

УДК 376.3

Савінова Н. В.*

ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ НАВИЧОК СЛОВОТВОРЕННЯ У ДІТЕЙ З ТЯЖКИМИ ПОРУШЕННЯМИ МОВЛЕННЯ

У статті представлено аналіз досліджень щодо особливостей засвоєння дітьми із тяжкими порушеннями мовлення морфологічною, зокрема, словотворчою системою мови; обмеження лексичних засобів; удосконалення процесів пошуку слів та перекладу їх із пасивного словника в активний

Ключові слова: діти з тяжкими порушеннями мовлення, морфологічна система мови, словотворення, лексичні засоби, пасивний, активний словник.

Дослідження проблеми загального недорозвитку мовлення та його вплив на оволодіння дітьми усним та писемним мовленням представлено у роботах багатьох вчених (Г.Жаренкова, Н.Жукова, Р.Лалаєва, Р.Левіна, Л.Спірова, Є.Соботович, В.Тарасун, Т.Філічева, Г.Чиркіна, С.Шаховська, М.Шеремет, А.Ястребова та ін.). У роботах вчених (В.Воробйова, Н.Жукова, Г.Каше, Р.Левіна, Є.Соботович, Л.Спірова, Т.Туманова, Т.Філічева, Г.Чиркіна, С.Шаховська та ін.) зазначається, що у дітей із загальним недорозвитком мовлення в дошкільному віці навички словотворення або недостають сформовані, або відсутні взагалі.

Процес засвоєння граматичної будови мови у дітей відбувається нерівномірно. Мовлення дітей закономірно супроводжується різноманітними порушеннями та відхиленнями від граматичних норм, які в дошкільній лінгводидактиці отримали “типових граматичних помилок”.

О. Гвоздев зазначає, що первинний період засвоєння дитиною морфологічних елементів характеризується певною свободою їх використання таким чином, що декілька морфологічних елементів з одним значенням виявляються нерозмежованими при вживанні. Отже, вони або змішуються, вживаються приблизно однаково, часто один замість іншого, або один виявляється панівним та вживається замість усіх інших. Найяскравіше це виявляється при засвоєнні закінчень іменників, оскільки саме в цьому випадку наявною є значна кількість закінчень з однаковим значенням. Виходить, що спочатку у дитини простежується період, протягом якого закінчення вживаються правильно синтаксично, відповідно до значення, проте безсистемно морфологічно, тобто вони ще не об'єднані в певну систему парадигм (наприклад, орудний від “мама” може бути й “мамом”) [1; 2; 3, с. 76].

Всі граматичні помилки поділяються на словотворчі, морфологічні та синтаксичні. До помилок словотворення належать: помилки, пов'язані з порушенням словотворчої структури слова; штучностворені слова. Діти дошкільного віку утворюють нові слова за аналогією до тих, які були засвоєні раніше. Наприклад: за аналогією до слова “пальчики” – “лівики”, “правики”; за аналогією до слова “співак” – “чистяк”, “різак”, “носяк”, “брудняк”; за аналогією до слова “чистота” – “мокрота”, “бруднота”, “бігота”; за аналогією до слова “вихователь” – “підніматель”, “вставатель”; за аналогією до слова “болючий” – “кашлючий” і т. ін. Подекуди зустрічають нові слова, утворені з уривків інших, так звані “дуплети”: піджакет, рибоїд, цукромед і т. ін.

Помилки у словотворенні та словозміні Ф.Сохін пояснює генералізацією відношень. Автор виділяє три стадії у засвоєнні граматичних відношень. На першій – відбувається становлення стереотипу та його генералізація. На основі стереотипу виникає шаблонне вживання одних і тих самих форм. На другій стадії внаслідок розшарування генералізованих відношень з'являються нові форми вираження тих самих граматичних відношень; виникає новий стереотип, якому підпорядковується попередній. На третій стадії відбувається диференціація генералізованих відношень [13].

