

Санкт-Петербургский государственный университет  
Кафедра математической лингвистики

Направление: «Лингвистика»

Образовательная программа: «Прикладная, экспериментальная  
и математическая лингвистика (английский язык)»

**УСВОЕНИЕ СИНТАКСИСА РУССКОГО ЯЗЫКА ДЕТЬМИ  
НАЧАЛЬНОГО ШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА**

Выпускная квалификационная работа  
соискателя на степень бакалавра филологии

**Казанцевой Марины Валерьевны**

Научный руководитель:  
к.ф.н., доц. Зубкова Татьяна Ивановна

Рецензент:

...

Санкт-Петербург  
2016

# ОГЛАВЛЕНИЕ

ВВЕДЕНИЕ 3

ГЛАВА 1. ОНТОГЕНЕЗ СИНТАКСИСА ДЕТСКОЙ РЕЧИ 5

1.1. Процесс усвоения синтаксиса ребёнком 5

1.1.1. Формальная периодизация усвоения грамматического строя языка 7

1.1.2. Развитие синтаксиса с точки зрения развития психологической предикативности  
9

1.2. Основные стадии усвоения языка в дошкольный период.

.....11

1.2.1. Первые слова ребёнка.....11

1.2.2. Двухсловные высказывания.....12

1.2.3. Роль порядка слов на начальном этапе усвоения синтаксиса.....14

1.2.4. Дальнейшее усвоение синтаксиса, усложнение структуры предложения.....15

1.2.5. Усложнение структуры простого и сложного предложений.....17

ГЛАВА 2. ОСОБЕННОСТИ УСВОЕНИЯ СИНТАКСИСА В НАЧАЛЬНОМ ШКОЛЬНОМ  
ВОЗРАСТЕ. 19

2.1. Предпосылки исследования синтаксиса детской речи в начальном школьном  
возрасте.....  
...19

2.2. Исследование уровня овладения синтаксисом у детей начального школьного возраста  
21

2.2.1. Методика тестирования.....22

2.2.2. Результаты тестирования.....27

ЗАКЛЮЧЕНИЕ 34

СЛОВАРЬ ТЕРМИНОВ 35

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ 37

ПРИЛОЖЕНИЕ 1. ОПИСАНИЕ РЕЗУЛЬТАТОВ ТЕСТИРОВАНИЯ 39



## Введение

Проблема усвоения языка является одной из ключевых как в психолингвистике, так и в языкознании в целом. Для лингвистов понимание того, как человек овладевает родным языком, имеет огромную важность, поскольку может объяснить, как устроен данный язык: что является в нём центральным (и, следовательно, усваивается раньше), а что – периферийным, второстепенным. Кроме того, материал исследования данной проблемы полезен и для таких сфер, как дефектология, социолингвистика и клиническая психология.

Необходимо отметить, что изучение лингвистики детской речи (онтолингвистики) активно началось уже в 20-е годы прошлого века. Её теоретическую основу заложили именно отечественные исследователи, такие как К.Д. Ушинский, А.Н. Гвоздев, К.И. Чуковский, Л.С. Выготский, А.Р. Лурия, С.Н. Цейтлин и др. Однако до 60-70-х годов в России наблюдался спад интереса к онтолингвистике, в то время как на Западе (где большой вклад в неё внесли, в частности, Р. Браун, Д. Слобин, Е.Кларк) она уже сформировалась в качестве самостоятельной дисциплины.

Новаторской здесь стала идея генеративной (трансформационной) грамматики Н. Хомского, возникшая в 50-х годах как попытка объяснить усвоение грамматики языка на основе некоторого внутреннего компонента.

Настоящее время можно назвать расцветом онтолингвистики: увеличивается база фактического материала, расширяется проблематика научных исследований, а их достижения всё больше внедряются в учебный процесс. Тем не менее подробное описание процесса усвоения родного языка всё ещё имеет место, и с этой точки зрения усвоение грамматики является обширным полем для исследования: необходимо знать не только как усваиваются те или иные единицы языка, но и правила их сочетания в речи.

Данная работа посвящена изучению того, как ребёнок осваивает синтаксис родного (а именно русского) языка, то есть правила построения

словосочетаний и предложений. В качестве объекта исследования представлены дети начального школьного возраста (7-11 лет), так как к этому периоду жизни основные синтаксические конструкции считаются усвоенными и, кроме того, возможно проследить закономерность их усвоения и основные тенденции их развития.

Таким образом, в своей работе я ставлю следующие задачи:

- 1) на основе практических данных выявить тенденции, характерные для синтаксиса детской речи;
- 2) на уровне словосочетания, предложения и текста выявить трудности освоения синтаксической стороны речи, обнаружить синтаксические отклонения от нормы в синтаксисе детской речи;
- 3) оценить степень владения и понимания определённых синтаксических форм;
- 4) оценить силу влияния тенденций детской речи дошкольного возраста, выявленных на основании изученной литературы.

Теоретическая часть моей работы включает следующие методы: изучение и систематизация психолого-лингвистической литературы по проблеме, классификация, обобщение.

Практическая часть представляет собой проверку поставленных гипотез в форме тестирования младших школьников.

Актуальность работы не представляет сомнений. Её научная ценность состоит в накоплении и систематизации материала по данной теме. Практическая ценность работы заключается в том, что она способствует формированию стратегий по обучению синтаксису, а также предупреждению речевых ошибок младших школьников.

## Глава 1. Онтогенез синтаксиса детской речи

### 1.1. Процесс усвоения синтаксиса ребёнком

Важным этапом процесса овладения любым языком является переход от однословных высказываний к более сложным конструкциям, состоящим из нескольких слов. Многие исследователи речи детей (Л.С. Выготский, Дж. Брунер, Д. Слобин, Ф.А. Сохин) обращали внимание на когнитивную сторону усвоения синтаксиса. Развитие внешней структуры предложения, по их мнению, неотъемлемо связано с мыслительным развитием ребёнка, его умением «анализировать, отбирать основные (для данной ситуации общения) свойства и качества, устанавливать причинно-следственные, временные и другие отношения между предметами и явлениями» (Ф.А. Сохин, 1979). Другими словами, только то, что понятно ребёнку, находит своё выражение в его речи. Это применимо и к усвоению морфологии языка: первыми усваиваются те грамматические категории и их значения, которые наглядны для ребёнка и соответствуют логике детской мысли. Так, установлено, что категория числа существительных усваивается раньше категории рода.

Когнитивное, предметное развитие и развитие речи происходят параллельно, причём когнитивное всегда опережает вербальное. Д. Слобин подчёркивает, что ребёнок начинает выражать семантические формы раньше, чем у него появляются языковые формы, соответствующие им (Slobin, 1973). Однако, что касается синтаксического структурирования высказывания, то, как показал Ж. Пиаже, языковые формы часто используются не в соответствии с их смысловыми структурами, это, к примеру, предложения с союзами *так как*, *потому что*, *хотя*, *несмотря на*. Это подтверждал и Л.С. Выготский, говоря о том, что «грамматика в развитии ребёнка идёт впереди его логики» (Выготский, 1934). Различая внешний (фазический) и внутренний (семантический) планы речи, он относил к ним две разные стратегии усвоения языка. Если в фазическом плане высказывание развёртывается от слова к предложению (стратегия от

частного к целому), то в семантическом наблюдается движение от некоторой целостной, слитной в однословное предложение мысли к отдельным частным значениям единиц (от предложения к слову или от целого к части). Внутренней речи Выготский отводит особое место, её грамматика не совпадает с грамматикой внешней речи: «смысловой синтаксис внутренней речи совсем иной, чем синтаксис устной и письменной речи» (Выготский, 1934).

Объяснить механизмы внутренней речи попытался Н. Хомский в своей идее трансформационных грамматик, согласно которой человек обладает врождённой универсальной грамматикой, а именно набором правил, позволяющим человеку решать, какие предложения являются грамматически правильными, а какие нет (Chomsky, 1957). Его гипотеза объясняет тот факт, что ребёнок способен, на основе ограниченной, по большей части плохо составленной речи, усвоить огромное количество языковых правил за небольшой срок. Хомский также описал трансформационные правила (всего их 24: перестановка, добавление элемента и т.д.), по которым глубинные структуры предложения преобразуются в поверхностные структуры. Некоторые из них, такие как создания разделительных вопросов специфичны только для немногих языков, поэтому их трудно отнести к универсальным. Некоторыми трансформациями дети овладевают постепенно: так, что касается английского языка, то у детей есть такой этап, когда, создавая специальный вопрос, они сохраняют прямой порядок слов: «*Where I can put it?*» (Slobin, 1979). Сложные трансформации (такие как преобразование в пассивный залог) усваиваются, как правило, не раньше семи лет.

В противовес идеям Хомского, Ж. Пиаже выдвинул концепцию конструктивизма, построения в ходе развития ребёнка когнитивных языковых структур, выполняющих грамматические функции (Пиаже, 1984). Сторонники теории научения считали, что источник усвоения языка – не внутреннее чувство языка ребёнком, а именно социальное окружение. По

мнению Скиннера (Skinner, 1957) и его последователей, ребёнок усваивает язык, получая подкрепление своих правильно или неправильно произнесённых форм. Многие отечественные учёные также подчёркивали ключевую роль социального окружения в овладении языком (А.Н. Леонтьев, А.Р. Лурия). Тем не менее, главный вывод из работ Хомского заключается в том, что ребёнок проходит процесс усвоения языка сам и не следует (по крайней мере пока у ребёнка не развито абстрактное мышление) пытаться структурировать обучение ребёнка языку, препятствуя его интуитивному познанию.

Большое внимание в онтолингвистике также уделялось и поиску лингвистических универсалий. Существуют свидетельства того, что дети обнаруживают схожие способы построения предложений (например, отрицательных предложений), а также имеют тенденцию к сверхгенерализации (Slobin, 1973). С другой стороны, дети иногда формулируют свои собственные правила, Клима и Беллуджи (Klima & Bellugi, 1966) отметили, что некоторые дети ставят отрицание перед целым предложением (или после него) по типу ««No play that», «Car go no».

Таким образом, независимо от того, что именно обуславливает формирование языка в сознании ребёнка, онтогенез синтаксиса детской речи – это процесс, который включает в себя развитие как внешней структуры предложения (его количественное и качественное развёртывание), которое направлено от части к целому, так и усложнение глубинной структуры предложения, которое происходит вместе с вычленением участников ситуации и отношений между ними, направленное от целого к части. Поэтому целесообразно рассмотреть периодизацию усвоения синтаксиса как с формальной, так и с семантической, смысловой стороны.

#### 1.1.1. Формальная периодизация усвоения грамматического строя языка

Усвоение грамматики родного языка включает овладение единицами языка (лексикой), а также правилами их сочетания в более крупные



единицы (грамматикой). Грамматика делится на *морфологию* (раздел грамматики, изучающий строение слов, изменение их форм и грамматические свойства) и *синтаксис* (изучает правила построения предложений). Несмотря на то, что каждый ребёнок осваивает язык своим путём (на это влияет социальное окружение ребёнка, его психическое развитие, такие биологические факторы, как левшество и правшество и даже пол ребёнка), этапы этого усвоения являются универсальными. А.Н. Гвоздев выделяет следующие периоды формирования грамматики:

- 1) период предложений, состоящих из аморфных слов корней, который включает два этапа:
  - i) этап однословного предложения (1 г. 3 мес. – 1 г. 8 мес.);
  - ii) этап предложений из нескольких слов-корней (1 г. 8 мес. – 1 г. 10 мес.).
- 2) период освоения грамматической структуры предложения, состоящий из трёх этапов:
  - i) этап формирования первых форм слов (1 г. 10 мес. – 2 г. 1 мес.);
  - ii) этап использования флексийной системы языка для выражения синтаксических связей слов (2 г. 1 мес. – 2 г. 6 мес.);
  - iii) этап усвоения служебных слов для выражения синтаксических выражений (2 г. 6 мес. – 3 г.);
- 3) период дальнейшего усвоения морфологической системы (3-7 лет).

