Подготовила воспитатель ГБДОУ № 20 Колпинского района СПБ

Зикратова Любовь Фёдоровна

**ФОРМИРОВАНИЕ ГРАММАТИЧЕСКОЙ СТОРОНЫ РЕЧИ И ЯЗЫКОВОЙ РЕФЛЕКСИИ У ДЕТЕЙ**

«Есть все фактические и теоретические основания утверждать, что не только интеллектуальное развитие ребенка, но и формирование его характера, эмоций и личности в целом находится в непосредственной зависимости от речи» [Л.С.Выготский]

**Понятие рефлексия. Языковая рефлексия.**

Проблема рефлексии впервые была поставлена Сократом, согласно которому предметом знания может быть лишь то, что уже усвоено, а т.к. человеку наиболее подвластна деятельность его собственной души, самопознание есть наиболее важная задача человека.

Самые распространенные **определения рефлексии** из философских трактовок: 1) способность разума обращать свой «взор» на себя; 2) мышление о мышлении; 3) анализ знания с целью получения нового знания или преобразования знания неявного в явное; 4) самонаблюдение за состоянием ума или души; 5) выход из поглощенности жизнедеятельностью; 6) исследовательский акт, направляемый человеком на себя, и т.п. [[Ладенко: 1997](http://www.voppsy.ru/issues/1985/853/853031.htm#a5)].

Наиболее активно **рефлексивные процессы** исследовались в направлении научной психологии, изучающем особые психические механизмы, которые управляют ходом текущей интеллектуальной деятельности. В рамках этого направления психические процессы анализируются как процессы переработки информации, существующие в виде систем с входом, выходом и перерабатывающим устройством. Такие процессы принято называть метакогнитивными, они обеспечивают **организацию и регуляцию интеллектуальной деятельности,** формируясь на основе синтеза и координации аналитических (когнитивных) процессов и **проявляют себя в виде способности к целеобразованию, планированию, прогнозированию, принятию решений и др.**

**Языковая рефлексия** может трактоваться как **рефлексия ко всему, что имеет какое-либо отношение к языку и его использованию.**

**Проявление языковой рефлексии в детской речи.**

Неоспоримые доказательства того, что ребенок уже в возрасте от двух лет способен интересоваться языком, привел еще в 1929 году замечательный русский языковед А. Н. Гвоздев в статье «Наблюдения над языком маленьких детей». Так, Коля Шилов в возрасте 2 года 3 месяца огорчается, если не может повторить за матерью какое-нибудь новое слово и сокрушенно произносит «не имею» (не умею) [Гвоздев 1999: 43]. «Чуть ли не каждое новое слово вызывает у ребенка толкование его значения», предупреждает А.Н. Гвоздев и попутно цитирует типичные детские вопросы и размышления, например, *«Сдохла и околела — это одно?»* — *«Это про людей говорят толстый, а про мост говорит широкий» — «Убирают* это значит – *украшают? —* в связи с праздничной елкой наводит вопрос двузначность этого глагола [там же: 50].

Дети — «наивные исследователи» языка — выражают свое отношение к фактам разных его ярусов. В своей статье А. Н. Гвоздев обращает особое внимание на случаи анализа детьми языка на фонетическом и лексическом уровнях.

Отметим, что современные исследования свидетельствуют о том, что при овладении языком именно **фонетика и лексика в первую очередь осмысляются ребенком** [Цейтлин 2000: 221]. А. Н. Гвоздев приводит многочисленные иллюстрации критического отношения к своему и чужому произношению слов детей до шести лет, которое может быть выражено огорчением от невозможности правильно произнести слово, обидой от того, что взрослые разговаривают с ребенком «детским языком», иронией над сверстниками или младшими детьми, не справляющимися пока с трудностями артикуляции, и т.п. Это сигнализирует о том, что дети очень четко дифференцируют взрослое и детское произношение и соответствие взрослому стандарту является крайне значимым для ребенка.

Исследователи становления **фонетического** яруса языка в детской речи отмечают, что такое отчетливое разграничение взрослого и детского произносительных образцов обусловлено тем, что формирование фонологического слуха у ребенка предшествует развитию его артикуляторных способностей: «…фонологическая система, которую ребенок использует в процессе восприятия речи, не равна фонологической системе, которую ребенок использует в процессе порождения речи» [Богомазов 2000 : 102].

Добавим, что не менее чутко относятся дети и к грамматической стороне языка, что получило подробное описание в работах А. Н. Гвоздева, Н. И. Лепской, С. Н. Цейтлин и многих других. Так, в частности, Н. И. Лепская приводит сходные примеры: *Это Ольга неряха, а я нерях. Я мальчик* [Лепская 1997: 102].

