

# ФОРМИРОВАНИЕ ЕДИНОЙ СИСТЕМЫ ЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ОБРАЗОВАНИЯ

Н.В. Багичева

## ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОГО СТРОЯ РЕЧИ И ГРАММАТИЧЕСКИХ ПОНЯТИЙ: ПЕРИОД ДОШКОЛЬНОГО ДЕТСТВА

Академик В.В. Виноградов назвал грамматический строй «организующим центром языка». Благодаря грамматике человек получил возможность использовать язык как средство общения и передачи мыслей, накопления общественного опыта<sup>1</sup>.

**Грамматика** – это наука о строе языка, о его законах. Как строй языка грамматика представляет собой «систему систем», объединяющую словообразование, морфологию, синтаксис. Морфология изучает грамматические свойства слова и его формы, грамматические значения в пределах слова; синтаксис – словосочетания и предложения, сочетаемость и порядок следования слов; словообразование – образование слова на базе другого однокоренного слова, которым оно мотивировано.

Своевременное формирование грамматического строя языка ребенка является важнейшим условием его полноценного речевого и психического развития, поскольку язык и речь выполняют ведущую функцию в развитии мышления и речевого общения, в планировании и организации деятельности ребенка, самоорганизации поведения, в формировании социальных связей. Язык и речь – это основное средство проявления важнейших психических процессов: памяти, восприятия, эмоций<sup>2</sup>.

Овладение грамматическим строем языка осуществляется на основе познавательного развития, в связи с освоением предметных действий, игры, труда и других видов детской деятельности, опосредствованных словом, в общении со взрослыми и детьми.

А.Г. Арушанова отмечает, что формирование разных сторон языка (фонетической, лексической, грамматической) протекает неравномерно и неодновременно, на различных этапах развития на первый план выдвигается та или иная сторона. В зависимости от этого на каж-

дом этапе жизни ребенка формирование грамматического строя языка приобретает специфические черты<sup>3</sup>.

На третьем году жизни происходит освоение морфологических категорий и форм при активном использовании произвольных высказываний, состоящих из одного-двух предложений. Принципиально новым в этом возрасте являются словоизменение и освоение диалогической формы речи со взрослыми.

На четвертом году жизни зарождается словообразование и словотворчество в тесной связи с расширением словаря. Начинается формирование высказываний типа элементарных коротких монологов (рассказов). Активно осваивается звукопроизношение.

Пятый год жизни – это прежде всего становление произвольности речи, формирование фонематического восприятия, осознание простейших языковых закономерностей, что проявляется в словотворчестве.

Шестой и седьмой год жизни – этап овладения способами грамматически правильного построения развернутых связных высказываний, активного освоения сложного синтаксиса при произвольном построении монолога, этап формирования грамматически и фонетически правильной речи, вычленения из речи предложения, слова, звука. В старшем дошкольном возрасте происходит также становление скоординированного диалога со сверстниками, развитие субъектности и инициативности в диалоге со взрослым.

Овладение грамматически правильной речью оказывает влияние на мышление ребенка. Он начинает мыслить более логично, последовательно, обобщать, отвлекаться от конкретного, правильно излагать свои мысли. Недаром К.Д. Ушинский назвал грамматику **логикой языка**<sup>4</sup>.

В дошкольном учреждении не ставится задача изучения законов грамматики, знакомства с ее категориями и терминологией. Правила и законы языка познаются детьми в практике живой речи. Основой для усвоения грамматического строя речи является познание отноше-

<sup>1</sup> Виноградов В.В. Русский язык. М., 1972

<sup>2</sup> Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. М., 1999. С. 7.

*Надежда Васильевна Багичева – кандидат филологических наук, доцент кафедры русского языка и методики его преподавания в начальных классах Уральского государственного педагогического университета..*

<sup>3</sup> Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. М., 1999. С. 8-9.

<sup>4</sup> Ушинский К. Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т. 4. М., 1989. С. 19.

ний и связей окружающей действительности, которые выражены в грамматических формах. От аморфной, с точки зрения грамматики, речи маленький ребенок через раскрытие связей между предметами и явлениями приходит к осознанию сущности грамматических значений, к освоению родного языка, его словарного состава и грамматического строя.

Процесс усвоения ребенком грамматического строя сложный, он связан с аналитико-синтетической деятельностью коры головного мозга. Механизм развития этой сложной умственной деятельности раскрыл И.П. Павлов, высказав мысль о том, что *грамматика есть своеобразная форма динамического речевого стереотипа*. У ребенка вырабатывается определенный динамический стереотип при изменении имен существительных, прилагательных, глаголов и других грамматических форм. Ребенок усваивает, что для выражения тех или иных мыслей требуется употребление определенных грамматических форм. Динамический стереотип отличается большой устойчивостью. Если ребенок усвоил падежные окончания, то употребляет их при соответствии общей системе языка (правильно), а также и при отступлении от языковой системы (неправильно): *в платье и в пальте; на столе и на пианине*.

Закономерности усвоения грамматической стороны речи раскрыты известным лингвистом Александром Николаевичем Гвоздевым<sup>5</sup>. На огромном фактическом материале он выделил основные периоды в формировании грамматического строя русского языка.

**Первый период** – период предложений, состоящих из аморфных слов-корней, которые употребляются в одном неизменном виде во всех случаях, где они используются. Он охватывает время от начала усвоения родного языка (около 1,3) до 1,10. В нем отчетливо выделяются два этапа: а) время однословного предложения (от 1,3 до 1,8) и б) время предложений из нескольких слов (главным образом двухсловные предложения) (от 1,8 до 1,10).

С появлением первых слов, отмечает С.Н. Цейтлин<sup>6</sup>, ребенок вступает в новую фазу своего языкового развития. Первое слово есть одновременно и первое высказывание – **голофраза**. Оно служит для обозначения глобальной, никак еще не структурированной ситуации. Именно из-за глобальности обозначаемого ими эти слова не могут быть разделены на классы, соотносимые с частями речи. Не случайно почти половина начального детского лексикона составляют аморфные звукоподражательные

слова (ономатопеи) из так называемого «языка нянь»: АВ-АВ, БАЙ-БАЙ и им подобные.

**Второй период** – период усвоения грамматической структуры предложения, связанный с формированием грамматических категорий и их внешнего выражения (от 1,10 до 3,0). Он характеризуется быстрым ростом разных типов простого и сложного предложений, в которых члены предложения получают выражение в синтаксических средствах языка. Этот период начинается с появления морфологической членности слов и отличается использованием в широких размерах самостоятельно образованных слов и их форм, как в виде образований по аналогии, так и форм, совпадающих с общепринятыми. В этот период усваиваются грамматические категории и продуктивные типы словообразования и словоизменения.

**Третий период** – период усвоения морфологической системы русского языка, характеризующийся усвоением типов склонения и спряжения (от 3,0 до 7,0). В этот период словоформы постепенно разграничиваются по отдельным типам склонения и спряжения. В то же время все в большей мере усваиваются все единичные, стоящие особняком формы. В этом периоде раньше усваивается система окончаний, позже система чередований в основах.