* © Савінова Н. В., 2013

Г.Ніколайчук пояснює причини морфологічних помилок складним механізмом словотворення. На її думку, дитина повинна засвоїти мотивовану лексему у плані співвіднесення її з предметом, явищем або об'єктом навколишньої дійсності, навчитися добирати афікси потрібної семантики, виділяти правила словотворення та користуватися різними способами утворення слів не лише у звичних, а й у незнайомих комунікативних ситуаціях. Словотворення дошкільників, за Г.Ніколайчук, розвивається у такій послідовності: першим спостерігається мотивоване дієслівне словотворення за моделлю «корінь+суфікс». Пізніше (3-5 років) у дітей фіксується активне утворення неологізмів. На цьому етапі продовжується дієслівне словотворення префіксальним способом. Наприкінці дошкільного віку у переважній більшості дітей процеси оказіонального словотворення згасають.

Провівши рівневий аналіз стану мовленнєвої функції у дітей із загальним недорозвитком мовлення, Р.Левіна відзначила, що діти першого та другого рівнів мовленнєвого розвитку практично не володіють навичками словотворення. У дітей із третім рівнем мовленнєвого розвитку, який визначається як рівень «розгорнутого фразового мовлення з елементами фонетичного та лексико-граматичного недорозвитку», відсутні знання щодо використання, змінювання та утворення нових слів. Це проявляється у багаточислених замінах слів за звуковим та смисловим принципами, вживанні переважно якісних прикметників, використанні відносних прикметників лише у добре знайомих ситуаціях. Подібна обмеженість лексичних засобів, на думку Р.Левіної, «частково обумовлюється невмінням розрізняти та виділяти спільнокореневі значення» [9, с. 79]. Автор вказує на невміння дітей використовувати засоби словотворення, що призводить до «суттєвого обмеження можливостей варіювати словами». Найчастіше «завдання щодо перетворення слів є для дітей недоступним» [9, с. 80]. Говорячи про стан імпресивного мовлення у дітей із третім рівнем мовленнєвого розвитку, Р.Левіна відзначає суттєве зниження розуміння відтінків значень спільнокореневих слів. Відомості, наведені Р.Левіною, щодо особливостей словотворення, стосуються школярів 11-12 років із загальним недорозвитком мовлення. Проте, типовим є недорозвиток словотворчих навичок у дошкільників з аналогічним мовленнєвим порушенням.

Н.Жукова, аналізуючи сприйняття дітьми спрямованого на слухача мовлення, визначила наступні рівні розуміння мовлення: нульовий, ситуативний, номінативний, предикативний, розчленований. На думку автора, перебуваючи лише на останньому, – розчленованому, – рівні розуміння мовлення, дитина із ЗНМ «починає розрізняти» зміни значень, які вносять окремі частини слова (морфеми) – флексії, префікси, суфікси» [5; 6]. Вочевидь, цей рівень розуміння мовлення є найбільш типовим для дітей із третім рівнем мовленнєвого розвитку (за класифікацією Р.Левіної). Зазначений рівень мовленнєвого розвитку характеризується, на думку Н.Жукової, тривалим періодом нерозчленованого відтворення слів рідної мови. Саме цей період визначається вченою як домінантна особливість мовленнєвого розвитку дітей із ЗНМ третього рівня. Злите відтворення словесних форм автор вважає перешкодою до проведення аналітичного перетворення отриманого ззовні, мовленнєвого матеріалу, який згодом може ускладнювати процес оволодіння операціями з мовними знаками. Неможливість оперування мовними знаками, зокрема, словотворчими моделями, призводить до такого стану словникового запасу, який в літературі характеризується як занадто обмежений у порівнянні з лексичним запасом однолітків, які мають нормальний рівень мовленнєвого розвитку (Г.Чиркіна, Т.Філічева). Це проявляється при вивченні у словнику іменників, дієслів та прикметників.

