

На правах рукописи

ЧЕТВЕРИКОВА

ЧЕТВЕРИКОВА ТАТЬЯНА ЮРЬЕВНА

**Овладение глухими школьниками
словообразованием на начальном этапе
изучения грамматики**

**Специальность 13.00.03 – коррекционная педагогика
(сурдопедагогика)**

**Автореферат
диссертации на соискание учёной степени
кандидата педагогических наук**

Москва – 2004

Работа выполнена в Государственном научном учреждении «Институт
коррекционной педагогики Российской академии образования»

Научный руководитель: доктор педагогических наук,
старший научный сотрудник
Зыкова Татьяна Сергеевна

Официальные оппоненты: доктор педагогических наук,
профессор
Стребелева Елена Антоновна

кандидат педагогических наук,
доцент

Малхасьян Елена Ароновна

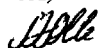
Ведущая организация: **Московский педагогический
государственный университет**

Защита состоится 10 июня 2004 г. в 15.30 часов на
заседании диссертационного совета Д 008.005.01 при ГНУ
«Институт коррекционной педагогики РАО» по адресу: 119121,
г. Москва, ул. Погодинская, 8, корп. 1.

С диссертацией можно ознакомиться в ГНУ «Институт
коррекционной педагогики РАО»

Автореферат разослан «08» мая 2004 г.

Учёный секретарь диссертационного совета,
кандидат психологических наук

 Алла А.Х.

Актуальность исследования.

Произошедшие за последние годы изменения в отечественной системе специального образования, связанные с её модернизацией, привели к расширению форм обучения детей с отклонениями в развитии (Н.Н. Малофеев, Э.В. Миронова, Т.В. Пелымская, Л.И. Солнцева, Е.А. Стребелева, Н.Д. Шматко и др.). Одновременно с этим возникла необходимость поддержки и совершенствования деятельности функционирующих государственных специальных (коррекционных) учреждений, в частности – школ для глухих детей, способных обеспечить создание оптимальных условий для максимально возможного «культурного развития» этой категории учащихся.

Совершенствование образовательного процесса в школах I вида тесно связано с решением проблемы обучения глухих детей языку, которая остаётся в сурдопедагогике одной из наиболее актуальных.

По признанию многих методистов, занимающихся вопросами обучения русскому языку, одним из самых сложных его разделов является словообразование. В сурдопедагогике неоднократно отмечалась значимость овладения глухими детьми словообразованием (И.А. Васильев, Н.М. Лаговский, В.И. Флери и др.). Многие учёные подчёркивали, что словообразование – это не просто составная часть грамматики, а один из важнейших методов развития речи детей с нарушениями слуха (Н.М. Лаговский, Ф.А. Рау, Б.Д. Корсунская и др.).

Вплоть до 50-ых годов XX века овладение глухими школьниками словообразованием осуществлялось в процессе изучения грамматических закономерностей языка. Методика обучения языку и его словообразовательной подсистеме практически не отличалась от той, которая использовалась в учебном процессе массовых школ.

Благодаря разработке и внедрению в конце 50 – начале 60-ых годов XX века системы обучения глухих детей языку по принципу формирования речевого общения (С.А. Зыков), получившей впоследствии название коммуникативной, удалось достичь новых результатов в речевом развитии глухих учащихся и овладении ими языком. Этому способствовало широкое использование в учебном процессе предметно-практической деятельности (С.А. Зыков, Т.С. Зыкова, Е.Н. Марциновская, Т.В. Нестерович и др.), а также разработка структурно- семантического подхода, проведение исследований по проблемам развития речи и изучения грамматического строя языка глухими учащимися (М.Л. Баранова, К.Д. Бойко,

Л.М. Быкова, Е.А. Горбунова, Т.С. Зыкова, И.В. Колтуненко, Е.А. Малхасьян, Л.П. Носкова и др.).

В 50-90-ые годы XX века вопросы, касающиеся изучения словообразования детьми с нарушениями слуха, переосмысливаются преимущественно в отношении слабослышащих учащихся II отделения и глухих старшеклассников (А.Г. Зикеев, К.В. Комаров, К.Г. Корвин и др.). Несмотря на развитие и совершенствование коммуникативной системы, проблема овладения словообразованием глухими детьми остаётся в сурдопедагогике недостаточно исследованной.

Потребность практики в специальной методике обучения глухих детей словообразованию определяется прежде всего тем, что этот раздел грамматики принципиально важен для развития «языковой способности», обогащения словарного запаса детей и представляет собой один из важнейших способов семантизации лексики (А.Г. Зикеев и др.).

В онтогенезе усвоение словообразования происходит постепенно в связи с преодолением слышащими детьми затруднений, связанных с «созданием и реализацией программы производного слова»: установлением мотивирующей основы, выбором словообразующих аффиксов (Е.С. Кубрякова, А.Г. Тамбовцева, С.Н. Цейтлин, Г.А. Черёмухина, А.М. Шахнарович, Н.М. Юрьева и др.). К старшему дошкольному возрасту слышащий ребёнок овладевает словообразованием практическим путём.

Для глухих детей овладение словообразованием представляет особую сложность, что начинает заметно проявляться в период знакомства школьников с элементарным курсом грамматики, т.е. в средних классах. У глухих учащихся отмечается неадекватное употребление производных слов (дериватов) в речевом потоке, отождествление значений однокоренных слов, ошибочный выбор аффиксов для образования лексических единиц. Неверное использование и понимание значения дериватов препятствует полноценному речевому общению детей: затрудняет понимание речи собеседника и читаемых текстов, ограничивает возможность точно выразить свои мысли.

Таким образом, практическая значимость и недостаточная научная разработанность коррекционных подходов к изучению глухими учащимися словообразования обуславливают актуальность темы нашего исследования.

Цель исследования заключалась в определении путей, спо-

собствующих эффективному овладению словообразованием на уроках грамматики учащимися 6-7-ых классов школ глухих.

Задачи исследования:

1. Проанализировать научную литературу по проблеме исследования.

2. Изучить педагогический процесс в школе I вида с точки зрения содержания, методов работы и результатов овладения словообразованием глухими учащимися.

3. Разработать содержание и приёмы коррекционной работы, направленной на изучение словообразования глухими детьми 6-7-ых классов.

4. Выявить эффективность экспериментальной методики и доказать целесообразность внесения изменений в содержание изучения словообразования в школах I вида.

Объект исследования – процесс овладения глухими учащимися словообразованием в рамках действующей коммуникативной системы обучения языку.

Предмет исследования – психолого-педагогические условия коррекционной работы, обеспечивающие овладение словообразовательными закономерностями и обогащение словарного запаса учащихся 6-7-ых классов школ I вида.

