задание имеет базовый и повышенный уровни сложности.

Первое задание. Базовый уровень первого задания направлен на определение знаний обучающихся о понятиях *простое предложение* и *сложное предложение*. В рамках данного задания обучающиеся определили понятия; преобразовали простые предложения в полипредикативные, выражающие временные и условные отношения, а также образа действия. Предполагалось, что теоретическое осмысление простых и полипредикативных предложений, умение отличать их становится основой для понимания обучающимися содержания задания и произведения соответствующих мыслительных действий: 1) восприятие семантики простых предложений; 2) определение способов преобразования простых предложений в полипредикативные; 3) моделирование полипредикативных конструкций.

Критерии оценивания: высокий уровень – 3 балла (выполнены все задания), средний уровень – 2 балла (выполнены теоретическое и 1 практическое или 2 практических задания), низкий уровень – 1 балл (выполнено только теоретическое или только 1 практическое задание). Как показывает анализ результатов, языковая компетенция у обучающихся сформирована на достаточно высоком уровне. 75% испытуемых справились с заданием без особых затруднений. Результаты подтверждают, что правильно подобранные методы и приёмы обучения формируют у обучающихся одну из важных стратегий эффективного решения

синтаксических задач в виде осознания необходимости синтаксических знаний, которые выступают в качестве интеллектуального инструмента в реализации практической деятельности.

*Повышенный уровень* первого задания направлен на самостоятельное определение обучающимися типов полипредикативных конструкций, преобразованных ими из простых предложений. Критерии оценивания: высокий – 2 балла (правильно определили 2 предложения), средний – 1 балл (определили 1 предложение), низкий – 0 (не определили). Итоги показывают, что обучающиеся с формальной точки зрения затруднились с ответами: у 65% обучающихся отмечаются условные отклонения. Во-первых, в их работах прослеживаются несовпадения семантико-структурной схемы предложений с указанными типами полипредикативных предложений. Во-вторых, зафиксировано, что обучающиеся могут самостоятельно выходить за пределы минимума полипредикативных конструкций, опираясь на их же структурные схемы. И в первом, и во втором случаях речь идёт о полипредикативных конструкциях, выражающих условные и временные отношения. Более глубокий анализ полипредикативных предложений, созданных обучающимися, предоставляет возможность проследить за ходом их рассуждения в решении поставленной задачи, в результате чего выявлено следующее:

1. При определении способов преобразования простых предложений в сложные предложения обучающиеся демонстрируют умение оперировать семантико-структурными схемами предложений, включенных в минимум полипредикативных предложений, что подтверждается способами связей частей полипредикативных предложений.

2. При моделировании полипредикативных предложений обучающиеся обращают внимание не только на синтаксическую структуру, но и на семантику конструкций, что прослеживается в определении ими их типов. Это подтверждается тем фактом, что, создавая полипредикативные предложения, испытуемые опираются на конструкцию предложения, выражающую условные отношения, но пишут полипредикативное предложение, которое выражает

временное значение и при этом совершенно правильно определяют его тип. Например: *Ийэм кэллэбүнэ, ооннуу барыацым.* Необходимо отметить, что конструкция с такой структурной схемой, выражающая временные отношения, не была включена в минимум полипредикативных конструкций.

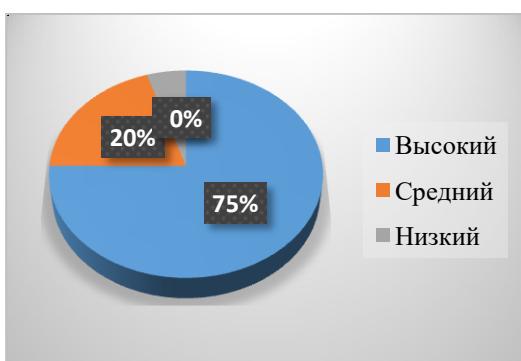
Некоторые обучающиеся предложения с семантикой временных отношений отнесли к полипредикативным конструкциям, выражающим условные отношения. При этом мы не можем утверждать, что это абсолютно неправильно, так как предложения выражают условно-временные отношения. На примере обсуждаемых конструкций, созданных обучающимися при преобразовании простых предложений в полипредикативные, мы убедились в том, что: 1) использование опорной таблицы активизирует пассивные синтаксические конструкции носителей языка, так как в якутском языке множество полипредикативных конструкций, где есть и функционально синонимичные структуры; 2) опорная таблица как когнитивная схема обеспечивает ориентировочную основу синтаксических действий. В последующем при достижении устойчивости навыка обучающиеся смогут производить перенос умения обнаруживать полипредикативные конструкции в новую ситуацию, когда потребуется найти неизученные структурно-семантические конструкции.

Сопоставительная визуализация результатов первого задания представлена в диаграмме № 13.

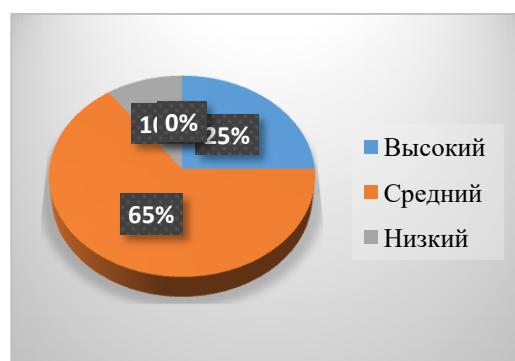
Диаграмма № 13

#### Анализ результатов первого задания

##### Базовый уровень



##### Повышенный уровень



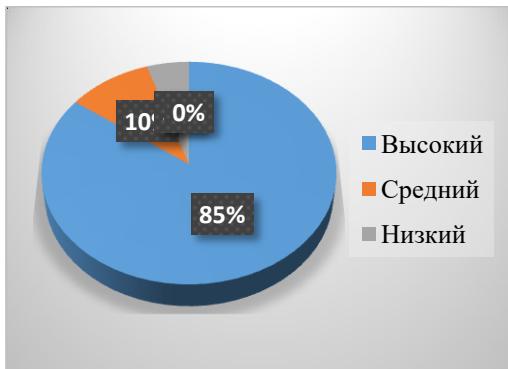
Второе задание направлено на выявление у обучающихся умений определять типы аналитических вариантов полипредикативных конструкций, а также преобразовывать их в синтетические полипредикативные конструкции с определением их типов. Критерии оценивания: высокий – 2 балла (справились полностью), средний – 1 балл (справились с 1 заданием), низкий – 0 (не справились).

Обучающиеся (95%) справились с базовым уровнем задания по определению типов аналитических полипредикативных конструкций, выражающих временные и причинные отношения. Предлагались следующие предложения: *Ардах дохсуннук түүнэй ааста, ол кэнниттэн кустук таьыста. Бугун убайдарым оттоон кэллилэр, ол ихин ажам кинилэри хайбаата.* Высокий показатель результата (85%) был очевидным, так как предполагалось, что при выполнении задания обучающиеся будут ориентироваться на скрепы «ол кэнниттэн», «ол ихин» – соединяющие части полипредикативных предложений, поэтому справились с заданием без затруднений.

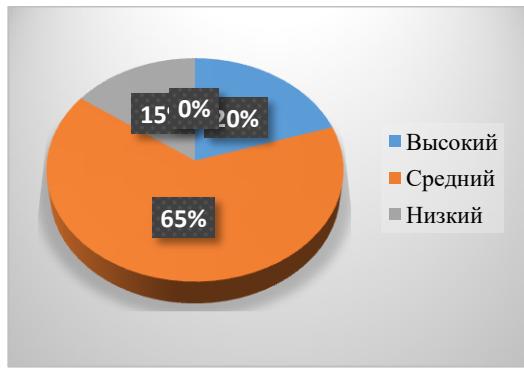
Результаты выполнения задания повышенного уровня свидетельствуют о том, что обучающиеся достаточно хорошо усвоили учебный материал. Большинство из них (80%) трансформировали предложения в следующие полипредикативные конструкции, выражающие условные и временные отношения: *Ардах дохсуннук түстэйинэ, кустук тахсар. Убайдарым оттоон кэллэхтэринэ, ажам кинилэри хайгыаца.* Обучающиеся, которые справились с заданием (15% на высоком уровне и 65% на среднем), при преобразовании предложений не использовали слова-скрепы. Это свидетельствует о том, что они понимают их функции в полипредикативных конструкциях (диаграмма № 14).

### Анализ результатов второго задания

#### Базовый уровень



#### Повышенный уровень



Анализ повышенного уровня обсуждаемого задания показывает, что обучающиеся провели ряд правильных мыслительных действий: 1) определили тип исходного предложения; 2) выявили синтетические полипредикативные конструкции в опорной таблице, так как их задача заключается в преобразовании аналитических предложений в синтетические полипредикативные конструкции; 3) выбрали из них подходящие конструкции для преобразования предложений с учётом их семантики; 4) переконструировали предложения; 5) определили тип преобразованных предложений.

При определении типов преобразованных предложений прослеживаются такие же мыслительные действия, которые были отмечены в процессе анализа результатов выполнения повышенного уровня первого задания. Обучающиеся акцентируют своё внимание на семантике предложений. Если бы они выполняли задание только с опорой на структурную схему предложений, то большинство придерживались бы мнения о том, что предложения преобразованы в полипредикативные конструкции, выражающие условные отношения. В первом предложении только 15% обучающихся в семантическом плане правильно определили тип полипредикативного предложения, остальная часть считает, что предложения преобразованы в полипредикативные конструкции, выражающие временные отношения. Эти данные свидетельствуют о том, что обучающиеся редко производят мыслительные операции по выражению условных отношений, и

они их определяют на основе временных отношений (как условно-временные отношения). Данный факт подтверждается и тем, что второе предложение 80% обучающихся правильно отнесли к полипредикативным конструкциям, выражающим временные отношения. Следует заметить, что обучающиеся в процессе выполнения задания не воспользовались самой простой полипредикативной конструкцией, выражающей одновременность отношений (структурой бессоюзного сложного предложения), например: *Ардах дохсуннук түстэ, кустук табыста.* Вместо этого они выбрали полипредикативную конструкцию, выражающую условные отношения, функционально синонимичную с предложениями, которые выражают временные отношения.

Таким образом, обучающиеся продемонстрировали способность пользоваться алгоритмами действий, оперировать моделями и схемами полипредикативных предложений. Опорные структурно-семантические схемы создают условия для формирования стратегии освоения родного языка, обогащают синтаксический строй речи обучающихся, активизируют их речевысказывательную деятельность.

Достоверность сформированности языковой и речевой компетенций проверялась и на основе текстовой деятельности обучающихся. Известно, что синтаксические конструкции начинают полноценно функционировать в продуктивных текстах. Следовательно, умения обучающихся, сформированные в процессе обучения полипредикативным конструкциям, должны найти полноценное отражение в тексте, поэтому обучающимся было предложено написать сочинение на тему «*БIһыах түхүнан тугу кэпсиэнг этэй?*» с заданием использовать полипредикативные конструкции и указать их тип.

Как показывает анализ сочинений, обучающиеся без затруднений справились с заданием. Полипредикативные предложения использовали 75% обучающихся, а умение сознательно и уместно употреблять в тексте полипредикативные предложения обнаружилось у 45% обучающихся. Они правильно идентифицировали конструкции собственных предложений с семантико-структурными схемами предложений, включенных в минимум

синтаксических конструкций. В сочинениях чаще всего встречаются полипредикативные конструкции, выражающие противительные, сопоставительные и временные отношения. В целом результаты показали, что обучающиеся 4 классов научились различать полипредикативные конструкции. Выполнение упражнений с анализом собственных текстов позволит повысить качество коммуникативной компетенции. Семантический анализ предложений текстов сочинений будет наиболее эффективным, если он будет производиться на основе анализа полипредикативных конструкций, так как обучающимся будет дана возможность обратить внимание на структурно-семантические особенности синтаксических конструкций.

В процессе обсуждения данного вопроса следует ещё раз обратить внимание на проблему соотношения теоретической и практической частей в обучении родному языку. На примере формирования коммуникативной компетенции мы убедились в том, что без формирования языковой компетенции в процессе обучения полипредикативным предложениям невозможно достигнуть желаемых результатов. Лингвистические знания являются основным интеллектуальным инструментом обучающихся при формировании их речевых и дискурсивных компетенций. Они же определяют стратегии овладения полипредикативными предложениями. В этом плане интересными являются результаты другого нашего исследования. После выполнения задания испытуемых попросили объяснить, каким способом они определили полипредикативные предложения в тексте. Предлагались следующие варианты ответов: 1) по содержанию; 2) по союзным словам; 3) по пунктуационному знаку. В результате выяснилось, что большинство испытуемых (45%) выбрали третий вариант ответа, 30% – второй вариант и только 25% обучающихся – первый вариант. Отсюда следует, что обучающиеся на формирующем этапе в первую очередь оперируют лингвистическими знаниями, ориентируются на знаково-символические опоры (ориентировочный способ), на основе которых выходят на семантику предложения. Следовательно, обучающиеся, которые решают задачи ориентировочным способом, проводят следующий ряд мыслительных действий:

1) уточняют знак препинания; 2) выявляют способ связи частей полипредикативной конструкции; 3) определяют семантику полипредикативного предложения. И, наоборот, обучающиеся, которые ориентируются на семантику, работают операциональным способом, то есть на основе семантики определяют сперва тип предложения и далее переходят на другие признаки предложения. При этом следует признать, что характер синтаксической задачи во многом определяет способы решения поставленной задачи.

### **Реализация синтаксических умений в продуктивной деятельности**

На данном этапе выявлялась способность обучающихся сознательно и уместно употреблять полипредикативные предложения в продуктивной текстовой деятельности. Четвероклассникам из экспериментальных классов при необходимости разрешалось использовать опорные таблицы со схемами и образцами полипредикативных предложений, включенных в минимум синтаксических конструкций. Результаты анализировались в сопоставлении с работами контрольных классов. Всем участникам эксперимента было дано задание написать сочинение на тему «Тэллэйи хайдах хомуялларый?» («Как собирают грибы?»).

Обучающиеся и экспериментальных, и контрольных классов с выполнением задания уложились вовремя. Средние показатели по количеству слов и предложений в текстах, созданных обучающимися, представлены в таблице № 27, а визуализация в диаграмме № 15.