Т.Філічева, Г.Чиркіна, відзначають, що діти, які мають третій рівень мовленнєвого розвитку, відчують певні складності при утворенні деяких зменшувально-пестливих форм іменників. Найбільш складним процесом для дітей є утворення відносних, присвійних прикметників та префіксальних дієслів. В окремих випадках діти із ЗНМ (III рівень) можуть відібрати відповідні картинку із зображенням предметів, ознак, дій, але не можуть правильно їх назвати. У більшості випадків недорозвиток лексичної сторони мовлення проявляється у

типовому зниженні розуміння значень тих або інших слів (Т.Філічева, Г.Чиркіна)[15; 16; 17]. Подібний недолік призводить до стійких та постійних лексичних помилок, таких як заміни назв дій словами, близькими до ситуації та зовнішніх ознак (підшиває – шиє, вирізає – рве та ін.), нерозуміння та неточне вживання назв форми предметів (овальний, прямокутний, трикутний і т.д.), неправильне вживання прикметників (у першу чергу – відносних та присвійних), утворення іменників, прикметників та дієслів суфіксальним та префіксальним способами і т.д.

Р.Лалаєва, Н.Серебрякова та ін. відмічають аналогічні труднощі процесів словотворення у дошкільників із загальним недорозвитком мовлення. Авторами визначено, що недорозвиток словотворчих процесів призводить до звуження обсягу словника дітей, дефіцитарності організації семантичних полей, що, в свою чергу, перешкоджає активізації словника, удосконаленню процесів пошуку слів та перекладу їх із пасивного в активний словник [8].

Останні дослідження Т.Філічевої дозволили виявити наявність додаткового, IV рівня мовленнєвого розвитку, який характеризується як нерізко виражений загальний недорозвиток мовлення. Виділення цього рівня мовленнєвого розвитку дозволяє провести диференційоване порівняння словотворчих можливостей дітей із ЗНМ. Оскільки IV рівень мовленнєвого розвитку має статус більш високого рівня мовленнєвої майстерності дитини, ніж попередній, то стан словотворчих умінь і навичок повинен мати більш позитивний характер. На цьому рівні дитина вже «розуміє та може самостійно утворювати нові слова за деякими найбільш поширеними словотворчими моделями. Поряд з тим, дитині складно правильно вибрати основу слова, тому вона використовує неадекватні афіксальні елементи. Спроби здійснити словотворчі операції призводять до порушення звукоскладової організації похідного слова. Залишаються помилки при утворенні іменників із зменшувально-пестливими суфіксами (голосок – голочек і т.д.) [15].

У дітей із IV рівнем мовленнєвого розвитку найбільш стійкими залишаються помилки при утворенні та вживанні наступних категорій похідних слів: зменшувально-пестливих форм іменників; іменників із суфіксами однини; відносних та присвійних прикметників.

Особливі труднощі у дітей викликає створення назв професій жіночого роду, збільшувальної форми слів, малознайомих складних слів. Не завжди діти успішно виконують завдання по диференціації префіксальних дієслів [14].

Т.Туманова зазначає, що термін «загальний недорозвиток мовлення» співвідноситься з характеристикою структури мовленнєвого дефекту при алалії, саме тому варто аналізувати ті відомості, що визначають особливості засвоєння цієї категорією дітей морфологічної, зокрема, словотворчої системи мови. Так, за даними Н.Трауготт, діти з алалією схильні до стереотипних змін форм слів за зразком за відсутності «чуття мови» [13].

В.Орфінська провела лінгвістичний порівняльний аналіз алалії з афазією, в результаті якого було встановлено, що залежно від форми мовленнєвої патології порушуються переважно функції фонематичної та морфологічної систем мови [11].

У дослідженнях В.Орфінської зазначається, що за наявності мовленнєвої патології може порушуватися функціонування або всіх мовленнєвих систем, або вибірково деяких з них. У зв'язку з цим, В.Орфінська виокремила три основні групи порушень:

Перша група – слуховимовні алалії (та афазії). Ця група об'єднує два рівня порушень у діяльності мовленнєвих аналізаторів. Порушення першого рівня мають фонетичний характер: страждає розрізнення звуків мовлення або диференціація артикуляцій. На другому рівні порушується фонематичний або морфологічний аналіз.