Однако наиболее разнообразные формы имеет метаязыковая (языковая рефлексия) деятельность ребенка в отношении **лексического** уровня языка. Насущная необходимость в пополнении словарного запаса стимулирует ребенка сначала к многочисленным вопросам, касающимся номинации тех или иных предметов (в это время преобладающим типом детского вопроса является *Что это?*). Впоследствии в сознании ребенка происходит осмысление не только того, что каждый предмет или явление имеют свое имя, но и того, что зачастую это название мотивировано – и тогда на смену приходит другой вопрос: *Почему это так называется?* При этом, опираясь на внутреннюю форму слова, дети зачастую сами предлагают свои варианты ответов на этот вопрос. Примерами «считывания» внутренней формы слов изобилует литература по детской речи (*Караулит кусты – кустарник. Светлица — домик, в котором светло и никогда не темнеет —* примеры А. Н. Гвоздева; *Грабитель — тот, кто носит грабли. Всадник — человек, работающий в саду —* примеры К. И. Чуковского).

Анализ данных фактов демонстрирует, что в ряде случаев дети «угадывают» реальную этимологию слова, во многих же случаях их интерпретация внутренней структуры слова оказывает ложной. Несмотря на то, что дети зачастую заблуждаются в интерпретации значения некоторых лексем, лингвисты находят строгие закономерности в их подходе к анализу словообразовательной структуры слова: «…в детских этимологиях, несмотря на их наивность и ошибки, в основном мы имеем правильный метод морфологического анализа: в сравниваемых словах наряду с звуковым сходством устанавливается соответствующее сходство в значении» [Гвоздев 1961: 44].

Другой стороной попыток ребенка разъяснить внутреннюю форму слова являются не менее распространенные факты детского словотворчества. При этом словотворчество возникает как итог аналитического осмысления ребенком внутренней формы слова, как результат постепенного осознания смысла формально-семантических отношений (зависимости значения слова от его структурных особенностей).

Словообразовательная креативность русскоязычного ребенка не раз становилась предметом научного исследования, особенно в последние десятилетия (работы Т. Н. Ушаковой, В. К. Харченко, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнаровича, Н. М. Юрьевой и др.).

Масштабность научного интереса к детскому словотворчеству подтверждается и публикацией ряда словарей, фиксирующих, в том числе, и словообразовательные инновации русских детей. Большинство лингвистов единодушно во мнении, что причина высокой степени словообразовательной творческой активности именно русскоязычных детей, в первую очередь, кроется в специфике самого языкового механизма, словообразовательная система которого чрезвычайно разветвлена и не всегда предсказуема.

Постигая первоначально **самые общие закономерности** этой системы, ребенок со временем осваивает и **частные правила,** конкретизирующие эти закономерности, а также **исключения** из этих правил. И действительно, многочисленные образцы детских словообразовательных инноваций, зафиксированные исследователями детской речи, подтверждают вышеизложенные выводы, так как большинство подобных слов образовано по высокопродуктивным словообразовательным моделям. Нередко причиной сотворения нового слова является потребность ребенка заполнить лакуны (непониманий), имеющиеся в языке: *луковенок* (маленькая луковица), *пчелинник* (домик, где живут пчелы), *швабрить* (работать с помощью швабры)*,* [Сборник упражнений по детской речи 2001:.64], *стеклянушки* (маленькие стеклышки) (из личных наблюдений автора) и т.д.

Зачастую при заполнении языковых ниш реализуется интуитивное стремление к наиболее точному выражению смысла, что не всегда представляется возможным сделать средствами, предоставляемыми литературным языком. Одновременно ребенок часто идет по пути оптимизации и экономии речевых средств.

Одной из предпосылок проявления рефлективных способностей дошкольников является **речевая практика**, поскольку метаязыковая функция детской речевой коммуникации является основополагающей, а собственно метаязыковая деятельность — дискурсивной по своей природе, обязательной составляющей их языковой способности. Коммуникативные акты детей выступают своеобразной базисной структурой, служащей для выполнения неосознаваемой логико-аналитической работы по познанию родного языка. Сферу метаязыковых операций детей составляет именно то, что они *имплицитно* (внутренне) знают из своего речевого поведения, но не в состоянии передать другим, *эксплицировать* (внешне) это. **Обработка языковых средств совершается неосознанно: дошкольникам становится известным только конечный ее результат, а собственно процесс переработки остается частично или полностью неосознаваемым**. Образуются первые эмпирические языковые дифференциации, вычленения и обобщения.

Другие предпосылки, обуславливающие спонтанную рефлексию языка, — это **изменения**, **происходящие в когнитивной и эмоционально-волевой сферах психики детей.**

Непроизвольные наблюдения дошкольников над языком своей речи и речи сверстников внешне проявляются в их суждениях об элементах языка и речи, спонтанных контрольно-оценочных действиях:

1) они замечают, а также исправляют допущенные сверстниками фонетические, грамматические и (в некоторых случаях) стилистические ошибки;

2) вносят коррективы в свою речь в процессе высказывания;

3) изменяют содержание и интонацию диалога и монолога в зависимости от взятой на себя в сюжетной игре роли, учитывают возраст и статус собеседника (осуществляют ориентировку в общении);

4) при создании творческих рассказов стараются подражать языку сказок и художественных произведений;