Таким образом, считается, что ребёнок к концу дошкольного периода уже владеет языком на довольно высоком уровне: в широком масштабе усваиваются нормы морфологической системы (те отклонения от нормы, которые считаются правильными, в языке закрепляются по большей части в младшем школьном возрасте), усваиваются склонения и спряжения, а также нормы синтаксического порядка, охватывающие простые, союзные и бессоюзные сложные предложения. В начальном школьном возрасте усваиваются более сложные формы выражения синтаксических отношений,

из эпизодически используемых они превращаются в регулярные. Эти формы считаются усвоенными к концу 4 класса.

### 1.1.2. Развитие синтаксиса с точки зрения развития психологической предикативности

Очевидно, что для полноценного исследования необходимо изучать как внешнюю организацию предложений детской речи, так и их смысловую сторону, предложение как способ выражения тех или иных семантических компонентов. Внешняя организация предложения развивается от слова к совокупности двух-трёх слов, затем к простому предложению и далее к сложному. Семантическая сторона речи развивается от представления ситуации в целом к вычленению её составляющих и установлению связей между ними. Это происходит в процессе игровой и предметной деятельности, посредством выполнения взрослым некоторых действий и их комментирования, указания на объекты ситуации и их названия и т.п. Первые наиболее значимые для ребёнка компоненты ситуации – это, как показал А.М. Шахнарович, предмет, действие, затем объект и субъект действия. На основании этого Шахнарович рассматривает следующие типы предикативности (Шахнарович, 1975):

- 1) утверждение, констатация фактов действительности,
- 2) констатация некоторого действия,
- 3) выражение качества, атрибуции предмета.

Предикация утверждения связана с процессом наименования. Он начинается с однословных высказываний, которые могут дополняться жестами, а затем указательными словами (вот, этот). Предикация действия представлена уже в односложных предложениях, где указан только один член субъектно-предикатной конструкции, а другой подразумевается или выражается жестом. Предикация атрибуции проявляется в выражении ребёнком качества (в период однословных высказываний без указания определяемого предмета).

Предикативность, по Шахнаровичу, проходит следующие этапы:

- 1) нерасчленённость слова-предложения и ситуации;

2) соединение в предложение названий - отдельных элементов ситуации (без выражения связей);

3) соединение отдельных названий элементов ситуации с помощью интонации;

4) выражение структурирования ситуации с помощью грамматических средств.

Предикативность (а именно, психологическая предикативность, то есть выражение языковыми средствами содержания высказывания к действительности) является, как показывают психолингвистические исследования, центральной категорией развития синтаксиса детской речи. Выготский считал, что внутренняя речь «вся состоит из одних сказуемых», причём подлежащее, всегда присутствующее в мыслях, подразумевается (Выготский, 1956). Синтаксис внутренней речи, следовательно, представляет собой цепочку предикатов-смыслов, это так называемый *смысловый синтаксис*. Глубинная и поверхностная структуры речи на этом этапе не разделяются.

На смену смысловому синтаксису приходит *семантический синтаксис*, он соответствует периоду двухсловных предложений и связан с разделением ситуации на составляющие и приписыванием им семантических функций агента, действия, инструмента и т.д. Структура S-P-O (субъект-предикат-объект) пока представлена не полно, а в виде структур S-P и P-O, то есть один компонент структуры S-P-O опускается, хотя и осознаётся перцептивно (Гвоздев, 1961).

Далее структура предложения усложняется до конструкции S-P-O, при этом соблюдается строгий порядок элементов, понятия семантического синтаксиса «переводятся» в соответствующие им формально-грамматические понятия» (Ахутина, Наумова, 1983). Одновременно с этим развивается способность связывать слова в предложении морфологически. Происходит распространение структуры: увеличение объёма предложений и усложнение их содержания.

## 1.2. Основные стадии усвоения языка в дошкольный период

### 1.2.1. Первые слова ребёнка

Первые слова ребёнка появляются, как правило, на втором году жизни и представляют собой имитации словоформ взрослой речи. Это так называемые голофразы. Они пока неподвижны в морфологическом плане - появляются везде в одном виде и являются на этом этапе нерасщеплёнными, «замороженными» формами. Но, несмотря на недостаток морфологической оформленности, это полноценные высказывания: они обладают смыслом, интонационным контуром, который характерен и для многословных высказываний на более поздних этапах речевого развития, а также служат для передачи определённого коммуникативного намерения (обладают прагматической функцией).

Е.С.Кубряковой было выделено четыре основных типа голофраз в зависимости от их прагматических функций (Кубрякова, 1991):

- 1) привлечение внимания взрослого (аттрактивная функция);
- 2) сообщение о чём-либо увиденном или услышанном;
- 3) проверка гипотезы о том, как называется тот или иной предмет

(номинативно-референциальный тип);

- 4) запрос о чём-нибудь (прототип вопросительных предложений).

Это свойство голофраз зачастую имеет ситуативный характер, так, в зависимости от неречевого контекста произнесённая ребёнком форма «мама» может означать призыв к общению, просьбу взять на руки или покормить или же констатацию того, что в комнату зашла мама.

Недостаточность вербальных средств выражения мысли на этапе голофраз зачастую компенсируется жестами, другими несловесными вокализациями.

### 1.2.2. Двухсловные высказывания

Через некоторое время (в возрасте от 1 года 8 месяцев до 1 года 10 месяцев) ребёнок способен строить высказывания из двух и более слов. Предиктором перехода к двух- и многословным высказываниям является объём словаря: по данным Н.П. Серебренниковой, он происходит, если ребёнок накопил 40-60 слов. Такие высказывания всё ещё далеки от

предложений, характерных для взрослой речи, они сложены из тех же «замороженных» форм, не согласованных друг с другом, но объединённых одним интонационным контуром. А исследования Браниган показали, что такие последовательности двух и более слов по высоте конечного и длительности неконечных элементов схожи больше с многословными, чем с однословными высказываниями. Хотя пока они не отражают структурных отношений между элементами, тем не менее они свидетельствуют о том, что ребёнок пытается высказываться более развёрнуто.

Ребёнок складывает слова не случайным образом. Так, М. Брейном было замечено, что одно слово в высказывании является часто употребляемым, его можно отнести к классу «опорных слов» (pivot words), элементы этого класса немногочисленны и устойчивы. Другое слово в высказывании относится к классу «открытых слов» - этот класс более широкий, легко пополняется новыми словами, многие его элементы ранее выступали в роли однословных предложений. В русском языке в качестве опорных слов, как отмечает С.Н. Цейтлин (Цейтлин, 2000), могут служить, к примеру, «ещё», «дай», «тю-тю», «бай-бай» и другие. Они образуют семантическую основу, к которой могут подставляться всевозможные усвоенные ребёнком слова. Причём порядок следования элементов опорного и закрытого классов может быть различен. Двусоставные высказывания, построенные таким образом, могут выступать в различных функциях: указание местоположения предмета («баба кеся» - «бабушка в кресле»), просьба («ещё мака» - «ещё молока»), описание ситуаций («папа бай-бай»), отрицание («не моко» - «не мокро»), указание принадлежности предмета («мами цаська» - «мамина чашка»), описание качества предмета («мама бяка»). Такие конструкции немногочисленны и типичны для ряда языков: выражение просьбы в английском „more milk“ («больше молока»), в языке луо „adway cham“ («хочу еды»), в финском „anna Rina“ («дай Рина» (Рине)).

Анализируя компонентный состав двухсловных предложений в речи русскоговорящих детей, С.Н. Цейтлин выделяет следующие структуры:

- 1) Предмет + его местонахождение: «Голи небе» (голуби в небе).
- 2) Поссесор + предмет обладания: «Айя додя» (у Ани зонтик).
- 3) Субъект + его действие или состояние: «Муха литать» (летает).
- 4) Субъект + его качественная характеристика: «Касивая сяпка»

(красивая шапка).

5) Субъект + объект: «Аня кателя» (Аня ест котлету).

6) Действие + объект: «Дай бади» (воды).

7) Действие + место: «Летают небе» (в небе).

8) Отрицание наличия предмета или целой ситуации: Ляля нети

(Ляли нет).

Очевидно, что главные компоненты первых двухсловных предложений - это в первую очередь субъект, объект и действие. Согласно американскому психологу и педагогу Дж. Брунеру, это связано с тем, что именно так выглядит доязыковое представление о структуре действий: агент-действие-объект. Ребёнок должен, по мнению Брунера, понимать структуру происходящего, так он может выделять компоненты действия, в результате чего он постигает функцию высказывания (Брунер, 1942). Постепенно в его речи дифференцируются и другие участники ситуации (семантические роли, по Филлмору), например инструмент, бенефактив, адресат и т.д., которые получают своё морфологическое выражение, устанавливаются грамматические отношения между элементами. Развитие морфологии и синтаксиса происходит наравне: появление новых форм слова способствует усложнению предложения, а использование определённых синтаксических структур закрепляет формы слов.

### 1.2.3. Роль порядка слов на начальном этапе усвоения синтаксиса

До того как ребёнок усвоил способы морфологического маркирования компонентов предложения, он часто использует порядок слов для выражения грамматических отношений между ними. Несмотря на то, что в русском языке свободный порядок слов, в детской речи он носит

строгий характер. С.Н. Цейтлин выделяет следующие тенденции порядка слов в ранних высказываниях ребёнка: «субъект обычно предшествует предикату, прямой объект в большинстве случаев также предшествует предикату (кроме предложений с «дай» — тут более свободный порядок слов). В предложениях со значением принадлежности и отнесённости предмета к лицу компонент, обозначающий лицо, также всегда на первом месте». Однако, как отмечает Д. Слобин (1984), если ранее строгий порядок слов в детской речи считался языковой универсалией, то более поздние данные свидетельствуют о том, что в языках с фиксированным порядком слов (таких как английский) порядок слов в детской речи более устойчив, чем в языках, более свободных в этом отношении (немецкий, славянские языки). Это подтверждает и тот факт, что дети очень чувствительны к порядку слов во взрослой речи, так, в финском языке, где порядок слов используется с прагматической целью, дети в большинстве случаев имитировали конструкции слов взрослой речи в том порядке, в котором они слышали их чаще всего (Bowerman, 1973). Подобная закономерность была обнаружена и в других языках, например в турецком (Slobin, 1996).

Существует такая точка зрения, что порядок слов используется также для выражения противопоставления между новой и старой информацией, то есть в функции тема-рематического членения. Высказывания ребёнка направлены в первую очередь на выражение актуальной, неизвестной слушающему, новой информации. То, что они произносят, дополняет то, что известно участникам разговора, то, что является общим контекстом беседы. Уже в период однословных высказываний ребёнок старается быть как можно более информативным, сообщать о том, что является менее очевидным в контексте (Greenfield, 1979). Например, если в ситуации «агент-действие» агент является очевидным для участников разговора, то ребёнок, по мнению П.М. Гринфилд, стремится вербализовать глагол, обозначающий действие, а не его исполнителя. Однако нельзя не отметить, что первые слова ребёнка - это преимущественно существительные,

глаголы же представлены ограниченно, по большей части императивами («дай», «пить»), либо их роль играют существительные (как было указано выше на примере слова «мама»). В отечественной литературе чаще говорят о том, что порядок следования элементов в высказывании ребёнка отражает степень ценности элементов в его сознании: на первое место ставится более важный компонент. Это видно на примере многословных высказываний: «Куклу мама принесла», «Заплакала Маша почему?» Подобные случаи нарушения порядка слов являются одной из характерных черт синтаксиса детской речи на этапе многословных предложений.