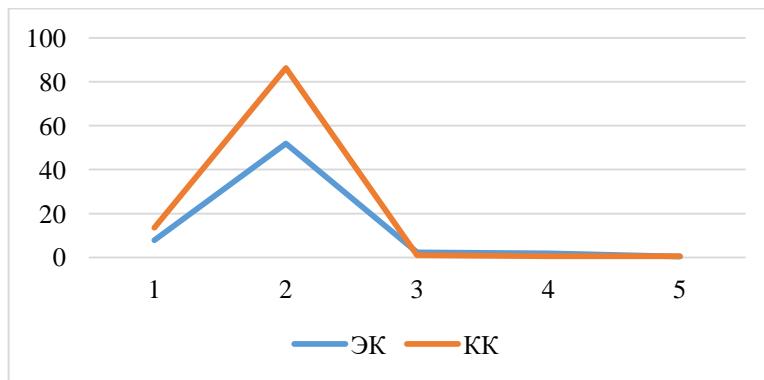
Таблица № 27

#### **Анализ средних показателей слов и предложений в текстах**

№	Показатели	ЭК	КК
1.	Среднее количество предложений в тексте	7,8	13,5
2.	Среднее количество слов в тексте	51,8	86,3
3.	Среднее количество полипредикативных предложений в тексте	2,3	1,2
4.	Полипредикативные предложения из числа минимума полипредикативных конструкций	1,9	0,6
5.	Другие полипредикативные конструкции	0,4	0,6

Диаграмма № 15

## Анализ средних показателей слов и предложений в текстах



Как видно, среднее количество слов и предложений в тексте преобладает у контрольных классов. Это объясняется тем, что внимание обучающихся экспериментальных классов в процессе выполнения задания было сконцентрировано на сознательном употреблении полипредикативных конструкций в тексте. Данный факт подтверждается тем, что у них преобладает показатель употребления полипредикативных предложений (таблица № 28).

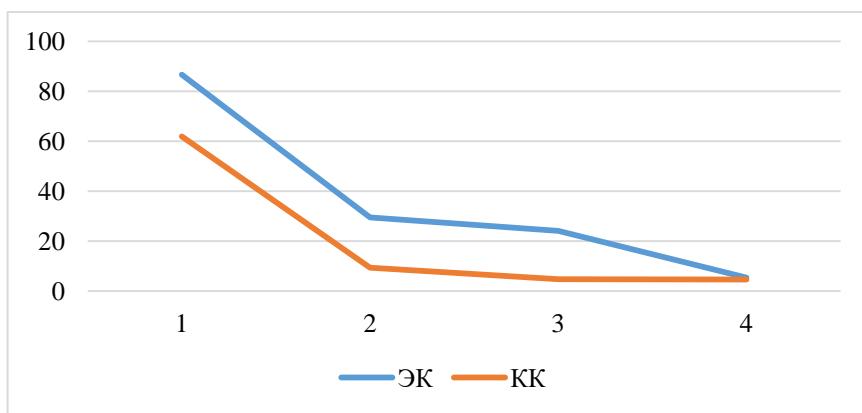
Таблица № 28

## Анализ частотности использования полипредикативных предложений в тексте

№	Показатели	ЭК	КК
1.	Доля обучающихся, использовавших полипредикативные предложения в тексте, от общего количества испытуемых (%)	86,6	61,9
2.	Доля полипредикативных предложений от общего количества предложений в тексте (%), в том числе:	29,5	9,3
2.1	Доля полипредикативных предложений из числа минимума полипредикативных конструкций (%)	24,1	4,7
2.2	Доля других полипредикативных конструкций (%)	5,4	4,6

Диаграмма № 16 представляет визуализацию данных из таблицы № 28.

**Анализ частотности использования  
полипредикативных предложений в тексте**



Все полипредикативные предложения, использованные обучающимися, мы распределили на две части. При этом выявлено, что обучающиеся экспериментальных классов работали на сознательном уровне. В их сочинениях доля полипредикативных конструкций из числа минимума в несколько раз превышает долю других сложных предложений, а в контрольных классах разница между данными показателями незначительная (таблица № 29).

Таблица № 29

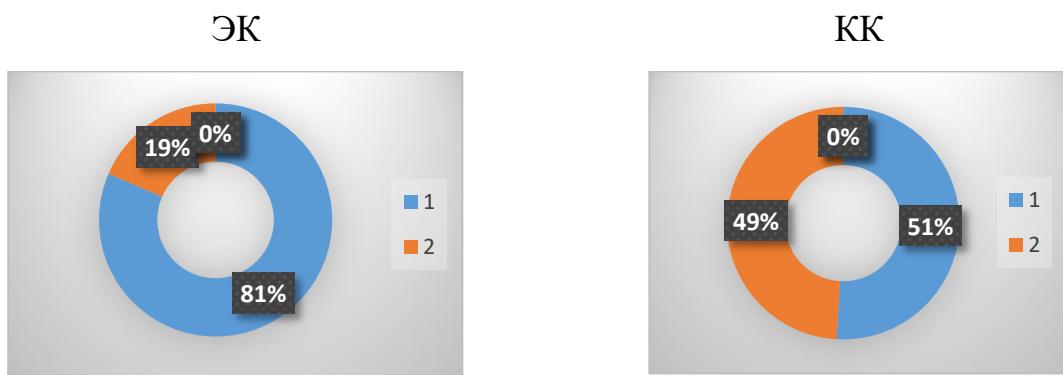
**Анализ показателей использования полипредикативных предложений  
из числа минимума синтаксических конструкций**

№	Показатели	ЭК	КК
1.	Доля полипредикативных предложений из числа минимума полипредикативных конструкций от общего количества полипредикативных конструкций (%)	81	51
2.	Доля других полипредикативных предложений от общего количества полипредикативных конструкций (%)	19	49

Визуализация данных, представленных в таблице № 29, показана в диаграмме № 17.

Диаграмма № 17

Показатели использования полипредикативных предложений из числа минимума синтаксических конструкций



Результаты сопоставительного анализа полипредикативных предложений, включенных в минимум синтаксических конструкций, представлены в таблице № 30.

Выяснилось, что полипредикативные предложения, включенные в минимум синтаксических конструкций, наиболее часто употреблены в экспериментальных классах за счёт активизации пассивных синтаксических конструкций.

Таблица № 30

Анализ использования в сочинениях полипредикативных конструкций, включенных в минимум синтаксических конструкций

Полипредикативные конструкции (ППК)	Способ передачи отношений	Доля от общего количества полипредикативных конструкций (%)	
		ЭК	КК
ППК, выражающие временные отношения	Одновременные бессоюзные	5,7	8,8
	Одновременные с союзом:		
	уонна	-	-
	диэри	1,1	-
	ол кэнниттэн	2,3	2,8
	ыла	1,7	-

	онтон	2,3	3
ППК, выражающие причинные отношения	ол иин	17,3	9,4
	онон	5,2	1,8
ППК, выражающие сопоставительные отношения	-лыны	4,4	-
ППК, выражающие противительные отношения	оттон	17,6	23,4
	арай	2,2	-
ППК, выражающие условные отношения	-табына	12,1	1,8
ППК образа действия	курдук	9,1	-
		81	51

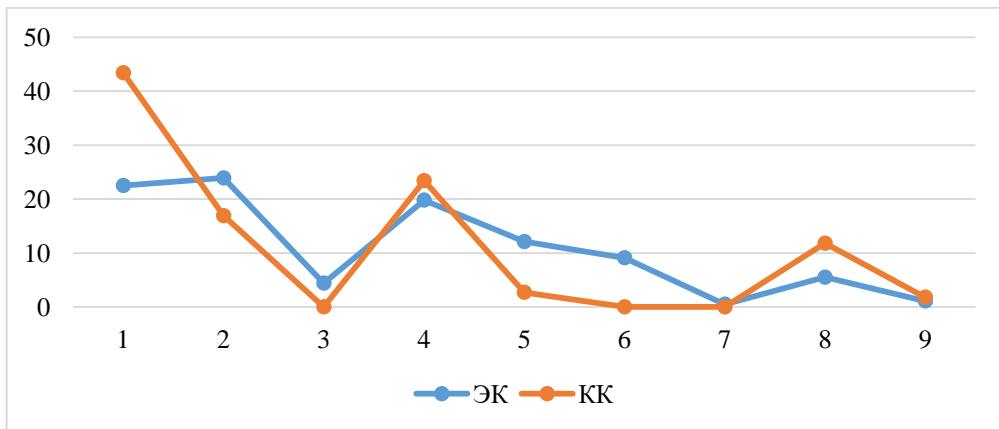
В контрольных классах отмечается высокая частотность использования полипредикативных предложений, выражающих временные, противительные и причинные отношения. Такие же конструкции часто встречаются и в экспериментальных классах, что ещё раз подтверждает потенциал освоения обучающимися полипредикативных конструкций на уроках родного языка в соответствии с их когнитивным и коммуникативным развитием. Показатели экспериментальных классов подтверждают, что учёт речевого опыта и уровня владения родным языком необходим, так как прослеживается, что при специальном обучении обучающиеся демонстрируют способность производить сознательные действия с языковым материалом.

Анализ полипредикативных предложений, не включенных в минимум полипредикативных конструкций, но использованных обучающимися в письменной речи, представлен в приложении № 10. В данном блоке доминируют показатели контрольных классов. Их результаты в сумме с предыдущим блоком, на первый взгляд, показывают разнообразие использованных конструкций, где проявляется речемыслительная матрица носителей родного языка. Вместе с тем более детальный анализ выявил, что на спонтанном уровне обучающиеся больше всего употребляют полипредикативные конструкции, выражающие временные отношения. Напротив, у контрольных классов действительно отмечаются обогащение синтаксического строя речи, а также оптимальное распределение

полипредикативных конструкций в тексте, что, несомненно, является позитивным маркером динамики улучшения коммуникативных качеств письменной речи (диаграмма № 18).

Диаграмма № 18

## Анализ% доли полипредикативных предложений от их общего количества



Полипредикативные предложения (%):

1. Временные – 22,5 / 43,4
2. Причинные – 23,9 / 16,9
3. Сопоставительные – 5,5 / 0
4. Противительные – 19,8 / 23,4
5. Условные – 12,1 / 2,7
6. Образа действия – 9,1 / 0
7. Определительные – 0,5 / 0
8. Подлежащные – 5,5 / 11,8
9. Другие – 1,1 / 1,8

Содержательный анализ текстов сочинений показал следующие результаты. Любое понятие в сознании обучающихся активизирует определённое целостное представление. Новую информацию обучающиеся проводят через соотнесение с накопленными знаниями и личным жизненным опытом, вследствие чего формируются определённое представление, сценарный план. В это же время от установки или ситуации, которые получили обучающиеся, определяются основная мысль, сюжет, стиль, жанр и тип будущего текста, структурируется план его реализации. Как показывают результаты наших исследований, в создании продуктивного текста для обучающихся начальных классов доминирующими являются художественный стиль и повествовательный тип. Вместе с тем в

процессе экспериментального обучения было выявлено, что по-ситуации обучающиеся способны переключаться и на другие стили речи (научный, публицистический, деловой, разговорный). На наш взгляд, данное явление также является показателем уровня владения родным языком, так как стиль речи демонстрирует стиль мышления и коммуникативную роль человека в данной ситуации. Выбор стиля речи активизирует коммуникативная задача, а умение определять речевую ситуацию формируют не только речевой опыт, но и способности восприятия и оценки действительности.

### **Анализ результатов 1 и 2 заданий по модифицированной таксономии Блума и СОЛО**

Преломление результатов анализа по выявлению сформированности стратегий овладения полипредикативными предложениями и реализации синтаксических умений в продуктивной деятельности через категории когнитивных процессов представлено в диаграмме № 19. Средний показатель умения определять типы полипредикативных предложений рассчитан на основе средних показателей базовых уровней первого и второго заданий, а умения формировать мысли в форме полипредикативных предложений на результатах повышенных уровней (см. диаграммы № 13 и 14). Умение создавать текст с полипредикативным предложением основано на показателях доли обучающихся, использовавших сложные предложения (приложение № 11).

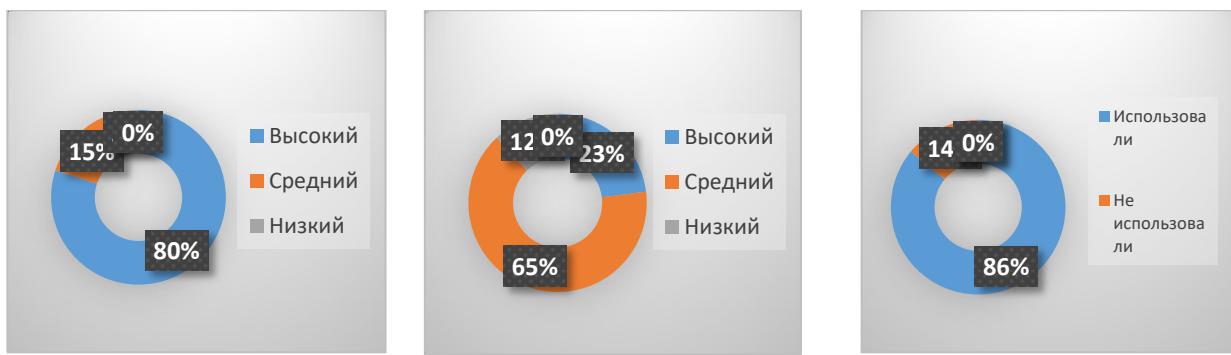
Диаграмма № 19

**Результаты по категориям когнитивных процессов  
(показатели см. в таблице № 25)**

**Умение определять типы  
полипредикативных  
предложений**

**Умение формировать  
мысли в форме  
полипредикативных  
предложений**

**Умение создавать текст  
с полипредикативным  
предложением**



Таким образом, в результате экспериментального обучения по формированию коммуникативной компетенции на материале полипредикативных предложений высокий уровень обнаружили 25%, средний 65% и низкий 10% обучающихся 4 классов.

Диаграмма № 20



## Отношение обучающихся к процессу обучения полипредикативным предложениям

Эффективность методов и технологий проверялась с аспекта отношения обучающихся к процессу обучения полипредикативным предложениям, где использовалась структура модифицированного варианта анкеты «Интересно ли тебе?» (Л.В. Савельева) [185], разработанной на основе методики «Палитра интересов» (А.И. Савенков). Обучающимся предлагалось выразить своё отношение к видам деятельности, которые были реализованы в ходе обучения полипредикативным предложениям. К анкетированию были привлечены обучающиеся только экспериментальной группы. Контрольная группа не принимала участие, поскольку они не изучали сложные предложения.

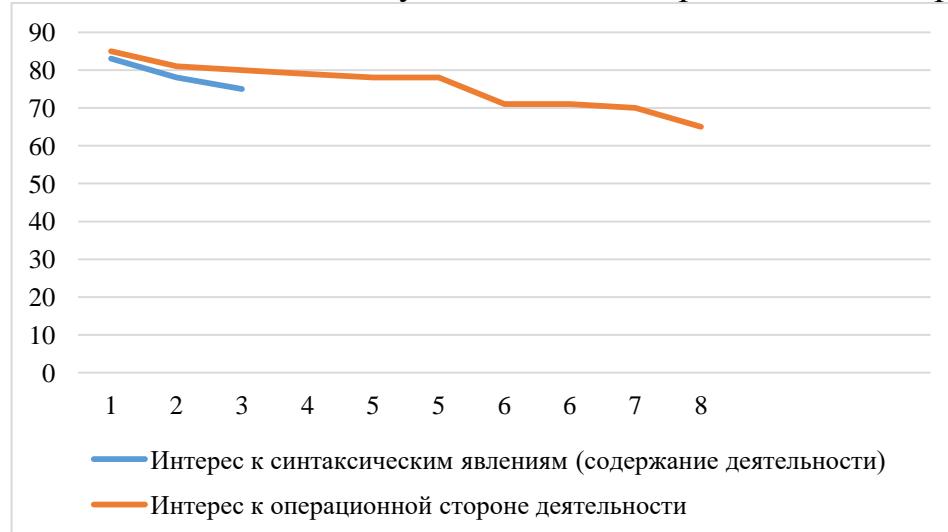
Анкетирование проводилось в два этапа. На первом этапе выявлялось отношение обучающихся к содержанию изучаемой темы, на втором – отношение обучающихся к процессу обучения.