5) при общении с преддошкольниками используют лексико-грамматические средства, доступные их восприятию;

6) в 5 лет вспоминают, как они ранее произносили некоторые слова: *Когда я был маленьким… на папу говорил Гого (Олег), а на Наташу – Татаха*» *(Кирилл К., 5.0)* [Дети о языке];

7) интуитивно различают близкородственные языки (к четырехлетнему

ребенку бабушка постоянно обращалась на русском языке, а он отвечал ей только на украинском; когда она однажды обратилась к внуку по-украински, мальчик с недоумением возразил: *Не говори моим голосом, говори своим*);

8) выделяют в речи взрослых новые для них слова (даже не связанные с их возрастным развитием), узнают, что они означают (*Мама, а что такое и доллар? Настя З.,* 5.0) [из личных наблюдений автора];

9) уточняют, как следует говорить (*Правда, что правильно в кино, а не в кине?*) [Дети о языке].

Очевидно, для «запуска» **метаязыковых способностей** необходим определенный уровень развития **лексикона и грамматики:** тот, которым ребенок овладевает к **2–3-летнему** возрасту. О проявлении метаязыковой способности в этом возрасте свидетельствуют факты детской речи: - *Все едят, а я не едю... Все едят, а я не едем... Мама, все едят, а я что делаю?* [Дети о языке]. В приведенном примере отражена рефлексия над языковой системой в том виде, в котором она представлена в языковом сознании ребенка, и косвенная оценка недостаточности своих знаний языка.

В отечественных онтолингвистических исследованиях труды, посвященные вопросу формирования грамматической системы ребенка дошкольного возраста, представлены достаточно широко. Одними из наиболее авторитетных отечественных лингвистов, активно работавших и работающих над процессом постижения русскоязычными детьми грамматики родного языка, являются А. Н. Гвоздев, Н. И. Лепская, С. Н. Цейтлин, А. М. Шахнарович и др.

В русле идей исследователей выработано одно из центральных положений **–** ребенок сам конструирует свой язык, опираясь на речевую продукцию взрослых, которую подвергает бессознательному анализу. Постепенное освоение ребенком «взрослого» языка есть, в сущности, не присвоение этого языка, но его самостоятельное конструирование.

Освоение языка, точнее – конструирование языковой системы, предполагает чередование ряда временных языковых систем.

В каждый период своего развития временная языковая система ребенка позволяет ему участвовать в коммуникации, понимать (в полном или неполном объеме) речь других, а также выражать некие важные для него смыслы доступными ему вербальными и невербальными средствами. Они могут быть **жестами, самостоятельно построенными словами по существующим словообразовательным моделям,** но с вымышленными производящими основами. **Самая значительная их часть – словоизменительные, а также словообразовательные инновации** [Цейтлин 2009 : 11], по данным онтологических исследований, пик развития которых приходится на возраст 2–5 лет.

В данной статье освещаются основные особенности начальных этапов

освоения словообразования, морфологии и синтаксиса, в частности, особенности освоения детьми **категории падежа имени существительного, а именно – форм родительного падежа,** при конструировании которых дети в возрасте от 3 до 4 лет часто допускают формообразовательные «ошибки».

**АНАЛИЗ ДЕТСКИХ ГРАММАТИЧЕСКИХ ОШИБОК**

К двум годам большинство детей в состоянии выбрать нужную падежную форму для передачи определенного смысла, к трем-четырем годам они конструируют падежную форму с достаточной степенью уверенности, т.е. выбирают нужное окончание в соответствии с типом склонения существительного (не имеются в виду исключения из правил). Однако ребенок все еще прибегает к способу формоизменения, отсутствующему в нашем языке.

 Большая часть детских речевых ошибок в области освоения детьми падежей заключается в том, что дети **образуют формы существительного, опираясь на усвоенное ими общее правило (использование наиболее продуктивных флексий)**, в то время как в нормативном языке форма образована более сложным способом (с использованием перемещения ударения, чередований и т. п.).

 По мнению С.Н.Цейтлин ошибки детей могут быть объединены по одному основному признаку – **в каждом случае при образовании детской формы осуществляется унификация основы слова,** т. е. основа слова принимает единый звуковой вид. Механизмом, управляющим данными процессами, является **внутрисловная аналогия**, заключаю­щаяся в воздействии формы слова на другую форму того же слова [Цейтлин 2000: 115].

1. **Унифи­кация ударения в парадигмах слов,** **т.е. закрепление его за опреде­ленным слогом в словоформе.** Образцом, по которому оказыва­ются построенными другие формы данного слова, чаще всего служит исходная (и самая частотная в речи) форма, т.е. форма име­нительного падежа единственного числа: *ст****ó****ла нет* (*ст****о****л*), *земл****ю*** *копать* — *земл****я***. *П****ó****ездов много на станции* (*п****о****езд*). По сравнению с нормативной формой, ударение может быть передвинуто с осно­вы на флексию или, наоборот, с флексии на основу.

