

УДК 376.33(09):81.221.24

## **ПСИХОФІЗІОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ФОРМУВАННЯ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ НАЦІОНАЛЬНИХ СЛОВЕСНИХ МОВ В УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ**

**Олена Дробот**, Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, м.Київ, Україна

В статті окреслено ключові особливості формування та розвитку лексичної компетентності у дітей із порушеннями слуху при опануванні ними національною словесною мовою. За результатами теоретичного аналізу виокремлено та проаналізовано труднощі які виникають під час опанування англійською лексикою у глухих та напівглухих учнів.

**Ключові слова:** англійська мова, лексична компетентність, лексична одиниця, семантизація, діти з порушеннями слуху, глухі, іноземна мова, напівглухі, національна жестова мова, словесна мова.

**Елена Дробот**, Институт специальной педагогики и психологии имени Николая Ярмаченко НАПН Украины, г. Киев, Украина

**Психофизиологические особенности формирования лексической компетентности национальных словесных языков у учеников с нарушениями слуха**

В статье рассмотрены ключевые особенности формирования и развития лексической компетентности у детей с нарушениями слуха во время овладения ими национальным словесным языком. По результатам теоретического анализа выделены и проанализированы трудности, которые возникают во время овладения англоязычной лексикой у глухих и полуглухих учеников.

**Ключевые слова:** английский язык, лексическая компетентность, лексическая единица, семантизация, дети с нарушениями слуха, глухие, иностранный язык, слабослышащие, национальный жестовый язык, словесный язык.

**Olena Drobot,** Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology of NAES of Ukraine, Kyiv, Ukraine

**Psychophysiological features of the formation of the lexical competence of national verbal languages among students with hearing impairments**

In the article, according to the results of theoretical analysis of scientific sources, are outlined the key features of the formation and development of lexical competence among children with hearing impairment in mastering their national verbal language.

It has been found that the process of vocabulary development among children with hearing impairment reveals qualitative uniqueness, since it goes against the background of a partial violation or without the use of an auditory analyzer, which makes it impossible to fully differentiate the hearing on lexical units, which results in the difficulty of mastering the vocabulary already at the stage of its introduction, which further determines the occurrence of difficulties at each of the following stages of formation of lexical unit - semantization, formation of lexical skills and exercise in use.

It should be noted that the specificity of the development of lexical competence in the verbal languages of students with hearing impairment is manifested in: the predominance of the passive vocabulary over the active; a tendency to replace some parts of the language with another; violations of the sound-letter composition of words; the slowness of mastering the word as its form and meaning; difficulties in learning words of homonyms, paronyms, multi-valued words, words denoting abstract or generalized concepts; low level of ability to "read from lips"; violations of the correct sound of words; the difficulty of mastering the function words.

The study revealed, that as a result there is a shortage of speech practice, and the acquisition of verbal language becomes possible only in specially created conditions and occurs significantly behind the age norms. In addition, among students with hearing impairments in the absence of systematic repetition of the studied vocabulary happens regress the level of development of lexical competence.

**Key words:** english language, lexical competence, lexical unit, semantization, hearing impaired children, deaf, foreign language, semi-deaf, national sign language, verbal language

Формування лексичної компетентності у дітей із порушеннями слуху, незалежно від ступеня ураження слухового аналізатору, є надзвичайно складним завданням для педагогів.

Окремі аспекти цього питання представлені в роботах низки зарубіжних та вітчизняних учених, зокрема: розкрито специфічні особливості перебігу етапів формування лексичної компетентності в національних словесних мовах (Р.Боскис, С. Зиков, М. Нікітіна, Е.Речицька, К. Туджанова, Н.Шматко, Ж.Шиф, D. Anderson, S. Baker, P.J. Blamey, M. Gilbertson, A.G. Kamhi, K. Meadow-Orlans, P.E. Spencer, L. Koester, S.R. Easterbrooks та ін.); вивчено аспекти розвитку слухового сприймання та звуковимови слів (К.Волкова, О.Денисова, В. Казанська, Ф.Рау, Н.Слезина, С.Феклистова); з'ясовано питання щодо темпів освоєння лексики словесної мови (A.L. Pittman, D.E. Lewis, B.M. Hoover, P.G. Stelmachowicz та ін.); описано специфіку розуміння дітьми з порушеннями слуху значень слів (Т. Богданова, А.Гозова, О.Круглик, S. Gokhale, A.Lederberg, T. Tolar, M. Tomasello, M. Marschark, B. Schick та ін.); висвітлено питання про формування репродуктивних лексичних умінь вживання слів (А.Гольдберг, О. Мартинчук, А.М.Мауне, С. Yoshinaga-Itano, A.L. Sedey, A. Carey та ін.); досліджено питання розроблення засобів оцінювання стану сформованості лексичної компетентності (A.R. Lederberg, A.K. Prezbindowski та ін.); вивчено

питання про специфіку опанування лексичними одиницями словесної мови як другої мови дитини з порушеннями слуху на тлі володіння нею жестовими одиницями національної жестової мови (Л. Димскис, Г. Зайцева, І. Русакович, І. Фоменок, М. Harris, С. Lucas, М. Marschark, В. Schick, Р.Е. Spencer, С. Valli та ін.) [2, 6, 7, 8].