Итак, как было показано А.Н. Гвоздевым, **морфологические элементы** начинают выделяться в словах очень рано (около 1,11). И этот переход к морфологически расчленяющимся словам представляет резкий скачок по сравнению с ярко выраженной цельностью и аморфностью слов-корней в начальный период развития детского языка. Расчленение слов охватывает ряд категорий у существительного – единственное и множественное число, именительный, винительный и родительный падежи, уменьшительные и уменьшительные формы; глагольные категории – повелительное наклонение, инфинитив, прошедшее и настоящее время.

**Выделение морфологических элементов** дается ребенку благодаря тому, что поток звуков в речи неразрывно связывается со значениями, и в соответствии со сменой и повторяемостью разных элементов значений происходит выделение и отграничение соответствующего и внешнего выражения в звуках. Иными словами, усвоение ребенком грамматического строя речи происходит в виде усвоения грамматических категорий, которые характеризуются наличием значения. Время и последовательность усвоения отдельных категорий зависят от характера их значений. В первую очередь усваиваются категории с отчетливо выраженным конкретным значением, которое легко схватывается ребенком.

<sup>5</sup> Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.

<sup>6</sup> Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000. С. 82.

Раньше всего, по наблюдению А.Н. Гвоздева, ребенок усваивает число существительных (1,10), так как разница между одним и несколькими предметами особенно наглядна; а также разницу между уменьшительными и неуменьшительными существительными, также основанную на реально существующих и легко схватываемых различиях: *рука – ручка, рученька*. Рано усваивают дети повелительную форму, так как она выражает различные желания, играющие для ребенка важную роль. Сложнее усваиваются отношения, которые связаны с предметами и пространством (падежи), со временем (времена), с участниками речи (лица глаголов).

Русские слова, употребляемые ребенком, изначально имеют формообразующие аффиксы. Однако словоформы являются для него в течение длительного периода «замороженными». До тех пор, пока не появилось противопоставление хотя бы двух форм (*мама – маме*), форму типа *мама* нельзя считать настоящей формой именительного падежа. Все падежи без предлогов усваиваются к 2,0. Среди них раньше всего устанавливаются отношения к объекту действия – полному (винительный падеж) и частичному (родительный падеж). К двум годам в основном усваиваются и времена. Категория лица усваивается несколько позже (около 2,2), может быть вследствие трудности ориентироваться в постоянно изменяющихся в зависимости от ситуаций обозначениях лиц. Овладение категорией лица «становится возможным лишь после того, как у ребенка сформируется умение вычленивать себя из социума, осознавать свое «я», противопоставленное как собеседнику, так и лицам, не принимающим участия в речевом акте», – верно замечает С.Н. Цейтлин<sup>7</sup>.

Поздно усваивается категория условного наклонения (2,10), несмотря на чрезвычайную простоту и стандартность ее формального выражения. Это связано с трудностью ее значения: она обозначает действие предполагаемое, а не реально существующее. К тому же у ребенка до определенного времени не возникает потребности в обозначении условных действий. Соответственно поздно усваивается и условное придаточное предложение (2,8), а также и придаточное уступительное. Среди суффиксов существительных последнее место по времени появления занимают суффиксы абстрактных качеств и действий (с 3,4; но в основном значительно позже).

Исключительно сложным и длительным оказывается усвоение категории рода, хотя род охватывает огромное количество явлений язы-

ка. Очевидно, это связано с тем, что род большинства существительных (кроме существительных, обозначающих одушевленные предметы, сопоставимые по биологическому полу) не семантизирован, то есть не имеет отчетливого значения. К тому же, даже род усваивается не путем механического запоминания, а связывается с морфологической структурой существительных, поэтому раньше усваивается род существительных с ярко выраженными морфологическими особенностями принадлежности к роду.

С трудом усваиваются различия между одушевленными и неодушевленными существительными. Для четырех-пятилетнего ребенка не является очевидной и понятной связь этого различия с системой формообразования: совпадения винительного и именительного падежей для неодушевленных и винительного и родительного для одушевленных существительных.

Интересно, что при усвоении грамматических категорий важную роль играет одновременное появление в речи ребенка слов или категорий, также служащих для выражения данного значения. Так, вместе с появлением множественного числа (1,10) появляется и слово «много» (НЁГА); с усвоением будущего времени (2,0) связано появление слов «сейчас» (СИ-СЯС) и «скоро» (КОЛА); личные местоимения усваиваются параллельно с личными формами глагола (до 2,2)<sup>8</sup>.

А.Н. Гвоздевым раскрыта следующая закономерность. В усвоении грамматического строя наблюдается определенная последовательность: сначала происходит усвоение общих, а затем частных категорий, находящихся внутри этих более широких категорий. Таким образом, развитие грамматического строя идет путем усложнения и дифференциации значения. Мы можем наблюдать это на примере усвоения числа у существительных: первоначально единственное и множественное число применяется ко всем группам существительных («У тебя *один брюк* запачкался!», «Мы всегда моим *посуды* в кукольном уголке!», «*зверенок* какой смешной, погляди!», «этот *небель* [*мебель* – о шкафе, который передвинули] тут стоял!» и т.п.), и лишь значительно позднее начинают обособляться такие группы существительных, у которых неполная парадигма по числу (собирательные, отвлеченные, *pluralia tantum*).

В форме винительного падежа долгое время не обособляются одушевленные существительные, у которых так же, как и у неодушевленных, винительный совпадает с именительным

<sup>7</sup> Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000. С. 90.

<sup>8</sup> Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961. С. 463.

(«Мне мама подарила *утеночек*»). У прилагательных вначале не выделяется группа притяжательных, они употребляются, как и прочие прилагательные, с полными окончаниями (*волковые* зубы, *папина* дочка).

В прошедшем времени глагола сначала отсутствует дифференциация по родам, и прошедшее время в течение примерно двух месяцев (1,10 – 2,0) употребляется в единой форме, совпадающей с женским родом; затем начинается смешение родов, и только после значительного периода устанавливается разграничение между родами и их правильное употребление.

Перечислим некоторые типичные **морфологические ошибки в речи детей**.

1. Неправильные окончания имен существительных.

а) родительный падеж, множественное число: с окончанием -ей

*карандашов, ежов, днёв, сухарёв;*

с нулевым окончанием

*девочков, кулков, мамов, пуговицев, глазов;*

ЛУЖЕЙ много на улице;

б) родительный падеж, единственное число: у кукле, у сестре, у маме, без ложки;

в) винительный падеж одушевленных и неодушевленных существительных:

Сереза поймал *сом*; Папа подарил мне СЛОНЕНОЧЕК;

г) предложный падеж неодушевленных существительных мужского рода:

*в лесе, в носе, в саде.*

2. Склонение несклоняемых имен существительных:

*на пальте, на пианине, кофию, какаву* не буду пить, *в кинe.*

3. Образование множественного числа существительных, обозначающих

детенышей животных:

*ягненки, свиненки, жеребенки, котенки, щененки.*

4. Изменение рода существительных:

*большой яблочк, вкусная мороженая, одеяла убежала, папа*

*ушла, платье зеленая, другая уха, эта зеркала.*

5. Образование глагольных форм.