Первый этап. В анкету были включены виды деятельности, реализующие содержательную (№ 1–3) и операционную (№ 4–13) стороны. Результаты исследования представлены в приложении № 11. Визуализация представлена в диаграмме № 21.

Результаты первого этапа исследования, направленного на выявление отношения к содержанию обучения полипредикативным предложениям, показали, что у обучающихся в ходе экспериментального обучения сформировался позитивный интерес к изучаемой теме. На основе градации рейтинговых мест выявлены предпочтаемые виды деятельности, где в интересах к синтаксическим явлениям на первую позицию вышло знакомство со схемами сложных предложений и алгоритмами действий, а в операционной стороне деятельности – создание сложных предложений на основе образцов, моделей, схем и алгоритмов. Это представляется закономерным, так как данному виду деятельности в процессе экспериментального обучения уделялось большое внимание.

Диаграмма № 21

Результаты анкетирования 1 этапа «Интересно ли тебе?»  
 (% от общего количества обучающихся экспериментальных групп)



Интерес к синтаксическим явлениям (содержание деятельности)	Интерес к операционной стороне деятельности
1. Знакомиться со схемами сложных предложений и алгоритмами действий 2. Знакомиться с типами сложных предложений 3. Знакомиться со сложными предложениями	1. Создавать сложные предложения на основе образцов и моделей, схем, алгоритмов 2. Сравнивать простые и сложные предложения 3. Составлять сложные предложения по картинке 4. Создавать собственные тексты со сложными предложениями 4. Создавать собственные сложные предложения с использованием схем 5. Объяснять структуру и содержание собственного сложного предложения 6. Искать и определять сложные предложения в тексте 7. Проверять правильность конструирования своих сложных предложений 8. Восстановливать сложное предложение 9. Формулировать выводы о сложных предложениях

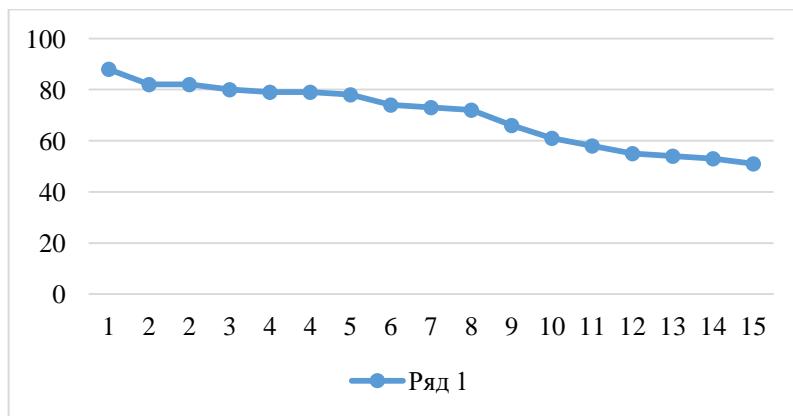
Мы видим, что внедрение минимума полипредикативных конструкций, следовательно, использование опорной таблицы со схемами сложных предложений как познавательного инструмента создаёт условия для сознательного и эффективного освоения трудной темы. Анализ интереса к операционной стороне деятельности в процессе обучения полипредикативным предложениям показывает, что обучающимся больше нравятся творческие виды деятельности. В рейтинговых местах они сгруппировались в первой части, а во второй части в основном оказались аналитические виды деятельности. Данный факт подтверждает нашу мысль о том, что коммуникативная компетенция, формируемая на уроках якутского языка, проявляется в совокупности всех её компонентов и полностью раскрывается в дискурсивной компетенции, то есть в умении создавать собственные тексты, в реализации устной и письменной речи.

Второй этап. В анкету были включены виды деятельности, способствующие формированию коммуникативной компетенции в процессе обучения полипредикативным предложениям. Они реализуются на основе использования различных методов, приёмов и технологий. В ходе проведения опроса оценивалась тенденция развития интереса у обучающихся к процессу обучения (приложение № 12). Визуализация представлена в диаграмме № 22

В первой части рейтинговых мест сгруппировались виды деятельности, которые для обучающихся являются новыми и нестандартными заданиями, поэтому активизировали у них интерес к процессу обучения. По ним мы видим, что обучающихся привлекают групповая работа, интеллектуальная деятельность в творческих заданиях, обобщающие уроки и т.д. Вместе с тем если рейтинговые места проанализировать снизу вверх, то моделируется закономерность формирования коммуникативной компетенции на основе её компонентов – языковой, речевой и дискурсивной.

## Диаграмма № 22

Результаты анкетирования 2 этапа «Интересно ли тебе?»  
(% от общего количества обучающихся экспериментальных групп)



- 1. Выполнить задание «Салат из сказок»
- 2. Выполнить задание «Круги по воде»
- 3. Выполнить задания с использованием электронного приложения
- 4. Игра «Экспедиция в мир родного языка»
- 4. Составить мнемокарту сложных предложений
- 5. Игра «Кубик»
- 6. Игра «Шесть шляп»
- 7. Игра «Записки языкового доктора»
- 15. Провести взаимодиктант (проверять знания)
- 14. Составить таблицу «Знаем – Хотим – Узнаем»
- 13. Ответить на вопросы друг друга (проверять)
- 12. Составить копилку сложных предложений
- 11. Исправить ошибки в тексте
- 10. Придумать оригинальные имена типам сложных предложений
- 9. Исследовать сложные предложения
- 8. Придумать тонкие и толстые вопросы

Таким образом, использование эффективных методов, технологий и приёмов при формировании коммуникативной компетенции обучающихся в процессе обучения полипредикативным предложениям играет огромную роль в развитии познавательных интересов, следовательно, и в мотивации к изучению родного языка. Тема полипредикативных предложений является специфичной, поэтому в начальных классах она долгое время не изучалась. Внедрение её в

процесс обучения якутскому языку требует продуманного подхода, так как если не сбалансировать теоретическую и практическую части изучаемого материала, то достигнуть ожидаемых результатов будет трудно. В связи с этим «упаковка» подачи материала через систему формирования коммуникативной компетенции, на наш взгляд, является наиболее подходящей.

Как показывают результаты наблюдения, методы и технологии, использованные в формировании коммуникативной компетенции на уроках якутского языка на материале полипредикативных предложений, стимулируют активную деятельность обучающихся. Им нравится взаимодействовать, творить, исследовать и экспериментировать, другими словами, процесс урока вызывает интерес к изучаемой теме. При этом лингвистический материал не является целью результата, а служит инструментом для организации деятельности обучающихся, то есть на основе сложных предложений обучающиеся реализуют познавательный и коммуникативный потенциал, учатся производить мыслительные операции и применять их как способ формулирования и формирования собственных мыслей.

### **Выводы по третьей главе**

Экспериментальная проверка эффективности методики формирования коммуникативной компетенции на уроках якутского языка на материале полипредикативных предложений позволила сформулировать следующие выводы:

1. Уточнено понятие *формирование коммуникативной компетенции* как целенаправленный педагогический процесс, реализующий содержание обучения якутскому языку на основе деятельностного, когнитивно-коммуникативного и компетентностного подходов, способствующий повышению мотивации к изучению родного языка, осознанию значимости владения родным языком, формированию способов выражения мыслей средствами родного языка.

2. Эффективность формирования коммуникативной компетенции достигается при создании речевой среды, коммуникативных ситуаций, речевого общения и обогащении содержания учебного предмета «Родной язык»

внедрением нового раздела «Общение» как подготовки обучающихся к сознательному изучению родного языка как средства общения.

3. Эффективность внедрения минимума полипредикативных конструкций подтверждается тем, что у обучающихся экспериментальных классов прослеживается активизация синтаксического строя речи. Синтаксические умения, формируемые в процессе обучения полипредикативным предложениям, являются показателем сформированности языковой, речевой и дискурсивной компетенций. Следовательно, они взаимосвязаны и последовательно участвуют в формировании коммуникативной компетенции. В текстах прослеживаются умения самостоятельно определять мотив и замысел высказывания, пользоваться грамматическими средствами языка для ясного и последовательного изложения мысли, выбирать соответствующие синтаксические конструкции.

4. Обучающиеся 4 классов способны выражать смысл действия, ситуации и явления с помощью полипредикативных конструкций. Языковая компетенция проявляется в осмыслении синтаксических понятий, а также в умении решать синтаксические задачи. Речевая компетенция реализуется как умение формировать и формулировать мысли, где полипредикативные предложения выступают в качестве способов мыслительных действий. Дискурсивная компетенция отражает умение создавать тексты с использованием полипредикативных предложений, что повышает качество письменной речи через точность, правильность, ясность, уместность, логичность выражения мысли.

5. В формулировании мысли в форме полипредикативных предложений огромное значение имеет словарный запас обучающихся, так как в самой модели полипредикативных предложений заложены структура и содержание мысли. Мысль передаётся через слова, приобретающие общий смысл, формируясь в структуре предложения. Другими словами, чем раньше начнётся обогащение синтаксического строя речи обучающихся, включая активизацию полипредикативных конструкций, тем эффективнее будет и работа по развитию речи обучающихся в целом.

6. В процессе речевой деятельности у билингвов оба языка работают одновременно, умение регулировать два языка в потоке речи способствует развитию сбалансированного двуязычия. В процессе экспериментального обучения выявлено, что в письменной речи на родном языке обучающиеся умеют контролировать поток речи. Данный факт подтверждается тем, что употребление обучающимися в текстах слов на русском языке встречается редко. Например, испытуемые употребили слова *маслёнок*, *подберёзовик*, *корзина* и т.д. Эти слова в устной речи у якутов употребляются практически повсеместно, и вероятность того, что обучающиеся не знают названий предметов на родном языке очень высока. Умение контролировать речь прослеживается также в употреблении обучающимися в письменной речи слов на родном языке *аңа*, *ийэ*, несмотря на то, что современные дети в устной речи в обращении к родителям обычно употребляют слова на русском языке *папа*, *мама*. Следовательно, если обучающиеся знают название предмета (значение слова) на двух языках, в зависимости от того, на каком языке создают текстовый продукт, они будут контролировать рабочий язык и стараться употреблять слова на требуемом языке.

7. Порядок слов в предложениях носителей якутского языка является важным показателем владения родным языком. Якутский язык имеет определённую закономерность в порядке слов, которая может быть нарушена при интерференции, инверсии или под влиянием синтаксиса разговорного языка. Как показывает анализ предложений, где наблюдается нарушение порядка слов, большинство обучающихся допускают его под влиянием устной разговорной речи.

8. У обучающихся экспериментальных классов прослеживается обогащение синтаксического строя речи. Они наиболее часто употребляют полипредикативные конструкции, выражающие временные, причинные, противительные и сопоставительные отношения. Данный факт подтверждает уровень владения родным языком на основе когнитивного развития обучающихся, так как они демонстрируют способность проводить мыслительные

операции на родном языке, отражать действительность через анализ и обобщение, формулировать их в форме полипредикативных конструкций.

9. В результате экспериментального обучения определены потенциальные типичные ошибки, которые могут быть допущены обучающимися в процессе усвоения полипредикативных конструкций: 1) ошибки семантического характера (обучающиеся могут не отличить семантики скреп *онтон*, *оттон*, послелога *курудук* и т.д.); 2) ошибки структурно-семантического характера (обучающиеся могут потерять связь между структурой и семантикой предложения); 3) ошибки пунктуационного характера (обучающиеся могут пропустить знаки препинания между частями полипредикативной конструкции); 4) нарушение норм построения словосочетаний, что приводит к стилистическим ошибкам; 5) неуместное использование слов в предложении, что будет способствовать появлению структурно-семантического нарушения.

10. Результаты экспериментального обучения показали эффективность предлагаемой методики формирования коммуникативной компетенции на материале полипредикативных предложений. Выявлено, что обучающиеся научились: 1) оперировать алгоритмами, моделями и схемами полипредикативных предложений; решать сложные синтаксические задачи временных, причинных, сопоставительных и других отношений в различных ситуациях, событиях и действиях с помощью сравнения, анализа, синтеза, абстракции и обобщения (уровень языковой компетенции); 2) формировать и формулировать мысли в форме полипредикативных предложений, точно, последовательно, уместно и логично выражать мысль (уровень речевой компетенции); 3) воспринимать, интерпретировать и воспроизводить предложения и тексты на основе смыслового чтения и слушания; использовать полипредикативные предложения в собственном тексте на сознательном уровне; анализировать собственные предложения и тексты с помощью алгоритмов и моделей (уровень дискурсивной компетенции).

## ЗАКЛЮЧЕНИЕ

В ходе исследования проблемы формирования коммуникативной компетенции на уроках якутского языка в 4 классе в процессе обучения полипредикативным предложениям подтверждена выдвинутая нами гипотеза, решены поставленные задачи и получены следующие результаты:

1. Уточнено понятие *коммуникативная компетенция* в качестве методической категории как осознанная готовность и способность личности к реализации речевой деятельности на родном языке, конкретизирована его связь с определением понятия как компетенции взаимодействия, установлены их взаимосвязь и интеграция в процессе обучения якутскому языку. Языковая, речевая, дискурсивная и культурологическая компетенции обоснованы как компоненты коммуникативной компетенции, совокупность которых обеспечивает качественное овладение родным языком на уроках якутского языка.

2. Выявлены существующие проблемы формирования коммуникативной компетенции на уроках якутского языка в процессе обучения синтаксису, связанные: 1) с несовершённостью системы заданий; 2) с отсутствием методических пособий для учителей; 3) с доминированием орфографоцентризма как целевой установки у родителей над ожидаемыми ими результатами обучения – над обогащением словарного запаса на родном языке, формированием умений формулировать мысль, понимать и воспроизводить прочитанное и услышанное и т.д.

3. Составлен речевой портрет обучающихся на синтаксическом уровне и определён их потенциал овладения полипредикативными предложениями на уроках якутского языка. Выявлено, что в устной и письменной речи они как носители родного языка используют весь синтаксический потенциал, включая простые и сложные синтаксические конструкции, распространённые предложения, однородные члены предложения и т.д. Базовые синтаксические конструкции на родном языке формируются на ментальном уровне. Данный факт подтверждается сравнительным анализом речи ребёнка с общим недоразвитием речи в онтогенезе на фоне моторной алалии, который в 5 лет заговорил на двух

языках. Обучающиеся продемонстрировали умение контролировать речевой поток на родном языке. Являясь билингвами и часто смешивая два языка в повседневной жизни в общении, в письменной речи они стараются придерживаться синтаксических норм родного языка.

4. Развитие синтаксического строя в письменной речи проходит через определённые этапы. В 1–2 классах в письменной речи обучающиеся в основном оперируют простыми предложениями. В 3–4 классах по мере постепенного овладения техникой письма и в силу когнитивно-коммуникативного развития начинают использовать весь синтаксический потенциал, переносить его с устной речи в письменную.