Гипотеза исследования. Обогащение практики речевого общения глухих учащихся 6-7-ых классов на уроках грамматики и развития речи будет способствовать совершенствованию процесса овладения детьми словообразованием: способами образования дериватов, анализом их морфемного состава, а также использованию словообразовательных формантов для передачи определённых оттенков в значении слов.

Целенаправленное изучение словообразования служит предпосылкой формирования речевой деятельности.

Методы исследования:

- анализ литературных источников, отражающих взгляды ведущих отечественных учёных (педагогов, психологов, лингвистов, психолингвистов) на язык, речь, функционирование системы словообразования, на особенности овладения словообразованием слышащими и глухими детьми;

- наблюдение за педагогическим процессом в школах I вида, анализ речевой деятельности глухих учащихся, характеризующей

владение ими словообразованием;

- педагогический эксперимент в констатирующем, формирующем и контрольном вариантах;
- качественный и количественный анализ экспериментальных данных с использованием метода математической статистики.

На защиту выносятся следующие **положения**:

1. Ограниченная практика речевого общения обуславливает возникновение трудностей в овладении глухими учащимися словообразованием, что выражается в неточном или искажённом понимании и использовании глухими детьми производных слов в речи.

2. Глухие учащиеся нуждаются в специально структурированном содержании изучения особенностей словообразования 4-х полноточных частей речи (имён существительных, глаголов, имён прилагательных, наречий).

3. Использование специальных подходов, коррекционных приёмов изучения словообразования способствует активизации речевого развития детей, обогащению их словарного запаса.

Научная новизна исследования заключается в разработке и апробации приёмов коррекционной работы по изучению словообразования в 6-7-ых классах школ I вида, обеспечивающих реализацию положений теории речевой деятельности в условиях действующей коммуникативной системы.

Выявлено влияние работы по развитию речи на овладение словообразованием глухими младшими школьниками и учениками средних классов. Дополнены имеющиеся в сурдопедагогике сведения о характере и особенностях словотворчества глухих учащихся.

Теоретическая значимость исследования. С позиций теории речевой деятельности обоснованы коррекционные пути овладения словообразованием в средних (6-7-ых) классах школ глухих, соответствующие основным положениям и принципам коммуникативной системы обучения языку.

Определено влияние начального периода обучения языку на дальнейшее продвижение учащихся в овладении закономерностями словообразования. Установлен практический характер овладения словообразованием глухими младшими школьниками; исследованы причины и особенности их словотворчества. Выявлены условия, стимулирующие развитие словотворчества у глухих детей в последующие годы школьного обучения – в средних классах. Изучена

проблема использования элементов предметно-практической деятельности на уроках грамматики и развития речи в 6-7-ых классах как дидактического средства, способствующего овладению словообразованием в структуре речевой деятельности. Обобщены материалы сурдопедагогических исследований, раскрывающие значение аналогий и роль образцов в овладении глухими учащимися словообразованием и языком в целом.

Практическая значимость заключается в совершенствовании коррекционных подходов, направленных на овладение глухими учащимися языком, за счёт определения содержания, приёмов, организационных форм работы по изучению словообразования в 6-7-ых классах школ I вида.

Установлены условия активизации речевого развития глухих учащихся на словообразовательном материале.

Созданные методические рекомендации обогащают действующую систему обучения глухих учащихся языку по принципу формирования речевого общения. Предлагаемый подход к изучению словообразования в 6-7-ых классах может быть использован в современных школах для глухих детей. Методические рекомендации могут применяться в педагогических ВУЗах при подготовке сурдопедагогов.

Обоснованность и достоверность результатов исследования обеспечивалась исходными теоретическими положениями, применением методов, адекватных предмету и задачам исследования, статистическим анализом результатов.

Апробация и внедрение результатов исследования. Результаты исследования докладывались на IV Педагогических чтениях «Образование на пороге XXI века» (Омск, 2000); на I Всероссийских чтениях «Психолого - педагогические аспекты образования детей с отклонениями в развитии» (Москва, 2001); на Всероссийской научной конференции, посвящённой В.В. Виноградову (Тобольск, 2001); на I региональной научно-практической конференции «Информатика и лингвистика» (Омск, 2001); на III Филологических чтениях «Проблемы интерпретации в лингвистике и литературоведении» (Новосибирск, 2002); на Международной научно-практической конференции «Казахстан в спектре экономических и социальных реформ» (Кокшетау, Казахстан, 2002); на расширенном заседании лаборатории содержания и методов обучения детей с нарушениями слуха ГНУ

ИКП РАО (Москва, 2003, 2004); на заседании кафедры специальной и дошкольной педагогики и психологии Омского государственного педагогического университета (Омск, 2003, 2004).

По материалам исследования разработаны лекции в рамках курса «Основы сурдопедагогики» для студентов факультета специальной и дошкольной педагогики и психологии ОмГПУ. Результаты исследования внедрены в практику работы специальных (коррекционных) учреждений для детей с нарушениями слуха г. Омска и Омской области.

Публикации. Материалы диссертации изложены в 9 публикациях, список которых представлен в автореферате.

Структура и объём работы. Диссертация состоит из введения, трёх глав, заключения, списка литературы и двух приложений. Рукопись насчитывает 212 страниц машинописного текста, включает 12 таблиц и диаграммы.

Основное содержание работы

Во введении обосновывается актуальность избранной темы; сформулированы цель, задачи, предмет, объект исследования; охарактеризованы его научная новизна, теоретическая и практическая значимость; определена гипотеза; представлены положения, выносимые на защиту.

В первой главе «Лингводидактические и психолого- педагогические основы овладения детьми словообразованием» рассматриваются психолингвистические, лингвистические и психолого-педагогические подходы к исследуемой проблеме, устанавливаются теоретические положения коррекционной направленности изучения словообразования глухими школьниками средних классов.

Поиск эффективных путей, направленных на изучение глухими детьми словообразования, привёл к необходимости обратиться к материалам теории речевой деятельности. Привлечение данных психолингвистики было необходимо для последующего определения содержания и приёмов обучения глухих детей языку, в частности – закономерностей словообразования; выявления условий, способствующих активизации речевого развития субъекта.