а) повелительное наклонение:

*искай, спей, скакай, ехай, склади;*

б) изменение основы глагола:

*искаю, плакаю, могу, плескаю, рисовую, разжусать;*

Я тебя нечаянно *поцелул*; Хочу немножко *порисуть*.

в) спряжение глаголов:

*хотишь* (хочешь), *дадишь* (дашь), *сплют* (спят), *едишь* (ешь), *кладишь* (кладешь).

6. Неправильная форма причастия:

*сломотая, сошитая, оборватая, изомнутая, нарисоватая.*

7. Образование сравнительной степени прилагательного:

*ярчее, чище, плохее, красивше, молодее, сухее, далеке, мягкое.*

8. Окончания местоимений в косвенных падежах:

*у мене* болят уши; *у тебе* новая платье; *В этом* кармане; Знаете, *на кого* я каталась? На коне!; Вас вчера не было? – *нас* были!

9. Склонение числительных:

*двое домов*; Идите *по двоим*; с *двумя*.

В повседневном общении у детей наблюдаются и другие ошибки, вызванные особенностями окружающей их речевой среды (диалектной, просторечной): ОДЕНЬ вместо НАДЕНЬ; БЕГИМ вместо БЕЖИМ; ЛЯЖЬ вместо ЛЯГ и т.п.: ДАДИ мне красный карандаш.

Таким образом, основные трудности в формировании морфологической стороны речи, с которыми сталкивается ребенок, заключаются в следующем: склонение существительных, числительных и местоимений; овладение глагольной основой и образование сравнительной степени прилагательных

**Морфологическая и синтаксическая стороны речи развиваются параллельно.** В овладении синтаксисом меньше сложностей, хотя замечено, что синтаксические ошибки устойчивее.

Как уже говорилось, первые детские слова есть одновременно и первые высказывания ребенка, так как он произносит слово не просто так, а с помощью слов выражает определенные коммуникативные намерения, которые взрослый обычно в состоянии правильно интерпретировать. Коммуникативные намерения ребенка пока элементарно просты, и дети могут многое выразить с помощью ограниченного набора слов, используя их в сочетании с невербальными знаками – жестами, мимикой, действиями. Огромную роль при этом играет ситуация, извлекающая ребенка от необходимости подыскивать слова. То, что речь ребенка на данном этапе ситуативна, существенно облегчает как продуцирование речи, так и ее понимание. Ребенок говорит только о том, что имеет место здесь и сейчас и касается его самого и его непосредственного собеседника.

Детские однословные высказывания принято сейчас называть **голофразами**. Этот термин подчеркивает, что в данных высказываниях, несмотря на ограниченность формальных средств выражения, представлена достаточно сложная, объемная структура. Интонация является чрезвычайно существенным и доступным даже для маленького ребенка способом выражения смысла. Одно и то же слово может быть

элементом самых различных по смыслу голофраз. Как отмечает С.Н. Цейтлин, слово МАМА, произнесенное ребенком на этапе «слов-предложений», может иметь разный смысл: *призыв* к общению; *просьба* взять его на руки (в сочетании с характерным жестом – протянутыми в сторону матери руками); радостное *сообщение*, адресованное другому лицу, относительно того, что мама вошла в комнату; *просьба*, чтобы мама открыла матрешку (что следует за безуспешными попытками сделать это самостоятельно); при этом матрешку протягивает матери; *обозначение* того, что книгу, на которую он в этот момент указывает, обычно читает мать<sup>9</sup>.

Е.С. Кубрякова выделила **четыре основных типа голофраз** в соответствии с их функциями в коммуникации: *привлечение внимания* взрослого: МАМА! ДИ! (иди); *сообщение о чем-то* увиденном и услышанном: БИ-БИ (за окном проехал грузовик); *проверка гипотезы* о том, как называется тот или иной предмет: ТИ-СИ (часы), - показывает на висащие на стене часы, дожидаясь от взрослого подтверждения того, что он сказал правильно; *запрос о чем-нибудь* (прототип вопросительных предложений): ПАПА? (с вопросительной интонацией, когда отец выходит из комнаты, означает: куда он пошел?)<sup>10</sup>

Развитие и совершенствование речевой деятельности ребенка неотделимы от развития его предметной и познавательной деятельности. Когнитивное развитие опережает развитие вербальное, предворяя синтаксическое структурирование высказывания. Будучи включен в предметную деятельность, ребенок попеременно выполняет роли субъекта, объекта, адресата действия и т.п.

В период от 1,8 до 1,10 появляются двусловные предложения (неполные простые), представляющие сознательную конструкцию, где каждое слово обозначает предмет или действие. Это важный этап в развитии речевой деятельности – ребенок переходит к комбинации языковых единиц, возникает синтаксическая структура как таковая.

С.Н. Цейтлин отмечает, что в качестве опорных компонентов двусловных предложений в речи детей выступают слова *еще, тютю, дай, бай-бай* и некоторые другие. Высказывания, включающие эти слова, таковы, что абсолютно исключают мысль об их прямом заимствовании из речи взрослых: *все би-би*

(*еще раз прокати на машине*); *все ниська* (*почитай еще книжку*); *кися там* и т.п.

С помощью двусловных предложений дети описывают небольшой круг стандартных ситуаций: местоположение лица или предмета: *тося там; баба кеся* (*бабушка в кресле*); просьба дать что-либо: *дай тиси* (*дай часы*); *все мака* (*дай еще молока*); отрицание чего-нибудь: *дюсь тютю* (*нет гуся, спрятал*); описание ситуации в настоящий момент: *папа бай-бай*, - и свершившееся действие: *би-би бах* (указывает на машинку, валяющуюся на полу); указание на принадлежность предмета: *мами цаська* (*мамина чашка*); качество предмета: *мама бяка; дом во-о!* (*дом большой*).

Слова, входящие в состав двусловных высказываний, еще не имеют нормативного морфологического оформления – существительные стоят в начальной форме, тождественной форме именительного падежа, являющейся замороженной формой; из глаголов используется только слово ДАЙ, которое тоже представляет собой замороженную форму. В качестве предикатов активно выступают звукоподражания и другие аморфные слова из «языка нянь», которые как нельзя лучше подходят для этой роли, так как являются неизменяемыми<sup>11</sup>.

К концу короткого периода двусловных предложений в речи детей происходит так называемый лексический взрыв – быстрый рост активного словаря, который в значительной мере обуславливает переход к многословным высказываниям. К двум годам большинство детей уже в состоянии сконструировать предложение из трех-четырех слов. Это начало овладения простым распространенным предложением. Около 1,9 появляются предложения с однородными членами. Наивысшей точки употребления простых распространенных предложений ребенок достигает в 5,5 лет.

И здесь можно наблюдать, как речевое развитие идет вслед за когнитивным. Постепенно вырабатываются способы грамматического выражения все новых и новых осознаваемых ребенком фрагментов картины мира. Линейная цепочка компонентов предложения увеличивается.