5. Сопоставительный анализ результатов констатирующего и обучающего экспериментов показал, что доминирующими в речи обучающихся являются полипредикативные конструкции, выражающие временные, противительные, сопоставительные и причинные отношения. Это показывает, что обучающиеся производят такие мыслительные операции, как анализ, синтез, сопоставление, обобщение и имеют вполне достаточный потенциал передать их через устную и письменную речь. Стратегия выбора полипредикативных предложений зависит от понимания и восприятия смысла окружающей действительности, что является показателем речевого опыта и языкового чутья. Полипредикативные предложения могут послужить не только как средство формирования коммуникативной компетенции, но и как критерий оценивания качества владения обучающимися родным языком и индикатор определения устойчивости функционирования родного языка.

6. Формирование коммуникативной компетенции на уроках якутского языка в процессе обучения полипредикативным предложениям наиболее эффективно осуществляется при использовании методов, приёмов и технологий (методов эвристического обучения, синектики, мнемотехники, технологий развития критического мышления и т.д.), способствующих созданию развивающей речевой среды, активизации познавательного и коммуникативного потенциала. Они обеспечивают результативность (достижение поставленной

цели), экономичность (при наименьшей затрате усилий усваивается большой объём учебного материала), эргономичность (позитивные коммуникативные условия, отсутствие перегрузки и переутомления) и мотивированность (совершенствуются личностные качества обучающихся, раскрываются их резервные возможности). Обогащение содержания учебного предмета полипредикативными предложениями способствует получению новых знаний, развитию системного, дивергентного и критического мышления, мотивирует к изучению родного языка, удовлетворяет коммуникативные потребности в речевом общении в процессе обучения. Установлено, что словарный запас обучающихся активизируется во взаимодействии с процессом обогащения синтаксического строя речи. Обучающиеся начальных классов при условии позитивного влияния речевой среды, под воздействием обучения якутскому языку могут совершенствовать качество владения родным языком через системное усвоение норм языка, соответственно, овладеть базовой основой правильности речи, развития языкового чутья, накопления положительного речевого опыта и в устной, и в письменной речи.

7. Полученные результаты не исчерпывают решение рассматриваемой проблемы. В перспективе следует провести онтолингвистические исследования детей саха с раннего возраста, лонгитюдные исследования развития словарного запаса и синтаксического строя речи детей-билингвов, разработать методику формирования коммуникативной компетенции в процессе обучения синтаксису якутского языка в 5-9 классах и т.д.

8. В настоящее время в начальных классах в разделе синтаксиса родного языка не предусмотрены полипредикативные конструкции, в 5 классе обучающиеся получают только общее представление о полипредикативных предложениях, после чего синтаксис как самостоятельный раздел школьной грамматики отсутствует вплоть до 8-9 классов. Результаты исследования подтвердили, что наибольшей эффективности в формировании коммуникативной компетенции можно достигнуть при включении раздела «Синтаксис» в

содержание обучения каждого класса, то есть необходима переструктуризация учебной программы.

Следует отметить, что если пропустить в развитии какой-либо определённый период, то будет допущено выпадение важного этапа развития, что и происходит в системе обучения якутскому языку. В начальных классах познавательный и коммуникативный потенциалы обучающихся реализуются на самом высоком уровне, на их основе формируются все важные базовые умения, с которыми они перейдут в основную школу. Как показывает практика, если у обучающихся в начальных классах не были должным образом сформированы речевые умения, то корректировать их в основной школе бывает крайне затруднительно, так как во внутренний план умственных действий уходят либо неправильно, либо недостаточно сформированные умения. Появление в речи различных полипредикативных конструкций, пусть даже в малом количестве, является показателем наступления этапа к переходу на новый уровень формирования коммуникативной компетенции. Например, в 5 классе у обучающихся есть высокая вероятность расширения полипредикативных конструкций в речи на естественном уровне, поэтому их надо активизировать с некоторым опережением, создавать условия для реализации речевого потенциала.

## СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. Айдарова, Л.И. Маленькие школьники и родной язык / Л.И. Айдарова. – М. : Знание, 1983. – 95 с.
2. Акишина, А.А. Учимся учить / А.А. Акишина, О.Е. Каган. – М. : Русский язык. Курсы, 2016. – 256 с.
3. Альтшуллер, Г.С. Найти идею: Введение в ТРИЗ – теорию решения изобретательских задач / Г.С. Альтшуллер. – М.: Альпина Паблишер, 2014. – 401 с.
4. Андреев, В.И. Педагогическая эвристика для творческого саморазвития многомерного мышления и мудрости / В.И. Андреев. – Казань: Центр инновационных технологий, 2015. – 288 с.
5. Анисимов, В.М. Методика обучения русскому языку в саха начальной школе / В.М. Анисимов. – Якутск, 2000. – 132 с.
6. Антонова, Е.С. Методика преподавания русского языка: коммуникативно-деятельностный подход / Е.С. Антонова – М. : Изд-во МГОУ, 2005. – 166 с.
7. Аргунова, Т.В. Русско-якутское двуязычие (социолингвистический аспект) / Т.В. Аргунова. – Якутск : ЯНЦ СО РАН, 1992. – 85 с.
8. Ахутина, Т.В. Порождение речи: Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т.В. Ахутина. – М.: Книжный дом «ЛИБРОКОМ», 2012. – 218 с.
9. Асмолов, А.Г. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе. От действия к мысли / А.Г. Асмолов и др. – Москва : Просвещение, 2014. – 151 с.
10. Асмолов, А.Г. Что я думаю о детях: образование и воспитание в меняющемся мире / А.Г. Асмолов. – М.: ФИРО, 2012. – 48 с.
11. Афанасьев, В.Н. О совершенствовании начального обучения русскому языку в якутской школе / В.Н. Афанасьев. – Якутск, 1978. – 192 с.
12. Бабикова, Н.Н. Согласование методов оценивания и результатов обучения на основе таксономии / Н.Н. Бабикова // Образование и педагогические науки в XXI веке: актуальные вопросы, достижения и инновации. Сборник статей

II Международной научно-практической конференции : в 2 частях. 2017. С. 93-100.

13. Бадмаев, Б.Ц. Психология обучения речевому мастерству / Б.Ц. Бадмаев, А.А. Малышев. – М. : ВЛАДОС Пресс, 2002. – 220 с.
14. Баранов, М.Т. Методика преподавания русского языка в школе / М. Т. Баранов, Н. А. Ипполитова, Т. А. Ладыженская, М. Р. Львов. – М.: Academia, 2000. – 361 с.
15. Барахсанова, Е.А. Школьники в цифровой образовательной среде: условия, предпочтения, безопасность / Е.А. Барахсанова, И.И. Малгарова // Проблемы современного педагогического образования. – 2018. № 61-2. – С. 64-66.
16. Барахсанова, Е.А. Трансдисциплинарный подход как стратегическая основа развития этнокультурного образования в Якутии / Е.А. Барахсанова, М.С. Прокопьев // Азимут научных исследований: педагогика и психология. 2019. Т. 8. № 4 (29). – С. 25-28.
17. Баскаков, Н.А. Историко-типологическая характеристика структуры тюркских языков: Словосочетание и предложение / Н.А. Баскаков. – М.: URSS : КомКнига, 2006. – 285 с.
18. Безруких, М.М. Обучение письму / М.М. Безруких. – Екатеринбург : РАМА, 2009. – 606 с.
19. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам / Б.В. Беляев. – М., 1965.
20. Богус, М.Б. Развитие умственных способностей младших школьников в условиях адыго-русского двуязычия / М.Б. Богус. – Москва, Берлин : Директ-Медиа, 2015. – 344 с.
21. Божович, Е.Д. Учителю о языковой компетенции школьников : психолого-педагогические аспекты языкового образования / Е.Д. Божович. – М.: Изд-во МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2002. – 286 с.
22. Божович, Л.И. Проблемы формирования личности / Л.И. Божович. – Москва ; Воронеж : Ин-т практ. психологии, 1995. – 348 с.

23. Болдырев, Н.Н. Концептуальное пространство когнитивной лингвистики // Вопросы когнитивной лингвистики. Вып. 1. 2004. – С. 18-36.
24. Болдырев, Н.Н. Язык и система знаний. Когнитивная теория языка / Н.Н. Болдырев. – М. : Издательский дом ЯСК, 2018. – 480 с.
25. Болотов, В.А. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. 2003, № 10. С. 8-14.
26. Борисов, П.П. Теория и практика совершенствования содержания общего среднего образования (На материале якутских школ Республики Саха) / П.П. Борисов. – М., 1998. – 153 с.
27. Буланова, С.Ю. Методические подходы к изучению младшими школьниками видов простых и сложных предложений // Вестник Поморского университета. Серия: Гуманитарные и социальные науки. 2010. № 6. С. 98-103.
28. Бутакова, Л. О. Динамика развития языковой способности и речевой компетентности носителей русского языка. Региональное экспериментальное исследование / Л.О. Бутакова. - М.: Флинта, 2016. - 160 с.
29. Бутенко, А.В. Критическое мышление / А.В. Бутенко, Е.А. Ходос. М.: Мирос, 2002. - 176 с.
30. Васильев, Ю.И. Способы выражения сравнения в якутском языке / Ю.И. Васильев. – Новосибирск: Наука, 1986. – 112 с.
31. Васильева, Н.Н. Работа по формированию коммуникативной компетенции младших школьников на уроках якутского языка: синтаксический уровень / Н.Н. Васильева, Е.П. Никифорова // Общество: социология, психология, педагогика. – 2020, № 11 (79). – С. 88–92.
32. Васильева, Н.Н. Некоторые подходы к формированию коммуникативных компетенций у младших школьников на уроках родного языка / Н.Н. Васильева, Е.П. Никифорова // Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия «Гуманитарные науки». – 2020, № 11-2. – С. 12-14.
33. Васильева, Н.Н. Обучение полипредикативным конструкциям младших школьников на уроках якутского языка: коммуникативный аспект / Н.Н.

Васильева, Е.П. Никифорова // Мир науки. Педагогика и психология. 2020, выпуск 5 (сентябрь-октябрь). Т.8. <https://mir-nauki.com/PDF/53PDMN520.pdf>

34. Васильева, Н.Н. Коммуникативное качество письменной речи учащихся 5-9 классов на родном (якутском) языке // Сибирский педагогический журнал. – 2009, № 10. – С. 162-167.

35. Васильева, Н.Н. О модели формирования метапредметных коммуникативных умений детей на родном языке // Школа будущего. – 2013, № 6. – С. 187-193.

36. Васильева, Н.Н. Педагогические условия формирования коммуникативной компетенции в родном языке у учащихся-билингвов / Н.Н. Васильева, А.Д. Саввинова // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2013, № 8. – Ч. 1. – С. 41-46.

37. Васильева, Н.Н. Учебно-методическое обеспечение этнокультурного образования в Республике Саха (Якутия) / Этнокультурное образование в Дальневосточном федеральном округе Российской Федерации: коллективная монография. – Якутск : Медиа-холдинг «Якутия», 2015. – С. 190-201.

38. Васильева Н.Н. Педагогические идеи А.Е. Кулаковского, С.А. Новгородова и развитие родного языка в современной системе общего образования // Сб. трудов респ. Научно-методической конференции «Реализация ФГОС в начальной школе: инновационные походы к организации образовательного процесса». – Якутск, 2019. – С. 113-115.

39. Вайнрайх, У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования. М., 2002. 360 с.

40. Валгина, Н.С. Теория текста / Н.С. Валгина. – М. : Логос, 2003.

41. Венгер, Л.А. Готов ли ваш ребенок к школе? / Л.А. Венгер, А.Л. Венгер. – М. : Знание, 1994. – 189 с.

42. Верещагин, Е.М., Психологическая и методологическая характеристика двуязычия (билингвизма) / Е.М. Верещагин. – М.-Берлин : Директ-Медиа, 2014. 162 с.

43. Виноградова, С.Г. Когнитивные доминанты реализации сложного предложения в речи / С.Г. Виноградова // IV Международная научно-практическая конференция. РАУ, 2019. - С. 240-245.
44. Виноградова, С.Г. Коммуникативное членение сложного предложения / С.Г. Виноградова. – Тамбов: Издательский дом ТГУ им. Г.Р. Державина, 2015.
45. Винокурова, У.А. Федеральные государственные образовательные стандарты и этнокультурное образование // Наука и образование. 2011. № 2. – С. 38-41.
46. Воробьев, В.В. Лингвокультурология / В.В. Воробьев. – Москва : РУДН, 2008. – 336 с.
47. Воронкова, О.Б. Информационные технологии в образовании. Интерактивные методы / О.Б. Воронкова. – М.: Феникс, 2018. – 598 с.
48. Выготский, Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский – М.: Астрель, 2011. – 637 с.
49. Выготский, Л.С. Вопросы детской психологии / Л.С. Выготский – Магадан, 2010. – 222 с.
50. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М.Н.Вятютнев // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы: Докл. сов. делегации на VI Конгр. МАПРЯЛ. – М.: Рус. яз., 1986.– С.78- 90.
51. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н.Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38-45.
52. Габышева, Ф.В. Обучение русскому произношению в начальных классах якутской школы / Ф.В. Габышева. – Якутск : Нац. кн. изд-во, 1992. – 83 с.
53. Гаджиева, Н.З. Основные пути развития синтаксической структуры тюркских языков / Н.З. Гаджиева – М.: Наука, 1973. – 408 с.
54. Гальперин, И.Р. Текст как объект лингвистического исследования / И.Р. Гальперин. – М.: ЛЕНАНД, 2019. – 144 с.

55. Гальперин, П.Я. Психология как объективная наука : избранные психологические труды / П.Я. Гальперин. – Москва. : Изд-во МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2008. – 478 с.
56. Гальскова, Н.Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика / Н.Д. Гальскова, Н.И. Гез. – М. : Академия, 2015. – 363 с.
57. Гац, И.Ю. Лингвистическое образование школьников в современной языковой ситуации : монография / И.Ю. Гац. – М.: Изд-во МГОУ, 2018. – 192 с.
58. Гвоздев, А.Н. Вопросы изучения детской речи / А.Н. Гвоздев. - Санкт-Петербург; Москва: Детство–пресс Творческий центр Сфера, 2007. – 470 с.
59. Голиков, А.И. и др. Комплексная оценка развития региональной системы образования Республики Саха (Якутия): методология исследования // Вестник Северо-Восточного федерального университета им. М.К. Аммосова. Серия: Педагогика. Психология. Философия. – 2016, № 4 (04). – С. 8-14.
60. Горев, П.М. Учимся вместе с Совёнком: эвристические методы мышления и активизации творчества / П.М. Горев, В.В. Утемов. – Киров: Изд-во ВятГГУ, 2010. – 104 с.
61. Горелов, И.Н. Основы психолингвистики / И.Н. Горелов, К.Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2004. – 320 с.
62. Грамматика современного якутского литературного языка. – Новосибирск: Наука, 1995. – 336 с.
63. Григорьева, А.А. Социализация личности ребенка на основе взаимодействия семьи и детского сада / А.А. Григорьева, В.И. Сметанина. – М. : Academia, 2003. 155 с.
64. Гридина, Т.А. Языковая игра: стереотип и творчество: монография / Т.А. Гридина. – Екатеринбург, 1996. – 214 с.
65. Гурьев, Г.И. Обучение якутскому языку в школах Республики Саха (Якутия) в период с 1917 по 2020 гг. (историко-педагогический анализ) : дисс. на соискание ученой степени канд.пед. наук по специальности 13.00.01. – Якутск, 2003. – 153 с.