**2. Дети последовательно устраняют беглость гласных** -***э* и -*о*.**Гласные при склонении существительных детьми никуда не убегают, а остаются в составе основы слова: *пёсов**надо жалеть* (*пёс*); *кусóки всюду валяются* (*кусок*); *над костёром дым* (*костёр*); *сёстр у него не было* (*сёстры*).

Иногда обнаруживается интересное явление: усвоив закономерность, в соответ­ствии с которой «о» в суффиксе *–ок* является беглым (*кусок — кус­ка, мешок — мешки*), **дети иногда распространяют это правило на те слова, в которых имеется такое же конечное сочетание звуков,** независимо от того, какими буквами оно передается на письме —*ок* или -*ог*. В результате этого возни­кают такие странные, на первый взгляд, образования, как *Пойду гу­лять без сапка* (сапога). *Книга без эпилки* (*эпилога*), *Папа вчера приехал из Владивостка*. Поскольку ни в одной из форм этих слов нет основы, не содержащей «о», такую модификацию следует считать ре­зультатом не внутрисловной, а межсловной аналогии. [Цейтлин 2000: 115].

1. **Дети устраняют чередования конечных согласных основы.** Чаще
всего такое чередование совмещается в нашем языке с одновремен­ным наращением, в основе множественного числа (*клок — клочья*).

 Если рассматривать существительные, в основе которых наращения отсутствуют: *ухо — уши, черт — черти* (одновременное чередование *-е* и -*о* в корне), *сосед — соседи, ко­лено — колени*, анализируя детские формы этих существительных, можно выявить случаи как **воздействия исходной формы** (имени­тельного падежа единственного числа) **на остальные формы** (*ухи выкрашу зайчику, с соседами поссорились*), так и **воздействия, неисходной на исходную** (*Один уш**болит*).

 **4.** Многочисленны случаи **унификациии основ существительных**, имеющих во множественном числе наращение. В речи детей этот конечный звук основы регулярно устраняется; формы множественного числа образуются от той же основы, что и формы единственного. При этом одновременно устраняются чередования последних согласных основы:

- *Други**мои пришли* (устраняется чередование -*г/з*);

- *Таких стулов я нигде не видел* (устранено чередование *-л/л'*);

- *Большие комы снега* (устранено чередование -*м/м'*).

В форме именительного падежа множе­ственного числа, как правило, одновременно меняются и оконча­ния (-*а/я* заменяется на *и/ы*). Всем хорошо знакомы модификации наи­менований детенышей, имеющих в основе единственного числа суф­фикс *-онок*, который в основе множественного заменятся на *-ат*. В большинстве случаев формы множественного числа уподобля­ются формам единственного числа. *Какие котенки* *хорошенькие!*; *Волчонки**играли с медвежонками* [Цейтлин 2000: 110].

Более редки **образова­ния форм единственного числа от основы множественного**: *Все поросята спали. Только один поросят не спал*.

 Модификации под­вергается слово *чудо*, которое имеет в форме множественного чис­ла наращение *–ес* (*чудеса*), причем встречаются случаи преобразования форм единственного числа под воздействием форм множествен­ного. Пример из книги «От двух до пяти»: *Вот ты говоришь, что чудес не бывает. А разве это не чудесо, что все вишни в одну ночь зацвели?* Есть примеры и обратного рода — изменения форм множественного под воздействием форм единственного: *Такие чуды нам в цирке показывали!*

Особую сложность для усвоения представляют слова на –*мя*. Исходная форма этих слов противостоит всем остальным, так как не содержит наращения. В речи детей встречаются случаи **отбра­сывания наращения**  –ен: *время**нет*. Любопыт­ны случаи противоположного рода, когда наращение прибавляется к исходной форме: *одно семено*. Регистрируется детскими новообразованиями и аномалия, выделяющая существительное *семя* из ряда других слов на -*мя*, а именно то обстоятельство, что в форме родительного падежа множественного числа наращение *–ен* ме­няется на -*ян*, что представляется не вполне логичным. Логичнее такое детское образование: *В саду на дорожке столько семён* (ср.: *племён, времён*) [Цейтлин 2000: 115].

5. **Супплетивизм**, т.е. **полное звуковое различие основ при со­хранении семантического тождества слова,** есть явление, безусловно, странное и противоречащее языковой системе. Среди детских инноваций встречаются как случаи **образования форм множественного числа от основы единственного**, так и слу­чаи обратного рода: *Людей в городе совсем не осталось. Одна людь только*; *Деть и с ним взрослый*; *Хорошие человеки так не поступают* [Цейтлин 2000: 110].

В детских речевых ошибках есть явления, которые не до конца изучены: **смешение флексий родительного и предложного падежа во множественном числе:** *Я с санках упал*, *Он уже в чулочков*, *У нас теленок есть, только он без рогах* и т. п. [Сборник упражнений по детской речи: 25] По-видимому, ребенка вводит в заблуждение некоторая звуковая близость флексий -*ах* и -*ов* (произносимой как -*аф*). *х/ф* часто смешиваются при восприятии речи, и в данном случае они недостаточно разграничены на слух.