Друга група – асоціативні алалії (та афазії). Форми алалії, що були віднесені до цієї групи, обумовлені ураженням міжаналізаторних зв'язків, при яких мовні системи порушуються на найвищому рівні, що призводить до порушень переважно смислорозрізнявальної функції фонем або морфем.

Третя група – апрактико-агностичні алалії (та афазії). Ці форми обумовлені ураженням немовленнєвих аналізаторів. Вторинно страждають мовні системи внаслідок несформованості

(розпаду) узагальнень. Розлад мовлення у цих випадках характеризується імпресивним та експресивним аграматизмом, порушуються як фонематичний, так і морфологічний аналіз [11].

Яскраво вираженою особливістю формування морфологічної системи мови у алаліків В.Орфінська вважає відсутність єдності при засвоєнні граматичних форм та граматичних стереотипів. У процесі осмислення та самостійного використання морфем проявляються труднощі оволодіння словотворенням дітьми із ЗНМ [11].

Дослідження Є.Соботович дозволили виявити конкретні недоліки словотворення у алаліків, які відображаються в замінах словотворення формотворенням, неправильному використанні суфіксів, спотворенні або втраті основи (суфікса) при утворенні нового слова, а також «зазвичай більш низькому рівні словотворчих процесів, недостатньою гнучкістю операцій з перетворення морфологічного складу слова» [12, с. 68]. Ці прояви автор пояснює порушенням зв'язків між семантичним компонентом морфем та їх знаковою формою, несформованістю граматичних стереотипів та зниженням у цілому дій з оперування мовними елементами [12, с. 71].

В.Ковшиков окреслену проблему бачить дещо ширше. Аналізуючи прояви мовленнєвого порушення при експресивній алалії, він вказує на те, що діти з алалією володіють словотворенням досить обмежено. Необхідність утворення, продукування та вживання похідних слів викликає у них безліч помилок: більшість префіксів та суфіксів зовсім не вживаються або вживаються неправильно.

В.Ковшиков та ін. вважають, що подібні порушення не пов'язані з патологією мислення та інших психічних процесів. Вони є результатом того, що діти своєчасно не засвоїли структурно-функціональну систему мови, систему правил оперування мовними одиницями. Це підтверджується тим, що діти правильно співвідносять мовні форми з дійсністю у процесі сприйняття мовлення, а також у більшості випадків правильно встановлюють зв'язки між фактами дійсності та немовною діяльністю [4; 10].

Г.Жаренкова виявила наявність певної своєрідності розуміння граматичних відношень дітьми-алаліками. Прояв імпресивного аграматизма, який обумовлюється «недорозвитком активного мовлення, мовленнєвого досвіду у цілому» [5], автор класифікувала наступним чином:

1. *Перший ступінь* – характеризується значним зниженням розуміння: елементи слів не несуть ніяких функцій, не є виразом певних об'єктивних відносин;
2. *Другий ступінь* – визначається тим, що «поряд з опорою на несуттєві ознаки починає набувати значення граматична зміна слова, як носій певного смислу», однак це відбувається лише по відношенню до окремих слів, розуміння при цьому відрізняється нестабільністю;
3. *Третій ступінь* – характеризується більш-менш чітким розрізненням та розумінням багатьох граматичних форм.

Виокремлені Г.Жаренковою ступені розуміння граматичних відносин лише мимоволі можуть наводити на думку про те, що у дітей-алаліків повинно відповідним чином порушуватися сприйняття словотворчих відносин, які існують у мові [5].