66. Давлетбаева, Р.Г. Формирование коммуникативных речевых способностей учащихся башкирской школы при обучении русскому языку // Человек и образование. – 2009, № 4 (21). С. 193-197.
67. Давлетбаева, Р.Г., Ханова З.Д. Структура языковой и концептуальной картин мира билингва // Вестник ВЭГУ. – 2014, № 2 (70). – С. 115-120.
68. Давыдов, В.В. Виды обобщения в обучении / В.В. Давыдов. – М. : Пед. общ-во России, 2000. – 478 с.
69. Данилов, Д.А. Служение педагогической науке / Д.А. Данилов. – М. : Образование и информатика, 2007. 479 с.
70. Данилова, Н.И. Смысловая структура аналитической связи в якутском языке / Н.И. Данилова. – Новосибирск : Наука, 2001. – 139 с.
71. Данилова, Н.И. Функционально-семантические категории в якутском языке : каузативность, эвиденциальность, итеративность / Н.И. Данилова, Н.Н. Ефремов, Е.М. Самсонова. – Новосибирск : Наука, 2013. – 236 с.
72. Даутова, О.Б. Образовательная коммуникация: традиционные и инновационные технологии / О.Б. Даутова. – СПб. : Изд-во КАРО, 2018. – 176 с.
73. Даутова, О.В. Современные педагогические технологии основной школы в условиях ФГОС / О.Б. Даутова, Е.В. Иваньшина, О.А. Ивашедкина, Т.Б. Казачкова, О.Н. Крылова, И.В. Муштавинская. Санкт-Петербург : КАРО, 2019. – 176 с.
74. Дейк Т. А. ван Язык. Познание. Коммуникация / Т.А. ван Дейк. – М. : Прогресс, 1989. 312 с.
75. Дейкина, А.Д. Когнитивные тактики в общей стратегии обучения русскому языку // Стратегия развития методики преподавания русского языка в условиях реализации современных образовательных стандартов. М. : Форум, 2015. – 512 с.
76. Деменева, Н.Н. Личностно ориентированные педагогические технологии в начальной школе, соответствующие требованиям ФГОС / Н.Н. Деменова, Н.В. Иванова. – М.: АРКТИ, 2015. – 224 с. – (Начальная школа).

77. Деятельностный подход в образовании / А.М. Агапов, А.Г. Асмолов, К.А. Баранников и др. – М.: Authors club, 2018. – 360 с.
78. Дмитриева, Е.Н. Русско-якутский перевод: лексический и грамматический аспекты / Е.Н.Дмитриева Е.П. Никифорова, Р.П. Макарова, Л.П. Борисова. – Якутск : Издательский дом СВФУ, 2019. – 144 с.
79. Дмитриева, Е.Н. Сопоставительная грамматика русского и якутского языков Часть I. Фонетика и морфология / Е.Н. Дмитриева. – Якутск, 2000. – 128 с.
80. Доброва, Г.Р. Вариативность речевого развития детей / Г.Р. Доброва. – М.: Языки славянской культуры, 2018. – 262 с. – (Studia philologica).
81. Дьюи, Дж. Психология и педагогика мышления /Дж. Дьюи. – М.: Совершенство, 1997. – 203 с.
82. Дьяченко, В.К. Коллективный способ обучения. Дидактика в диалогах / В.К. Дьяченко. – М.: Народное образование, 2004. – 348 с.
83. Елисеева, М.Б. Становление индивидуальной языковой системы ребенка: ранние этапы / М.Б. Елисеева. – М.: Языки славянской культуры, 2014. – 342 с.
84. Ефремов, Н.Н. Полипредикативные конструкции в якутском языке: Структурно-семантическое описание / Н.Н. Ефремов. – Новосибирск: Изд-во СО РАН, 1998. – 193 с.
85. Жинкин, Н.И. Механизмы речи / Н.И. Жинкин. М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.
86. Жинкин, Н.И. Речь как проводник информации / Н.И. Жинкин. М. : Наука, 1982. – 159 с.
87. Жуйков, С.В. Психологические основы повышения эффективности обучения младших школьников родному языку / С.В. Жуйков. – М. : Педагогика, 1979. – 184 с.
88. Загашев, И.О. Учим детей мыслить критически / И.О. Загашев, С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – СПб.: Альянс-Дельта: Речь, 2003. – 192 с.
89. Заир-Бек, С.И. Развитие критического мышления на уроке / С.И. Заир-Бек, И.В. Муштавинская. – М.: Просвещение, 2011. – 222 с.

90. Закирьянов, К.З. Формирование активного башкирско-русского двуязычия: методический аспект / К.З. Закирьянов. – Уфа : Изд-во БИРО, 2010. – 154 с.
91. Залевская, А.А. Вопросы теории двуязычия / А.А. Залевская. – Москва : Директ-Медиа, 2013. – 144 с.
92. Захарова, Л.В. Якутский язык : рабочая программа (1-4 классы) / Л.В. Захарова. – Якутск : Бичик, 2017. – 48 с.
93. Захарова, Л.В. Якутский язык. 1 класс / Л.В. Захарова, С.А. Баснаева, С.Е. Потапова, Н.С. Олесова. – Якутск : Бичик, 2017. – 143 с.
94. Захарова, Л.В. Якутский язык. 2 класс. В 2-х частях. / Л.В. Захарова, С.А. Баснаева, С.Е. Потапова, Н.С. Олесова. Ч. 1. – Якутск: Бичик, 2017. – 135 с.
95. Захарова, Л.В. Якутский язык. 3 класс. В 2-х частях. / Л.В. Захарова, С.А. Баснаева, С.Е. Потапова, Н.С. Олесова. Ч. 2. – Якутск: Бичик, 2017. – 143 с.
96. Захарова, Л.В. Якутский язык. 4 класс. В 2-х частях. / Л.В. Захарова, С.А. Баснаева, С.Е. Потапова, Н.С. Олесова. Ч. 2. – Якутск: Бичик, 2017. – 135 с.
97. Зимняя, И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании / И.А. Зимняя. – М. : Исслед. центр пробл. качества подгот. специалистов, 2004. – 38 с.
98. Зимняя, И.А. Лингвопсихология речевой деятельности. М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО Модэк, 2001. – 423 с.
99. Золотова, Г.А. Очерк функционального синтаксиса русского языка / Г.А. Золотова. – М.: URSS, 2005. -350 с.
100. Иванова, А.В. и др. Педагогические условия учета специфики возрастных и индивидуальных особенностей учащихся-гуманитариев в процессе обучения математике // Современные научноемкие технологии. 2016. № 6-1. С. 135-139.
101. Иванова, Н.И. Особенности якутско-русского двуязычия: лексико-семантическая интерференция при несоответствии объема значений слов // Сибирский филологический журнал. – 2014. № 3. С.225-233.

102. Иванцева, Е.В. О термине «языковая личность»: истоки, проблемы, перспективы использования // Вестник Томского государственного университета, 2010. №4 (12). С.24-31.
103. Игнатьев, В.П. ИКТ-компетентность педагога как основа цифровой грамотности обучающихся / В.П. Игнатьев, А.С. Иванова, М.Д. Иванова //. Современные проблемы науки и образования. – 2020, № 2. - С. 56.
104. Имададзе, Н.В. Экспериментально-психологическое исследование овладения и владения вторым языком / Н.В. Имемадзе. – Тбилиси : Мецниереба, 1979. – 229 с.
105. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе / Н. А. Ипполитова. - М. : Флинта : Наука, 1998. - 170 с.
106. Исенина, Е.И. Дословесный период развития речи у детей / Е.И. Исенина. – Саратов : Изд-во Сарат. ун-та, 1986. – 162 с.
107. Казарцева, О.М. Культура речевого общения: теория и практика обучения / О.М. Казарцева. – М. : Флинта, Наука, 1998 – 496 с.
108. Капинос, В.И. Развитие речи : Теория и практика обучения / В.И. Капинос, Н.Н. Сергеева, М.С. Соловейчик. – М. : ЛИНКА-пресс, 1994. – 191 с.
109. Карасик, В.И. Аспекты языковой личности // Проблемы речевой коммуникации. – Саратов, 2003. - С.96-106.
110. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс / В.И. Карасик. – Волгоград: Перемена, 2002. – 477 с.
111. Карасик, В.И. Языковое проявление личности / В.И. Карасик. – М. : Гнозис, 2015. – 382 с.
112. Каратаев, И.И. Лингвистические основы обучения орфографии родного языка в начальных классах якутской школы / И.И. Каратаев. – Якутск: Кн. изд-во, 1987. – 166 с.
113. Караулов, Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н. Караулов. – М.: ЛИБРОКОМ, 2014. – 261 с.

114. Колесова, А.П. Обучение родной грамоте учащихся начальных классов якутских школ на основе деятельностного подхода / А.П. Колесова. – Якутск : Дани Алмас, 2007. – 72 с.
115. Колодезников, С.К. Обучение родным языкам субъектов РФ как иностранным / С.К. Колодезников, А.В. Оконешникова, Е.П. Федорова // Перспективы науки. – 2020. – №2 (125). – С. 68-72.
116. Кондратьев, П.П. Сатабыл үөрэбэ / П.П. Кондратьев. – Якутск : ИРОиПК, 2013. – 360 с.
117. Колшанский, Г.В. Некоторые вопросы семантики языка в гносеологическом аспекте // Принципы и методы семантических исследований. – М., 1976. – С. 5-30.
118. Концепция преподавания русского языка и литературы в Российской Федерации (утверждён Распоряжением Правительства Российской Федерации от 9 апреля 2016 г., № 637 – р).
119. Концепция преподавания родных языков народов России (2019) <https://docs.edu.gov.ru/document/616ab265aa2810f14a2c3fd1203a0aaa>
120. Концепция школьного языкового образования. – Якутск: Изд-во ДНиСПО МО, 2001. – 27 с.
121. Концепция обновления и развития национальных школ в Республике Саха (Якутия) / Е.П. Жирков: сайды суолун солоон . Якутск: Сахаполиграфиздат, 2004. – 232 с.
122. Коркина, Е.И. Глагольные лично-отнесенные модальные конструкции в якутском языке / Е.И. Коркина. – Якутск, 1979.
123. Костомаров, В.Г. Наш язык в действии / В.Г. Костомаров. М. : Гардарики, 2005. 287 с.
124. Кравченко А.В. Грамматика в когнитивно-семиотическом аспекте / Язык и мысль: Современная когнитивная лингвистика / Сост. А.А. Кибрик, А.Д. Кошелев; ред. А.А. Кибрик, А.Д. Кошелев, А.В. Кравченко, Ю.В. Мазурова, О.В. Федорова. – М. : Языки славянской культуры, 2015. – 848 с. (Разумное поведение и язык. Language and Reasoning).

125. Кубрякова, Е.С. Язык и знание: На пути получения знаний о языке: Части речи с когнитивной точки зрения. Роль языка в когнитивном познании мира. – М., 2004.
126. Кубрякова, Е.С. Виды пространства, текста и дискурса / Е.С. Кубрякова, О.В. Александрова // Категоризация мира: пространство и время: материалы науч. конф. – М.: Диалог: МГУ, 1997. – С. 19-20.
127. Кубрякова, Е.С. Человеческий фактор в языке: Язык и порождение речи / Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнарович, Л.В. Сахарный. – М. : Наука, 1991. – 238 с.
128. Купалова, А.Ю. Изучение синтаксиса и пунктуации в школе / А.Ю. Купалова. – М. : Дрофа, 2007. – 251 с.
129. Крылова, О.Н. Новая дидактика современного урока в условиях введения ФГОС ООО / О.Н. Крылова, И.В. Муштавинская. – Санкт-Петербург : КАРО, 2017. – 144 с.
130. Ладыженская, Т.А. Овладение нормами литературного языка // Методика преподавания русского языка в школе. М. : Академия, 2000. С. 228
131. Лапыгин, Ю.Н. Методы активного обучения / Ю.Н. Лапыгин. – М. : Издательство Юрайт, 2015. – 248 с.
132. Лейко, И.М., Маслова, В.А. Параметры описания речевого портрета языковой личности // Язык и социальная динамика. 2012. № 12-1. С. 414-420.
133. Леонтьев, А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А. Леонтьев. - М. : Ленанд, 2014. - 211 с.
134. Леонтьев, А.Н. Психологические основы развития ребенка и обучения / А.Н. Леонтьев. – М. : Смысл, 2009. – 423 с.
135. Лепская, Н.И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации / Н.И. Лепская. – М.: Изд-во МГУ, 1997. – 152 с.
136. Лернер, И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я. Лернер. – М.: Педагогика, 1981. – 185 с.
137. Лингвистический энциклопедический словарь – М.: Сов. энцикл., 1990. – 688 с.

138. Лисина, М.И. Формирование личности ребенка в общении / М.И. Лисина – СПб.: Питер, 2009. – 318 с.
139. Львов, М.Р. Методика развития речи младших школьников / М.Р. Львов. – М.: Астрель, 2003. – 238 с. (С. 208).
140. Львов, М.Р. Основы теории речи / М.Р. Львов. –М. : Academia, 2000. – 245 с.
141. Львов, М.Р. Методика преподавания русского языка в начальных классах / М.Р. Львов, В.Г. Горецкий, О.В. Сосновская. – М. : Академия, 2012.
142. Лхасаранова, Б.Б. Развитие коммуникативных умений у учащихся 5 класса при обучении словосочетаниям на уроках бурятского языка / Б.Б. Лхасарановна, С.Д. Дондокова, Б.Ц. Цыремпилова // Электронный научно-образовательный вестник. Здоровье и образование в XXI веке. – 2018, Т. 20, № 9. – С. 14-18.
143. Майрамукаева, Ф.А. Работа над простым предложением на начальном этапе обучения родному языку в осетинской школе / Ф.А. Майрамукаева. – Владикавказ: СОГУ, 2012.
144. Рамзаева, Т.Г. Избранные труды по проблемам современного начального языкового образования / Т.Г. Рамзаева. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2008.
145. Мельников, Г.П. Принципы системной лингвистики в применении к проблемам тюркологии // Структура и история тюркских языков. – М.: Наука, 1971. – С. 121-137.
146. Методика обучения русскому языку и литературному чтению / под. Ред. Т.И. Зиновьевой. – М. : Издательство Юрайт, 2016. – 468 с.
147. Методика преподавания русского языка в национальной школе / Л.З. Шакирова, Л.Г. Саяхова, К.З. Закирьянов и др. – Л.: Просвещение, 1990. – 416 с.
148. Мкртчян, М.А. Становление коллективного способа обучения / М.А. Мкртчян. – Красноярск : ККИПКИППРО, 2010. – 227 с.