Установлено, что учёные высказывают различные мнения по проблемам соотношения языка и речи. В исследованиях отечественных учёных популярна точка зрения, согласно которой язык и речь – две стороны одного явления, тесно связанные и дополняю-

щие друг друга (П.П. Блонский, Н.И. Жинкин, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Соколов и др.). Изучение вопросов о языке и речи в сопоставительном аспекте позволило учёным отметить, что человек обладает определённой способностью к овладению языком (Л.В. Сахарный, Е.Ф. Тарасов, Н. Хомский, А.М. Шахнарович и др.). Одни исследователи считают, что языковая способность имеет врождённый характер, другие – приобретённый. Согласно третьей точке зрения, в становлении языковой способности важен и генетический, и социальный фактор. А.А. Леонтьев (1970) включил языковую способность в трёхчленную модель языка: «языковая способность – речевая деятельность – языковая система». Данная модель является аргументированной и поддерживается многими учёными.

Необходимость развития языковой способности глухих детей подчёркивается сурдопедагогами. Формирование языковой способности признано одним из основных направлений работы над языком в разные периоды обучения учащихся (Л.М. Быкова, Е.А. Горбунова, Т.С. Зыкова, Л.П. Носкова, Т.В. Розанова и др.). Вопрос о развитии языковой способности глухих детей на словообразовательном материале отдельно в сурдопедагогике не рассматривался.

Положение о том, что современный процесс обучения глухих детей языку требует создания условий, обеспечивающих овладение учениками речевой деятельностью, является отправным для нашего исследования, позволяя подчеркнуть: изучение словообразования глухими детьми должно осуществляться в составе речевой деятельности.

Исследования отечественных учёных позволяют методистам наметить коррекционные пути обучения языку с учётом характера и структуры речевой деятельности, включающей в себя мотивационную, исследовательскую и целевую фазы (А.А. Леонтьев и др.).

Необходимость изучить материалы лингвистики обусловлена рекомендациями сурдопедагогов и психологов осуществлять обучение языку с учётом особенностей самого языка как системы. Для выявления особенностей словообразования были привлечены лингвистические концепции, теории, положения таких выдающихся учёных, как В.В. Виноградов, Г.О. Винокур, В.В. Лопатин, В.Н. Немченко, А.Н. Тихонов, И.С. Улуханов, Н.М. Шанский, Н.А. Янко-Триницкая и др.). Многие исследователи, отмечая самостоятельный статус словообразования, подчёркивают его связь с другими разделами языка: морфологией, лексикологией, синтаксисом и др. В последние годы

ряд учёных рассматривает словообразование как синтаксический процесс, т.к. значительное число лексических единиц образуется на синтаксической основе (Е.А. Земская, Л.В. Сахарный и др.).

Словообразование существует как область моделирования производных наименований, т.е. располагает обилием моделей и типов, по которым могут воспроизводиться целые ряды лексических единиц. Производство слов по словообразовательным моделям – основной способ пополнения словаря (А.И. Моисеев, Е.С. Кубрякова и др.).

В работах лингвистов подчёркивается, что у каждой полнозначной части речи есть свой, «ведущий способ словопроизводства»: у существительных – суффиксация; у глаголов и прилагательных – префиксация; у наречий – суффиксальный и суффиксально-префиксальный способы (В.В. Виноградов, Е.А. Земская, А.И. Моисеев, В.Н. Немченко, А.Н. Тихонов и др.).

Для установления коррекционных подходов к изучению словообразования глухими учащимися средних классов потребовалось обратиться к прочно закрепившейся в языкознании теории переходности (В.Н. Мигирин). Под переходом (трансформацией) понимается сложный процесс, приводящий к переводу слов из одной части речи в другую или из одного разряда в другой в пределах конкретной части речи. Владение процессами трансформации позволяет субъекту речевой деятельности «подчеркнуть формальными средствами новую синтаксическую функцию старого знака», «собразовать старый опыт с новым», «удовлетворить потребность в новых значениях» (Е.С. Кубрякова, 1978).

Известно, что процесс формирования словесной речи у глухих подчиняется общим физиологическим и психологическим закономерностям. В этой связи проблемный анализ научной литературы по теме нашего исследования был дополнен материалами, раскрывающими особенности овладения словообразованием в онтогенезе.

Овладение словообразованием в структуре речевой деятельности требует длительного времени и связано у слышащих детей с определёнными трудностями: установлением мотивирующей основы, выбором словообразующих аффиксов. Эти трудности носят временный характер и устраняются в связи с обогащением опыта речевой деятельности уже в старшем дошкольном или младшем школьном возрасте (А.Г. Тамбовцева, Т.Н. Ушакова, С.Н. Цейтлин,

Г.А. Черёмухина, А.М. Шахнарович и др.).

Естественным проявлением в речи каждого ребёнка является словотворчество, которое играет принципиально важную роль в овладении детьми грамматикой (А.Н. Гвоздев, Л.В. Сахарный, Ф.А. Сохин, А.М. Шахнарович и др.). Причиной детского словотворчества, по концепции А.М. Шахнаровича, является действие «модели-типа». Путь к овладению словообразованием в соответствии с действующими языковыми нормами требует от ребёнка активной позиции в предметной и языковой деятельности.

Созданию производного слова в онтогенезе предшествует анализ предметной ситуации, позволяющий создать и реализовать «программу производного слова» (Н.М. Юрьева и др.). В результате речевого анализа ситуации развёрнутая синтаксическая форма преобразуется в слово (например, тот, кто учится в школе → *школьник*; тот, кто хрустит бумажными купюрами → *«хруститель»* и т.п.). В этой связи учёные утверждают: становление словообразования в онтогенезе происходит на синтаксической основе (Л.В. Сахарный, Г.А. Черёмухина, А.М. Шахнарович и др.), т.е. слышащий ребёнок образует производное слово путём обобщения целой описательной формы, характеризующей ту или иную предметную ситуацию.

Изучение процесса овладения словообразованием учащимися с нарушениями слуха позволило учёным выявить у этой категории детей наиболее типичные ошибки. В их числе – отождествление разных словообразовательных формантов по функциям, неадекватное употребление аффиксов в сочетании с корневой частью слова, неверное выделение морфем в слове, нарушение чередований звуков (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, К.В. Комаров, К.Г. Коровин, Б.Д. Корсунская, Т.Ф. Марчук, Н.Г. Морозова, А.Ф. Понгильская и др.). Авторы зафиксировали более поздние сроки появления словотворчества у глухих учащихся (О.А. Иващенко, Б.Д. Корсунская и др.) в сравнении со слышащими детьми.

В сурдопедагогических исследованиях последнего десятилетия, направленных на совершенствование обучения глухих детей языку по принципу формирования речевого общения, отмечается: система словообразования должна быть усвоена как результат синтаксического употребления слов и форм – в плане функционального использования (Л.П. Носкова). Подчёркивается, что овладение словообразованием способствует развитию активного, пассивного и

потенциального словаря учащихся; школьники свободнее продуцируют речевые высказывания, верно понимают содержание прочитанного (А.Г. Зикеев и др.).