Аналіз спеціальної літератури дозволив встановити, що до теперішнього часу вивчення стану словотворчих можливостей дітей із тяжкими порушеннями мовлення привертало увагу вчених у межах певних досліджень. Відсутність до недавнього часу спеціально розроблених методів детального вивчення ступеня сформованості словотворчих процесів у дітей даної категорії обумовлює дефіцитарність та фрагментарність наукових уявлень щодо зазначеної проблеми.

Звернемося до аналізу наявних у літературних джерелах відомостей щодо подолання недостатньої сформованості словотворчих процесів у дітей із загальним недорозвитком мовлення.

В.Орфінська, характеризуючи роботу з формування граматичних систем у дітей-алаліків, підкреслює необхідність «виховання» таких стереотипів словотворення, які мають найбільш

чітке оформлення, прикладом чого, на думку автора, є «префіксальні дієслова, які диференціюються за напрямом руху: прибігти, вибігти тощо.

Основним змістом корекційної роботи, на думку вченої, мають бути вправи на виокремлення зі слів словотворчих афіксів, співставлення звуків у словах, що вивчаються, словотворення за аналогією. При цьому залежно від форми алалії автор рекомендує диференціювати засоби логопедичної роботи по вихованню словотворчих стереотипів. Наприклад, при моторній алалії таким засобом визначення та осмислення словотворчих афіксів та граматичних елементів є слуховий аналіз, на основі якого має спонтанно виникати вимовна диференціація відповідних морфем.

При сенсорній алалії першої групи граматичні відмінності слів рекомендується формувати головним чином на основі слухо-зорового сприйняття мовлення, що включає прийом «читання з губ» та прийом зорового графічного аналізу слова. При формах алалії другої групи основний зміст роботи по формуванню граматичної системи мови має становити, на думку автора, «виховання узагальнень за наочними ознаками» [11].

Розвиваючи методичні положення, викладені в роботах В.Орфінської, дослідники пропонують різні прийоми формування навичок словозміни та словотворення у дітей-алаліків. Такими прийомами є позначення певного слова відповідною картинкою, визначення інтонаційно різниці у словах (твірних, похідних), повторення дитиною мовного зразку, представленого логопедом, вивчення мовних зразків напам'ять і т.п. [11].

В окремих дослідженнях пропонується формувати в дітей з алалією такі операції, які б визначали їх готовність до визначення морфологічних та фонетичних елементів мови. Основою таких аналітичних операцій, вважає Є.Соботович, є формування уміння послідовного членування слухового образу слів, розвиток фонематичного сприйняття та елементарних навичок звуковимови, а також формування розумових операцій зі словами: порівняння слів за звучанням та значенням, співвіднесення змін у звучанні слова зі змінами у його значенні [12].

На жаль, виявлені у спеціальній літературі відомості, лише частково та фрагментарно торкаються проблеми формування словотворчої системи мови у дітей-алаліків.

Р.Левіна, Н.Нікашина, Л.Спірова, Р.Шуйфер та ін. рекомендують включати у корекційно-освітній процес вправи на відбір однорідних слів, зміну граматичної форми слова, навчання навичкам утворювати зменшувально-пестливі форми слів і т.п. Діти повинні навчитися знаходити загальні та відмінні ознаки в словах, використовувати на практиці однакові корені, але різні префікси та суфікси. Методика такої роботи передбачає формування у дітей навичок співставлення назв аналогічних предметів, які відрізняються один від одного за розмірами, а також пояснювати ті зміни, які відбулися у слові [9].

Використання спеціальних дидактичних ігор та вправ має допомогти дітям знайти різницю між назвами дій, які можна легко продемонструвати (прибіг, вибіг тощо). Подібні вправи повинні складати основу практичного розрізнення, виділення та узагальнення значущих частин слів і, таким чином, сприяти повноцінному оволодінню словом у його лексичному та граматичному аспектах.