Первые сложные бессоюзные предложения появляются в 1,9. С 2-3 лет появляются сложные предложения с союзами. Первоначально многословные предложения представляют собой комбинацию из двух двусловных предложений: *папа бай-бай там* (*папа бай-бай + папа там*). Сочинительные и подчинительные союзы усваиваются параллельно. Наличие сложных предложений свидетельствуют об услож-

<sup>9</sup> Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000. С. 210.

<sup>10</sup> Кубрякова Е.С. Аналогия и формирование правил в детской речи // Детская речь: лингвистический аспект. СПб, 1992.

<sup>11</sup> Цейтлин С. Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000. С. 215

няющихся связях (причинных, временных и др.) между отдельными представлениями.

Дети четвертого года жизни в обычном общении редко пользуются сложными предложениями. Структура употребляемых ими предложений проста, общее количество невелико и мало увеличивается с возрастом: на четвертом году жизни – 8%, на пятом – 11%, на шестом – 17% (данные В.И. Ядэшко). Достаточно легко дети пользуются сложносочиненными предложениями, более распространенными становятся предложения, входящие в состав сложного: *Жили-были дед и баба, и не было у них ни внушки, ни Жучки, и зверька, ни дочки, и старик пошел раз мусор выносить и принес комочек, а это была Снегурочка* (4 года 11 мес.). На пятом году жизни появляются придаточные предложения времени: *Когда на эти елки нападут листья, то они будут, как идеал*; причины: *Я не буду делать пожар, потому что хочу посмотреть, что будет дальше*; места: *Где гуляли, там и потерялся*. Реже встречаются предложения с придаточными определительными: *Машинка где, которую тетя Надя подарила?*; условными: *Если ты будешь баловаться, ты ничему не научишься, и тебя будут звать «крестьянин глупый»*; цели: *Зачем картошку в землю закопали? Чтоб ее никто не украл?* (наблюдают, как сажают картофель). Дети старшего возраста умеют противопоставлять однородные члены предложения, пользуются противительными союзами: *Я пишу, а не рисую; Это буквы такие, а не каракули!*

Обращает на себя внимание упорное нежелание ребенка прибегать к так называемому двойному отрицанию. Вместо "я никогда не ем кашу" ребенок говорит: "я всегда не ем кашу" или "я никогда ем кашу"; ср.: *Он вообще редко за мной заходит, а иногда даже никогда*.

Отметим **особенности порядка слов**, характеризующие речь ребенка в период многословных предложений: прямой объект предшествует предикату: *Деда лампу чинит; Куклу мама принесла* (на первое место ставится наиболее важное для ребенка слово); прилагательное-определение следует за существительным: *У крокодила зеленого хвост большой*; вспомогательные глаголы и глагол-связка БЫТЬ в аналитической форме будущего времени следуют за инфинитивом: *Цитаць буду* (Буду читать); вопросительное предложение начинается с того, что для ребенка важнее: *Заплакала Маша почему?*; ответ на вопрос «почему?» начинается с ПОЧЕМУ ЧТО: *Почему что не пришел, что болел* (Не пришел, потому что болел).

Иногда неправильно оформляется союзная связь: опускается союз или часть союза: *А я сегодня постарался спать, уснул* [так], *что даже майка вспотела*; один союз заменяется

другим: *Я надела теплую шубу, что на улице холодно*; союз ставится не на том месте, где обычно употребляется: *Мы шли когда из сада, гром гремел!*

Данные об особенностях овладения синтаксическим строем речи имеются в работах А.Н. Гвоздева, А.М. Леушиной, Н.А. Рыбникова, С.Н. Цейтлин, В.И. Ядэшко.

**Овладение способами словообразования** – также одна из сторон речевого развития детей. Дошкольники пользуются в основном морфологическими способами словообразования. Для образования слов ребенок должен освоить словообразовательные модели, лексические значения основ слов и смысл значимых частей слова – морфем (приставка, корень, суффикс, окончание).

Отметим некоторые особенности усвоения детьми процесса словообразования.

**Во-первых**, ребенок абсолютно точно («безукоризненно точно», как пишет А.Н. Гвоздев), выделяет отдельные корни, приставки, суффиксы, окончания. Многие сотни самостоятельно образованных слов и форм, охватывающих все типы словообразования и словоизменения, совершенно лишены ошибок. Такое умение обнаруживается сразу же, как только ребенок начинает членить слова на морфемы. Конечно, такое выделение морфем не является пока делом сознательно проводимого анализа. Примерно с 3-4 лет у ребенка пробуждается склонность к размышлениям над разными вопросами структуры языка.

**Во-вторых**, в детском языке, особенно в начальный период, ярко проявляется тенденция к использованию морфологических элементов в том самом виде, в каком они были извлечены из того или иного слова; это выражается в широко практикуемом формо- и словообразовании без чередований и других изменений основ: *я скакчу, я скаку, мне так легкое, он бежит, в носе и в роте, могу, не пусто, взял и т.п.* Эта неизменность морфологических элементов при их использовании и является выражением их внешнего единства в соответствии с внутренним единством значения.

**В-третьих**, начальный период использования морфологических элементов характеризуется свободой их употребления в том отношении, что несколько морфем с одним значением оказываются не разграниченными в их употреблении: либо они смешиваются, употребляясь один вместо другого (*травов, травей, трав*); либо один оказывается господствующим и употребляется вместо всех других (*травов, варежков, ног, свиненков, лягушонков, девочек, людёв; гусей, курей, петухей*). Получается, что в речи ребенка как бы имеется сначала период, когда окончания употребляются

правильно синтаксически, но неправильно морфологически: *Хочу хлебушка с солем* (синтаксически верно, так как глагол требует творительного падежа; но морфологически неверно, так как для существительного 3-его склонения используется окончание существительного 2-го склонения). В следующий период (5-6 лет) устанавливаются системы морфологических типов, формируются склонения и спряжения, что продолжается, включая усвоение чередований и ударения, до семи лет, а в деталях и позже. Таким образом, чисто морфологическая сторона употребления отдельных форм требует овладения двумя разнородными рядами элементов: 1) системой окончаний отдельных типов склонений и спряжений и 2) чередованиями в основах и местом ударения в отдельных формах.

В-четвертых, использование той или другой основы для образования разных форм не ограничивается рамками одной части речи. Так, от основ каждой из основных частей речи были зарегистрированы образования отдельных форм всех прочих частей речи: от основы существительного – прилагательные и глаголы (*машинский, коровный, придиванился – лег на диван, ночная собака - черная*); от основы прилагательного – существительные и глаголы (*красивец, вкусняшка, намокрил*), от основы глагола – существительные и прилагательные (*рубщик – лесоруб, Я-то всех кувыркакстее – лучше прыгнул, кувыркнулся, мы такие соблюдательные – все правила соблюдаем*). Но такая широта достигается не сразу: наиболее ранние самостоятельные образования ограничиваются обычно конструированием форм в пределах одной части речи. Здесь наблюдается образование формы слова от основы другой формы с использованием ее собственной основы. Так, у одних и тех же глаголов настоящее образуется от основы инфинитива (*рисоваю, скакаю, целоваешь*), а инфинитив от основы настоящего (*мять, целуть*). Аналогично у существительных при образовании форм множественного числа от основы единственного (УХИ) и, наоборот, форм единственного от основы множественного (УША – *ухо*).