#### 1.2.4. Дальнейшее усвоение синтаксиса, усложнение структуры предложения

К двум годам в речи ребёнка происходит так называемый «лексический взрыв — быстрый рост активного словаря, который в значительной степени обуславливает возможность перехода к многословным высказываниям» (Цейтлин, 2000). Появляются трёх- и четырёхсловные высказывания, которые первоначально кажутся комбинациями двухсловных: так, из предложений «Мама чашка» и «Дать чашка» может получиться «Дать мама чашка». Параллельно с этим в этот период происходит бурное усвоение морфологии: овладение категорией падежа, склонением существительных, категориями вида, наклонения, времени глагола, способами глагольного словоизменения.

Можно отметить следующие особенности синтаксиса многословных предложений (Цейтлин, 2000):

- 1) Если в речи взрослых прямой объект чаще всего следует за предикатом, то в речи ребёнка он обычно ему предшествует, например, «Деда лампу чинит». Определение, выраженное прилагательным, следует за определяемым словом: «У крокодила зелёного хвост



- большой». Это соответствует логике детской мысли: предмет в сознании всегда предшествует признаку.
- 2) Вспомогательные глаголы, а также связочный глагол «быть», входящие в состав предиката, следуют за инфинитивом: «Цитать буду». Это характеризует ещё одну закономерность детского синтаксиса: информация даётся в порядке убывания её ценности.
  - 3) На последнее место в предложении ставится вновь усвоенное слово, представляющее собой новое звено (эту тенденцию отметил А.Н. Гвоздев). Так, в предложении двухсловного этапа «Мама ниська» (мама читает книжку) представлены только участники ситуации, в последствии, когда появляется глагол, то он ставится в конец предложения: «Мама ниська цитаць».
  - 4) Отрицательная частица выносится за рамки предложения, либо в его начало, либо в конец: «Тата бай-бай нет» (нежелание спать).
  - 5) Двойное отрицание практически не используется: вместо «Я никогда не ем кашу» дети часто говорят: «Я всегда не ем кашу».

#### 1.2.5. Усложнение структуры простого и сложного предложений

Постепенно происходит распространение структуры предложения, увеличение объёма предложений и усложнение их содержания.

Рассмотрим, каким образом изменяется структура простого и сложного предложения.

Научившись усложнять простое предложение до трёх-четырёх слов, ребёнок не сразу учится распространять его большим количеством членов. По мнению В.И. Ядэшко, этот путь состоит в следующем:

- 1) вместо выражения мысли с помощью одного распространённого простого предложения с большим количеством членов дети 3-5 лет используют два коротких предложения, следующие одно за другим. В таких парных предложениях есть опорные слова, повторяющиеся в обоих предложениях, при этом содержание второго предложения более полно раскрывает содержание первого: «Там везде, у тети Вари... Везде продавали мороженое» (Ядэшко, 1956).

2) значительное увеличение объёма простых предложений происходит за счёт употребления однородных членов предложения (чаще всего сказуемых и дополнений).

Распространение предложения происходит за счёт появления однородных членов предложения (уже на втором году жизни), причастных, деепричастных оборотов (5-6 лет), вводных слов для выражения субъективной оценки.

Развитие структуры сложного предложения происходит вследствие увеличения объёма простых предложений, входящих в состав сложных (часто из-за увеличения числа однородных членов), и за счёт увеличения количества простых предложений, составляющих сложные. Первые сложные предложения представляют собой бессоюзные соединения простых, связанные лишь интонацией: «Проснёшься – дам тебе конфетку» (Цейтлин, 2000). Союзными средствами связи дети овладевают в более позднем возрасте. Раньше всего (в возрасте двух лет) усваивается союз *и*, подчинительные, противительные и разделительные союзы усваиваются гораздо позднее. Сочинительные и подчинительные союзы усваиваются параллельно, однако дети четвёртого года жизни используют сложносочинённые предложения более активно, чем сложноподчинённые. Первыми используются придаточные предложения времени, причины: «Он не ходил на работу, потому что у нас был выходной», места: «Где машины военные были, там был салют». Реже встречаются предложения с придаточными определительными, условными и с придаточными цели. В старшем возрасте дети умеют противопоставлять однородные члены предложения, пользуются противительными союзами: «Она бросила иголку, а не воткнула».

Анализ предложений в детской речи показал, что обстоятельства образа действия, а также определительные и объектные отношения находят выражение с помощью отдельных слов, в то время как временные, причинные, целевые, условные отношения выражаются преимущественно

придаточными предложениями, так как выразить эти отношения отдельными словами можно лишь «в случае глубокого осознания сложного смыслового содержания нужных к употреблению в данном случае слов» (Ядэшко, 1956), что пока недоступно ребёнку 3-5 лет. Преобладание в речи дошкольников и младших школьников дополнений, определений, обстоятельств места, а также большое количество изъяснительных и временных придаточных подтверждает точку зрения об изначальной направленности внимания ребёнка на познание предметных связей (Менчинская, 1957) и пространственно-временных отношений (Феофанов, 1952). Выражение причинно-следственной зависимости представляет для ребёнка определённую трудность, так как предполагает более высокий уровень развития абстрактного мышления.

## Глава 2. Особенности усвоения синтаксиса в начальном школьном возрасте.

### 2.1. Предпосылки исследования синтаксиса детской речи в начальном школьном возрасте

Традиционно исследования усвоения языка базировались на периоде от младенчества до младшего школьного возраста. Согласно гипотезе критического периода (Critical Period Hypothesis) Леннеберга (Lenneberg, 1967), ребёнок способен усвоить язык в совершенстве и без особых усилий в возрасте от 2 до 12 лет. Это связано с тем, что к концу этого периода завершается формирование организации мозга и снижается нейронная способность к адаптации. Если в этот период времени лишить ребёнка общения, то он уже никогда не сможет полноценно освоить язык (что подтверждается примерами «одичавших» детей, или детей-маугли). В этот период также намного легче усваивается второй язык, это относится, в частности, к фонологии и синтаксису языка. Необходимо также учитывать, что эта гипотеза рассматривалась в основном для разговорного языка, тогда как аспекты чтения и письма, как и развитие прагматической стороны речи, стали рассматриваться исследователями немного позже, с середины 1970-х годов (Nippold, 1998).

В отечественной науке весьма распространено мнение о том, что к началу школьного возраста (7-8 лет) язык, а точнее все его основные законы, уже усвоены ребёнком и в последующие годы идёт их закрепление и совершенствование, из области подсознательного метаязыковая деятельность переходит в «светлое поле сознания» (Цейтлин, 2000). Таким образом, можно было бы сделать вывод о том, что постепенно «язык ребёнка» становится «языком взрослого». Однако проблема в том, что нельзя провести чёткую границу между синтаксисом детской речи и синтаксисом речи взрослого (даже если исходить из «вертикального» подхода к изучению детской речи). Поэтому иногда говорят о детском «суб-» или «подъязыке». Более того, многие исследования (Chomsky, 1969;

Cromer, 1970; Hunt, 1970; а также более поздние работы Nippold & Duthie, 2003, и др.) показали, что развитие языка продолжается и во взрослом возрасте. Таким образом, можно говорить о динамизме самой природы синтаксиса в сознании человека, поэтому его изучение в различных аспектах (синтаксическом, семантическом, прагматическом и т.д.) возможно в любом возрасте. Это напрямую связано с языковыми способностями человека, которые по мнению одних исследователей (Выготский Л.С., Леонтьев А.А., Лурия А.Р.) развиваются в процессе общения, а по мнению других (Хомский Н.) - являются врождёнными.

Рассматривать развитие синтаксиса с точки зрения онтогенеза следует также с точки зрения развития языкового сознания в целом. По Пиаже, ребёнок переходит от сенсомоторной логики (логики действий) к концептуальной логике: от направленности на манипулирование предметами и установление отношений между опытом и действием (до 6 лет) к интеллектуальным операциям с конкретными предметами (начальный школьный возраст) и к оперированию гипотетическими утверждениями (10-14 лет). Так, дети младше 10 лет могут иметь трудности с анализом ситуаций, которые они не наблюдают непосредственно или с которыми не встречались ранее, поэтому можно ожидать, например, что условные и сослагательные выражения не представлены в их речи обширно и их восприятие затруднено.

Другая особенность речи детей дошкольного возраста, которая может проявляться и в младшем школьном возрасте, - это так называемая «ситуативная речь», то есть такой тип речи, который понятен слушающему только благодаря ситуации, в которой осуществляется высказывание. Примером влияния такого типа речи может быть опущение некоторых элементов высказывания, а также обширное использование личных местоимений 3-его лица и выражений типа «такой», «там», «тогда».

Кроме того, своё влияние оказывает и такой фактор как синтаксическая (наряду с лексической и морфологической) сверхгенерализация. В частности, это использование непереходного глагола

в качестве переходного и наоборот: в английском *\*They want to see us disappear our heads*. Часто сверхгенерализации возникают сразу на двух уровнях: морфологическом и синтаксическом, это так называемые морфосинтаксические сверхгенерализации.

Разумеется, при экспериментальном исследовании детской речи необходимо учитывать индивидуальные особенности испытуемых, биологические факторы (такие как левшество и правшество), физиологические и психические аномалии. Немаловажными оказываются и сами условия эксперимента: в разговоре, где участвует два ребёнка пяти и восьми лет, можно обнаружить не так много языковых различий, как в монологической речи каждого из них. Кроме того, усложняющаяся с каждым годом школьная программа также оказывает своё влияние на язык ребёнка. В данном исследовании предпринимается попытка проследить тенденции в синтаксисе языка детей 7-11 лет как общие, так и соответствующие каждой параллели классов. Испытуемыми были ученики младших классов средней общеобразовательной школы №8 г. Волхова. Количественные данные собирались по трём классам: второго, третьего и четвёртого. При этом психологические характеристики испытуемых во внимание не принимались, а полученные результаты носят скорее статистический характер.

## 2.2 Исследование уровня овладения синтаксисом у детей начального школьного возраста

На основании данных об усвоении синтаксиса у дошкольников и младших школьников можно прийти к выводу, что к началу обучения в школе ребёнок владеет многими синтаксическими формами, им усваивается большинство типов сложных предложений, такие конструкции, как причастные и деепричастные обороты, вводные конструкции и т.д. Однако анализ литературных источников показал, что в синтаксисе детской речи присутствуют тенденции, которые отличают его от «взрослого» синтаксиса.

Итак, в своей работе я ставлю следующие задачи:

- 1) на основе практических данных выявить тенденции, характерные для синтаксиса детской речи;
- 2) на уровне словосочетания, предложения и текста выявить трудности освоения синтаксической стороны речи, обнаружить синтаксические отклонения от нормы в синтаксисе детской речи;
- 3) оценить степень владения и понимания определённых синтаксических форм;
- 4) оценить силу влияния тенденций детской речи дошкольного возраста, выявленных на основании изученной литературы.

Для выполнения этих задач проводится исследование в виде тестирования младших школьников (2-4 классы). Цель такого исследования – изучить особенности синтаксиса у младших школьников в процессе обучения. Для этого предлагается ряд проб, предложенных Р.И. Лалаевой, А.Р. Лурия, Т.А. Фотековой, помимо этого, ряд заданий разработан самостоятельно. Для оценки успешности выполнения заданий предложена балльная шкала оценок.

## 2.2.1 Методика тестирования.

### 1. Исследование сформированности грамматического строя речи

#### 1.1. Составить словосочетания

*Цель:* оценить уровень умения связывания слов в словосочетания, владение подчинительными связями в словосочетаниях (согласование, управление, примыкание), выявить, как выражаются отношения между компонентами (атрибутивные, объектные, субъектные, обстоятельственные и комплетивные).

*Материалы:* список слов различных частей речи.