На думку різних авторів (Н.Жукова, Р.Лалаєва, Н.Серебрякова, Т.Філічева, Г.Чиркіна, Т.Туманова та ін.), навчання дітей із загальним недорозвитком мовлення елементарним словотворчим умінням та навичкам має починатися задовго до шкільного навчання. У процесі підготовки дітей до школи логопедам рекомендується протягом двох років формувати у дошкільників уміння знаходити різні відтінки слів, розуміти, утворювати та використовувати у самостійному мовленні зменшувально-пестливі форми іменників та якісних прикметників. У межах загальної корекційної програми виділяються окремі тематичні заняття з навчання дітей навичкам словотворення на матеріалі іменників, прикметників, дієслів зі значенням різної спрямованості дії, а також складних слів. При цьому автори пропонують застосовувати аналогічний спосіб словотворення як основний та опорний [6; 7; 8; 14; 15; 16; 17; 18].

Р.Лалаєва пропонує подібну роботу проводити у три етапи: закріплення найбільш продуктивних словотворчих моделей; словотворення за менш продуктивними моделями; уточнення значень та звучання непродуктивних словотворчих моделей [8].

У дослідженні Т.Туманової розкрито механізм, характер та якісну своєрідність становлення словотворчого рівня мовної здібності дітей із загальним недорозвитком мовлення; виявлено та науково обґрунтовано безпосередній взаємозв'язок між недорозвитком словотворчих можливостей та порушеннями усного та писемного мовлення дітей досліджуваної категорії; визначено типологію словотворчих помилок як в усному, так і писемному мовленні дітей із ЗНМ III рівня; встановлено кореляцію між недорозвиненням словотворчих процесів та проявами дизорфографії в учнів із недорозвитком мовлення; виявлено високу ступінь кореляції між рівнем словотворчої компетенції та успішністю в оволодінні багатьма розділами шкільної програми; визначено негативний вплив недорозвинення словотворчої компетенції на якість оволодіння навчальною термінологією, похідними найменуваннями, розкрито концептуальні підходи до формування словотворення у дітей із загальним недорозвитком мовлення; експериментально виявлено своєрідність та специфічні особливості оволодіння словотворенням дітьми з порушенням мовлення [14].

Проте, подальших досліджень потребує аналіз корекційних програм з метою виокремлення у загальному змісті корекційної роботи тих напрямків, які безпосередньо пов'язані з формуванням навичок словотворення у дітей із тяжкими порушеннями мовлення.

Список використаних джерел

1. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка: в 2 ч. Ч. 1 / А.Н. Гвоздев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. – 267 с.
2. Гвоздев А.Н. Формирование у ребенка грамматического строя русского языка: в 2 ч. Ч. 2 / А.Н. Гвоздев. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1949. – 192 с.
3. Гвоздев А.Н. Вопросы изучения детской речи. – М.: Изд. АПН РСФСР, 1961. – 467 с.
4. Гриншпун Б.М., Шаховская С.Н. Алалия // Логопедия / Под ред. проф. Л.С.Волковой. – М.: Просвещение, 1989. – С. 262 – 308.
5. Жаренкова Г.И. Понимание грамматических отношений детьми с общим недоразвитием речи // Школа для детей с нарушениями речи / Под. ред. Р.Е. Левиной. – М.: Изд-во АПН РСФСР, 1961. – С. 103-111.
6. Жукова Н.С., Мастюкова Е.М., Филочева Т.Б. Преодоление общего недоразвития речи у дошкольников/ Н. С. Жукова, Е. М. Мастюкова, Т. Б. Филочева. – М.: Просвещение, 1990. – 238 с.
7. Жукова Н.С., Филочева Т.Б. Преодоление задержки речевого развития у дошкольников / Н. С. Жукова, Т. Б. Филочева – М.: Просвещение, 1973. – 222 с.
8. Лалаева Р.И., Серебрякова Н.В. Коррекция общего недоразвития речи у дошкольников (формирование лексики и грамматического строя). / Р.И. Лалаева, Н.В. Серебрякова. – СПб.: СОЮЗ, 1999. – 160 с.
9. Левина Р.Е. Опыт изучения неговорящих детей (алаликов) / Р.Е. Левина. – М.: Учпедгиз, 1958. – 120 с.
10. Логопедія: підручник. – [Шеремет М.К., Тарасун В.В., Конопляста С.Ю. та ін.]; за ред. М.К. Шеремет. – К.: Видавничий Дім «Слово», 2010. – 376 с.
11. Орфинская В.К. Принципы построения дифференциальной методики обучения алаликов на основе лингвистической классификации форм алалии // Развитие мышления и речи у аномальных детей. Уч. зап. ЛГПИИ им. А.И. Герцена, т. 256 / В.К. Орфинская – Л., 1963. – С. 297-308.
12. Соботович Е.Ф. Формирование правильной речи у детей с моторной алалией / Е.Ф. Соботович. – К.: КГПИ, 1981. – 150 с.