149. Мочалова, Л.Н. Языковые механизмы у детей с ограниченными возможностями / Л.Н. Мочалова, Е.В. Шлай. – Архангельск : САФУ, 2016. – 158 с.
150. Насилов, Д.М. Проблемы тюркской аспектологии: Акциональность / Д.М. Насилов. – Л.: Наука, 1989. – 208 с.
151. Негневицкая, Е.И. Язык и дети / Е.И. Негневицкая, А.М. Шахнарович. – М. : Наука, 1981. – 111 с.
152. Немов, Р.С. Практическая психология / Р.С. Немов. – М. : Владос, 1997. – 320 с.
153. Неустроев, Н.Д. Историография развития начального образования в Якутии (монографическое исследование) / Н.Д. Неустроев, А.Н. Неустроева. – М.: МПГУ, 2006. – 300 с.
154. Неустроев, Н.Н. Безличные предложения в якутском языке / Н.Н. Неустроев. – Якутск : Якутское кн. изд-во, 1972б. – 112 с.
155. Никифорова, Е.П. Лингвопсихологические основы методики обучения письменной русской речи учащихся якутской школы / Е.П. Никифорова. – М. Флинта: Наука, 2000. – 176 с.
156. Николаева, А.Д. Межкультурное взаимодействие как фактор диалога и интеграции культур / Актуальные вопросы научного знания. Материалы межрег-го тематического сборника с международным участием. Под редакцией В.Г. Дегтяря, В.П. Клочкива, Ф.Ф. Харисова. – Курган, 2020. – С. 184-191.
157. Николаева, А.Д. Эволюция системы управления общим образованием в национальном регионе : социокультурный контекст (на материале Якутии) / А.Д. Николаева. – Якутск : Изд-во ЯГУ, 2008. – 171 с.
158. Норман, Б.Ю. Когнитивный синтаксис русского языка / Б.Ю Норман. – М. : Флинта; Наука, 2018. – 254 с.
159. Обучение русскому языку в школе / Е.А. Быстрова и др. – М. : Дрофа, 2004. – 240 с.
160. Одинцова, И.В. Когнитивная лексикология и когнитивный синтаксис в лингводидактике // Мир русского слова. № 2, 2018. С 75-80.

161. Одинцова, И.В. Когнитивная лингводидактика в ряду других когнитивных наук // Мир русского слова. – 2018. № 4. С. 80-86.
162. Осваиваем социальные компетентности / под ред. И.А. Зимней. – М. : МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2011. – 591 с.
163. Основы теории коммуникации / Под ред. М.А. Василика. – М. : Гардарики, 2006. – 615 с.
164. Охлопкова, М.Е. Букубаар : маннайгы кылааска үөрэнэр кинигэ / М.Е. Охлопкова, Д.К. Сивцев. – Якутск : Бичик, 2011. – 95 с.
165. Официальный сайт Международной ассоциации ТРИЗ. – Режим доступа: <http://matriz.karella.ru/index.html>.
166. Павлычева, Е.Д. Характеристика особенностей понятия «речевой портрет» // Вестник МГОУ. Серия. Лингвистика, 2015. -№6. - С.110-115.
167. Пассов, Е.И. Концепция коммуникативного иноязычного образования (теория и ее реализация): Методическое пособие для русистов / Е.И. Пассов, Л.В. Кибирева, Э.Колларова. – СПб.: Златоуст, 2007. – 199 с.
168. Петров, Н.Е. Частицы в якутском языке / Н.Е. Петров. – Якутск, 1978. – 300 с.
169. Петрова, А.И. Становление и развитие системы двуязычного образования: история, теория, опыт, перспективы (на примере математического образования в Республике Саха (Якутия) : монография / А.И. Петрова. – М. : МГОУ, 2004. – 16,8 п.л.
170. Петровский, П.В. Скрайбинг. Объяснить просто / П.В. Петровский, Н.С. Любецкий, М.А. Кутузова. - М.: Изд-во «Э», 2016. – 207 с.
171. Пиаже, Жан. Речь и мышление ребёнка / Жан Пиаже. М.: Римис, 2008. – 436 с.
172. Поколение Z: социальный характер, идентичность и ориентации современных подростков : сборник статей Всероссийской научной конференции с международным участием (г. Уфа, 14-15 ноября 2019 г.) . – Уфа : РИЦ БашГУ, 2019. – 259 с.

173. Почебуг, Л.Г. Социальная психология / Л.Г. Почебуг, И.А. Мейжис. – Изд-во: Питер, М., 2010. – С. 380.
174. Протасова, Е.Ю. Многоязычие в детском возрасте / Е.Ю. Протасова, Н.М. Родина. – Санкт-Петербург : Златоуст, 2005. – 274 с.
175. Примерная основная образовательная программа начального общего образования (одобрена решением федерального учебно-методического объединения по общему образованию (протокол от 8 апреля 2015 г. №1/15).
176. Психологическая теория деятельности: вчера, сегодня, завтра / под ред. А.А. Леонтьева. – М. : Смысл, 2006. – 389 с.
177. Путь в язык: Одноязычие и двуязычие: Сб. статей / отв. ред. С.Н. Цейтлин, М.Б. Елисеева. – М. : Языки славянской культуры, 2011. – 318 с.
178. Реестр примерных основных общеобразовательных программ. Министерство просвещения Российской Федерации / <https://fgosreestr.ru/>
179. Реофматский, А.А. Введение в языковедение / А.А. Реофматский. – М. : АспектПресс, 2010. – 536 с.
180. Родари, Дж. Грамматика фантазии / Джанни Родари ; [перевод с итальянского Юлии Добровольской]: – М.: Самокат, сор. 2017. – 266 с.
181. Розова, Ю.Е. Развиваем речь. Тренируем память: использование приемов мнемотехники в работе логопеда / Ю.Е. Розова, Т.В. Коробченко. – М. : Редкая птица, 2017. – 91 с.
182. Российская ассоциация ТРИЗ (РА ТРИЗ). – Режим доступа: <http://www.ratriz.ru/ratriz.htm>.
183. Рубинштейн, С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М. : Питер, 2013. – 705 с.
184. Ружицкий, И.В., Потемкина, Е.В. Проблемы формирования билингвальной личности в лингводидактике // Мир русского слова. - М., 2013. №2. С.81-89.
185. Савельева, Л.В. Познавательный потенциал младших школьников в овладении родным языком и его реализация при обучении орфографии. – СПб.: Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – 321 с.

186. Самсонова, Т.П. Повышение эффективности уроков русского языка в якутской школе / Т.П. Самсонова. – Якутск : Изд-во ЯГУ, 1995. – 132 с.
187. Седов, К.Ф. Общая и антропоцентрическая лингвистика: монография / К.Ф. Седов. – М. : Изд. Дом ЯСК, 2016. – 438 с.
188. Седов, К.Ф. Онтопсихолингвистика / К.Ф. Седов. – М. : Лабиринт, 2008. – 318 с.
189. Семенова, А.Д. Научно-методическое обеспечение этнопедагогизации учебно-воспитательного процесса как условие повышение эффективности работы: монография / А.Д. Семенова. – Якутск : Изд-во ЯГУ, 2009. – 117 с.
190. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : [в 2 т.] / Г.К. Селевко. Т. 1. – М. : Можайский полиграфкомбинат, 2006. – 815 с.
191. Селевко, Г.К. Энциклопедия образовательных технологий : [в 2 т.] / Г.К. Селевко. Т. 2. – М. : Можайский полиграфкомбинат, 2006. – 816 с.
192. Семенова, С.С. Родной язык : рабочая программа : 1-4 класс / Семенова С.С., Н.Н. Васильева, М.Ф. Кронникова. – Якутск : Бичик, 2013. – 56 с.
193. Семенова, С.С. Родной язык : учебное пособие для 1 класса / Семенова С.С., Н.Н. Васильева. – Якутск : Бичик, 2015. – 144 с. (система «Якутская школа»).
194. Семенова, С.С. Родной язык : 2 класс : практикум : В 2-х частях / Семенова С.С., Н.Н. Васильева, Т.А. Скрябина. Ч. 1. – Якутск : Бичик, 2015. – 160 с.
195. Семенова, С.С. Особенности разработки образовательных программ в общеобразовательных организациях с обучением на языке саха / С.С. Семенова, Н.Н. Васильева, Е.И. Винокурова и др. – Якутск: Дани-Алмас, 2016. – 84 с.
196. Семенова, С.С. Система языкового образования в Республике Саха (Якутия) // Народное образование. – 2012. – №8. – С. 64-71.
197. Сивцев, Г.Ф. Начальний оскуулаңа саха тылын методиката / Г.Ф. Сивцев. – Дьюкуускай, 1954. – 177 с.
198. Скрибник Е.К. Полипредикативные синтетические предложения в бурятском языке. – Новосибирск: Наука, 1988. – 200 с.

199. Скрябина, О.А. Письменная речь как основа когнитивно-коммуникативного развития школьников / О.А. Скрябина. – Рязань, 2008. – 108 с.
200. Слепцов, П.А. Якутский литературный язык: Истоки, становление норм / П.А. Слепцов. – Новосибирск : Наука, 1986. – 260 с.
201. Слепцов, П.А. Якутский литературный язык: Формирование и развитие общенациональных норм / П.А. Слепцов. – Новосибирск : Наука, 1990. – 273 с.
202. Слепцов, П.А. Ступени и проблемы якутского языкоznания. – Якутск : ИГИиПМНС СО РАН, 2008. – 544 с.
203. Соловейчик, М.С. О психологическом содержании речевой деятельности, ее структуре и видах // Русский язык в начальных классах: Теория и практика обучения. М.: Академия, 1997. С. 226-229
204. Соссюр, Фердинанд де. Курс общей лингвистики / Ф. де Соссюр. – Москва : URSS, 2016. – 269 с.
205. Стиллман, Дэвид. Поколение Z на работе. Как его понять и найти с ним общий язык / Дэвид Стиллман, Иона Стиллман ; перевод с английского Юрия Кондукова. – Москва : Манн. Иванов и Фербер, 2018. – 269 с.
206. Стратегия государственной национальной политики Российской Федерации до 2025 г. (утверждена Указом Президента РФ от 19 декабря 2012 г. №1666).
207. Талызина, Н.Ф. Психология детей младшего школьного возраста: формирование познавательной деятельности младших школьников / Н.Ф. Талызина. – Москва : Юрайт, 2019. – 171 с.
208. Тер-Минасова, С.Г. Язык и межкультурная коммуникация / С.Г. Тер-Минасова. – М. : Изд-во Слово, 2000. – 264 с.
209. Тигров, В.В. Сказки, обучающие эвристическим приёмам / В.В. Тигров. – Липецк : Радуши, 2018. – 65 с.
210. Традиции и перспективы деятельностного подхода в психологии. Школа А.Н. Леонтьева / А.Г. Асмолов, Ю.Д. Бабаева, Н.Б. Березанская и др. – М. : Смысл, 1999. – 425 с.

211. Трегубова, Л.С. Теория и практика обучения пунктуации в начальных классах / Л.С. Трегубова. – М. : ГОУ ВПО МГПУ, 2011. – 128 с.
212. Убрытова, Е.И. Исследование по синтаксису якутского языка / Е.И. Убрытова. – Новосибирск : Наука, 2006. – 602 с.
213. Уокер, Тимоти (Timothy D. Walker). Финская система обучения. Как устроены лучшие школы в мире / Тимоти Уокер ; перевод с английского [Т. Мамедова].. – М. : Альпина Паблишер, 2018. – 254 с.
214. Ушинский К.Д. Избранные педагогические произведения / К.Д. Ушинский. – М. : Просвещение, 1968. – 557 с.
215. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (утвержден приказом Министерства образования и науки Российской Федерации от 6 октября 2009 г. №373) (с изменениями на 18 мая 2015 года).
216. Федеральный государственай үөрэх стандарда саха оскуолатыгар: начаалынай уопсай үөрэхтээхин=ФГОС в якутской школе / Н.В. Ситникова, С.С. Семенова, Н.Н. Васильева. – Якутск: Бичик, 2011. – Ч.1 – 84 с.
217. Федоренко, Л.П. Закономерности усвоения родной речи / Л.П. Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 159 с.
218. Федоров, К.Ф. Методика обучения русскому языку в национальной школе / К.Ф. Федоров, Е.Н. Дмитриева, А.П. Олесова, Е.П. Никифорова. 5–11 классы. – Якутск: Бичик, 2005. –380 с.
219. Филиппов, Г.Г. Причастия якутского языка / Г.Г. Филиппов. – Якутск : Издательский дом СВФУ, 2014. – 606 с.
220. Филиппова, Е.В. Изучение языковой теории в начальной школе / Е.В. Филиппова. – Липецк: ЛГТУ им. П.П. Семенова-Тян-Шанского, 2020. – 79 с.
221. Фомин, М.М. Проблема формирования поликультурной языковой личности // Вестник Сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2012. – С.77-80.
222. Фомичева, Г.А. Работа над словосочетанием и предложением в начальных классах / Г.А. Фомичева. – М., 2012.