*Инструкция:* дан список слов, из них нужно составить словосочетания (не менее 6). Разрешается вставлять предлоги, а также менять форму слова. Например: идти в лес, высокое дерево.

*мальчик, копать, лес, ветка, мяч, идти, четыре, второй, дерево, назад, высокий, земля, видеть, давать, час*

*Оценка:* 1 балл – все словосочетания построены в соответствии с правилами русского языка, семантически и грамматически корректно;

словосочетания разнообразны по своей компонентной структуре, 0,75 балла – словосочетания без грубых нарушений, но однотипны; 0,5 – в словосочетаниях имеются нарушения связей между словами; 0 баллов – задание не выполнено.

### **1.2. Составить предложения из слов, данных в начальной форме**

*Цель:* выявить уровень сформированности грамматического строя, обнаружить типичные отклонения от нормы, выявить, насколько порядок слов в полученных предложениях зависит от заданного порядка слов и в какой степени выражен трансформационный компонент.

*Материалом* служат группы слов в начальной форме. В некоторых случаях порядок слов сохранён в соответствии с исходным предложением, в других он изменён.

*Инструкция:* даны слова, из которых нужно составить предложения.

Порядок слов можно менять.

*Петя, купить, большой, шар, мама  
мальчик, рубить, дрова, топор  
в, сад, расти, красивый, яблоня  
ехать, машина, дорога, по  
два, мяч, в, играть, девочки,  
лаять, собака, мальчик, двор, во  
любить, когда, погода, я, гулять, хороший*

*Оценка:* 1 балл – предложение составлено верно; 0,5 балла – нарушен характерный для русского языка порядок слов, отсутствует согласование, грамматические ошибки, незначительные смысловые неточности, пропуски, привнесения или замены слов, 0,25 – отсутствует целостная структура предложения, отсутствует смысловое единство, нарушение характерного для русского языка порядка слов; 0 баллов – смысловая неадекватность или отказ от выполнения задания.

### **1.3. Верификация предложений**

*Цель:* оценить понимание структуры предложения, выявить умение обнаружить и исправить ошибки.



*Материалом* исследования служат правильные предложения и предложения с неправильными формами слов (неправильными падежными окончаниями, предлогами, неверным согласованием прилагательного и существительного, глагола и существительного, неправильным употреблением возвратных глаголов, страдательных оборотов).

*Инструкция:* найти и исправить ошибки в предложениях:

Девочка рисует карандаша.

Берёзки склонили от ветра.

Солнце освещается Землю.

Дом строится рабочими.

По морю плывут корабль.

Мама вышла в улицу.

День был очень весёлой.

Толстый тетрадь лежит на полке.

*Оценка:* 1 балл – выявление и исправление всех ошибок; 0,75 балла – более половины всех ошибок выявлено и исправлено; 0,5 балла – менее половины ошибок выявлено и исправлено; 0,25 балла – ошибки выявлены, но не исправлены; 0 баллов – ошибки не выявлены.

#### **1.4. Распространение предложения**

*Цель:* оценить степень владения средствами распространения предложения (однородные члены, определения, обстоятельства, дополнения, причастные, деепричастные обороты).

*Материал:* простые предложения.

*Инструкция:* распространить простое предложение всеми возможными средствами.

Например: Я хожу в школу. – В любую погоду я хожу по утрам в свою школу с удовольствием. Выбрать один из двух вариантов:

Мальчик купил книгу.

Наступила осень.

*Оценка:* 1 балл – предложение построено без грамматических и синтаксических ошибок, распространено разнообразными способами, семантически адекватно, без смысловых неточностей, соблюдается порядок слов, характерный для русского языка; 0,75 балла – предложение построено без грамматических и синтаксических ошибок, но наблюдаются логические (смысловые) неточности; 0,5 балла – в предложении

наблюдаются грамматические и (или) логические (смысловые) неточности (в сумме не более 2); 0,25 балла - ограниченность распространения предложения или многочисленные ошибки; 0 баллов – предложение не распространено.

## **2. Исследование понимания сложных логико-грамматических отношений**

*Цель:* проверка понимания глубинной структуры предложения, таких средств распространения предложения, как придаточные (времени, условия, причины, цели, следствия), деепричастные обороты.

*Материал:* сложноподчинённые предложения, простые предложения с деепричастным оборотом.

*Инструкция:* ответить на вопросы к данным предложениям.

Правильный ответ подчеркнуть.

1)Прежде чем выйти на улицу, Вася сделал уроки. – Какое действие произошло **раньше**?

2)Чтобы выглядеть серьезнее, папа надевает шляпу. – Какое действие является **целью** другого?

3)Дети сразу же выбежали из класса, как только прозвенел звонок. – Что произошло **раньше**?

4)Маше пришлось уйти домой, потому что стало холодать. – Какое действие является **причиной** другого?

5)На улице было всё темнее, так что мы зажгли лампы. – Какое действие является **следствием** другого?

6)Коля обрадовался, узнав о своей оценке. – Что произошло **раньше**?

7)Если летом будет жарко, то мы поедem на юг. – Какое действие является **условием**?

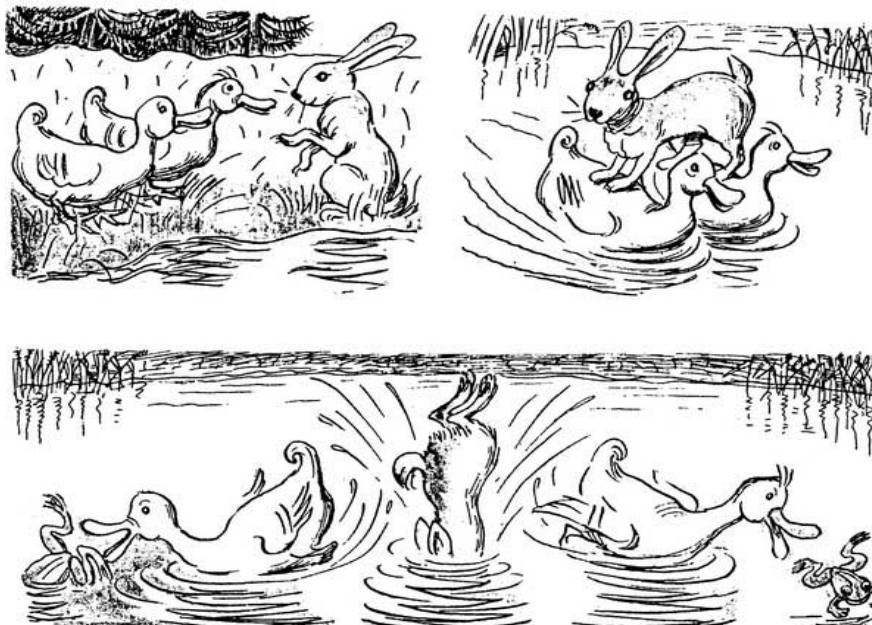
*Оценка* ставится в соответствии с количеством правильных ответов: 1 балл – допускается 1 ошибка; 0,5 балла – 2-3 ошибки; 0 баллов – 4 и более ошибок.

## **3. Исследование сформированности связной речи. Составление рассказа по серии картинок**

*Цель:* выявление уровня сформированности связной речи.

Материалом исследования служит серия из трёх картинок («Как утки зайца катали» автора Н. Радлова).

Инструкция: составить рассказ (3-7 предложений) по серии из трёх картинок.



Оценка даётся в соответствии с критериями Р.И. Лалаевой, однако сами критерии были несколько модифицированы:

4 балла - рассказ состоит из грамматически правильных предложений, характеризуется связностью, развёрнутостью.

3 балла - рассказ состоит из грамматически правильных предложений. Однако наблюдается бедность использования лексических и грамматических средств.

2 балла - имеются аграмматизмы в предложениях. Связующие звенья отсутствуют либо представлены эпизодически, ограниченно. Рассказ состоит из простых предложений, очень краткий.

1 балл - а) рассказ состоит преимущественно из неправильных предложений, отсутствуют связующие звенья между ними; б) рассказ очень краткий, не закончен.

0 баллов – рассказ не оформлен.

### 2.2.2 Результаты тестирования

#### Уровень словосочетания.

На этом уровне предполагалось проверить умение связывания слов в словосочетания, основываясь на гипотезе о преобладании атрибутивных и

объектных отношений, а также выяснить основные способы выражения таковых. Действительно, большая часть полученных словосочетаний имеют атрибутивный характер связи. Причём, если во 2-ом классе они выражены преимущественно согласованием прилагательного с существительным, то к 4-ому классу они получают более разнообразное выражение - это падежное и предложно-падежное примыкание: ветка дерева, ветка у дерева. При этом если дети 2-ого класса предпочитали форму с предлогом, то дети 3-его и особенно 4-ого классов чаще употребляли беспредложную форму.

В целом, использование предлогов становится шире к 4-ому классу: предлоги используются не только в пространственном или временном значении, но и объектном и целевом: *в* (в лесу), *на* (на дороге), *с* (с мячом), *о* (о мальчике), *по* (по земле), *к* (к ветке), *за* (за ветками) (3 класс), по сравнению с единственным предлогом *в* во втором классе. Прежде всего предлогами выражаются разнообразные обстоятельственные отношения, нередко ими выражаются совместные значения: ветка из леса (атрибутивное и обстоятельственное).

Среди глагольных словосочетаний большинство выражают объектные отношения. Субъектные отношения, одной из форм выражения которых является страдательный залог, практически не встречаются, что также подтверждается результатами проб на понимание форм страдательного залога. Во 2-ом классе часто использовались формы императива (форма, весьма распространённая у детей дошкольного возраста), к 4-ому классу они почти не используются в письменной речи детей, зато появляются формы совершенного и несовершенного видов, а также образованные средствами словообразования: передавать, вкопать. Таким образом, в словосочетаниях более старших школьников характер связи выражается более подробно с помощью предлогов или средств словообразования.

Аппозитивные отношения встретились в ответах школьников 4-ого класса. Например, в задании на распространение предложения: мальчик Петя, книга "Мир животных" и т.д.

Иными словами, в речи более старших школьников можно выделить тенденцию к конкретизации как объектов, так и характера действий.

#### Уровень простого и сложного предложения.

Целью проб на составление предложений было проверить, как влияет заданный порядок слов на порядок слов в составленных детьми предложениях: сохраняется ли он (хотя бы частично) или же предложение воспринимается на более глубоком уровне, а затем трансформируется в поверхностную структуру (см. трансформационная грамматика Хомского).

Трансформации оценивались по следующим типам:

- пермутация – перестановка составляющих как средство формирования предложения;
- инверсия – вынесение некоторых элементов на первое место; (обстоятельства времени, места и т.д.);
- изменение класса слов: Петя – Петина, или морфологизация (шарик);
- постанова в другой временной план;
- эллипсис;
- адьюнкция (предлоги).

Результаты проб показали, что указанный порядок слов в определённой степени влияет на формулирование предложения (так некоторые дети сохраняли искомый порядок слов даже там, где он не совпадал с привычным порядком, напр. «Ехала машина по дороге»). Однако чаще полученные ответы демонстрировали факты рассмотрения предложения на более глубоком уровне, как единое целое. При этом, и при сохранении порядка слов, и при его изменении, использовались почти все виды представленных трансформаций. Показательным было полученное предложение «Мама купила Пете большой шар», которое наиболее часто встречалось в ответах детей. Здесь был изменён исходный порядок слов таким образом, что можно утверждать, что дети опирались на наиболее

типичную для себя ситуацию (мама покупает что-то ребёнку чаще, чем он ей).