13. Сохин Ф.А. Психолого-педагогические условия развития речи дошкольников в детском саду // Повышение эффективности воспитательно-образовательной работы в дошкольных учреждениях: Сб. науч. трудов. – М. : АПН СССР, 1988. – С. 37-45.
14. Туманова Т.В. Формирование словообразовательной компетенции детей дошкольного и младшего школьного возраста с общим недоразвитием речи : автореферат диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук: 13.00.03 / Т.В. Туманова – Москва, 2005. – 45 с.
15. Филичева Т.Б. Особенности формирования речи у детей дошкольного возраста. – М. : Просвещение, 1999. / Т.Б. Филичева. – С. 94-128.
16. Филичева Т.Б., Чиркина Г.В. Устранение общего недоразвития речи у детей дошкольного возраста / Т.Б. Филичева, Г.В. Чиркина. – М. : Айрис-пресс, 2008. – 224 с.
17. Шаховская С.Н., Кочергина В.С. Развитие речи детей в процессе онтогенеза // Расстройства речи у детей и подростков / С.Н. Шаховская, В.С. Кочергина. – М.: Медицина, 1969. – С. 26 – 54.
18. Шаховская С.Н. Логопедическая работа по формированию грамматического строя речи у детей, страдающих моторной алалией // Патология речи: Учен. записки МГПИ им. В.И.Ленина / С.Н. Шаховская. – М., 1971. – Т. 406. – С. 30-62.

In the article the author represents the analysis of the research about the learning of children with severe speech disorders morphological, in particular, the word-formational system of language, the limited lexical resources, improvement of processes of search words and their translation from a passive vocabulary into active one.

Key words: children with severe speech disorders, the morphological system of the language, word-formation, lexical means, passive, active dictionary.

УДК 378.147.091.31-051:81

Халабузар О.А.*

ОБНОВЛЕННЯ ПАРАДИГМИ ОСВІТИ ЯК ШЛЯХ ДО ВДОСКОНАЛЕННЯ ФАХОВОЇ ПІДГОТОВКИ ЛІНГВІСТІВ

Стаття присвячена актуальним питанням оновлення парадигми освіти. Автором підкреслено значення удосконалення професійно-педагогічної підготовки майбутніх лінгвістів у контексті сучасної освіти.

Ключові слова: парадигма освіти, оновлення фахової підготовки, професійна підготовка лінгвістів.

У сучасних умовах трансформації суспільства України в якісно нові форми існування, глобалізації та розвитку гостро постає проблема підготовки дійсно компетентних педагогічних кадрів, здатних на високому інтелектуальному рівні організувати оволодіння знаннями, спираючись на свої вміння логічно мислити, аргументувати свої думки. Необхідність підвищення професійно-педагогічної підготовки лінгвіста, яка є предметом нашої розвідки, обумовлена також зростаючими вимогами до рівня загальнокультурної та спеціальної підготовки випускників, зміною загальноосвітніх парадигм, що відображено в низці державних документів: Конституції України, Законі України «Про освіту» (1996), Законі України «Про загальну середню освіту» (1999), Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) (1994) та національній доктрині розвитку освіти в Україні (2002).

* © Халабузар О.А., 2013