Трудно ребенку усвоить необходимость использовать **родитель­ный падеж при словах -*много, -сколько* и некоторых им подобных, а также при количественных числительных.** *Нёго ниски* — *много книжки* (вместо *много книжек*) — типичная для двухлетнего и даже трехлетнего ребенка конструкция (при том, что в остальных случаях падеж избирается верно). [Цейтлин 2000: 115].

 Трудно малышу усвоить и использование **родительного падежа после *нет***. Ошибки**,** заключающиеся в использовании именитель­ного вместо родительного, встречаются в речи детей до трех лет. Фактором, провоцирующим ошибки, является существование параллельной конструкции с *есть*, предполагающей именительный падеж: *есть книжка — нет книжки*. Очевидно, это различие, не представляющееся языковому сознанию ребенка семантически оправданным, долго может оставаться **неусвоенным**.

 **Форма родительного падежа множественного числа** — одна из самых трудных для ребенка. В этой форме, как известно, конкури­руют три флексии: *-ов/-ев, -ей* и нулевая [Цейтлин 2000: 114]. **Выбор** между нулевой и ненулевой флексией **в** **современном языке регулируется следую­щим правилом**: если исходная форма, т. е. форма именительного падежа, имеет нулевую флексию, то в форме родительного падежа множественного числа должна быть ненулевая (дом – домов, конь – коней, степь – степей), и наоборот — ненулевая флексия в исходной форме предполагает нулевую флексию в родительном падеже множественного числа (*земля – земель, дело – дел, место – мест, яблоко – яблок*) [Виноградов 2001 : 256]..

 Получается, что каж­дое существительное должно иметь одну и только одну форму с ну­левой флексией. Исключение представляют некоторые существи­тельные среднего рода, не имеющие ненулевых флексий вообще (*поле — полей*), и ряд существительных мужского рода, которые имеют по две нулевые флексии (*один глаз — много глаз, один сол­дат — много солдат*). Выбор между *-ов/-ев* и *–ей* регулируется факторами фонетическими и зависит от последнего согласного основы: после твердых согласных употребляется -*ов/-ев*, после мягких и шипящих *-ей*.

 **В речи детей наблюдаются следующие явления.**

 Чрезвычайно распространено вытеснение нулевого окончания окончанием *-ов*: *куклов, мамов, звездов* (ошибки в первом склонении свойственны самым маленьким детям): *солтатов, глазов, бревнов* и т. п. (эти ошибки встречаются и у старших дошкольников).

 Случаи замены нулевого окончания окончанием *-ей* встречаются реже: *Сколько тетей собралось*; *лужей много на улице*. Распространены также случаи вытеснения окончания *-ей* более «авторитетным» окончанием -*ов*: *днёв, сухарё», медалев* и т. п. Случаи обратной замены очень редки и объясняются воздействи­ем аналогичной формы в предшествующем контексте: *Сколько шмелей, а комарей еще больше*. [Цейтлин 2000: 114].

 Особо следует остановиться на модификации, которой подвергаются в речи детей несклоняемые существительные, такие, как *кенгуру*, *пальто, такси* и им подобные. В современном языке они представляют резкую аномалию, которая последова­тельно устраняется в речи детей. Особенно часто образуются формы слов, оканчивающихся на -*о*, которое осмысливается в качестве окончания; существительное приобретает членимость и возможность изменяться по второму склонению, т. е. как **окно**.

 **Таким образом, родительный падеж имени существительного наиболее сложен для освоения ребенком, от педагогов требуются усилия, направленные на помощь в освоении этой падежной формы.**

**Работа по формированию грамматической стороны речи**

**и языковой рефлексии у детей**

Речевая среда, в которую погружается ребенок сразу после своего рождения, выступает в качестве не только источника, но и постоянного «контролера» по отношению к формирующейся языковой системе ребенка, позволяющего оценивать степень правильности его речи, которая представляет собой не что иное, как соответствие некоему эталону, принятому в данной речевой среде. Происходит «блокирование» **слов и словоформ,** которые не встречаются в речевом инпуте [Цейтлин 2009: 14].

Одной из задач педагога, можно считать создание благоприятной речевой среды, которая будет отвечать обязательному условию: постоянное присутствие специально организованного инпута (специально организованной речи взрослых).

Формирование грамматически правильной речи осуществляется двумя путями: в обучении на занятиях и в повседневном общении.

В повседневной жизни создаются условия для практики речевого общения. Следует помнить, что речь ок­ружающих может оказывать как положительное, так и от­рицательное воздействие на формирование речевых навыков детей. В силу большой подражательности ребенок заимствует от взрослых не только правильные, но и ошибочные формы слов, речевые обороты, стиль обще­ния в целом.