В целом проведённый анализ научной литературы позволил выявить особенности системы словообразования русского языка, вычленить важные характеристики овладения ею нормально развивающимися детьми и детьми с нарушениями слуха.

Во второй главе «Современное состояние изучения словообразования глухими учащимися» анализируются типовые программы, учебная литература и педагогический процесс в школах I вида, выявляются словообразовательные умения и навыки детей.

Изучение действующих в педагогической практике программ по языку (1988, 1995, 1997, 2003 г.г.) показывает, что они согласованы с принципами действующей коммуникативной системы, содержат материал для изучения состава слова и словообразования. Программы, опубликованные в течение последних десяти лет, предполагают интенсификацию учебного процесса, которая становится возможной благодаря активизации деятельности учащихся, более производительному труду учителя и некоторому изменению содержания обучения языку.

В связи с пересмотром и изменением программ по языку для школ I вида (1997, 2003 г.г.) значительно возросли требования к языковым, в частности – словообразовательным умениям и навыкам глухих школьников.

В процессе анализа учебной литературы по русскому языку для глухих учащихся средних классов выявлялось её соответствие содержанию программ (1997). Установлено, что в учебниках представлен материал по составу слова и словообразованию. В текстах учебников содержатся лексические единицы, принадлежащие наиболее продуктивным словообразовательным моделям языка. Однако структура и содержание учебников по русскому языку не полностью согласованы с современными программами (1997, 2003), а разработаны в соответствии с программами 1988 г., которые в данный период времени в школах глухих уже не используются. Учебники по русскому языку для 7 классов специальных (коррекционных) учреждений I вида отсутствуют. Педагогическая практика испытывает острую потребность в новых учебниках прежде всего для 6-7-ых классов школ глухих.

Анализ педагогического процесса в аспекте овладения глухими детьми составляющими системы словообразования проводился с целью установления обоснованности подбора учителями языкового материала и использования учебников по русскому языку, эффективности применяемых методов, приёмов и организационных форм работы по изучению глухими учащимися способов словообразования, специфики употребления словообразовательных морфем и дериватов в целом. Составление целостной характеристики процесса обучения глухих детей словообразованию производилось на основе анализа посещённых уроков. За период с 1996 по 2002 г.г. было посещено около 500 занятий в начальных и средних классах. Из них более 200 составили уроки языкового цикла в 6-7-ых классах школ I вида.

Было установлено, что глухие младшие школьники овладевают словообразованием практическим путём, усваивая производную лексику в процессе общения со взрослыми. На 3-4-ом годах школьного обучения в речи глухих учеников появляются словотворческие образования (так называемые неологизмы), которые свидетельствуют об активном освоении механизмов словообразования названной категорией учащихся.

При посещении и анализе уроков в средних классах школ глухих было выявлено, что в педагогической практике складываются три организационно-методических подхода, влияющие на качество овладения глухими детьми словообразованием и языком в целом. При первом педагоги следуют положениям методики формирования у глухих детей грамматического строя при структурно-семантическом подходе: изучение словообразования осуществляется на синтаксической основе, определение значения слова происходит с опорой на его морфемный состав и контекстное окружение и т.п. Данный подход активизирует овладение школьниками способами образования производных слов.

При другом подходе замечен перенос акцента на теоретическую направленность обучения глухих детей языку. Ученики успешно справляются с грамматическими заданиями, но оказываются несостоятельными при продуцировании речевых высказываний. Активная речевая практика детей уступает место заучиванию правил. Выбор языкового материала к урокам грамматики по преимуществу случаен, использование учебников не всегда оправдано.

Третий подход отличается заниженными и несовпадающими с возможностями учащихся критериями отбора языкового материала, упрощением предлагаемых упражнений. В результате школьники проявляют скованность в продуцировании речи, стремятся использовать шаблонные фразы. Изучение состава слова, овладение способами образования при этом подходе происходит не на синтаксической основе, а путём анализа отдельных лексем. Дети производят анализ слов с опорой на их звуко - буквенный состав, без учёта смысловой стороны, которую выражает лексема.

Общее, что объединяет все три названные подхода к обучению языку детей средних классов, – отсутствие широкого спектра организационных форм, которые применяются в работе с младшими школьниками в целях активизации их речевого развития (работа парами, бригадами, с «маленьким учителем» и др.). Кроме того, недостаточно ведётся работа по активизации детского словотворчества, стимулирующего овладение детьми грамматическим строем языка, слабо прослеживается содержательная связь дисциплин языкового цикла, отсутствует чёткая ориентация детей на мотив деятельности.

Вопрос о современном состоянии изучения словообразования глухими детьми был дополнен данными, полученными в ходе констатирующего эксперимента.

Цель констатирующего эксперимента заключалась в установлении особенностей овладения словообразованием глухими учащимися 6-7-ых классов. В соответствии с поставленной целью решались следующие задачи:

- выявить умения и навыки адекватного использования глухими учащимися производной лексики 4 полнозначных частей речи (существительных, прилагательных, глаголов, наречий);

- установить сформированность у школьников умений образовывать слова при помощи различных аффиксов;

- определить наличие у глухих детей навыков пользования образцами в процессе создания слов, умений производить лексические единицы по аналогии;

- вскрыть причины и характер ошибок, допускаемых детьми в процессе образования слов.

Для решения поставленных задач были проанализированы как письменные работы, так и устные ответы учащихся 6-7-ых классов школ I вида.

Констатирующий эксперимент проходил в 2 этапа.

На I этапе исследовалась письменная речь детей (сочинения, рассказы по картине и др.). Анализу было подвергнуто 182 работы глухих учащихся школ г. Москвы, г. Омска, г. Калачинска.

Анализ результатов, полученных по окончании I этапа констатирующего эксперимента, показал, что глухие ученики употребляют лексику, построенную при помощи продуктивных в языке словообразовательных формантов. Учащиеся недостаточно используют словообразовательные аффиксы, служащие образованию лексики с отвлечённым значением. Так, из 182 работ наличие верно образованной абстрактной лексики было зарегистрировано только в 49.

Диапазон словообразовательных моделей, с которыми соотносятся однокоренные лексемы, представленные в работах детей, невелик. Это свидетельствует о том, что школьники недостаточно знакомы со словообразовательными возможностями слов 4 полнозначных частей речи; имеют в своём распоряжении минимальное количество речевых образцов.

При разном качестве письменных работ учащихся 6-7-ых классов удалось выявить наиболее типичные ошибки, связанные с образованием производных слов и словоформ на письме:

1. Использование производных слов в несвойственных им синтаксических функциях (например: «Я с другом играл, а потом драка» (*подрался*); Ездил на поезде, сон на полке было низ (*спал; внизу*) и др.).