Кроме того, оценивалось и то, как при трансформации предложений представлен фактор сочетаемости слов, иными словами, что дети считают грамматически приемлемым. Примером здесь было предложение «Две девочки играют в мяч» (1). При сохранении искомого порядка слов должно было получиться «В два мяча играют девочки» (2), что режет слух носителю русского языка. Если же во втором и третьем классах доля первого и второго вариантов достаточно высока (в третьем классе даже чаще предпочитался второй вариант), то в четвёртом дети либо предпочитали грамматически более корректный первый вариант, либо сохраняли искомую именную группу (два мяча), но преобразовывали предложение с точки зрения своего языкового чутья, так что получались варианты «Два мяча в игре девочек», «Девочка играла двумя мячами».

Проверялось также и заполнение валентностей глагола на примере предложения «Собака лаяла на мальчика во дворе». Большая группа детей второго и небольшая часть детей третьего класса дифференцировали два события, строили 2 предложения: «собака лает», «мальчик вышел во двор/во дворе», как правило, без указания характера связи (неясно выражено, временная это или причинно-следственная связь, вовлечённость участника (мальчик) в событие). Большинство детей 3-го и все дети 4-го классов распределяли роли участников более чётко, либо заполняя все валентности глагола «лаять», либо приписывая одну из сущностей участнику ситуации («двор мальчика» или «собака мальчика»).

Проверка выявления ошибок в предложениях показала, что наибольшую трудность для детей всех трёх классов представляют предложения со страдательным залогом. В тех случаях, где необходимо было поставить предложения в страдательный залог, дети предпочитали сохранять невозвратную форму или ставили безличную (Берёзки склонило от ветра).

Задание на распространение предложения показало, что основные распространители, которыми оперируют дети 2-ого класса - определения. Обстоятельства образа действия и времени активно употребляются детьми 3-его класса, как и определения, они выражаются не только с помощью отдельных слов, но и придаточных предложений. В 4-ом классе резко возрастает количество глаголов, часто используются сложные сказуемые, выражающие разные аспекты действия: захотел купить, решил купить, стал читать. Определения часто носят атрибутивный характер: мальчик Петя. Часто дети добавляли простые предложения (характерно для 2-ого класса, и это предложения от первого лица) или строили сложные (3-ий, 4-ый классы, предложения преимущественно от 3-его лица или безличные).

Проводилась оценка понимания подчинительных связей. Полученные данные демонстрируют тот факт, что понимание подчинительных связей в сложном предложении напрямую зависит от выбранной формы выражения данной связи. Кроме того, одни типы связей являются для детей более понятными и наглядными, чем другие, что подтверждается тем, что данные по всем трём классам схожи количественно.

В предложениях с временными подчинительными связями проверялась гипотеза о восприятии детьми дошкольного возраста временной последовательности частей предложения в том порядке, в каком они упомянуты (Clark, 1971). Результаты показали, что для учеников 2-4 классов эта гипотеза сомнительна, а порядок следования событий устанавливался на основе выражения самой связи следования. Можно заметить, что дети устанавливали правильный порядок следования действий в предложении с *прежде чем* чаще, чем с *как только* и в ситуации с деепричастным оборотом. Очевидно, на это повлияла сама форма выражения: *прежде чем* определяет следование предикатов более чётко, чем *как только* (который обозначает практически одновременность действий) и форма деепричастия (которая привносит также значение причинности). Задание же состояло в том, чтобы определить, какое из

действий было осуществлено **раньше**. Таким образом, можно сделать вывод, что наибольшую трудность представляют собой целевые СПП, СПП следствия, чуть меньшую – СПП времени, причины и условия.

#### Уровень текста.

Тексты представляли собой нарративы, или повествования. У учеников 2-ого класса были отмечены следующие особенности: пропуски глаголов и логических звеньев: «увидели лягушку и в стороны», «утки увидели лягушек, и заяц упал», как чрезмерное, так и недостаточное использование местоименной связи: «они увидели лягушек, и они поплыли», «он встал на них, и поплыли». Большинство предложений – простые, короткие, средства распространения представлены бедно. Сложносочинённые предложения (соединения простых) чаще бессоюзные. Изобилие прямой речи, но она иногда неправильно оформлена: «попросил, чтобы утки *покатать меня*». Распространены сверхгенерализации морфологического характера: *\*расплылись* (поплыли в разные стороны), *прогнались на лягушек*.

В третьем классе также встречаются пропуски глагола: «увидели лягушек, и одна за одной, другая – за другой», местоименная связь предложений используется более уместно, хотя встречаются пропуски: «заяц встал на уток, и поплыли». Встречается синонимическая связь и лексические повторы с использованием однокоренных слов: подружки-утки - утки, заяц – зайчишка. практически отсутствуют пропуски логических звеньев, дети уделяют большее внимание деталям: «потонул головой вниз», «бросились один влево, другой вправо». Нередки попытки обосновать чьи-либо действия: «от страха поплыл на другой берег», «так как утки любили поесть лягушек». Также проявляется эмоциональное отношение к действующему герою: «промок, бедненький», «заяц был рад», «зайчишка упал». По сравнению со вторым классом, всё больше появляется сложносочинённых предложений (чаще всего с союзом И), за счёт этого длина предложения становится больше. Прямая речь используется достаточно часто, наравне с косвенной: «спросил, могут ли они прокатить



его». Причастные и деепричастные обороты не встречаются. Обширное использование вводных конструкций: сначала, но вдруг, и затем, потом, и наконец, а тем временем. Встречаются детерминанты: на середине озера.

Особенности 4-ого класса: обширно используются сложные глагольные сказуемые: начали прыгать, решил помыться, начали дразнить, не терпится перебраться и др. Используется как местоименная связь, так и лексические повторы (в том числе с использованием однокоренных слов): утки – уточки, ути; зайчишка – зайчик. Средняя длина предложения выше за счёт распространения предложений, а также подчинительных связей в составе СПП: временных, причинно-следственных, целевых, изъяснительных. Нет пропусков логических звеньев. Часто дети подчёркивают причинность тех или иных действий: «уткам надоели лягушки, потому что...», «заяц хотел набрать еды на другом берегу», «он был очень грязный и решил помыться», «он выбежал, чтобы напиться водицы». Появляются деепричастные обороты: «забыв о зайчишке», «облокотившись передними лапами», «не доехав до берега». Прямая речь, как и косвенная, используется реже. Обширно используются вводные конструкции и детерминанты: однажды, вдруг, потом, на следующий день, летом, осенью, утром. Кроме того, примечательно, что к четвёртому классу используемая в текстах лексика значительно богаче: бросились в погоню, ринулись за лягушками, по мирному озеру.

## Заключение

Таким образом, в результате работы были достигнуты следующие цели:

- 1) на основе практических данных были выявлены тенденции, характерные для синтаксиса детской речи, как общие для трёх классов начальной школы, так и для каждой параллели классов.
- 2) на уровне словосочетания, предложения и текста были выявлены трудности освоения синтаксической стороны речи, обнаружить синтаксические отклонения от нормы в синтаксисе детской речи;
- 3) была оценена степень владения и понимания определённых синтаксических форм;
- 4) была проведена оценка влияния тенденций детской речи дошкольного возраста, выявленных на основании изученной литературы.

Полученные данные представляют собой некий «статистический срез», описывающий характерные черты синтаксиса письменной речи школьников 2-4 классов. Можно сделать вывод о том, что письменная речь школьников второго класса тяготеет во многом к устной речи детей дошкольного возраста, тогда как в 3-ем и 4-ом классах она становится ближе к «взрослой» речи.

Тем не менее, существуют перспективы развития исследования, поскольку детская речь представляет собой чрезвычайно богатый источник открытий, а детская грамматика – это не дефектная грамматика взрослых, а грамматика, обладающая собственным набором правил.

## Словарь терминов

**Внутренняя речь** - беззвучная речь, скрытая вербализация, возникающая, например, в процессе мышления.

**Гипотеза критического периода** (Critical Period Hypothesis) Леннеберга – гипотеза, согласно которой люди генетически запрограммированы на совершенное усвоение языков, однако после достижения определенного возрастного порога (от 8 до 14 лет) эта способность исчезает.

**Голофраза** – слово, по смыслу эквивалентное предложению, встречается в автономной речи маленьких детей.

**Грамматика** – правила использования языковых единиц.

**Нарратив** - изложение взаимосвязанных событий, частично совпадает с общеупотребительными словами «повествование», «рассказ».

**Синтаксис** – правила построения словосочетаний и предложений.

**Онтолингвистика** – раздел лингвистики, изучающий онтогенез речи и детскую речь.

**Предикативность (психологическая предикативность)** - выражение языковыми средствами содержания высказывания к действительности.

**Сверхгенерализация** - распространение нового правила на старый языковой материал, подчиняющийся другим правилам.

**Тема-рематическое членение (актуальное членение предложения)** - принцип деления предложения на исходную, изначально данную составляющую, называемую темой, и новую, утверждаемую говорящим составляющую, называемую ремой.

**Трансформационная грамматика** – разновидность генеративной грамматики, синтаксис в которой состоит из базового компонента, задающего множество глубинных структур языка и трансформаций, переводящих глубинные структуры в соответствующие им поверхностные. Основоположник – Н. Хомский.

**Универсалия** (в лингвистике) - свойство, присущее всем или подавляющему большинству естественных языков.

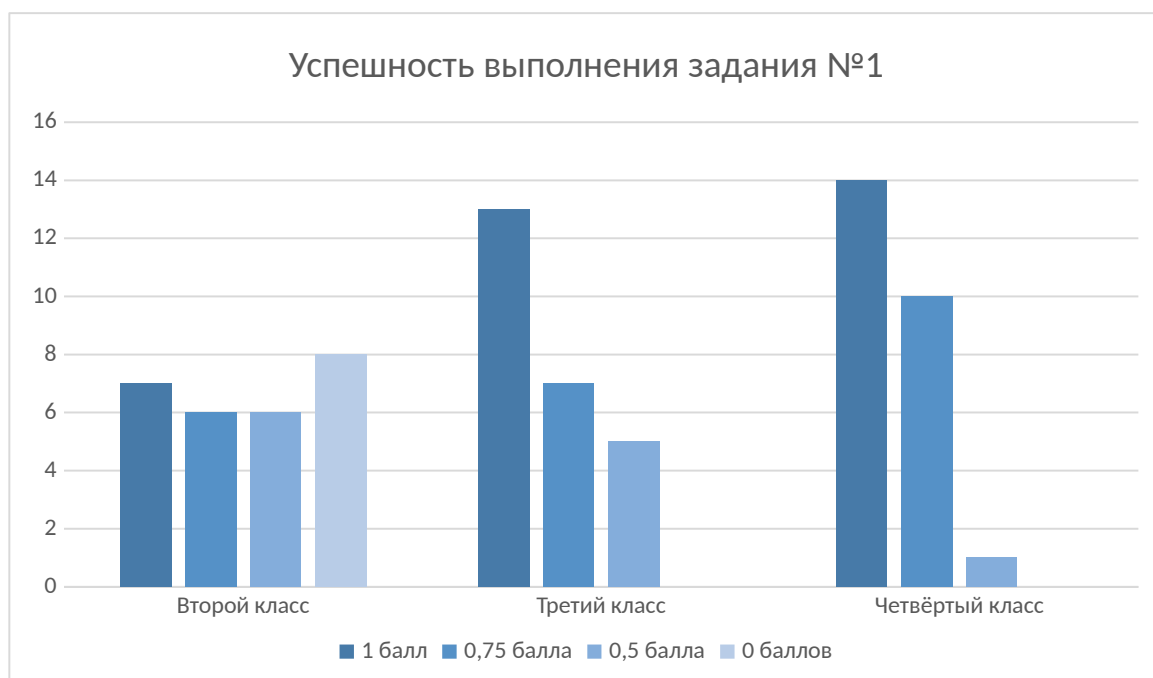
## Список литературы:

- Bowerman, M.* Early syntactic development: A cross-linguistic study with special reference to Finnish. Cambridge: Cambridge University Press. 1973.
- Braine, Martin D.S.* On learning the grammatical order of words. 1963
- Branigan H.* Linguistic experience and syntactic representations in young children and adults: Evidence from syntactic priming // Третья международная конференция по когнитивной науке. — М., 2008.
- Chomsky, N.* Syntactic structures. The Hague: Moulton, 1957.
- Clark, Eve V.* First language acquisition. 2nd edition. — Cambridge University Press. 2009.
- Greenfield, M.* Informativeness, presupposition, and semantic choice in single-word utterances. In E. Ochs & B.B. Schiefflin (eds.), *Developmental pragmatics*. New York: Academic Press. 1979.
- Klima, E. S., & Bellugi, U.* Syntactic regularities in the speech of children. In J. Lyons & R. J. Wales (Eds.), *Psycholinguistics papers*. Edinburgh: Edinburgh University Press, 1966.
- Nippold, M. A.* Later Language Development: School-Age Children, Adolescents, and Young Adults, 2nd Ed., Austin, TX: PRO-ED, 1998.
- Skinner, B. F.* Verbal behavior. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1957.
- Slobin, D. I.* Cognitive prerequisites for the development of grammar. In C. A. Ferguson & D. I. Slobin (Eds.), *Studies of child language development*. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1973.
- Slobin, D. I.* Psycholinguistics (2nd ed.). Glenview, IL: Scott, Foresman, 1979.
- Ахутина Т.В., Наумова Т.Н.* Смысловый и семантический синтаксис: Детская речь и концепция Л.С. Выготского // Психолингвистические проблемы семантики. М., 1983.
- Брунер Дж.* Онтогенез речевых актов // Психолингвистика. М., 1984. С. 21 – 50.
- Выготский Л.С.* Мышление и речь. Изд. 5, испр. - Издательство 'Лабиринт', М., 1999.