В связи с этим особенно важен пример культурной, гра­мотной речи педагога. Там, где педагог говорит грамот­но, внимателен к речи окружающих, чутко улавливает осо­бенности детских ошибок, и дети овладевают умением го­ворить правильно. Отсюда – одна из задач ДОУ: постоянная работа работников дошкольного учреждения над правильностью своей речи и организация работы с родителями в данном направлении (например, оформление стендов, куда помещается информация посвященная особенностям детской речи).

В дошкольном младшем возрасте в большей мере решаются задачи, связанные с пониманием и использованием в речи грамматических средств языка.

Обогащая речевой инпут в младших группах дошкольного образовательного учреждения, педагоги стараются создать условия для формирования у детей грамматической стороны речи, в частности, способствовать, освоению правил образования формы родительного падежа существительного (наиболее сложного для освоения ребенком), способствовать развитию у детей языковой рефлексии.

**Задачи:**

* определить содержательную часть обогащения речевого инпута;
* определить тематику сообщений и стендового материала для родителей.

Работу, направленную на обогащение речевого инпута, планируется проводить в два этапа.

**Основная цель первого этапа**: организуя речевой инпут, способствовать освоению правильной формы родительного падежа существительного с ориентацией на образец, стимулировать развитие самоисправлений у детей за счет специально организованных речевых ситуаций, игровых упражнений, использования литературных произведений (стихов), загадок, исправления ошибок в речи детей взрослыми.

**На первом этапе работы предполагается работать в следующих направлениях.**

 **1. Исправление грамматических ошибок в речи детей.**

Повседневная жизнь дает возможность незаметно, в естественной обстановке упражнять детей в употреблении нужных грамматических форм, фиксировать типичные ошибки, давать образец правильной речи. Исправление ошибок способствует тому, что дети «привыкают» к нормативным формам, учатся различать, какая форма правильная, а какая неправильная. У детей поддерживается стремление употреблять нормативные падежные формы слов.

Следует отметить, что исправлять надо все речевые ошибки детей.

Ошибку надо исправлять тактично, доброжелательно и не в тот момент, когда ребенок испытывает отрицательные эмоции. Существует мнение, что допустимо исправление ошибок, отсроченное во времени. Мы полагаем, что это положение не применимо к детям младшего дошкольного возраста. Детям 3–4 лет привычно слышать исправления их речи. Наш собственный опыт, а также данные родительских дневников [От 2 до 3. Дневниковые записи] показывают, что исправления в речи, обращенной к детям этого возраста, следуют сразу за детской ошибкой.

* В педагогической литературе можно встретить рекомендацию, касающуюся того, что взрослому не следует повторять за ребенком неправильную форму, иногда надо предлагать ему подумать, как сказать правильно (Например, - Ты ошибся, надо сказать «мы хотим»). Наши наблюдения показывают, что действенным является переспрос с употреблением неправильной формы (Ребенок: - *без варежков*. Взр.: - *без варежков?*...). В этом случае дети сами исправляют свою ошибку. Иногда в методической литературе можно встретить совет, что нужно сразу дать ребенку образец правильной речи и предложить повторить его. Следование данному совету приведет к «поломке» коммуникативного акта. Ребенок строит свое высказывание для того, чтобы сообщить нам о своих намерениях, поделиться своими соображениями, а не для того, чтобы выслушивать критику в адрес своей речи. Исправление детских ошибок должно быть ненавязчивым, не должно мешать течению диалога.
* Исправляя ошибку ребенка младшего дошкольного возраста, педагог может по-другому сформулировать то, что хотел сказать ребенок. Например: *Мы поставили на стол тарелку и много ложков и чашков*. - Правильно, вы хорошо накрыли стол к чаю, положили много ложек и поста­вили много чашек, — подтверждает воспитатель. Т.е. исправление может присутствовать во фразе, подтверждающей высказывание ребенка. Для обогащения речевого инпута предлагается использовать:

 **2. Специально организованные игровые ситуации**

«Рассеянная кукла собирается на прогулку», основной вопрос «Что кукла забыла надеть? Чего на кукле нет?» (использование игровых сюжетов помогает детям заканчивать предложение, начатое взрослым – *Нет на кукле сапожек, нет на ней дождевика, нет у нее зонтика* и т.п. в зависимости от сезона),

 **3. Игровые упражнения с грамматическим содержанием.**

Речь детей хорошо развивается в игровой деятельности. Известно, что дидактические игры и упражнения – лучшее средство для формирования грамматически правильной речи. Благодаря дидактическим играм, их динамичности, эмоциональности проведения и заинтересованности детей они дают возможность много раз упражнять в повторении нужных словоформ.