Таким образом, в усвоении форм наблюдается такая последовательность: сначала усваивается все наиболее типичное, рядовое, все продуктивные формы в области словообразования и словоизменения. Все единичное, исключительное, нарушающее нормы языковой системы, нередко подвергается вытеснению из речи. Другими словами, основное и исключительное разграничиваются по времени и по характеру усвоения: в первую очередь усваивается все типическое и имеющее значимость, а когда усвоен этот «дух» языка, его живая сис-

тема, на фоне этой системы укладываются, в соответствии с традицией, все детали разнообразных отклонений от нее.

В психологической и лингвистической литературе словообразование связывается с **детским словотворчеством**. Самостоятельное словообразование, словотворчество у детей рассматривается Д.Б. Элькониным «как симптом овладения ребенком языковой действительностью» (13, 56). Словотворчество свидетельствует об активном усвоении детьми грамматического строя. Большое внимание речевой деятельности ребенка уделял замечательный русский ученый И.А. Бодуэн де Куртенэ (1963), который полагал, что по детским инновациям можно предсказать будущее состояние языка. Огромный вклад в изучение детской речи внес К.И. Чуковский. Хотя К.И. Чуковский не являлся лингвистом-профессионалом, в его книге «От двух до пяти» поставлены и по-новому решены проблемы, связанные с детскими новообразованиями (случаями, не соответствующими нормам формо- и словообразования). К.И. Чуковский восхищался речевой одаренностью ребенка, способного лишь на основании анализа речи взрослых усваивать языковые модели и правила. Впервые заговорив о языковой системе и норме, он утверждал, что «детские речения порою даже правильнее наших»: детские неправильности («лепые нелепицы») правильны с точки зрения языковой системы, а неправильны с точки зрения нормы, то есть общепринятого употребления. К.И. Чуковским отмечено важнейшее обстоятельство, что одни и те же случаи отступления от языковой нормы встречаются в речи разных детей совершенно независимо друг от друга. Обширность материала в его распоряжении позволила ему выявить повторяющиеся и частотные случаи, а это, в свою очередь, подтверждало мысль о наличии объективных и строгих закономерностей, ведущих к появлению детских новообразований (6, 161).

На наш взгляд, именно К.И. Чуковский наиболее полно описал явление, именуемое **детским словотворчеством**. Он объединил в одно целое два направления языкового творчества детей, связанного с постижением формы и содержания слов. Обозначим их как а) поиск внутренней формы слова и б) создание новых («более правильных») слов по схеме наиболее продуктивных словообразовательных моделей с использованием наиболее частотных словообразовательных формантов. Мы признаем, что это деление весьма условное. Однако совершенно определенным является то, что, постигая язык и наблюдая его реализацию в речи, ребенок не всегда бывает удовлетворен существующими нормами, и его не испорченное

знанием норм языковое сознание пытается восстановить утраченную гармонию между формой и содержанием. Говоря об этом, Ф. де Соссюр отмечал, что дети «еще недостаточно освоились с обычаем и не порабощены им окончательно» (8, 203).

Рассмотрим подробнее названные направления, опираясь на речевой материал, представленной в книге «От двух до пяти».

Поиск внутренней формы слова. Ребенок неутомим в поиске внутренней формы слова. Почему небо назвали небом, солнце солнцем, землю землей? Взрослые не могут ответить на эти вопросы незначительным «почемучкам». Ребенку приходится самому отвечать на них. «Каждый малолетний ребенок, - пишет К.И. Чуковский, - есть величайший умственный труженик» (12, 29). Среди множества слов он отыскивает слова, близкие по форме (однокорневые, омонимы, паронимы), и одинаковой форме придает одинаковое значение: *кочегарка* – это жена *кочегара*, *судак* – это человек, которого *судят*, *начальная школа* – школа, где учат *начальников*, *секретарша* – та, которая заводит *секреты*, *прогульщики* – те, кто вышли на *прогулку*. Весьма логичными, с этой точки зрения, является высказывание: *Я тебе приказываю, - значит, я твой приказчик!*

По этому же принципу (одинаковая форма – одинаковое содержание) ребенок «корректирует» уже имеющиеся в языке слова с точки зрения их формы: *вазелин* - *мазелин* (им мажут), *губная помада* - *помаза* (помазать), *компресс* – *мокресс* (мокрое полотенце), *вентилятор* – *вертилятор* (вертятся лопасти), *паутина* – *паукина* (сплел паук), *пружинка* – *кружинка* (круглая), *милиционер* – *улицционер* (стоит на улице), *буравчик* – *дырвчик* (делает дырки), *экскаватор* – *песковатор* (копает песок), *лопатка* – *копатка* (копать), *молоток* – *колоток* (колотить), *язык* – *лизык* (лизать), *сухарики* – *кусарики* (их кусают).

«Корректировка» слова наблюдается и в области содержания: *отпугивать* – «расстегиывать пуговицы», *наступиться* – «наестся супа», *отравиться* – «наестся травы», *раскулачить* – «разогнуть пальцы, сжать в кулак», *финик* – «маленький финн», *гусеница* – «жена гуся». Так, рассказывает К.И. Чуковский, четырехлетний Игорь, впервые вылепив снежную бабу без помощи взрослых, с гордостью заявил окружающим: «*Эта баба совсем беспомощная!*» (12,105).

«Уточняется» значение и у многозначных слов. Дети активно протестуют против использования слова в переносном значении (действует принцип: один знак – одно значение): *Мама! Ты говорила, что дядя сидит у тети Анюты на шее, а он все время сидит на стуле; По*

*городу ходит скарлатина, но мы закрыли дверь и ее не пустили; Я в школу не пойду: там на экзамене ребят режут; Ты до смерти рад? Почему же не умираешь?; Трещит голова? Почему не слышно треска?; Спать с петухами не ложится – они заклюют и т.п.*

В некоторых случаях, когда в языке нет слова, которое, по мнению ребенка, передавало бы содержание более точно, такое слово создается им путем замены корня: *ручей* – *журчей* (потому что журчит), *белка* – *рыжка* (рыжая, а не белая), *ногти на руках* – *рукти* (ногти только на ногах), *художник* – *хорошник*, *прекрасник* (потому что рисует не худые, а хорошие и прекрасные картины), *близорукий* – *близоглазый* (плохие глаза, а не руки); *перчатки* – *пальчатки* (на пальцы); *синяк* – *красняк* (потому что красного цвета), *утки ходят утьком* (гуськом ходят гуси), *корова рогает* (делает это рогами), *слюни* – ПЛЮНИ (их плюют, а не слюют) и т.п. Происходит замена существующего нормативного слова с немотивированным («темным») значением на ненормативное, но с ясным значением. Таким же образом «разъясняются» слова с иноязычными (опять же – «темными») корнями (аналогично действует механизм «народной этимологии»): *автомобиль* с *пузовом* (кузовом), *бормашина* - *больмашина*, *валерьянка* – *болерьянка*, *парикмахер* – *вихрачер*.