- Гвоздев А. Н.* Вопросы изучения детской речи. - М., 1961.
- Гвоздев А.Н.* Формирование у ребенка грамматического строя русского языка. Ч. I. - М., 1969.
- Кубрякова Е. С.* Типы языковых значений. Семантика производного слова. - М., 1981.
- Лалаева Р.И.* Методика психолингвистического исследования нарушений устной речи у детей. - М., 2004.
- Менчинская Н.А.* Развитие психики ребёнка. Дневник матери. - М., 1957.
- Пиаже Ж.* Генетический аспект языка и мышления // Психолингвистика. — М., 1984.
- Рубинштейн С.Н.* «Основы общей психологии» 1946.
- Сохин Ф.А.* Начальный этап овладения ребенком грамматическим строем языка: Автореф. дис. канд.пед.наук. - М., 1955.
- Ушакова О. С.* Развитие речи дошкольников. - М.: Изд-во Института Психотерапии. 2001.
- Феофанов М.П.* Развитие синтаксических отношений в письменной речи учащихся. Автореф. дис.докт.пед.наук. М., 1952.
- Фотекова Т.А.* Тестовая методика диагностики устной речи младших школьников. М.: Айрис-пресс, 2006.
- Цейтлин С.Н.* Язык и ребенок: Лингвистика детской речи: Учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. — М: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000.
- Ядэшко В.И.* Психологические особенности формирования предложений в речи детей от 3 до 5 лет. Автореф. дис.канд.пед.наук. - М., 1956.

## Приложение 1. Описание результатов тестирования.

### Задание 1.



2-й класс: 1 балл – 7; 0,75 балла – 6; 0,5 балла – 6; 0 баллов – 8.

Доминирующая форма – согласование существительного с прилагательным: словосочетаний типа «мальчик высокий» - 33. Некоторые слова других частей речи преобразовывались в прилагательные (преобладание определительных отношений): четыре –четвёртый (час) (2), лес – лесная (ветка) (3). Примыкание со значением обладателя чаще встречалось в предложно-падежной форме: «ветка у дерева» (вместо «ветка дерева»). Управление существительного числительным типа «четыре мяча» встречается 10 раз, при этом наблюдались ошибки замены формы существительного Р.п. ед.ч. («четыре часов», «четыре дерево»). Примыкание падежей с предлогами к существительному встречаются редко, словосочетаний типа «мяч в лесу» - 3. Встретилось сложное словосочетание «в лесу высокое дерево» - 2.

Что касается глагольных словосочетаний, то здесь, по-видимому, проявилась сильная связь главных членов предложения: дети чаще составляли простые двусоставные предложения. Некоторая часть из них содержала императивные формы: «иди копать» встретилось 3 раза, «давай

землю копать» - также 3 раза. Беспредложное управление глагола с объектным значением (существительным в Вин. п.) является здесь превалирующей формой: 33 словосочетания. Вариативные формы встретились в случае «копать землю» или «копать в земле», согласно оценке, первый вариант оказался более частотным, чем второй, в соотношении 8:2. Наречие «назад» дети использовали в функции примыкания в пространственном значении: «идти назад» - 10 раз. При этом в качестве главного слова (например, «назад в лес») наречие использовано не было. В предложно-падежном примыкании большого разнообразия не наблюдалось: в большинстве случаев это словосочетания с предлогом *в*: «идти в лес» (6). Наблюдаются и примеры падежного примыкания (как с предлогами, так и без) в значении времени. Часто они выступают совместно с другими приглагольными связями: «идти час» (2), «идти второй час» (1), «идти домой в четыре часа» (1), «идти в лес копать землю» (1).

3-й класс.

Всего: 25, 1 балл – 13; 0,75 – 7; 0,5 – 5.

Согласование существительного с прилагательным: 37, причём иногда имелись случаи расхождения в семантическом плане: «высокий мяч» встретилось 3 раза. Падежное примыкание существительных со значением обладателя встретилось только в беспредложной форме: «земля мальчика» (1), «ветка дерева» (1); в значении совместности («мальчик с мячом» (1)). По сравнению со вторым классом, падежное примыкание с предлогами (для указания местоположения) в целом используется чаще: сочетаний типа «мальчик в лесу» - 11. В целом, использование предлогов более широкое: это предлоги *в* (в лесу), *на* (на дороге), *с* (с мячом), *о* (о мальнике), *по* (по земле), *к* (к ветке), *за* (за ветками). Нельзя утверждать, что в более младшем возрасте эти предлоги не присутствуют или их использование затруднено, но эти данные свидетельствуют о более свободном обращении детей 3-го класса с предлогами, предлоги используются не только в пространственном

или временном значении, но и объектном и целевом. Управление существительного числительным типа «четыре мяча» - 19.

Что касается самого лексического наполнения словосочетаний, то здесь дети также продемонстрировали большую свободу: так, многие глаголы появлялись и в форме инфинитива, и 3-го лица ед. ч. (как правило, со сказуемым «мальчик»), и в форме 1-го лица ед. ч., формах совершенного и несовершенного вида («давать мяч» (4) – «дать мяч» (1)), а также проявилось словообразование у глаголов («передавать назад» (1), «вкопать» (1)).

Словосочетания с главным словом – глаголом. Императивные формы встречаются реже: «давай идти» - 1 раз. Беспредложное управление существительным с объектным значением – 32. Вариативной формы «копать в земле» не встретилось. Были варианты «копать лес» (1) и «копать в лесу» (2), но вряд ли их можно считать абсолютными синонимами. Предложно-падежное примыкание глагола: «идти в лес» - 12, совместные связи: «идти в лес за ветками» - 1, встречается только предлог **в**. «Идти назад» - 6, «идёт назад к мячу» - 1, «передавать назад» - 1.

4-й класс: всего - 25. 1 балл – 14; 0,75 балла – 10; 0,5 балла – 1.

Согласование существительного с прилагательным: 44, 1 случай семантического рассогласования: «высокий мяч» - 1 раз. Слово «лес» было преобразовано в прилагательное («лесная ветка») 2 раза + вариация с Р.п. «ветка из леса» (1). Предложно-падежное примыкание существительных со значением обладателя встретилось довольно часто: «ветка дерева» - 9, «ветка высокого дерева» - 1 + вариация «ветка на дереве» (1). Использование предлогов в предложно-падежных словосочетаниях становится более широким: «ветка **на** дереве» (1), «ветка **из** леса» (1), «мяч **за** веткой» (1). Управление существительного числительным «четыре» встречается 19 раз.

Словосочетания с главным словом – глаголом. Разнообразие форм: императивов нет, формы инфинитива, 1-го и 3-го л. ед. ч., прошедшего



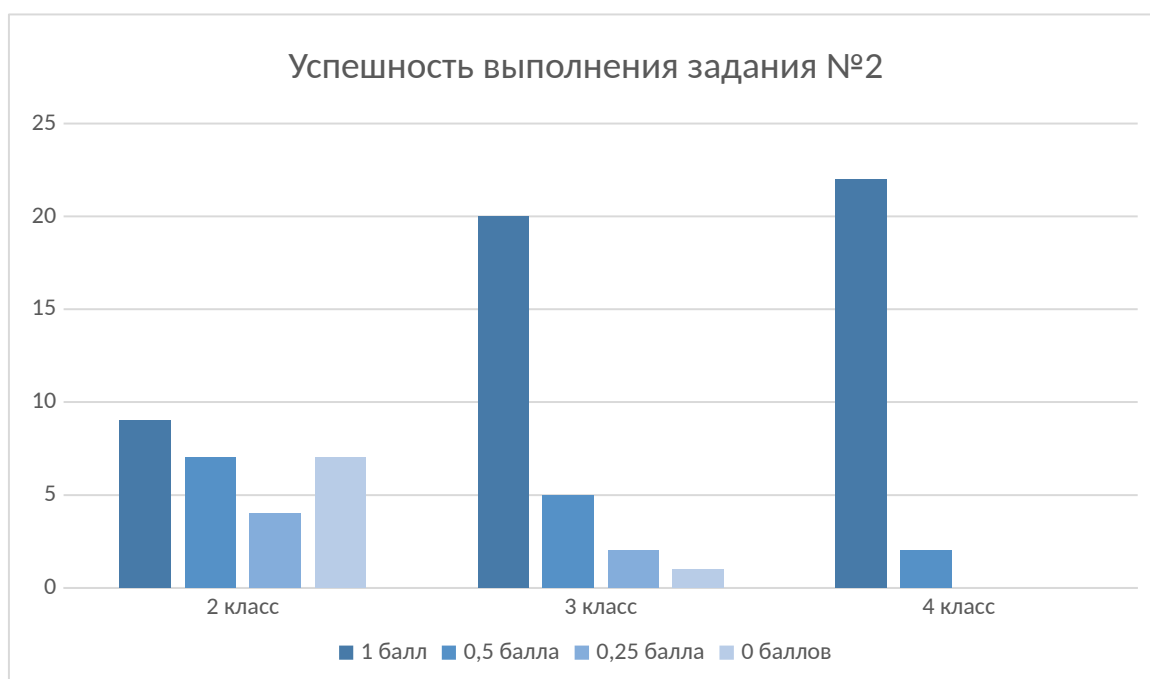
времени, а также вариации совершенный – несовершенный вид (видеть – видит, вижу, увидеть, давать - передавать). Беспредложное управление существительным с объектным значением – 48. Используются зависимые слова: «дать ещё час» (1). Предложно-падежное примыкание глагола демонстрирует ещё более свободное владение детьми предлогами: «идти в лес» (3), «идти к дереву» (1), «по земле» (1), «по лесу» (1), «за мальчиком» (1), «за мячом» (1). Всего 12 таких случаев. Беспредложное примыкание: «идти назад» - 10, «идти час» - 2. Сочетание связей: «идёт назад к мячу» - 1.

### Задание 2.

2-й класс: 1 балл - 9; 0,5 балла – 7; 0,25 балла – 4; 0 баллов – 7;

3-й класс: 1 балл – 20; 0,5 балла – 5;

4-й класс: 1 балл – 22; 0,5 балла – 2; 0 баллов – 1.