2. Структурные излишества, связанные с использованием двух или более однокоренных слов в одном предложении (например: «В маленькой комнате было мало места»).

3. Словотворческие образования (например: мохтый (*из мха*) и др.).

4. Неверное использование аффиксов в сочетании с корневой частью слова, употребление лишних морфем или пропуск необходимых (например: читательник и др.).

Грубыми ошибками следует считать неадекватные употребления аффиксальных морфем. На подобного рода ошибки у детей с нарушениями слуха имеются указания в трудах А.Г. Зикеева, Б.Д. Корсунской, К.Г. Коровина, К.В. Комарова и др.

Причины выявленных ошибок различны: ограниченность практики речевого общения, незнание языковых норм и границ

словопроизводства, игнорирование требований синтаксической организации предложения. Дети недостаточно хорошо владеют элементарными теоретическими сведениями о составе слова, полученными ими на уроках грамматики, или не могут их применить.

По окончании I этапа констатирующего эксперимента сделан вывод о том, что у глухих школьников 6-7-ых классов недостаточно сформированы умения и навыки пользования словообразованием при продуцировании письменной речи.

На II этапе констатирующего эксперимента было задействовано 52 глухих ученика 6-7-ых классов школ г. Омска и г. Калачинска. Цель исследования заключалась в выявлении у детей умений образовывать слова 4 полнозначных частей речи (существительные, прилагательные, глаголы и наречия). Было разработано 4 серии заданий, которые проводились в форме устных индивидуальных опросов школьников.

Посредством первой серии заданий (4 задания) устанавливались умения учащихся образовывать имена существительные.

Было выявлено, что при преобразовании синтаксической структуры в производное существительное дети стремятся к однословной номинации, но образованные ими слова не всегда совпадают с языковой нормой, являясь словотворческими (6 класс - 57%, 7 класс - 23,07% словотворческих образований). Например: тот, кто ухаживает за садом – «садник», «садщик» и др.

Учащиеся 6-7 классов верно образуют названия животных, адекватно передают значение уменьшительности-ласкательности. Словотворческие образования были зарегистрированы только в тех случаях, когда в русском языке одно название служит как для обозначения взрослого животного, так и для наименования его детёныша (например, акула – «акулёнок»). Однако учащиеся затрудняются в образовании производных единиц со значением увеличительности и/или пренебрежительности (например, мороз – «очень холодно»).

Вторая серия заданий (3 задания) позволяла определить умения детей образовывать прилагательные.

Выявлено, что при образовании прилагательных дети активно пользуются справочным материалом и образцами, но это не всегда обеспечивает верное производство лексики. Многие образования являются ошибочными, в том числе словотворческими (6 класс - 30,7%,

7 класс – 26,9% неверных образований).

Учащиеся 6-7-ых классов свободно оперируют словообразовательными формантами для производства прилагательных от имён существительных. Однако выбранная детьми морфема не всегда соответствовала языковым требованиям к образованию прилагательных (6 класс – 42,3%, 7 класс – 23,1% отступлений от языковой нормы).

У глухих школьников 6-7-ых классов неокончательно сформированы умения преобразовывать дефиницию (словосочетание, предложение) в сложное производное слово. В ряде случаев учащиеся опускали необходимую для образования слова часть дефиниции, что вело к неадекватным образованиям. Например: щёлка с тремя зубцами – «зубная, тризубная». Чаще глухие дети отказывались отвечать на вопросы (6 класс – 50%, 7 класс – 38,4% отказов).

Результаты выполнения глухими учащимися третьей серии заданий (3 задания) свидетельствуют о характере знаний и умений школьников образовывать глагольную лексику.

Согласно полученным данным, глухие дети испытывают трудности в конструировании производного слова-глагола. Наибольшую сложность для учеников представляют словообразовательные действия, связанные с передачей неярко выраженных оттенков в значении глагола. Ученики чаще ориентируются на корневую часть лексемы, не устанавливают роль префикса, привносящего определённый семантический оттенок в смысловое содержание глагола. Полученные данные подтверждаются образованиями школьников типа закончить рисовать → «зарисовать, подрисовать» и т.д. Одной из причин ошибок, выявленных у школьников 6-7-ых классов, может являться употребление для грамматического анализа и языковых наблюдений речевого материала, не использовавшегося детьми ранее в целях коммуникации.

Определение детьми морфемного состава и способа словообразования глаголов часто было ошибочным (6 класс – 61,5%, 7 класс – 41% ошибок) в связи с зачислением двух морфем в один структурный компонент. Такого рода ошибки у глухих детей ранее были выявлены Б.Д. Корсунской (1944).

Ошибки и трудности, возникавшие у детей в ходе обозначения продемонстрированных им действий, свидетельствуют о недостаточной сформированности «предметно-действенной номинации» (Т.Ф. Марчук). Так, например, детям демонстрировалось вышива-

ние. В словесной речи некоторых учащихся однословные обозначения данного действия (*вышивать*) замещались целыми синтаксическими структурами: «Шить цветок нитками на кофте».

При помощи четвёртой серии заданий были получены данные, свидетельствующие о сформированности у детей умений образовывать наречия.

Анализ ответов учащихся показал, что при перестройке словосочетаний в производное наречие дети стремятся учитывать семантику исходной дефиниции. При затруднении в образовании слов школьники опираются на образец. Как правило, ошибки допускались в тех наречиях, которые редко использовались учениками в разговорной речи (см. вторую часть модели «прилагательное - наречие»: босые – «босо, босноко, босу» – 27 учащихся).

Не все ученики 6 классов владеют словообразовательными действиями по производству наречий от лексических единиц, представляющих собой разные (полнозначные) части речи. Школьники 6 классов в качестве ответов в большинстве случаев предлагали неверные образования (50,6%) или отказывались отвечать (30,2%). Например, жеребёнок (догонять) поскакал за матерью – «побегонять, подогонять» - 76,9%. В 7 классе отказов отвечать не было. Верные образования доминировали над неадекватно образованными словами (77,8% : 22,2%).

На основании полученных данных были сделаны следующие выводы.

Глухие учащиеся верно образуют наиболее употребительные в разговорной речи слова (существительные, прилагательные, глаголы, наречия), используя продуктивные аффиксы; в процессе создания слов широко опираются на образцы, стремятся учитывать семантический аспект при образовании дериватов на основе дефиниции. В процессе выполнения заданий дети опираются на опыт в речевой деятельности, что подчёркивает практический характер владения ими словообразованием. Как и слышащим дошкольникам, глухим ученикам характерно словотворчество. Ошибки словотворческого характера подтверждают, что дериваты образованы глухими учащимися самостоятельно. Однако при этом нарушена программа создания производной единицы: осуществлён неверный выбор аффиксов, допущена ошибка в установлении той части производящего слова, которая должна быть подвергнута преобразованию.