Особым способом образования новых слов является, как называет это К.И. Чуковский, «скрещивание слов» (наложение и частичная аббревиация): *блистенькая* чашка (блестящая и чистенькая), *бронемецкая* машина (броневая и немецкая), *пиджакет* (пиджак и жакет), *жуккашечка* (жук и букашечка), *шапка с морякорем* (морским якорем), на полу *паукан* (паук и таракан), *безумительно* (безумно и изумительно), *мапа* (мама и папа), *мапин* (мамин и папин). Созданные новые слова являются синтетическими: в них слиты два разных слова, корни которых различны (12, 61).

Обратным этому процессу можно считать расчленение цельного слова на два, якобы его составляющих: *эта жерка* (эту жерку, на этой жерке), *та буретка* (эта буретка).

Создание новых («более правильных») слов по схеме наиболее продуктивных словообразовательных моделей с использованием наиболее частотных словообразовательных формантов. Здесь изменения могут коснуться любой части слова: как корня, так и приставки, суффикса, окончания.

К.И. Чуковский отмечает любопытную особенность детских приставок: «они никогда не срastaются с корнем» (12, 53). Даже в словах со связанными корнями ребенок ориентируется в значении приставки и может оторвать ее от корня: *Я сперва боялся трамвая, а*



потом **вык, вык** и **привык**. Достаточно свободно отсекается и приставка НЕ-: *Мама, я не могу **навидеть** эти пенки*. Образуются новые слова, которые во «взрослом» языке без НЕ не употребляются: *льзЯ, чаянно, лепость, наглядная: Ай, какие обезьяны **уклюжие!**; - Не плачь, он ударил нечаянно. - Нет, **чаянно, чаянно, я знаю, что **чаянно!*****

Характеристика поступков, поведения, характера ребенка словами с отрицательной приставкой обижает его (*Ненаглядная ты моя! - Нет, **наглядная***), поэтому он охотно избавляется от этой приставки: *дотепА, уклужий, ряхА* и – даже! – *гритенок* ( - *Как ты загорел! Какой ты стал негритенок!* – *Нет, я **гритенок, гритенок!***).

Значения приставок обычно усваиваются ребенком достаточно рано. Уже в два с половиной года малыш легко образует слова с нужным ему значением: *Я помнил, помнил, а потом **отпомнил***; *Трудился, трудился и **вытрудил** пароходик*; *Заразился, а потом **отразился***; *Отпачкай мне руку!*; *Высоли яйцо обратнО!*; *Притонула, а теперь **вытонула!***

Иногда новые глаголы образуются приставочным способом из существительных, которые во «взрослом» языке глаголов не образуют: *Вся елка **обсвечкана***; *Ай, я **задверил** руку*; *Отскорлупай мне яйцо*; *Замолоточь этот гвоздик*; *Я **защекала** карамельку*; *Я **намакаронился***; *Я **сизжу** и **отмухиваюсь***; *Весь **обмамился*** [мама обняла, он прижался к маме]; *Наседка **оцыплятилась***; *Дождь **налужил***; *Выпузырила пузырь*; *Распакетила пакеты*; *Я еще не **отсонилась***; *На что это ты так **углазилась***; *Покочергай кочергой* и – словосочетание + приставка! - *Я уже **начайнился***; *Мы **почайпили** кофе*.

В области суффиксальных образований происходят аналогичные процессы. Так, могут усекаться суффиксы **-К-** и **-ЧИК-**, которые в сознании ребенка пока еще смешиваются с омонимичными уменьшительными и уничижительными суффиксами: подушка – *подухА*, ложка – *лога*, мышка – *мыха*, чашка – *чаха*, босоножки – *босоноги*, одуванчик – *одуван*: *Ругаться нехорошо: надо говорить не «иголка с ниткой» а **игола с нитой***; *Она **коша**, потому что хорошая; а когда она будет плохая, я назову ее кошка*.

Для обозначения однократности действия ребенок «добавляет» в глагол суффикс **-НУ-**: *У меня **развязнулся** шнурок!*; *У мамы коса **расплетнулась!***; *Ой, как **болнуло** живот!*; *Стрелка на часах **ходнула** разок!*; *Я только немножко **откуснул** от пирожка!* (ср.: моргнуть, шагнуть). Для обозначения многократного действия могут быть образованы глаголы от наречия *еще* и от междометного восклицания

"*Боже мой!*": *Не **ещекай**, пожалуйста!*; [В ответ на бабушкины причитания] *Пожалуйста, не **божемойкай!*** (ср.: хихикать, мяукать).

Интересно, что форма сравнительной степени может образовываться у некачественных наречий и даже у существительных: *За это нельзя браться, а за то еще **нельзяй**, да?*; [На прогулке] - *Бедный мальчик, он едва идет!* – *Подумаешь!* – ревниво отозвался другой. – *Я, может быть, иду еще **едвее***; [Девочкам дали по белой кувшинке] – *Смотри, у меня как звездочка!* – *А у меня еще **звездее!***; - *Вставай, уже утро!* – *Я буду ждать, когда станет **утрее***.

От неопределенно-количественного слова **СКОЛЬКО** может образоваться наречие **ВСКОЛЬКЕРОМ** (по модели образования наречий *впятером, вшестером* от собирательных числительных *пятеро, шестеро*): *Мы идем в лес **всколькером?***

По существующим в языке моделям происходит и образование существительных от глаголов: *нырьба* (от нырять, ср.: *косьба*); *обувало* в значении «все, что надевают на ноги, когда идут на прогулку: ботинки, калоши, чулки и гамаша», *тормозило* в значении «тормоз» (от *обувать, тормозить*, ср.: *покрывало*), от существительных: *сольница* (от *соль*, ср.: *сахарница*), *почтаник* в значении «почтальон» (от *почта*, ср.: *школьник*), *брызгань* (от *брызгать*, ср.: *ругань*) и др.

Легко образуются существительные с суффиксами **-ОНОК-/НОК-** (ед. ч.) и **-АТ-/ЯТ-** (мн. ч.), обозначающими детенышей. Причем слова с данными суффиксами используются для обозначения как живых, так и неживых предметов: *Мадонна с **мадоненком***; *Огонь и **огонята!***; *Вы шишку польете, чтобы выросли **шишенята?***; *Папа, смотри, какие **вагонята** хорошенькие!*

Образование прилагательных (и страдательных причастий) также происходит с помощью частотных формантов: *радио очень **оручее, махучий хвост, клевачий петух, брызгучая вода*** (ср.: *колючий, лежачий*), *червячное яблоко* (ср.: *ручной*), *сумка **дыркастая, муха раздавитая, конфеты слепитые, взбеситая лошадь, сумасошлатая*** (ср.: *брюхатая, побри-тый, мытый*), *дочкастая мамаша* (ср.: *глазастая*), *электричество **тухлое, исчезающая собака*** (ср.: *облезлая*), *грозительный палец, пугательные сказки, лес заблудительный, одной-нельзяходительный* (ср.: *трогательный, воспитательный*) и т.п.