Целью этого задания было проверить, как влияет заданный порядок слов на порядок слов в составленных детьми предложениях: сохраняется ли он (хотя бы частично) или же предложение воспринимается на более глубоком уровне, а затем трансформируется в поверхностную структуру (см. трансформационная грамматика Хомского). Трансформации оценивались по следующим типам:

- 1) передвижение – перестановка составляющих как средство формирования предложения;
- 2) инверсия – вынесение некоторых элементов на первое место; (обстоятельства времени, места и т.д.);
- 3) изменение класса слов: Петя – Петина, или морфологизация (шарик);
- 4) постановка в другой временной план;
- 5) опущение/замена элементов;
- 6) вставка элементов (предлоги).

1. Проверить: тенденции расположения бенефактива и объекта, расположение семантических ролей с точки зрения наиболее привычной ситуации.

*Петя, купил, большой, шар, мама:*

2-й класс: всего 21.

Сохранённый порядок слов: Петя купил большой шар маме (4).

а) вставка элемента: Петя купил большой шар для мамы (2).

б) опущение: (маме) (3).

Порядок слов не сохранён.

1) Передвижение сказуемого: Мама купила большой шар Пете (1).

2) Изменение класса слов: Петина мама купила большой шар (1).

3) Дополнение со значением притяжательности: мама Пети (-)

4) Передвижение дат. дополнения перед объектом: Петя купил маме большой шар. + Мама купила Пете большой шар (7).

б) С определением в постпозиции: (шар большой) (2)

5) Вставка элементов: для Пети (-)

3-й класс: всего 25.

Сохранённый порядок слов: Петя купил большой шар маме (2).

а) вставка элемента: Петя купил большой шар для мамы (1).

б) опущение: (маме) (1).

Порядок слов не сохранён.

1) Передвижение сказуемого: Мама купила большой шар Пете (5).

а) опущение: (Пете) (1).

2) Изменение класса слов: Петина мама купила большой шар. (-)

3) Дополнение со значением притяжательности: мама Пети (2).

4) Передвижение дат. дополнения перед объектом: Петя купил маме большой шар (2). Мама купила Пете большой шар (11).

б) с определением в постпозиции: (шар большой) (-)

5) Вставка элементов: для Пети (-)

4-й класс: всего 24.

Сохранённый порядок слов: Петя купил большой шар маме (7).

а) вставка элемента: Петя купил большой шар для мамы. (-)

б) опущение: (маме) (2).

Порядок слов не сохранён.

1) Передвижение сказуемого: Мама купила большой шар Пете (2)

а) опущение: (Пете) (-)

2) Изменение класса слов: Петина мама купила большой шар. (-)

3) Дополнение со значением притяжательности: мама Пети (-)

4) Передвижение дат. дополнения перед объектом: Петя купил маме большой шар (2). Мама купила Пете большой шар (11).

б) с определением в постпозиции: (шар большой) (-)

5) Вставка элементов: для Пети (-)

Вывод: таким образом, дети всех трёх классов однозначно предпочитали форму предложения: «Мама купила Пете большой шар». Это

показывает, что заданный порядок слов не несёт такой важности для построения предложения. Возможно, в данном случае можно утверждать, что дети опирались на наиболее типичную для себя ситуацию (мама покупает что-то ребёнку чаще, чем он ей). Однако вторым по частотности вариантом во 2-х и 4-х классах был именно вариант с сохранённым порядком слов: «Петя купил большой шар маме». Как можно заметить, в наиболее популярном варианте лицо, исполняющее роль бенефактива, находится перед объектом, однако в других распространённых случаях он находится в постпозиции, поэтому однозначный вывод о его привычном расположении сделать нельзя.

## 2. Расположение инструмента

*мальчик, рубить, дрова, топор*

2-й класс: всего 19.

Сохранение порядка слов: Мальчик рубит дрова топором (11).

Изменение порядка слов: Мальчик рубит топором дрова (5).

3-й класс: всего 25.

Сохранение порядка слов: Мальчик рубит дрова топором (17).

Изменение порядка слов: Мальчик рубит топором дрова (5).

Мальчик топором рубит дрова (3).

4-й класс: всего 23.

Сохранение порядка слов: Мальчик рубит дрова топором (9).

Изменение порядка слов: Мальчик рубит топором дрова (6).

Мальчик топором рубит дрова (7).

Топором мальчик рубит дрова (1).

Вывод: в большинстве случаев дети опирались на заданный порядок слов, однако к 4-му классу учащаются и другие случаи расположения инструмента и объекта, так что в 4-м классе 3 наиболее распространённых варианта примерно равноценны. Это связано с различной перспективой на одну и ту же ситуацию.

### 3. Сохранение искомого порядка слов vs стандартный порядок.

*ехать, машина, дорога, по*

2-й класс: всего 19.

Сохранение порядка слов: Едет (ехала) машина по дороге (3).

+ вставка элемента: в машине (1), на машине (1).

Изменение порядка слов: а) вынесение субъекта в начало: Машина едет по дороге (11).

б) вынесение обстоятельства в начало: По дороге едет машина (3).

в) несогласованность: (ехать, ехает) (4).

3-й класс: всего 25.

Сохранение порядка слов: Едет машина по дороге (4).

+ вставка элемента: в машине (-), на (-)

Изменение порядка слов: а) вынесение субъекта в начало: Машина едет по дороге (15).

б) вынесение обстоятельства в начало: По дороге едет машина (6).

4-й класс: всего 24.

Сохранение порядка слов: Едет машина по дороге (2).

Изменение порядка слов: а) вынесение субъекта в начало: Машина едет по дороге (15).

+ Машины ездят по дорогам (1).

б) вынесение обстоятельства в начало: По дороге едет машина (5).

Ехала по дороге машина (1).

Вывод: в большинстве случаев (результаты для всех классов примерно одинаковые) дети опираются на привычный для русского языка порядок слов: субъект предшествует действию. Очень редко дети сохраняют порядок «действие – субъект», что соответствует редкости использования его и во взрослой речи. Во втором классе отмечены случаи неправильного использования форм слова «ехать».

4. Оценить владение грамматической сочетаемостью слов на примере «играть в ...».

*два, мяч, в, играть, девочки*

2-й класс: всего 18.

ИГ «два мяча»: В два мяча играют девочки (3).

+ перестановка субъекта: Девочки (-а) играют (-ет) в два мяча (2).

ИГ «две девочки»: Две девочки играют в мяч (10).

3-й класс: всего 25.

ИГ «два мяча»: В два мяча играют девочки (2).

+ перестановка субъекта: Девочки (-а) играют (-ет) в два мяча (12).

ИГ «две девочки»: Две девочки играют в мяч (11).

4-й класс: всего 22.

ИГ «два мяча»: В два мяча играют девочки.

+ перестановка субъекта: Девочки (-а) играют (-ет) в два мяча (6).

Два мяча в игре девочек (1).

Девочка играла двумя мячами (1).

ИГ «две девочки»: Две девочки играют в мяч (13).

Вывод: порядок слов в предложении был задан так, что очевиднее всего выделялась именная группа «два мяча», однако «играть в два мяча» носитель русского языка не скажет. Интересно было посмотреть, как дети справятся с такой сложностью при построении предложения. Как ни странно, во втором классе предпочитали использовать вместо вышеуказанной ИГ именную группу «две девочки» (примерно в соотношении 2:1 с первой). В 3-м же классе соотношение предложений, где используются эти ИГ, примерно одинаковое. В четвёртом частота использования фразы «играть в два мяча» по сравнению с «играть в мяч» снизилась и опять приблизилась к соотношению 1:2. Кроме того, были попытки также оставить ИГ «два мяча», но перефразировать предложение

так, чтобы оно больше соответствовало русскому языку. Это примеры «Два мяча в игре девочек» и «Девочка играла двумя мячами».

5. Предложение с тремя существительными, заполнение факультативной валентности.

*лаять, собака, мальчик, двор, во*

2-й класс:

Составление сложного предложения: Мальчик во двор(е), собака лает (7).

Собака лает, мальчик вышел во двор (1).

Простое предложение: 1) заполнение и факультативной валентности (во дворе): Лает собака во дворе на мальчика (3). Во дворе на мальчика лает собака (1).

2) Присоединение существительного в значении обладателя: Собака лаяла во дворе мальчика (2).

3-й класс:

Составление сложного предложения: Мальчик во двор(е), собака лает (1). Собака лает, мальчик бежит (вошёл) во двор (3).

Простое предложение: 1) заполнение факультативной валентности (во дворе): Собака лает на мальчика во дворе (9).

2) присоединение существительного в значении обладателя: Собака мальчика лает во дворе (5). Собака лаяла во дворе мальчика (4).

4-й класс:

Простое предложение: 1) заполнение факультативной валентности (во дворе): Собака лает на мальчика во дворе (11).

2) присоединение существительного в значении обладателя: Собака мальчика лаяла во дворе (6). Собака лаяла во дворе мальчика (4).

Вывод: большая группа детей второго и небольшая часть детей третьего класса дифференцировали два события: «собака лает», «мальчик вышел во двор/ во дворе», как правило, без указания характера связи

(неясно выражено, временная это или причинно-следственная связь, вовлечённость участника (мальчик) в событие). Большинство детей 3-го и все дети 4-го классов распределяли роли участников более чётко, либо заполняя все валентности глагола «лягать», либо приписывая одну из сущностей участнику ситуации («двор мальчика» или «собака мальчика»).

### Задание 3.

Найти и исправить ошибки в предложениях.

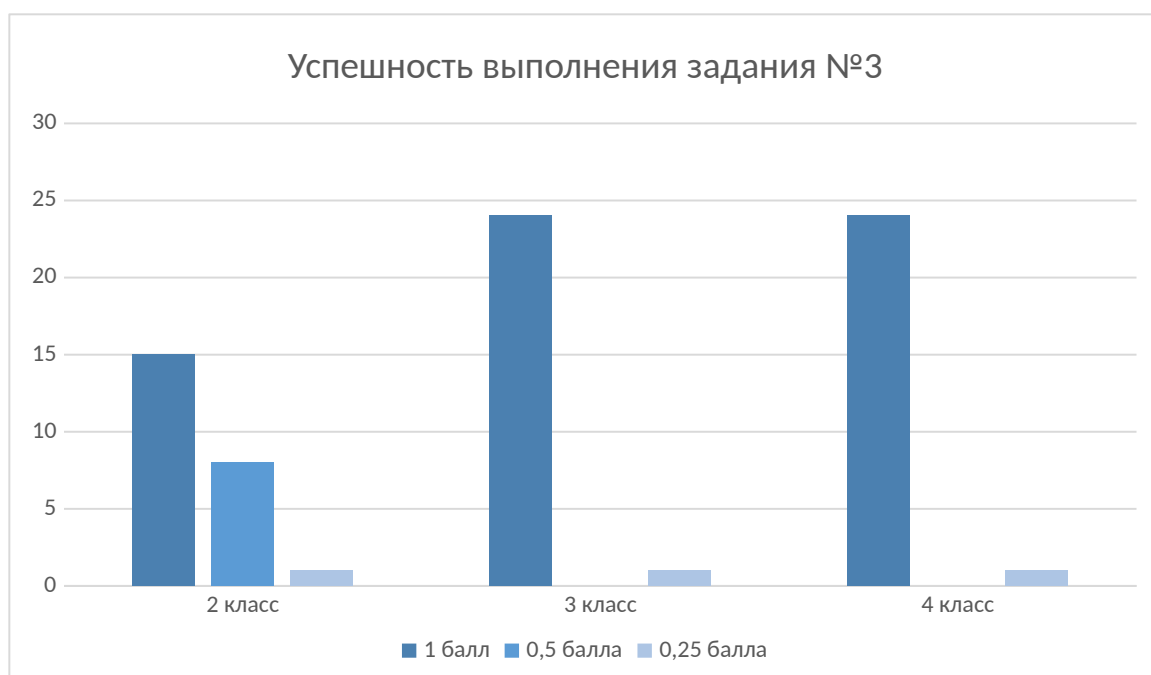
Все (кроме одного) предложения содержали неправильные формы слов: неправильные падежные окончания (1), предлоги (6), неверное согласование прилагательного и существительного (7, 8), глагола и существительного (5), неправильное употребление возвратных глаголов (2, 3), страдательных оборотов. Только в предложении 4 не было ошибки, но оно также представило собой трудность из-за наличия страдательной конструкции. Исправление в данном случае за ошибку не считалось, хотя и фиксировалось в списке ошибок.