Итак, ошибки, которые допускают глухие школьники при образовании слов и включении их в контекст, различны: неверное установление мотивирующей основы, неадекватные (в ряде случаев грубые) замены одних продуктивных аффиксов языка другими, отождествление значения некоторых производящих слов и их дериватов, неразличение семантики ряда словообразующих формантов. Ошибки, допускаемые глухими учащимися, значительно затрудняют пользование речью в процессе коммуникации. Недостаток словообразовательных навыков негативно отражается на речевом развитии детей, препятствует обогащению их лексикона.

В целом материалы констатирующего эксперимента позволяют отметить необходимость совершенствования процесса изучения словообразования в средних (6-7) классах школ I вида.

В третьей главе «Экспериментальное изучение словообразования глухими учащимися средних классов» описаны организация, содержание и результаты обучающего эксперимента.

Экспериментальная работа проводилась в течение 4 лет: с 1999 по 2003 г.г. включительно в трёх классах школ I вида с целью реализации содержания и приёмов коррекционного изучения словообразования глухими учащимися 6-7-ых классов. Продолжительность работы с каждым экспериментальным классом составляла от 1 до 2 лет. Кроме того, было выделено 2 контрольных класса.

Задачами обучающего эксперимента являлись следующие:

- обогащение словарного запаса детей;
- формирование умений образовывать слова различными способами;
- совершенствование умений адекватно использовать производящие и производные единицы в словесной речи с разной целью и в различных синтаксических структурах: в словосочетаниях, предложениях, текстах;
- формирование умений оперировать наиболее продуктивными словообразовательными моделями-типами языка как образцами при образовании слов;
- изучение особенностей реализации глухими детьми словотворческих процессов, их характер.

В процессе педагогического эксперимента программное содержание обучения грамматике в 6 классе (1997 г.) было дополнено подразделами «Особенности словообразования имён существи-

тельных» (5 часов), «Особенности словообразования глаголов» (5 часов), «Особенности словообразования имён прилагательных» (5 часов), «Особенности словообразования наречий» (5 часов). Вне-сённые дополнения не противоречили структурно-семантическому подходу к изучению грамматики в школах I вида.

При планировании занятий по грамматике для 7 экспериментального класса изменений в содержание обучения языку не вносилось. На этом году обучения происходило закрепление словообразовательных умений и навыков учащихся в связи с прохождением программного раздела «Синтаксис сложного предложения», что было важно для «систематизации знаний о частях слова и соотношении их со структурой и смыслом целого предложения» (Программы, 1997).

Разработка специальных путей и приёмов изучения словообразования осуществлялась в соответствии с тремя основными принципами коммуникативной системы: генетическим, деятельностным, структурно-семантическим (Л.П. Носкова).

Следование генетическому принципу предполагало изучение глухими учащимися словообразования с учётом специфики развития речи и овладения словообразованием в онтогенезе: была определена очерёдность усвоения особенностей словообразования 4 полнозначных частей речи, установлена последовательность предъявления языкового материала исходя из его сложности и коммуникативной значимости для глухих школьников 6-7-ых классов.

Реализация деятельностного принципа осуществлялась в двух направлениях. Первое предполагало обеспечение тесной связи в изучении словообразования с предметно-практической деятельностью. На уроках языкового цикла (грамматики, развития) речи широко использовались элементы предметно-практической деятельности: конструирование, моделирование и др., что было необходимо для создания потребности в образовании слов и использовании их в процессе общения. Второе направление заключалось в овладении детьми словообразованием в речевой деятельности в соответствии со всеми присущими ей характеристиками и структурной организацией, включающей мотивационную, исследовательскую и целевую фазы (А.А. Леонтьев и др.).

Мотивационная фаза речевой деятельности в аспекте изучения словообразования выражалась в создании таких ситуаций, при которых учащихся был поставлен перед необходимостью обозначить эту

ситуацию производным словом, ввести его в контекст. Исследовательская фаза предполагала поиск и адекватный выбор средств для создания производного слова, которое требует синтаксическое окружение и задача высказывания. Целевая фаза как собственно процесс и итог словопроизводства была направлена на создание у ребёнка представления о действии и его результате, т.е. тот образ, который будет способен регулировать реальное действие, управлять им.

Экспериментальное обучение предполагало руководство процессом овладения глухими учениками словообразованием на синтаксической основе, в связи с работой «над целыми речевыми структурами, когда в центре внимания оказывается типология этих структур» (Л.П. Носкова). Это соотносится с условиями становления и развития словообразования в норме и соответствует стратегии обучения глухих детей языку с учётом структурно-семантического принципа.

В педагогическом эксперименте, направленном на овладение глухими учащимися словообразованием, было выделено 3 этапа.

Анализ научной литературы и результаты констатирующей части исследования привели к необходимости выделить специальный подготовительный этап экспериментальной работы (1). Его значение заключалось в реализации условий, способствующих эффективному овладению глухими детьми способами создания производных слов, значением словообразующих аффиксов. Так, на уроках развития речи у глухих учащихся целенаправленно формировался «базисный словарный запас» (А.Г. Зикеев). В процессе диалогического общения, специально организованных ситуаций у детей создавалась потребность в образовании слов, необходимых для коммуникации.

Для развития языковой способности глухих учащихся, повышения их языковой активности, обогащения словарного запаса производящей и производной лексикой использовались разнообразные организационные формы проведения занятий по развитию речи. Так, учебные занятия часто проходили в виде экскурсий (в школьный музей, библиотеку и др.). Содержание экскурсии определялось темой урока. Ежемесячно на уроки развития речи приглашались слышащие люди, с которыми учащиеся вели диалоги по изучаемой теме. Коммуникация всегда носила вербальный характер. Содержание коммуникативных актов соответствовало познава-

тельным интересам глухих школьников 6-7-ых классов, в связи с чем удавалось поддерживать у учащихся потребность в создании дериватов, необходимых для коммуникации.

На основном этапе экспериментальной работы (2) овладение глухими школьниками способами создания производных слов осуществлялось на языковом материале, который ранее использовался на занятиях по развитию речи. Деятельность школьников с этим материалом на уроках грамматики осложнялась тем, что он включался в иные контексты, в различные по структуре предложения, подвергался грамматическому анализу и языковым наблюдениям.