Прилагательные могут образовываться не только от основы, но и от целого слова: *всех – ВСЕХНИЙ / ВСЕХНЫЙ*; *баю – БАЮЛЬНАЯ* песня (ср.: *колыбельная*); от местоимений *кого, кто, их* могут образовываться притяжательные прилагательные с помощью суффикса **-ИН-**: *Это*

*чьиная* мама? *Ихинная?*; *Это ктойтина шляпа?*; *Это ктошина девочка?*; *Тетя Нина, а Волга кавонина?*

К.И. Чуковский отмечает также чуткость ребенка к «родовым окончаниям» слов: если существительное имеет окончание **-А**, то оно чаще всего осмысливается как существительное женского рода, если у существительного нулевое окончание, то - как существительное мужского рода. Руководствуясь этим, а также представлением о том, что каждое живое существо (и даже неживой предмет: *А что ли ножик – вилкин муж?*) должен иметь в природе пару по биологическому полу, ребенок образует недостающие, с его точки зрения, слова, обозначающие родовую пару: черепаха и *черепах*; синица и *синиц*; русалка и *русал*; стрекоза и *стрекозел*: - *Мама, баран – он?* – *Он.* – *Овца – она?* – *Она.* – *А почему папа – он? Надо бы **пап**, а не папа;* [Мальчику] - *Что ты ползешь, как черепаха?* – *Я не черепаха, а **черепах**; Синица – тетенька, а дяденька – синиц; Женщина – русалка, мужчина – русал; Папа, ты – мужчин;* - *Мама, у меня на пальце **царан!** – Не царан, а царатина, - Это у Муси если, - царатина, а я мальчик! У меня **царан!***

Почему ребенок образует новые слова? Тому могут быть разные причины: либо не подозревает о существовании в языке парного нормативного варианта (нырьба – ныряние); либо считает, что его слово абсолютно равно по значению существующему и «правильнее» существующего по форме (солныца); либо восполняет отсутствие слова в речи (брызгань: *Мы такую **брызгань** подняли, когда в речке купались!*). Еще раз заметим, что, с точки зрения языка, эти слова нельзя считать ошибочными: все суффиксы употребляются в соответствии со своими значениями.

А.Г. Тамбовцева (Арушанова) утверждает, что суть детского словотворчества состоит в том, что оно постепенно превращается во внутреннюю способность легко и быстро ориентироваться в новых словах и даже при необходимости самому их создать. Аграмматизмы (инновации) в детской речи – естественное явление. Они имеют свою динамику, диалектику возникновения и изживания. Возникают в результате сложно организованной работы развивающегося сознания по обобщению и анализу фактов воспринимаемой и собственной речи, активной ориентировочной поисковой деятельности, экспериментирования, игры со словом, а в дальнейшем – и элементарного осознания отдельных фактов грамматики, что приводит к произвольному использованию в речи грамматических средств (1, 11-12) (о детских инновациях см. также: Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000).

К концу дошкольного возраста детское словообразование сближается с нормативным, в связи с чем снижается интенсивность словотворчества. Однако, как верно заметил К.И. Чуковский, «тот, кто в раннем детстве не создавал таких слов, как «ползук», «вытонуть», «притонуть», «тормозило» и т.д., никогда не станет полным хозяином своего языка» (12,28).

**Задачи работы по формированию грамматической стороны речи у детей в ДОУ** можно рассматривать в трех направлениях:

1. Помочь детям практически освоить морфологическую систему родного языка.

2. Помочь детям в овладении синтаксической стороной: учить правильному согласованию слов в предложении, построению разных типов предложений и сочетанию их в связном тексте.

3. Сообщить знания о некоторых нормах образования форм слов – словообразования.

Основным средством формирования грамматически правильной речи является обучение, которое проводится на специальных занятиях. Обучение носит характер упражнений и дидактических игр с наглядным материалом или без него (в старших группах). Наглядным материалом могут служить натуральные предметы, игрушки, картинки (см. наглядно-методический альбом О.И. Соловьевой «Говори правильно»). Методы и приемы обучения грамматически правильной речи выбираются на основе знаний возрастных особенностей ребенка (см. книгу для воспитателей детского сада А.Г. Арушановой «Речь и речевое общение детей»).

Итак, **первое направление – формирование морфологической стороны речи.** В младшем дошкольном возрасте основное содержание работы сводится к обучению изменению слов по падежам, согласованию существительных с прилагательными в роде и числе, употреблению предлогов (в, на, за, под, около) и глаголов. Обучение этим грамматическим навыкам осуществляется преимущественно в форме дидактических игр и игр-драматизаций. Занятия проводятся с игрушками, так как игрушка позволяет проследить за изменением места (на столе, под столом), положения (сидит, стоит), действий (прыгает, играет); называть качества – цвет, форму (мяч синий, маленький; зайчик белый, пушистый), числовые соотношения (кошка одна, а котят много). Для усвоения различных грамматических категорий Е.И. Тихеева рекомендует проводить следующие дидактические игры: «Что изменилось?» (правильное употребление предлогов с пространственным значением); «Прятки» (усвоение предлогов и падежей); «Угадай, чего не стало?» (усвоение формы родительного падежа множественного числа); «Волшебный мешо-

чек» (ориентировка в родовой принадлежности слов, обозначающих различные предметы, спрятанные в мешочке; упражнение в правильном согласовании прилагательного с существительным). Трудные грамматические формы образует воспитатель, полезно употребить сопряженную речь, а за ней – отраженную.

На пятом году жизни (средний дошкольный возраст) у детей появляется большое количество ошибок, обусловленное усложнившейся структурой речи. Содержание обучения усложняется. С одной стороны, детей продолжают учить правильно употреблять формы родительного падежа множественного числа существительных, согласовывать существительные и прилагательные в роде, числе и падеже, использовать разные глагольные формы (спряжение глаголов по лицам и числам), осознанно употреблять предлоги с пространственным значением. С другой стороны, в связи с тем, что на данном этапе формирование грамматического строя речи в большей степени, чем раньше, связано с развитием монологической речи, следует учить детей правильно изменять трудные для них слова.

В методике обучения на занятиях особой разницы по сравнению с младшими группами нет. Дидактические игры пополняются играми на усвоение категории одушевленности - неодушевленности («Что (кого) видим?»), повелительного наклонения глагола («Мишка, сделай!»). Вводятся словесные упражнения на закрепление категории рода у существительных, согласование прилагательных с существительными, употребление несклоняемых имен существительных, разноспрягаемых глаголов (хотеть и бежать). Например: Большой мальчик. А как можно сказать про девочку? Какая она? Про что (кого) еще можно сказать большой? Большая? Большое? Педагог привлекает детей к исправлению своих и чужих ошибок.

В старшем дошкольном возрасте завершается усвоение системы родного языка. К шести годам дети усвоили основные закономерности изменения и соединения слов в предложения, согласование в роде, числе и падеже. Затруднение вызывают лишь нетипичные формы, а также сочетание существительных с числительными (*с двумя детьми*), местоимениями (*ихний двор*), употреблении причастий (*сломатая, нарисоватая*), глаголов (*хотеть, бежать, звонить (они бежат, он хитит, тебе звонят)*).

Усвоение грамматики в этом возрасте облегчается развитием элементов логического, отвлеченного мышления, формированием языковых обобщений.