223. Хамраева, Е.А. Формирование коммуникативных умений у младших школьников на уроках русского языка: в аспекте моделирования учебных средств: дисс. доктора педагогических наук: 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования). – М., 2004. 416 с.
224. Хамраева, Е.А. Теория и методика обучения детей-билингвов русскому языку : монография. – СПб : Изд-во РГПУ им. А.И. Герцена, 2017. – 155 с.
225. Харисов, Ф.Ф. Лингвистические, психолого-педагогические основы обучения татарскому языку как неродному / Ф.Ф. Харисов. – Казань: Издательство «Хэтэр», 1999. – 92 с.
226. Харисов, Ф.Ф. Дидактические принципы обучения татарскому языку как неродному / Ф.Ф. Харисов, Ч.М. Харисова, Г.Р. Шакирова // Филология и культура. – 2019. № 4 (58). – С. 217-222.
227. Харитонов, Л.Н. Типы глагольной основы в якутском языке / Л.Н. Харитонов. – М.; Л. : Изд-во Акад. Наук СССР, 1954. – 312 с.
228. Хомский, Н. Язык и мышление / Н. Хомский. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 1972. – 122 с.
229. Хуторской, А.В. Дидактическая эвристика. Теория и технология креативного обучения / А.В. Хуторской. – М. : Изд-во Моск. Ун-та, 2003. – 415 с.
230. Хуторской, А.В. Системно-деятельностный подход в обучении / А.В. Хуторской. – Москва : Эйдос, 2012. – 62 с.
231. Хуторской, А.В. Педагогика / А.В. Хуторской. – СПб : Питер, 2019. – 608 с.
232. Цветкова, Т.К. Теория билингвизма – основа современной лингводидактики / Т.К. Цветкова. – Москва : Спутник, 2020. – 176 с.
233. Цейтлин, С.Н. Освоение языка ребенком в ситуации двуязычия / С.Н. Цейтлин, Г.Н. Чиршева, Т.В. Кузьмина / отв. ред. М.Б. Елисеева. – СПб. : Златоуст, 2014. –140 с.
234. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок : Лингвистика детской речи / С.Н. Цейтлин. - М.: Владос, 2000. – 238 с. (С. 227-231)

235. Цейтлин, С.Н. Язык и ребенок. Освоение ребенком родного языка / С.Н. Цейтлин. – М.: Изд-во ВЛАДОС, 2017. – 240 с.
236. Черемисина, М.И. Моносубъективная конструкция: Понятие и типология // Там же. – 1980б. – С. 6-33
237. Черемисина, М.И. Теоретические проблемы синтаксиса и лексикологии языков разных систем / М.И. Черемисина. – Новосибирск : Наука, 2004. – 895 с.
238. Черосов, М.А. Этии чилиэннэрин быхаарыы сорох ыарахан түгэннэрэ // Родной и русский языки в школе. – Якутск, 1975.
239. Черосов, М.А. Синтаксис якутского языка : Простое предложение / М.А. Черосов, И.П. Винокуров. – Якутск : ЯГУ, 1991. – 183 с.
240. Черосов, М.А. Саха тылын үөрэбин терминнэрэ / М.А. Черосов. – Якутской, 1977.
241. Чехордуна, Е.П. Этнокультурные основы педагогики олонхо [Электронный ресурс] : монография / Е.П. Чехордуна. – Киров : МЦНИП, 2013.
242. Чиршева, Г.Н. Детский билингвизм: одновременное усвоение двух языков / Г.И. Чиршева. – СПб.: Златоуст, 2012. – 488 с.
243. Шакирова, Л.З. Методика преподавания русского языка : (На материале нац.шк.) / Л.З. Шакирова, Р.Б. Сабаткоев . – СПб.: Просвещение, Казань: Магариф, 2003. – 374 с.
244. Шахнарович, А.М. К проблеме языковой способности (механизма) / А.М. Шахнарович // Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи [Е.С. Кубрякова, А.М. Шахнарович, Л.В. Сахарный]. – М.: Наука, 1991. – 238 с.( С. 185-220)
245. Ширяева, В.А. ТРИЗ-педагогика: от теории к практике / Ширяева В.А. – Саратов : Науч. кн., 2006. – 72 с.
246. Шляхов, В.И. Текст в коммуникативном пространстве: монография / В.И. Шляхов, Л.Н. Саакян. - М., 2015. – 234 с.

247. Щеглова, И.В. Национально-русское двуязычие в коммуникативном поведении естественных билингвов: монография / И.В. Щеглова. – Астрахань : Издательство АГТУ, 2019. – 191 с.
248. Щерба, Л.В. Языковая система и речевая деятельность / Л.В. Щерба. – М. : URSS., 2008. – 427 с.
249. Щерба, Л.В. К вопросу о двуязычии // Проблемы изучения билингвизма: книга для чтения / сост. Т.А. Круглякова. – СПб.: Златоуст, 2014. – С.48-53.
250. Щукин, А.Н. Методика преподавания русского языка как иностранного : учебное пособие /А.Н. Щукин. – М. : Флинта, Наука, 2018. – 508 с.
251. Щюц А. Мир, светящийся смыслом / Альфред Щюц. – М. : РОССПЭН, 2004. – 104 с.
252. Эльконин, Б.Д. Психология развития / Б.Д. Эльконин. – М. : Издательский центр «Академия», 2008. – 144 с.
253. Юдин, В.В. Общепедагогические технологии : монография / В.В. Юдин. – Ярославль : МУБиНТ, 2007. – 178 с.
254. Baralt, M., Darcy Mahoney, A. Bilingualism and the executive function advantage in preterm-born children. *Cognitive Development Volume 55, July - September 2020, № 100931.*
255. Beauchamp, M.L.H., Rezzonico, S., MacLeod, A.A.N. Bilingualism in School-Aged Children with ASD: A Pilot Study. *Journal of Autism and Developmental DisordersVolume 50, Issue 12, December 2020, Pages 4433-4448.*
256. Grøver, V., Lawrence, J., Rydland, V. Bilingual preschool children's second-language vocabulary development: The role of first-language vocabulary skills and second-language talk input. *International Journal of BilingualismVolume 22, Issue 2, 1 April 2018, Pages 234-250.*
257. Calabria, M., Hernández, M., Cattaneo, G., (...), Ávila, C., Costa, A. Active bilingualism delays the onset of mild cognitive impairment. *NeuropsychologiaVolume 146, September 2020, № 107528.*

258. Janic, A., Cavanagh, P., Rivest, J. Effect of bilingualism on visual tracking attention and resistance to distraction / *Scientific Reports*. 10(1),14263.
259. Judith, F. Kroll, Poala E. Dussias, Kinsey Bice, and Lauren Perrotti. 2015. Bilingualizm, Mind, and Brain. *Annual Review of Linguistics*. Vol.1:377-394 (Wolume publication date January 2015)
260. Paneva, I. Bilingualism and identity - The relationship between language, culture and behavior/ *Ezikov Svyat*, Volume 18, Issue 3, 2021, Pages 119-126.
261. Rezzoug, D., Serre, G., Baubet, T., Moro, M.R. Mother tongue in migration: The ingredients of a harmonious miscegenation | [Langue maternelle en migration: Les ingrédients d'un métissage harmonieux]. *Enfances et Psy*Volume 86, Issue 2, 24 September 2020, Pages 42-5
262. Wu, J., Zhang, Z., Chen, M., (...), Lu, C., Guo, T. Language context tunes brain network for language control in bilingual language production. *Neuropsychologia*Volume 147, October 2020, № 107592.

**ПРИЛОЖЕНИЯ**

Приложение № 1

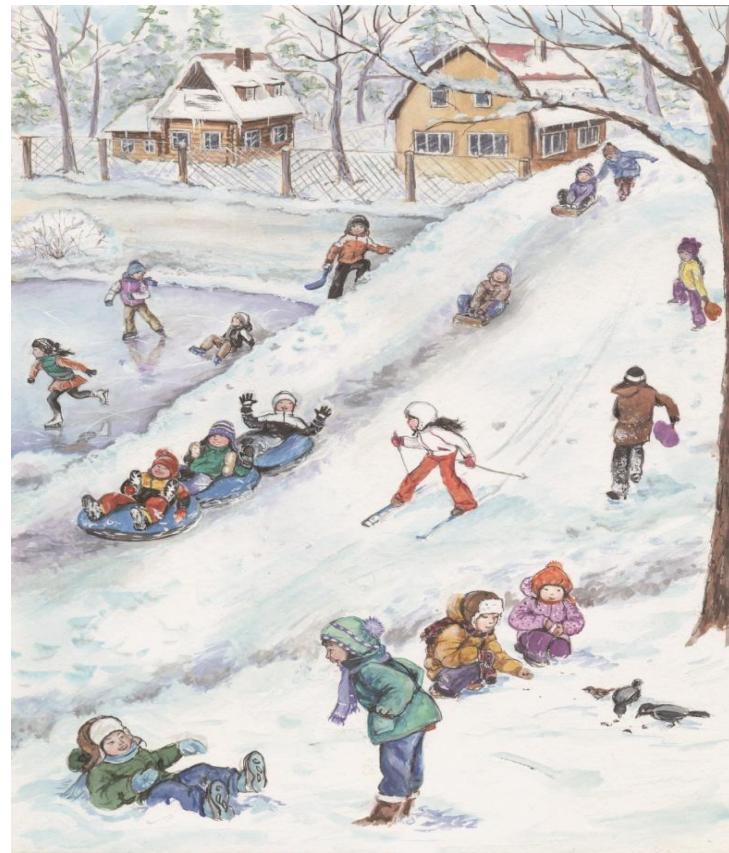
## Анкета для учителей

1. Какие темы в разделе «Синтаксис» учебной программы являются наиболее трудными для освоения младшими школьниками?
2. При формировании каких синтаксических умений обучающиеся испытывают трудности?
3. Какие методы и приёмы в целях развития умений формирования и формулирования мыслей в форме предложений Вы используете на уроках родного языка?
4. По каким темам раздела «Синтаксис» Вам необходима методическая помощь?
5. Какие недочёты существуют в системе упражнений по синтаксису в действующих учебниках родного (якутского) языка?
6. Какой раздел школьной грамматики по родному языку является наиболее трудным для Вас?

## Анализ результатов анкетирования учителей

№	Содержание анкеты (1–2 вопросы)	Доля учителей (%)
1.	Какие темы в разделе «Синтаксис» учебной программы являются наиболее трудными для освоения младшими школьниками?	
	Типы предложений	22,7
	Главные члены предложения	13,6
	Второстепенные члены предложения	50
	Однородные члены предложения	40,9
	Полипредикативное предложение	86,3
2.	При формировании каких синтаксических умений обучающиеся испытывают трудности?	
	Умения правильно составлять словосочетания	31,8
	Умение составлять предложения, не нарушая порядка слов	36,3
	Умение синтаксического разбора предложения	22,7
	Умение определять границы предложений	9,09
	Пунктуационные умения в однородных членах предложения	36,3
	Умение формировать и формулировать мысли в форме предложений	77,2
	Умение употреблять полипредикативные предложения в тексте	77,2
	Другое: умение создавать текст	4,5

Сюжетная картинка к заданию для устного и письменного выполнения  
по теме «Кыңынгы сылаас күн» (В зимний тёплый день)



## Пример материалов из сопоставительного анализа

## устной и письменной речи обучающихся

Фамилия, имя (класс)	Устная речь (неподготовленная)	Письменная речь (неподготовленная)
Кугданова А., 2 класс	Арай сылаас күн буолбут. Дыл кэмэ кыһын. Ојолор оонньуу тахсыбыттар. Миша, Глеб уонна Алик уон.. хатышкалыны сылдъаллар сыйртан. Кыргыттар ханкылыны сылдъаллар. Сорохтор Аанчык уонна Саша турдаах ахата сылдъаллар. Сорох ојолор аннышаллар, сорохтор тахсаллар, сорохтор соруян охтоллор. Уонна күн тыкпыйт, бары үөрбүттэр (41 тыл) (52 сек.)	Биирдэ сылаас, өрөбүл күн ојолор сыйртан сыйрылыны бардылар. Миша, Толя, Арик салаасканан сыйрылыллар. Максим уонна Аня турдааы анаталлар. Лера, Вася, Гурий мууска ханкылыллар. Алина Вованы түннэри аннъан түхэрдэ. Уол уонна кыыс сыйры дабайаллар. Ојолор үөрбүттэр, астына оонньообуттар. (37 тыл)
Семенова Ч., 3 класс	Кыһын буолбут. Күн тыкпыйт. Ојолор оонньуу сылдъаллар. Кыргыттар ханкылыны сылдъаллар. Биир уол охтон хаалбыт. Кыыс уонна табаарына чыычаахтары ахата сылдъар. Биир уол охтон хаалбыт хаарга, биир кыыс кинини күлэ-күлэ сылдьыбыт. Хайышардыны сылдьыбыттара гуоркаба. Биир кыыс быраатын үтэ сыйрппийт. Бары үс, үс, биир кыыс икки уол эмиэ гуоркалаабуттар. (48 тыл) (56 сек.)	Кыһын. Үчүгэй күн. Биир уол эдьиийин кытта оонньууллар. Горкаба салааскалаах оонньуу сылдъаллар. Биир уол кыыни кытта чыычаахтары ахатар. Ојолор ханкылыны сылдъаллар. (21 тыл)
Нехорукова М., 4 класс	Ојолор таһырдья тахсан, салааскаларын, ханкылыларын ылан, таһырдья оонньообуттара. Кыра ојолор чыычаахтары көрөн, анаттыллар. Киәнәэнни диэли оонньообуттара. (16 тыл) (25 сек.)	Кыһынны сылаас күн. Ојолор салааскаларын, ханкылыларын ылан, үөрэ-көтө таһырдья табыстылар. Дәлби үөрэ, илләэхтик оонньууллар. Чыычаахтар ичигэс кыраайтан кэлбиттэрэ. Кыра ојолор чыычаахтары анаттылар. Киәнәэнни диэли ојолор оонньообуттара уонна дыиэләбитеттэрэ. (28 тыл).

## Сюжетная картинка для сочинения



## Анализ полипредикативных конструкций в сочинениях (% обучающихся)

№	Полипредикативные конструкции	Значение	2 кл. (%)	3 кл. (%)	4 кл. (%)
1. Полипредикативные конструкции (ППК), представляющие собой сочетание предикативных единиц в форме членов (компонентов) предложения					
1.1	<i>Причастно-непадежные ППК</i>		9,6	17,6	24,2
1.2	<i>Причастно-падежные ППК</i>				
1.2.1	ППК с предикативно-соносительным членом (ПСЧ) в форме винительного падежа	ПСЧ в форме на <i>-ар + ын</i> ПСЧ в форме на <i>-быт + ын</i> . Описывается прошедшее недлительное – предельное событие	- -	- -	6 6
1.2.2	ППК с предикативно-соносительным членом в форме дательного падежа	ПСЧ в форме на <i>-быт +афф. дат. падежа</i> с выражением временных отношений, завершенности события, поэтому описывает события, следующие друг за другом ПСЧ в форме на <i>-быт</i> с выражением временных отношений (событие зависимой части предшествует и протекает одновременно)	- -	- 2,9	15,1 6
2. Синтетико-аналитические полипредикативные конструкции					
2.1	<i>Обстоятельственные ППК</i>				
	Конструкции, выражающие временные отношения	ППК с отношением разновременности. Отношение следования с послелогом <i>кэнэ</i> ППК с отношением одновременности	- -	- -	3 3
2.2	<i>Причинные ППК</i>				
	Причинные ППК с послелогом <i>ишин</i>	В предложениях с послелогом <i>ишин</i> имеют место поощрения или наказания Синтетический вариант, представленный деепричастной формой на <i>-ан</i> ( <i>буолан</i> ) Сложноподчинённое предложение	- -	- 5,8	15 21,2
		Аналитический вариант с союзным сочетанием <i>ол ишин</i>	9,6	-	-
2.3	<i>Определительные ППК</i>				
	Несобственно-определительные (пространственные) конструкции		-	-	6

3. Полипредикативные конструкции, представляющие собой сочетание предикативных единиц в форме относительных предложений					
3.1	<i>ППК со скрепой, выполняющей функцию компонента предложения</i>				
3.1.1	<i>Ол- (о-) в форме исходного падежа</i>	ППК с сопоставительным значением (словоформа <i>оттон</i> ), выражающим различия между явлениями и предметами (близкими и сходными по своей сущности)	-	17,6	12,1
		ППК с отношением несоответствия, противительности (словоформа <i>оттон</i> ), выражающим различия между явлениями и предметами (близкими и сходными по своей сущности)	-	29,4	18,1
		ППК с <i>онтон</i> – второе действие (явление) совершается после первого (последовательность действий во времени)	-	2,9	3
3.1.2	<i>Ол- (о-) в форме орудного падежа)</i>	ППК со скрепой <i>онон</i> , выражающей причинно-следственные отношения	-	-	6

Материалы из исследования устной речи  
(пересказ художественного произведения)

ХОТОЙ О҃ТО  
(текст оригинал)

Биңиги оттуу сымбактада Хайаада диэн сиргэ төрөөбүт хотойу көрбүппүт. Хотой биир о҃боюо. О҃то бэйэтин саңа улааттар даңаны, ыраах көппөт. Уйатыттан сиргэ түхэр, сиртэн олорор мутугар көтөн тахсар. Сарсыарда ийэтэ бултуу барагар мутукка олорон хаалар. Киәһэ ийэтэ кэлиэр диэри мутугар ол курдук олорор. Маңынан халбарыччы астахха, кынырыран түүтүн сахсатар, өрө үллэн тахсар уонна сүр үлүгэрдик чаачыгырыччы сангаар. Оннооңор өлбүт туралы ажалан тиитин анныгар ууран кэбистэххэ, ийэтэ кэлиэр диэри сиэбэт. Киәһэ ийэтэ кэллэбүнэ эрэ сиргэ түхэр.