Благодаря реализации межпредметных связей уроков развития речи и грамматики обеспечивался плавный переход от ситуативной речи к внеситуативной; задавалась «внутренняя мотивация» (П. Глоу, П.Я. Гальперин), исподволь побуждающая учеников к образованию и использованию слов, требуемых для точного выражения мысли.

Для повышения речевой активности детей, являющейся одним из условий овладения словообразованием, и усиления потребности в создании слов на экспериментальных занятиях использовались такие формы организации деятельности глухих школьников, как работа парами, бригадами, под руководством «маленького учителя». Названные организационные формы часто использовались в связи с предметно-практической деятельностью учащихся: изготовлением наглядных пособий, таблиц, схем и т.п.

В ходе экспериментальной работы учитывался тезис учёных о том, что процесс обучения языку не может обойтись без использования образцов (Р.М. Боскис, А.Г. Зикеев, С.А. Зыков, Б.Д. Корсунская, Л.П. Носкова, Ж.И. Шиф и др.). При изучении глухими школьниками словообразования в качестве словесных и графических образцов на уроках грамматики широко употреблялись наиболее продуктивные в языке словообразовательные модели, схематично представляющие возможности образования производных слов полных частей речи: существительного (N), глагола (V), прилагательного (Adj) и наречия (Adv). Например: $N \rightarrow Adj$ (ночь $\rightarrow$ ночной); $V \rightarrow N$ (читать $\rightarrow$ читатель) и др.

Для овладения детьми словообразовательными особенностями слов 4 полных частей речи привлекались словообразовательные типы. Эта работа была направлена на развитие языковой способности глухих школьников, на выработку «языкового чутья».

В экспериментальном обучении использовался словообразовательный разбор слов, а также анализ слов по составу, которые служили развитию «потенциального словарного запаса», позволяя ученикам постигать значение слов на основе догадки (А.Г. Зикеев).

Языковой материал, используемый на экспериментальных занятиях, включал специально подобранные тексты, имеющие полифункциональный характер: коррекционный, обучающий, развивающий, воспитательный. Работа с текстом способствовала совершенствованию словообразовательных умений и навыков глухих учащихся.

Заключительный этап экспериментальной работы (3) был направлен на закрепление умений и навыков глухих учащихся 6-7-ых классов образовывать слова теми или иными способами при помощи различных словообразовательных формантов. Школьники совершенствовали освоенные ими словообразовательные действия, в числе которых были действия изменения (изменение производящего слова, перевод его в разряд производного); сравнения (сравнение производящего и производного слов); моделирования (моделирование наименований по образцам – словообразовательным моделям и типам).

В соответствии с выбранными методами экспериментального обучения детям предлагались следующие виды заданий: составление рассказа с заданными родственными словами, представляющими определённую словообразовательную модель; преобразование развёрнутой синтаксической конструкции (дефиниции) в производное слово; дополнение предложений однокоренными словами, являющимися разными частями речи, с опорой на сноску «для справок» или без неё и т.п.; нахождение в тексте газетной статьи или в художественном произведении предложений, содержащих однокоренные слова или лексические единицы с одинаковым морфемным составом; образование слов (конкретной или любой части речи) заданной морфемной структуры и т.д.

Контроль за овладением глухими учащимися словообразованием осуществлялся в разных формах: в процессе наблюдения за коммуникацией детей при посещении уроков и внеклассных мероприятий; путём проведения контрольных работ и итоговых срезов. Анализу подвергались речевое развитие школьников и владение ими словообразованием. Было изучено более 200 письменных работ школьников контрольных и экспериментальных классов. Установлены значительные позитивные изменения, произошедшие в языковом

развитии учащихся экспериментальных групп. Это подтверждается

- увеличением словарного запаса детей, обогатившегося преимущественно за счёт производных лексических единиц 4 полноточных частей речи;

- умениями определять значение слов по их составу, образовывать лексические единицы различными способами (суффиксальным, префиксальным, суффиксально-префиксальным и др.) и включать их в различные типы синтаксических структур в соответствии с задачами коммуникации;

- навыками использования словообразовательных моделей и типов в качестве образцов;

- усилившимся словотворчеством и постепенным устранением трудностей и ошибок, выявленных у детей на констатирующем этапе педагогического эксперимента.

Активизировавшееся речевое развитие учащихся экспериментальных классов позволяло вести работу по развитию слухового восприятия и обучению произношению на разнообразном языковом материале. Коррекционная работа, обеспечивающая внятность и членораздельность устной речи глухих детей, осуществлялась в соответствии с действующим в школах I вида аналитико-синтетическим методом (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, Е.П. Кузьмичёва и др.), однако описание этой работы не входило в задачу исследования.

Помимо качественной характеристики, которая явилась основополагающей при подведении результатов экспериментальной работы, анализу были подвергнуты количественные данные, полученные в процессе изучения педагогической документации, где отражена успеваемость учеников экспериментальных и контрольных групп по предметам языкового цикла до начала экспериментальной работы и по её завершении. Количественные данные при достаточно высокой степени достоверности ($p=0,08$) показывают преимущество школьников экспериментальных классов в сравнении с учениками контрольных групп в овладении словообразованием и языком в целом.

Таким образом, в результате экспериментальной работы

- содержание обучения грамматике в 6 классе было дополнительно специальными подразделами, благодаря которым учащиеся целенаправленно овладевали сложным языковым материалом, раскрывающим особенности словообразования слов 4 полноточных частей речи: существительных, прилагательных, глаголов, наречий;

- были разработаны специальные пути и приёмы изучения словообразования в 6-7-ых классах школ I вида, обоснована необходимость использования особых, «обходных путей» (Л.С. Выготский) овладения словообразованием указанной категорией детей. Разработанные и апробированные приёмы работы значительно отличаются от тех, которые используются в педагогической практике массовых школ, и способствуют решению коррекционных задач обучения: преодолению трудностей в усвоении глухими учащимися словообразования и овладению языком как средством общения.

В заключении диссертации обобщены основные результаты исследования и сформулированы выводы:

1. Изучение словообразования в средних классах школ I вида играет важную роль в совершенствовании речевого развития глухих учащихся, является условием обогащения их словарного запаса.

2. Анализ педагогической практики с точки зрения её организации, содержания, методов и результатов обучения языку показывает: глухие дети начинают овладевать процессом словообразования в структуре речевой деятельности практическим путём. Целенаправленная работа по изучению словообразования осуществляется в период знакомства учеников с элементарным курсом грамматики, т.е. в средних классах. Недостаточно сформированная к этому периоду школьного обучения речевая деятельность, ограниченность практики речевого общения, сложность словообразовательного материала приводят к появлению у глухих детей трудностей, связанных с неверным образованием слов и их неадекватным использованием для коммуникации. В отличие от слышащих детей глухие ученики допускают грубые смещения аффиксов, имеющих различные функции и значение; отождествляют однокоренные слова одной и разных частей речи; используют дериваты в несвойственной им синтаксической роли.