Игровые упражнения с грамматическим содержанием:

**«Чей домик?»**

**Цель**: формировать умения образовывать формы родительного падежа существительных 2-го склонения мужского рода.

**Материал**: карточка с нарисованными на ней разными по размеру прямоугольниками (домами) и карточки с картинками (петух, ежик, слон, волк)

**«Из чего мы варим борщ?»**

**Цель**: формировать умения образовывать формы родительного падежа существительного 1склонения женского рода, применяя предлог –*из*:

**Материал:** карточки – свекла, капуста, морковка, петрушка, картошка и большая кастрюля (Создается игровая ситуация, затем предлагаются карточки ребенку, задают вопрос: *Из чего мы сварим борщ?*)

**«Чего нет?»**

**Цель:** формировать умения образовывать формы родительного падежа множественного числа существительных.

**Материал:**  пары предметов — матрешки, пирамидки (большая и маленькая), ленточки (разного цвета и разного размера — длинная и короткая), игрушечные лошадки, утята; Буратино; мешок (игровая ситуация).

**«Сравни картинки»**

**Цель:** формирование умения образовывать существительное родительного падежа, применяя предлог *–без*:

**Материал:** карточки для сравнивания: (дом с трубой, с окном, на окне цветок – дом без трубы, без окна, без цветка, без крыши)

 **«Лото»**

**Цель:** формирование умения образовывать существительное мужского рода 2 склонения множественного числа родительного падежа,

**Материал:** используются предметные картинки (олень, медведь, заяц, павлин) или лото, загадки о животных. Вопросы: «У кого рога?»; «У кого длинные уши?»; «У кого красивый хвост?»; «У кого острые когти?» Составляя предложения, дети должны показать на картинке предмет, о

котором они говорят.

**«Сказочные домики»**

**Материал:** карточки, где нарисованы дома сказочных героев (лиса, заяц, 3 поросенка). Вопрос: *Из чего сделан дом?* (из соломы, из кирпичей, из снега, из бревен, из камней)

**«Чего не хватает портнихе для работы?»**

Цель: формировать умения образовывать формы родительного падежа множественного числа существительных. (ниток, ножниц, булавок) (на образование форм существительных в родительном падеже)

 **4. Использование стихов, загадок**

 На протяжении 1 этапа детям предлагаются для прослушивания и заучивания стихи, в которых авторами обыгрываются словоизменение существительных, например, Апельсин*:*

Мы делили апельсин,
Много нас, а он один.
Эта долька - для **ежа**,
Эта долька - для **стрижа**,
Эта долька - для **утят,**
Эта долька - для **котят**,
Эта долька - для **бобра**,
А для **волка** - кожура.
Он сердит на нас - беда!!!
Разбегайтесь кто-куда !!!

    Различные способы образования форм существительного закрепляются в играх «Подскажи словечко», в загадках.

**Основная цель второго этапа**: обогащая речевой инпут, способствовать формированию у детей самостоятельного применения правильной падежной формы (родительного) существительного множественного числа в речи, побуждать детей к самостоятельному исправлению собственных ошибок.

**Второй этап:**  дети могут с разными темпами осваивать формы существительного, поэтому элементы обогащения речевого инпута могут соответствовать как задачам первого, так и второго этапов.

Грамматический материал закрепляется как при проведении известных, так и некоторых новых игровых упражнений.

1. **Игровые ситуации:** «Размытое письмо», где детям предлагается расшифровать письмо (досказать размытый участок); либо письмо содержит ненормативную форму существительного, способствует развитию языковой рефлексии. «Доскажи словечко» с использование загадок, стихов.

Воспитателем создаются «Ситуации неправильной речи», в которых игровой персонаж высказывается, допуская в своей речи грамматический ошибки:

- *Я ездил в зоопарк и видел там много зебров, а еще там было много обезьянов*…

**Подготовить материал для стенда, предназначенного**

**для родителей.**

**С целью** ознакомления родителей с грамматическими нормами языка,

ознакомления с игровыми упражнениями, способствующими формированию грамматически правильной речи у детей, рекомендуется игровое общение:

«Поиграйте с детьми», «Приготовим сок», «Доскажи словечко»,

«Без чего нельзя жить» (развитие экологического сознания)

Привлечь внимание родителей к особенностям детской речи и вызвать интерес к данной проблеме, родителям предлагается «домашнее задание», например, провести эксперимент и сделать описание (кто знает, возможно у родителей появится целый альбом с наблюдениями за своим ребенком, ведь как правило, очень редко родители ведут дневники речи своего ребенка).

Для обогащения речевой среды группы, создается картотека слов на падежное окончание существительных; родителям предлагается придумать (создать) дидактические игры грамматического содержания (есть очень творческие люди).

Оформляется стенд, куда прикрепляются листочки с высказываниями детей группы, родители могут пополнить стенд своими заметками и наблюдениями.

**Заключение.**

 Проведенный анализ научно-теоретической литературы показал, что ребенку младшего дошкольного возраста свойственна языковая рефлексия, которая проявляется в разнообразных спонтанных неосознанных контрольно-оценочных действиях (самоисправления, исправление речи окружающих и т.п.).

 Детские формообразовательные инновации – являются важнейшим свидетельством интереса детей к системе языка и начала активного освоения грамматики.

Освоение языковой системы каждым ребенком происходит в процессе самостоятельного конструирования: каждый ребенок сам конструирует систему родного языка.