2-й класс: 1 балл – 15; 0,5 балла – 8; 0,25 балла – 1; 0 баллов – 3.

3-й класс: 1 балл – 24; 0,25 балла – 1.

4-й класс: 1 балл – 24; 0,25 балла – 1.





2-й класс.

Ошибки не исправлены или исправленные предложения содержат аграмматизмы:

- 1) Девочка рисует карандаша (0).
- 2) Берёзки склонили от ветра (9).
- 3) Солнце освещается Землю (6).
- 4) Дом строится рабочими (5).
- 5) По морю плывут корабль (3).
- 6) Мама вышла в улицу (5).
- 7) День был очень весёлой (4).
- 8) Толстый тетрадь лежит на полке (2).

Как можно увидеть, наибольшую трудность представили для детей предложения со страдательными оборотами. В предложении 2, где нужно было поставить глагол в возвратную форму, дети сохраняли невозвратную форму или заменяли на безличную (склонило). В предложении 4 ошибки не было, тем не менее дети перестраивали его в активный залог («Дом строят рабочие»). Другие типы ошибок также были не исправлены, либо в полученных предложениях были аграмматизмы.

3-й класс.

1) 0

2) 1

3) 0

4) 9

5) 1

6) 0

7) 0

8) 1

4-й класс

4) 6

8) 1

Мы видим, что для детей третьего и четвертого классов предложение 4 также оказалось затруднительным, и чаще всего они переформулировали его из пассивного в активный залог. С другими типами ошибок дети справились гораздо успешнее.

Задание 4.

Распространить предложения.

1) Наступила осень. 2) Мальчик купил книгу.

2-й класс.

1) основные распространители – определения: холодная, красочная, золотая и др. Часто дети добавляли простые предложения: «Я люблю красочную осень», «Я пошёл в первый класс».

2) распространители – определения: красивую, (очень) интересную, со сказками и картинками, за 50 рублей.

3-й класс.

1) определения к существительным усложняются: ярко-красная, ярко-золотистая. К глаголам добавляются распространители образа действия (наступила внезапно, быстро), времени (после последнего дня лета). Часто – дополнения простыми предложениями или составление сложных:

«Наступила осень, и я побежал гулять», «...и надо идти в школу и тепло одеваться» (модальность долженствования). Также появляются предложения не только от первого лица: «Осень наступила внезапно, но все были рады ей». Сложные бессоюзные предложения чаще, чем простые.

2) определения к существительным: великолепную, толстую-толстую, очень интересную, свою самую любимую (усиление признака), книгу о животных. Обстоятельства времени: один раз. Придаточные времени: «когда мальчик купил книгу...» Относительные придаточные предложения: «...книгу, которую я с удовольствием читала». Способы словообразования: книжечку. Сложные предложения: «...он её читает, берёт в школу».

4-й класс.

1) определений к существительным меньше, больше глаголов (в составе сложного предложения): «залетели птицы и зарадовались осени», «...с деревьев опали листья, дети пошли в школу». Чаще предложения не от первого лица или безличные: «было очень сыро и пасмурно».

2) определения к существительным более конкретны: мальчик Петя, книга «Дети подземелья», книга Некрасова, книга под названием «Мир животных». Обстоятельства места (в любимой библиотеке), времени (в дождливую погоду, каждый раз). Часто добавлялись глаголы начинания/завершения действия, разных аспектов действия: захотел купить, решил купить, купил и стал читать, за несколько дней дочитал, каждый раз покупает (повторяющееся действие).

Задание 5.

Задание направлено на установления понимания подчинительных связей.

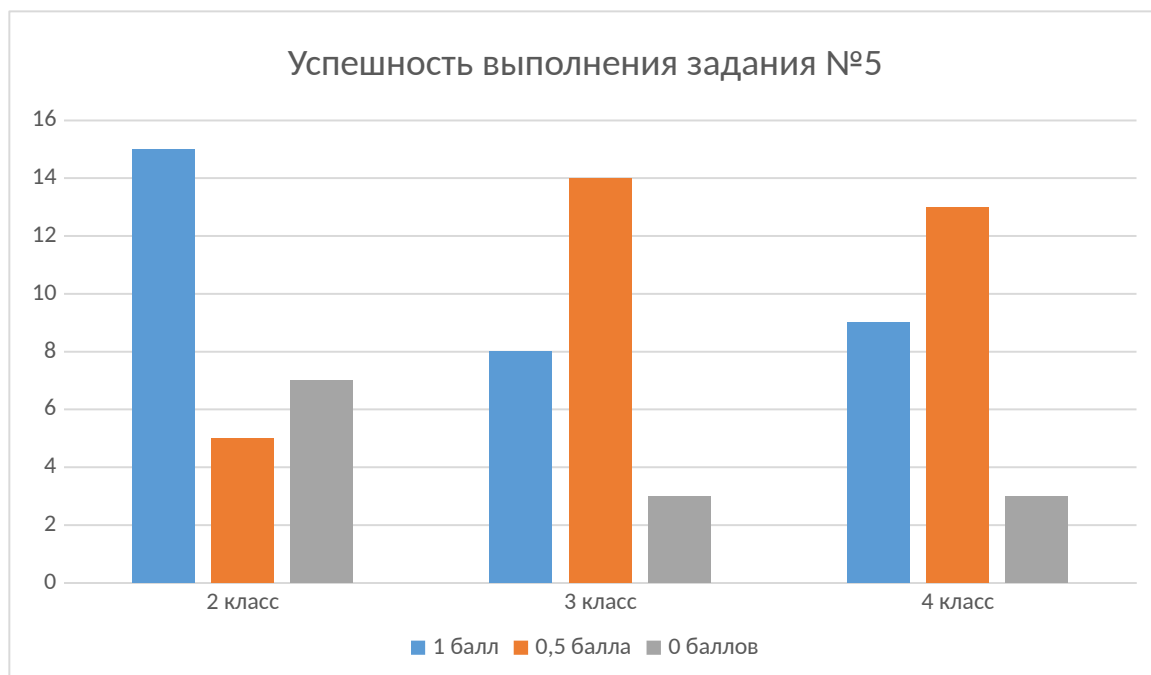
Предложения 1, 3 – СПП времени, образованы с помощью подчинительных союзов (прежде чем (1), как только (3)). Полученные данные демонстрируют тот факт, что понимание подчинительных связей в

сложном предложении напрямую зависит от выбранной формы выражения данной связи. Кроме того, одни типы связей являются для детей более понятными и наглядными, чем другие, что подтверждается тем, что данные по всем трём классам схожи количественно.

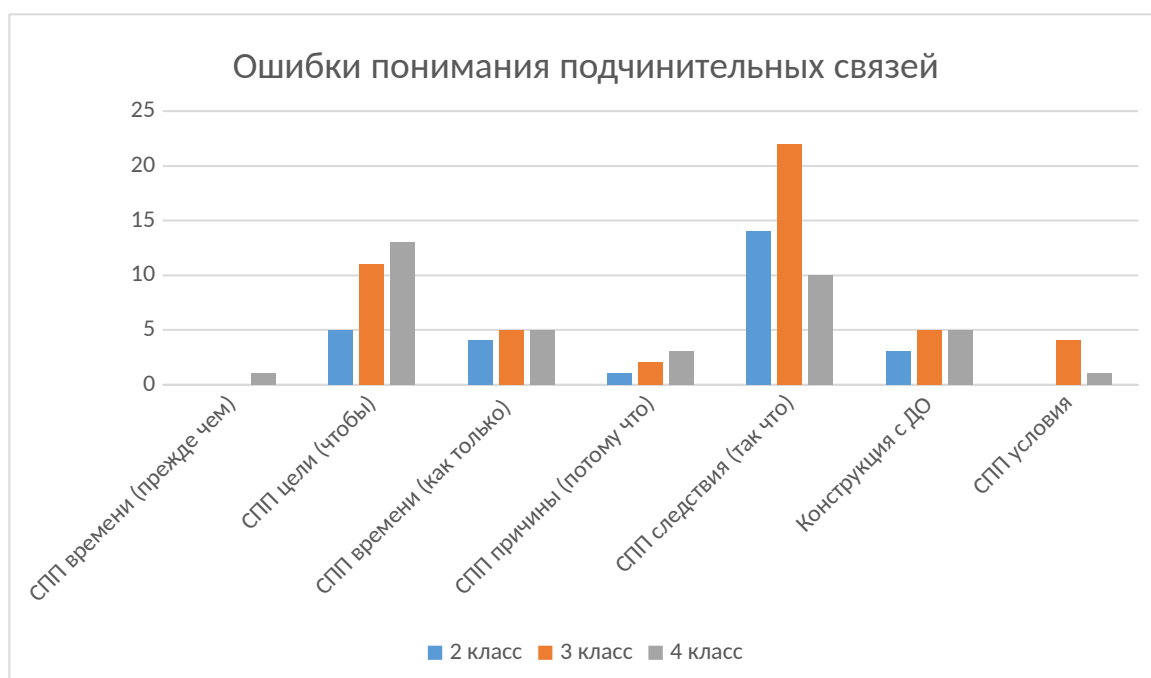
2-й класс. 1 балл – 15; 0,5 балла – 5; 0 баллов – 7

3-й класс. 1 балл – 8; 0,5 балла – 14; 0 баллов – 3

4-й класс. 1 балл – 9; 0,5 балла – 13; 0 баллов – 3



Предложения: 1) СПП времени (союз *прежде чем*); 2) СПП цели (*чтобы*); 3) СПП времени (*как только*); 4) СПП причины (потому что); 5) СПП следствия (*так что*); 6) предложение с деепричастным оборотом (значение времени и причины)



Можно заметить, что в отношении временных СПП дети устанавливали правильный порядок следования действий в предложении с *прежде чем* чаще, чем с *как только* и в ситуации с деепричастным оборотом. Очевидно, на это повлияла сама форма выражения: *прежде чем* определяет следование предикатов более чётко, чем *как только* (который обозначает практически одновременность действий) и форма деепричастия (которая привносит также значение причинности). Задание же состояло в том, чтобы определить, какое из действий было осуществлено **раньше**. Таким образом, можно сделать вывод, что наибольшую трудность представляют собой целевые СПП, СПП следствия, чуть меньшую – СПП времени, причины и условия.

### Задание 6

#### Оценка связности текста

Синтаксический анализ текста проводился по нескольким параметрам:

- 1) Связность текста: а) видо-временная соотнесённость глагольных форм; б) цепная местоименная связь/лексические повторы/цепная синонимическая связь; в) семантическая связность: чётко выраженная причинно-следственная связь.

2) Сложность текста: а) наличие ССП и СПП с разными типами связей; б) обособленные причастные, деепричастные обороты; в) прямая речь, оформленная в общий контекст; г) вводные конструкции, детерминанты.

2-й класс: 4 балла – 5; 3 балла – 8; 2 балла - 6; 1 балл – 2; 0 баллов – 6.

3-й класс: 4 балла - 12; 3 балла - 10; 2 балла – 3.

4-й класс: 4 балла – 20; 3 балла – 4; 2 балла – 1.