Одной из особенностей овладения словообразованием глухими учащимися является позднее появление словотворчества. Вплоть до 3-4 класса школьники употребляют производные слова вслед за взрослыми, не создают их самостоятельно. У слышащих детей словотворческие процессы завершаются преимущественно к старшему дошкольному или младшему школьному возрасту и имеют своим результатом практическое усвоение возможностей лексических единиц быть производящими и производными.

3. Для преодоления трудностей в овладении глухими детьми

словообразованием требуется использование специальных, «обходных путей» изучения этого раздела грамматической системы языка, позволяющих реализовывать коррекционную направленность педагогического процесса в соответствии с принципами действующей коммуникативной системы. К числу «обходных путей» обучения словообразованию в 6-7-ых классах школ I вида следует отнести следующие.

- *Специально структурированное, поэтапное изучение словообразования, предполагающее включение в содержание обучения грамматике в 6 классе подразделов, раскрывающих особенности образования слов полнозначных частей речи: имён существительных, глаголов, имён прилагательных, наречий.*

Глухие учащиеся по сравнению со слышащими детьми не могут овладеть этим материалом спонтанно, в связи с чем нуждаются в специальном и поэтапном изучении способов образования лексических единиц с учётом их принадлежности к той или иной части речи.

- *Усиление практической направленности обучения, чему способствует изучение словообразования на синтаксической основе.*

Известно, что каждое слово является определённым членом предложения – элементом структуры, поэтому производящие и производные слова должны усваиваться в контексте в связи с решением тех или иных коммуникативных задач.

- *Усиление практики речевого общения в условиях специально организованной речевой среды.*

- *Использование в процессе изучения грамматики образцов, в качестве которых могут выступать словообразовательные модели и типы в их словесном или графическом выражении. Данный путь необходим для улучшения речевого развития, более быстрого и эффективного овладения детьми словообразованием: активизации словотворчества; развития активного, пассивного и потенциального словарного запаса; накопления и применения в процессе коммуникации опыта образования слов различными способами.*

- *Связь речевого развития с предметно-практической деятельностью детей на этапе овладения словообразованием для более глубокого познания языка. Элементы предметно-практической деятельности на уроках грамматики и развития речи в 6-7-ых классах школ I вида могут быть представлены моделированием таблиц и схем,*

конструированием сюжетных картин в соответствии с содержанием текстов, рассматриваемых на занятиях по развитию речи и др.

- *Использование на уроках грамматики различных организационных форм коллективной деятельности учащихся 6-7-ых классов*, что способствует повышению речевой активности школьников, созданию ситуаций, в процессе словесного обозначения которых дети прибегают к словообразованию. Работа парами, бригадами, с «маленьким учителем», по конвейеру служит расширению опыта речевого общения глухих детей, в связи с чем должна широко применяться не только в процессе обучения младших глухих школьников, но и в средних классах школ I вида.

- *Реализация межпредметных связей уроков грамматики и развития речи* для овладения учащимися словообразованием на материале, который ранее использовался детьми в процессе коммуникации. Отбор речевого материала к урокам грамматики необходимо осуществлять с учётом содержания программ по развитию речи.

Результаты проведённого педагогического эксперимента подтверждают, что использование специальных приёмов и коррекционных путей изучения словообразования в 6-7-ых классах школ глухих служит интенсивному развитию языковой способности, овладению детьми механизмами образования производных слов, активизации речевой деятельности в целом.

Предложенный и апробированный подход к изучению словообразования в 6-7-ых классах специальных (коррекционных) учреждений I вида может быть использован для дальнейшей доработки и совершенствования обучения грамматическим закономерностям языка глухих учащихся среднего и старшего школьного возраста.

Основные положения исследования отражены в публикациях:

1. Четверикова Т.Ю. Роль текста в освоении словообразования в средних и старших классах специальной школы для глухих детей // Наука образования: Сб. научных статей. Выпуск 18. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2000. – С.456-460.

2. Четверикова Т.Ю. Изучение префиксальных глаголов в средних классах школы для глухих детей // Филологический ежегодник. Выпуск 3. / Под ред. Н.Н. Мисюрова. – Омск: Изд-во ОмГУ, 2000. – С.25-28.

3. Четверикова Т.Ю. К вопросу о взаимодействии моделей сло-

весного и жестового языка в процессе обучения незлышащих школьников словообразованию // Информационные модели в лингвистике: Сб. статей / Ред.-сост. И.Ю. Морозов. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2001. – С.101-114.

4. Четверикова Т.Ю. Освоение словообразовательных моделей и их использование для формирования смысла в тексте // Информатика и лингвистика: Материалы Первой региональной научно- практической конференции. Сб. статей / Ред. И сост. И.Ю. Морозов. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2003. – С.90-92.

5. Четверикова Т.Ю. Об изучении лексики по словообразовательным моделям в средних классах школы для глухих детей // Наука образования: Сб. научных статей. Выпуск 19. Часть 2. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2001. – С.353-356.

6. Четверикова Т.Ю. К вопросу о языковой (речевой) коммуникации // Виноградовские чтения: материалы межвузовской научной конференции. – Тобольск: Изд-во ТГПИ, 2001. – С.32-33.

7. Четверикова Т.Ю. Использование словообразовательных моделей для формирования смысла в тексте (при обучении глухих школьников) //Казахстан в спектре экономических и социальных реформ: Сб. научных трудов по итогам работы международной научно-практической конференции. Ч. 1. – Кокшетау, 2002. – С.261-264.

8. Четверикова Т.Ю. К проблеме поиска путей развития глухого ребенка как языковой личности // Проблемы интерпретации в лингвистике и литературоведении: Материалы Третьих Филологических чтений. Том 1. Лингвистика. – Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2002. – С.373-375.

9. Четверикова Т.Ю. Словообразовательные возможности частей речи и проблема переходности // Гуманитарные исследования: Ежегодник. Выпуск 7. Межвузовский сборник научных трудов. – Омск: Изд-во ОмГПУ, 2002. – С. 185-190.

Подписано в печать 29.04.2004 г.

Усл. печ. л. 1,75 Уч.-изд. л. 1,75
Тираж 130 экз.

Отпечатано в “Полиграфическом центре КАН”
644050, г. Омск, пр. Мира, д.32, к. 11
тел.: (3812) 65-47-31
Лицензия ПЛД № 58-47 от 21.04.97 г.