В процессе конструирования родного языка ребенок поэтапно осваивает правила различных уровней функционирования языковой системы, двигаясь от основных, самых общих, к более частным

 Предпосылками проявления рефлективных способностей дошкольников является **речевая практика.**

 Проведенный анализ детских грамматических ошибок при образовании форм существительного, выявил, одним из самых сложных для детей является освоение родительного падежа множественного числа существительного, что позволило определить содержание работы с детьми.

 Организуя речевой инпут: общение с детьми, проведение речевых игр и игровых упражнений, с грамматическим содержанием (применяя основное правило освоения грамматики детьми – от основных, самых общих и более частных); работу с родителями, направленную на развитие интереса к детской речи; мы стремимся развить у детей умение правильно применять форму родительного падежа множественного числа существительного и самостоятельно исправлять свои ошибки.

**Список использованной литературы**

1. Богуславская Н. Е., Купина Н. А. Значение слова в восприятии младших школьников и принципы составления учебного словаря.— Свердловск, 1975.
2. Виноградов В.В. Русский язык. – М.: Русский язык, 2001.
3. Выготский Л. С.Развитие устрой речи //Детская речь. 1996. Ч.1.
4. Гвоздев А. Н. Вопросы изучения детской речи. — М., 1961.
5. Гвоздев А.Н., Значение изучения детского языка для языкознания. Как дети дошкольного возраста наблюдают явления языка. – СПб.: «БИОНТ», 1999. – Детская речь: Хрестоматия / Сост. С.Н. Цейтлин.
6. Гридина Т. А. Мотивационная рефлексия как вид метаязыковой деятельности ребенка // Детская речь как предмет лингвистического изучения. Тез. конф. (31 мая — 2 июня 2004). — СПб.: 2004.
7. Д.Дьюи, Психология и педагогика мышления. Пер. с англ. Н.М.Никольской. – М.: Совершенство, 1997.
8. [Ладенко И.С. Логика и обучение: Рефлексия в науке и обучении. Тез. докл./ Под ред. И.С.Ладенко. Новосибирск, 1984](http://www.voppsy.ru/issues/1985/853/853031.htm#a5).
9. Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В. Н. Ярцева. — М.: 1990.
10. Лепская Н. И. Язык ребенка (Онтогенез речевой коммуникации). — М.: 1997.
11. Мечковская Н. Б. Семиотика: Язык. Природа. Культура: Курс лекций. — М.: 2004.
12. От двух до трех. Дневниковые записи.// Труды постоянно действующего семинара по детской речи. – Спб.: 1998.
13. Розин В. М. Рефлексия в структуре сознания личности [Текст] / В. М. Розин // Проблемы рефлексии. – Новосибирск: Наука, 1987.
14. [Степанов С. Ю., Семенов И. И., Новикова Е. Р. Типы и функции рефлексии в организации принятия решения оператором. — В кн.: Проблемы инженерной психологии. Вып. 2. Л.: 1984.](http://www.voppsy.ru/issues/1985/853/853031.htm#a23)
15. Тулъвисте Т. О развитии метаязыковых способностей у детей //Язык и структура знания. – М.: 1990.
16. Философская энциклопедия. Т. 4. М.: 1967.
17. Харченко В. К. Семантика слова в детской речи: проблемы и наблюдения // Детская речь как предмет лингвистического изучения.— Л.: 1987.
18. Цейтлин С.Н., Очерки по словообразованию и формообразованию в детской речи, 2009.
19. Цейтлин С. Н. Язык и ребенок. Лингвистика детской речи.— М., 2000
20. Шахнарович А. М. К проблеме языковой способности (механизма) /Человеческий фактор в языке: язык и порождение речи. — М.: Наука, 1991.
21. Якобсон Р. Язык и бессознательное / ред. пер. — Ф. Успенский. М.: Гнозис, 1996..
22. Сборник упражнений по детской речи:Пособие для студентов факультетов дошкольного образования и коррекционной педагогики. – СПб.: Изд. РГПУ им. А.Г.Герцена, 2001.
23. Проблемы детской речи — 1996. Материалы межвузовской конференции. Редакционная коллегия: С. Н. Цейтлин (отв. редактор), М. Б. Елисеева, Т. А. Круглякова
24. Богомазов Г. М. Сосуществование двух фонологических систем в языке ребенка // Вопросы языкознания. — 2000. № 1.
25. Гарганеева К. В. Мотивационный словарь детской речи // IV Житниковские чтения. Актуальные проблемы лексикографирования научных исследований. — Челябинск, 2000. — Ч. 1.
26. Степанов, С. Ю. Психология рефлексии [Текст]: проблемы и исследования / С. Ю. Степанов, И. Н. Семенов // Вопросы психологии. – 1985. – № 3.

**Интернет:**

1. Лукьянова М.В. Развитие проблемы рефлексии в зарубежной и отечественной психологии. Электронный ресурс// Прикладная психология и психоанализ: электрон. науч. журн. 2009. N 3-4. URL: http:// ppip.su