Ийэтэ сорох ардыгар сүүрбәччэ көс сиртэн өрүс балыгын ажалар. Очоңо үөрүү-көтүү, сапсаныы бөжө. Ийэтин кәниитин кытта холбуу били туралы эмиэ сиэн кэбиспит буолар.

Сарсыарда ийэтэ барбытын кэннэ көрдөххө, хотой о҃то бэйхээнни мутугар бобуччу тутуңан, баңырдаах тынырахтара килбәхэн, тумса токоруйан олорор буолар.

Хотой о҃то даңаны ийэтин тылын олус истимтиэ эбит, ийэтэ барагар ханна олордубутай да, онтон уюн күнү бына биирдэ халбарыйан көрбөт. (*Егор Макаров*) (136 тыыл)

**Стенограмма пересказа. Слепцова К., 3 класс (101 тыыл).**

Биңиги оттуу сымбактада (төрөөбүт) Хайаада диэн сиргэ төрөөбүт хотойу көрбүппүт. Ол хотой биир о҃боюо эбит. О҃то бэйэтин да саңа улахан буоллар ыраах көппөт. Уйатыттан сиргэ түхэр, сиртэн үөхэ уйатыгар тахсар. Сарсыарда ийэтэ бултуу бардаңына, мутукка олорунан кэбиңэр. Маңынан анныалаан көрдөххүнэ, кынырыран түүтүн сапсырбатар уонна олорунан кэбиңэр. Өлбүт

турааўы ууран биэрдэххинэ сиэбэт, ийэтэ кэллэбүнэ биирдэ сиир. Сарсыарда сиэн кэбиспит буолааччык. Ийэтэ киниэхэ элбэх... көһө сылдъан өрүстэн элбэх балык абалар. Ийэтэ кэниитин абаллааўына, турдаах оўто үөрүү-көтүү бөгөтө буолар... Хотой оўто үөрүү-көтүү бөгөтө буолар. Эмиэ сарсыарда ийэтэ бардааўына, тынырахтара килбэчийэн, тумсуга токоруйан олорор буолар. Инник оннообор хотой оўто ийэтин тылын истэр эбит.

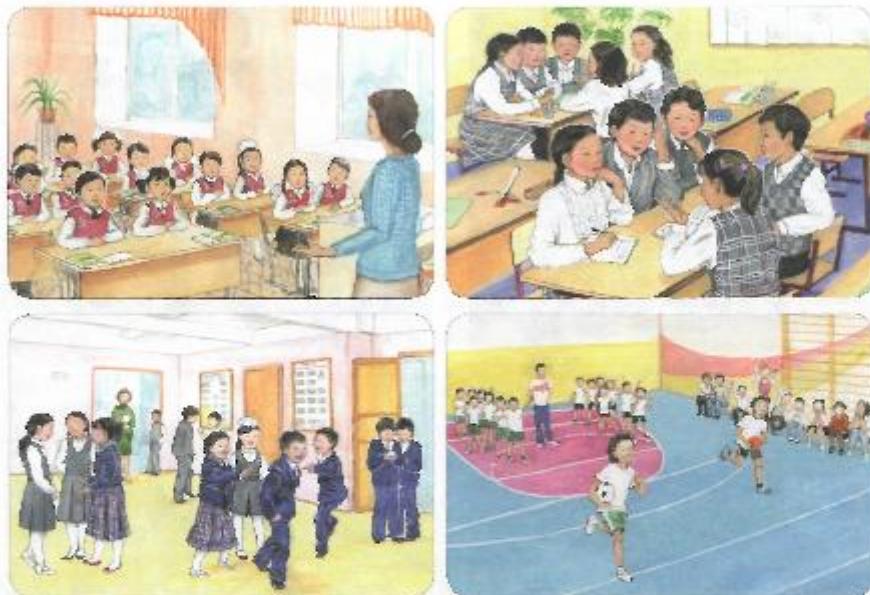
**Стенограмма пересказа. Васильев Д., 3 класс (105 тыл) (ребёнок с ОНР на фоне моторной алалии).**

Арай биирдэ Хараайда диэн диэнгэ биһиги хотойун көрбүппүт. Кини биир оўколоох. Ол оёо кини.. кини улахан уонна ыраах көппөт. Кини... Сарсыардаттан буоллааўына... ийэтэ буоллар... кини бултуу баар. Хотой... хотой оўто манна ханна да барбат. Оўзор буоллааўына мастар... мастарынан кини анньяннаар. Онтон хотой оёо буоллааўына... кини сахсарыйар уонна кыыыран чачыгынырыыр. Уонна.. онтон уонна оўзор өлбүт турдааўы сиргэ олордубуттар. Онтон кини буоллааўына ханна да барбатах. Онтон киэхэ буолан, ийэтэ кэлэн баар, кини бааыралаан үөрбүт. Кини буоллааўына балык да сиэбит, уонна өлбүт турдааўын да сиэбит. Онтон сарсыардаттан ийэтэ.. ийэтэ балык бултуур. Хотой ханна да барбат, тутуһан олорор эбит. Хотой нахаа истигэн эбит. Ханна да барбат, ханна да көппөт.

## Страница из учебного пособия

**Оскуолаңа бодоруңуу**

**11.** Ойуулар ис хохониоруп көнсөнгү.



- Оскуолаңа үерәнэр камтитигөр хайдах бодоруңытын бынаарарга холонун.

Оскуолаңа истингник көнсөтии, иллээхтик бииргэ үерении, дөвөрдөнүү, дъарыктаныы, үләллээһин бодоруңуу буолар.



## Примерная программа экспериментального обучения

Тема	Учебные часы	Компоненты коммуникативной компетенции	Базовые умения	Формируемые умения
Полипредикативное предложение	1	Языковая компетенция	Сформированные понятия простого предложения, членов предложения, распространённого и нераспространённого предложения. Умение производить синтаксический разбор простого предложения.	Умение отличать полипредикативное предложение от простого предложения.
Типы полипредикативных предложений	1	Языковая компетенция	Осмысление понятия полипредикативного предложения. Умение сопоставлять простое и полипредикативное предложение, умение объяснять структурные различия.	Умение определять типы полипредикативных предложений.
Типы полипредикативных предложений	4	Речевая компетенция	Осмысление понятия и типов полипредикативных	Умение составлять полипредикативные предложения на основе образцов и

			<p>предложений на основе их моделей (структурно-семантическое сопоставление). Умение работать с моделями полипредикативных предложений.</p>	<p>моделей.</p> <p><b>Умение моделировать схемы полипредикативных предложений.</b></p> <p><b>Умение формировать мысли в форме полипредикативных предложений.</b></p>
Полипредикативные предложения в тексте	6	Дискурсивная компетенция	<p>Умение формировать и формулировать мысль в форме полипредикативных предложений.</p>	<p>Умение распознавать полипредикативные предложения в тексте.</p> <p><b>Умение моделировать в тексте полипредикативное предложение.</b></p> <p><b>Умение создавать текст с полипредикативным предложением.</b></p>
	12			

**Анализ использования в сочинениях полипредикативных конструкций,  
не включенных в минимум синтаксических конструкций**

Полипредикативные конструкции (ППК)	Способ передачи отношений	Доля от общего количества полипредикативных конструкций	
		ЭК (%)	КК (%)
ППК, выражающие временные отношения	Синтетические ППК с ПСЧ в форме винительного падежа (ПСЧ в форме настояще-будущего времени (-ар). ППК с конечным сказуемым, выраженным глаголом состояния. <i>Биши ханан ардах бүтэрин кэтэнэбит.</i>	1,2	4,7
	Синтетические ППК с ПСЧ в форме винительного падежа (ПСЧ в форме на -быт). В зависимой части описывается прошедшее недлительное событие. <i>Тугу барбылтын ыйлан биэриэм.</i>	-	0,9
ППК, выражающие временные отношения	Синтетические ППК с ПСЧ в форме дательного падежа на -быт. Длительное событие главной части вклинивается в недлительное событие зависимой части. <i>Сарсыарда утуйан турбунут, ардах туһэ турар эбит.</i>	5,9	12,5
	Синтетико-аналитические ППК с отношением разновременности с послелогом <i>кэннэ.</i>	1,3	5,6
	Синтетико-аналитические ППК с отношением одновременности с послелогом <i>саҕана.</i>	0,5	2,8
	Безличными конструкциями с <i>-тахха</i> (без <i>буол</i> ) выражается и временная, и условная соотнесённость событий (ситуаций).	-	1,8
	Неполная одновременность выражается конструкцией с зависимым сказуемым в форме на <i>-так</i> в местном падеже ( <i>-так+афф. притяж.+на</i> ) при условии, что сказуемое её главной части выражает длительное, незавершённое событие, а сказуемое зависимой части – недлительное, завершённое.	0,5	1,8
	Полная простая одновременность передаётся конструкцией с зависимым сказуемым в форме <i>-так</i> в местном падеже предикативного склонения при условии длительности обоих событий.	-	1,7
ППК, выражающие причинные отношения	Синтетические ППК с ПСЧ в форме дательного падежа на -быт. Причинное значение в ППК формируется содержанием главной части, которое мыслится как реакция на совершение события в зависимой части.	1,4	1,8

	Синтетические ППК с ПСЧ в форме орудного падежа. Причинные отношения определяются с преобразованием конструкции в синтетико-аналитическую с послелогом <i>иһин</i> .	-	0,9
ППК, выражающие сравнительные отношения	Синтетические ППК с ПСЧ в форме исходного падежа. Сравнительные отношения представляются как объектно-сравнительные посредством лексических показателей сравнения: <i>учүгэй</i> – <i>кунаңан</i> .	1,1	
ППК, выражающие условные отношения	Предложения с частицей <i>да</i> выражают уступительные отношения.	-	0,9
Определительные ППК	Собственно-определительные конструкции в основном представлены синтетическими структурами.	0,5	-
Подлежащие ППК	Зависимая часть принимает форму подлежащей зависимой предикативной единицы. В результате совершения зависимого события обнаруживаются действие, событие в главной части.	5,5	11,8
ППК с подлежащной скрепой	ППК с простыми скрепами <i>ол</i> ( <i>о-н+афф.принадл.</i> ) и <i>ол</i> ( <i>о-н-</i> ) в формах косвенных падежей. Скрепа <i>ол</i> указывает на предшествующую предикативную единицу, выполняет двойную функцию: члена предложения (подлежащего) и связующего средства (скрепы).	-	0,9
ППК, выражающие объектные связи	ППК с простыми скрепами <i>ол</i> ( <i>о-н+афф.принадл.</i> ) и <i>ол</i> ( <i>о-н-</i> ) в формах косвенных падежей. <i>Ол-</i> в форме винительного падежа простого склонения ( <i>ону</i> ).	-	
ППК со скрепой, выполняющей функцию компонента предложения		-	0,9
ППК, выражающие объектные и пространственные отношения	ППК с простыми скрепами <i>ол</i> ( <i>о-н+афф.принадл.</i> ) и <i>ол</i> ( <i>о-н-</i> ) в формах косвенных падежей. <i>Ол-</i> ( <i>о-</i> ) в форме местного падежа ( <i>о-н-нно</i> ). Скрепа <i>онно</i> выражает объектные и пространственные отношения.	1,1	-
		19	49

## Приложение № 11

**Результаты анкетирования 1 этапа «Интересно ли тебе?»  
(% от общего количества обучающихся экспериментальных групп)**

№	Виды деятельности	Не интересно	Я сомневаюсь (не знаю)	Интересно	Очень интересно	Рейтинговое место
<b>Интерес к синтаксическим явлениям (содержание деятельности)</b>						
1.	Знакомиться со сложными предложениями	10	15	55	20	3
2.	Знакомиться с типами сложных предложений	9	13	57	21	2
3.	Знакомиться со схемами сложных предложений и алгоритмами действий	8	9	60	23	1
<b>Интерес к операционной стороне деятельности</b>						
4.	Сравнивать простые и сложные предложения	10	9	58	23	2
5.	Составлять сложные предложения по картинке	8	12	60	20	3
6.	Восстанавливать сложное предложение	13	17	55	15	7
7.	Создавать сложные предложения на основе образцов и моделей, схем, алгоритмов	7	8	65	20	1
8.	Создавать собственные сложные предложения с использованием схем	10	12	63	15	5
9.	Искать и определять сложные предложения в тексте	10	19	52	19	6
10.	Создавать собственные тексты со сложными предложениями	7	14	59	20	4
11.	Проверять правильность конструирования своих сложных предложений	10	19	56	15	6
12.	Объяснять структуру и содержание собственного сложного предложения	15	93	60	18	5
13.	Формулировать выводы о сложных предложениях	15	20	55	10	8

## Приложение № 12

**Результаты анкетирования 2 этапа «Интересно ли тебе?»  
(% от общего количества обучающихся экспериментальных групп)**

№	Виды деятельности	Не интересно	Я сомневаюсь (не знаю)	Интересно	Очень интересно	Рейтинговое место
1.	Исследовать сложные предложения	10	24	56	10	9
2.	Игра «Экспедиция в мир родного языка»	8	13	60	19	4
3.	Игра «Весёлые приключения в стране предложений»	9	9	62	20	2
4.	Игра «Записки языкового доктора»	7	20	58	15	7
5.	Придумать оригинальные имена типам сложных предложений	10	29	48	13	10
6.	Составить мнемокарту сложных предложений	6	15	59	20	4
7.	Составить копилку сложных предложений	10	35	45	10	12
8.	Исправить ошибки в тексте	9	33	48	10	11
9.	Выполнить задания с использованием электронного приложения	5	15	60	20	3
10.	Провести взаимодиктант (проверять знания)	12	37	43	8	15
11.	Ответить на вопросы друг друга (проверять)	15	31	45	9	13
12.	Составить таблицу «Знаем – Хотим – Узнаем»	9	38	43	10	14
13.	Придумать тонкие и толстые вопросы	8	20	59	13	8
14.	Игра «Кубик»	6	16	60	18	5
15.	Игра «Шесть шляп»	7	19	58	16	6
16.	Выполнить задание «Салат из сказок»	5	7	65	23	1
17.	Выполнить задание «Круги по воде»	5	13	63	19	2