**Второе направление работы – формирование синтаксической стороны речи.**

В работе над синтаксисом на первый план выступает задача формирования навыков построения

разных типов предложений и умения соединять их в связное высказывание.

В младшем дошкольном возрасте работа над предложением проходит в такой последовательности: сначала детей учат чувствовать основу предложения (подлежащее и сказуемое), затем распространять и грамматически оформлять простое предложение. Для этого, рассматривая картинку, ребенок учится односложно отвечать на вопросы: Что делает мама? (Читает); Что делает кошка? (Мяукает). Затем детей учат строить простые предложения путем полных ответов на вопросы: Что делает мама? (Мама читает). Что делает кошка? (Кошка мяукает). Затем предложения распространяются за счет однородных членов предложения, чуть позже детей учат употреблять обобщающие слова (мебель, овощи, фрукты).

Формирование синтаксической стороны речи у детей пятого года жизни (средний дошкольный возраст) связано со становлением монологической связной речи. В содержание обучения входит закрепление умений правильно строить предложения, согласовывать слова в предложении, использовать в речи простейшие сложносочиненные и сложноподчиненные предложения. Продолжается работа над грамматическим оформлением предложения и его распространением. Овладение навыками построения сложных предложений требует осмысления значений союзов сочинения и подчинения. С этой целью необходимо активизировать в речи детей сочинительные союзы (а, но, и, или, да, то-то) и подчинительные союзы (что, чтобы, потому что, если, когда, так как). Вводятся союзы в речь путем упражнений, в которых требуется отвечать на вопросы целым предложением или закончить предложение (Дети пошли в школу, чтобы...; Почему птицы осенью улетают на юг? и т.п.).

В старшем дошкольном возрасте значительно совершенствуется синтаксическая сторона речи. Речь детей характеризуется большей связностью, отсутствием зависимости от наглядной ситуации, то есть контекстностью.

Содержание обучения по-прежнему включает формирование умений строить простые и сложные предложения, употреблять правильный порядок слов, согласовывать слова в предложении, пользоваться прямой и косвенной речью.

В содержание дидактических игр включается еще и подбор однородных определений для согласования, добавление придаточных предложений, построение предложений с глаголами сослагательного (условного) наклонения, упражнения на составление предложений с правильным употреблением предлогов. Задание дополнить сложное предложение можно провести, используя игру «Размытое письмо», «Письмо заболевшему другу» (Е.И. Тихеева, Ф.А. Сохин,

М.С. Лаврик). При пересказе литературных текстов дети используют прямую и косвенную речь.

### **Третье направление – формирование способностей словообразования.**

Для самостоятельного словообразования особенно важно, чтобы дети хорошо понимали услышанное. Поэтому необходимо развивать речевой слух, обогащать детей знаниями и представлениями об окружающем мире и соответственно словарем, прежде всего мотивированными словами, а также словами всех частей речи.

В процессе словообразования простое повторение и запоминание слов малопродуктивно, ребенок должен узнать его механизм и научиться им пользоваться.

В младшем дошкольном возрасте дети усваивают суффиксальный способ словообразования (детеныши животных, посуда) и приставочный способ образования глаголов (ходить – заходить – уходить), а также образование глаголов от звукоподражательных слов (Уточка – кря-кря-кря – крякает).

В среднем дошкольном возрасте проводится обучение разным способам словообразования слов, относящихся к разным частям речи.

Детей учат соотносить названия животных и их детенышей, вводят названия животных, названия детенышей которых образовано супплетивным способом (от другой основы): у лошади – жеребенок, у коровы – теленок, у овцы – ягненок, у свиньи – поросенок. Ребенку объясняют также, что не у всех детенышей животных есть свое наименование: у жирафа – детеныш жирафа, у обезьяны – детеныш обезьяны. В средней же группе детям на примерах показывают, что одно словообразовательное значение могут иметь разные морфемы одного вида. Демонстрировать это можно на примере слов, обозначающих посуду: сахарница, хлебница (суффикс -НИЦ-); солонка, масленка (суффиксы -ОНК-, -ЕНК-); чайник, кофейник (суффикс -НИК).

В старшем дошкольном возрасте рекомендуется знакомить детей с типичными способами словообразования. Закрепляются грамматические навыки, полученные на предыдущих возрастных этапах, и переходят к более сложной задаче – образованию названий профессий от разных частей речи (часовщик, строитель, сапожник, билетер, библиотекарь), а также названий лиц женского и мужского рода от глаголов с помощью разнообразных суффиксов (заступник, драчун, шалуны, летчица, умница). Ребенок учится вычленять части слова, осмысливать их значение. Одна из задач – научить детей разным способам образования степеней сравнения прилагательных. В этом возрасте детей знакомят со «словами-родственниками» (однокоренными словами): береза, березовый, подберезовик. Дается представление о том, что

слова-родственники должны иметь одинаковую часть и быть связаны по смыслу.

Формирование грамматической стороны речи ребенка – постоянный непрерывный процесс. Это соответствует психофизиологическим основам развития грамматического строя детской речи. Поэтому следить за речью детей нужно не только на всех занятиях, но и в процессе их повседневной жизни. Как считает А.М. Бородич, неисправленная грамматическая ошибка – лишнее подкрепление неправильных условных связей не только у говорящего в этот момент ребенка, но и у слушающих его детей.

Однако грамматическая работа с детьми дошкольниками не может и не должна рассматриваться только как решение задачи предупреждения и исправления грамматических ошибок, «затверживания» отдельных трудных грамматических форм. Речь должна идти о создании условий для полноценного освоения грамматического строя языка, прежде всего его системы, богатства синтаксических, морфологических и словообразовательных средств на основе развития и поощрения самопроизвольной поисковой активности ребенка в сфере грамматики, спонтанных языковых игр, экспериментирования со словом и его формами, на основе речевого (словесного) творчества, использования языковых средств в разных формах общения со взрослыми и детьми<sup>12</sup>.

### **Список использованной литературы:**

1. Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. М., 1999.
2. Бородич А.М. Методика развития речи детей. М., 1981.
3. Бодуэн де Куртенэ И.А. Избранные труды по общему языкознанию. М., 1963.
4. Виноградов В.В. Русский язык. М., 1972.
5. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. М., 1961.
6. Кубрякова Е.С. Аналогия и формирование правил в детской речи // Детская речь: лингвистический аспект. СПб., 1992.
7. Соловьева О.И. Говори правильно. М., 1971.
8. Соссюр Ф. де. Курс общей лингвистики: Труды по языкознанию. М., 1977.
9. Тихеева Е.И. Развитие речи детей. М., 1967.
10. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения: В 6 т. Т.4. М., 1989.
11. Цейтлин С.Н. Язык и ребенок: Лингвистика детской речи. М., 2000.
12. Чуковский К.И. От двух до пяти. Живой как жизнь. М., 1968.
13. Эльконин Д.Б. Развитие речи в дошкольном возрасте. М., 1958.
14. Ядэшко В.И. Развитие речи детей от трех до пяти лет. М., 1966.

<sup>12</sup> Арушанова А.Г. Речь и речевое общение детей. М., 1999. С. 12.