Дослідники (Р. Боскис, С. Зиков, М. Нікітіна, Е. Речицька, К. Ж. Шиф; D. Anderson, S. Baker, K. Meadow-Orlans, Р.Е. Spencer, L. Koester, S.R. Easterbrooks та ін.) зауважують, що дітям з порушеннями слуху властиво відчувати значні труднощі при опануванні лексикою словесної мови, що спостерігається вже на етапі введення і семантизації лексичної одиниці.

***Труднощі на етапі введення нової лексичної одиниці*** пов'язані насамперед із формами її пред'явлення учневі з порушеннями слуху.

*Якщо для введення нової лексичної одиниці використовується усний спосіб*, труднощі виникають у:

- *дітей зі зниженим слухом* внаслідок часткової недоступності сприймати повноцінно усне мовлення через порушення слухового сприймання. Специфіка функціонування порушеного слухового аналізатору полягає в тому, що одну й ту ж лексичну одиницю при кількарізному її повторенні вчителем такі учні кожен раз чують по-різному. Тобто повторне вимовляння одного й того ж слова для сприймання і запам'ятовування його на слух не дає прогнозованого ефекту. Позаяк в якості значимих умов, що можуть негативно позначитися на сприйманні фонетичного образу лексичної одиниці може виступати зміна тону голосу, ефект «тіні голови», сторонні шуми, навіть оздоблення стін, що зумовлює відбиття від різних поверхонь і викривлення звукової сторони лексичної одиниці (О. Денисова, В. Казанська, Ф. Рау, Н. Слезина, С. Феклистова та ін.) [6]. Ще більшу складність при опануванні лексикою викликають група слів, що відрізняються незначними розбіжностями у фонетичному образі – паронімів чи омонімів. Особливі труднощі також виникають при освоєнні такими дітьми граматичних категорій, що передаються через афікси, суфікси та закінчення, зокрема, рід,

число, відмінок, час тощо. Адже, згідно з даними Р. Боскіс, А. Зікеєва, К. Коровіна та інших неможливість повноцінно диференційовано сприймати на слух ненаголошені частини слова детермінують виникнення утруднень засвоєння такими дітьми граматики словесної мови загалом [5];

- *глухих дітей* внаслідок повної втрати слуху чи значного його ураження відсутня можливість на слух сприймати усне мовлення, хоча може зберігатися здатність до сприймання особливо гучних звуків чи низьких за частотою звуків. Сприймання нових лексичних одиниць глухими, що подані засобами усного мовлення передбачає сформовану здатність дитини «зчитувати з губ». Втім, ця здатність ґрунтується лише на зоровій основі, шляхом сприймання звуків за артикуляцією. Втім за даними досліджень (Р.Боскіс, Ф.Рау, Е.Речицька, Н.Слезина, С.Феклистова, Ж.Шиф та ін.) лише 30-40% фонем мови можна розрізнити за допомогою зору, адже на основі виключно зору диференціювати такі фонемні пари як [п]-[б], [к]-[г, х], [т]-[д], [ф]-[в], [с]-[з], [ж]-[ш] практично неможливо [1, 2, 6]. Крім цього труднощі «зчитування з губ» глухими пов'язані й швидкістю природного темпу усного мовлення (наприклад при сприйманні лексичної одиниці, що виражена словосполученням чи стандартним реченням, що не змінюється). Так, за даними І. Цукерман встановлено, що середня швидкість формованої здатності «зчитування з губ» становить всього 240 знаків за хвилину, в той час як природна швидкість говоріння складає 800 знаків за хвилину [6, 7].

*Якщо для введення нової лексичної одиниці використовують письмовий спосіб*, модифікацією якого є техніка «глобального читання», що ґрунтується на підписуванні назв предметів на картках, що них приклеєні на предмети (приміром на дверях підпис «door» і т.д.). Ця техніка зорієнтована на формування цілісного графічного однак не графемного образу слова, тобто діти сприймають слово як окремий «знак», і не запам'ятовують звуко-буквенний склад слова тобто його графемний образ. Як результат, два різні слова, які відрізняються за однією літерою ці діти сприймають як одне й те ж

слово, відтак неправильно розуміють значення лексичних одиниць, що є схожими за написанням.

Відтак, у дітей із порушеннями слуху труднощі у формуванні лексичної компетентності виникають вже на першій стадії представлення лексичної одиниці.

*Труднощі на етапі семантизації нової лексичної одиниці* зумовлено специфікою розуміння учнем із порушеннями слуху значень нових лексичних одиниць.

*Якщо для семантизації нової лексичної одиниці використовувати лише наочність*, то труднощі виникають через те, що дитина запам'ятовує конкретний зв'язок певного слова та зображення (Л. Добровольська, П. Гурвіч, Р. Мартинова, М. Нікітіна та ін.) [8]. І тому цей принцип надзвичайно важко застосувати для позначення лексичних одиниць, що позначають узагальнені чи абстрактні поняття (транспорт, посуд, фрукти, овочі, меблі і т.д.), оскільки зображень, які б точно передавали такі значення немає, це завжди сукупність різних об'єктів. Водночас найлегше використовувати наочність на позначання назв об'єктів – іменників, у той час як дібрати зображення, що відповідає іншим частинам мови надзвичайно складно. Особливо це стосується дієслів. Дослідження О. Мартинчук підтверджує цю тезу [7]. Подібна ситуація з прикметниками та дієприкметниками. Саме тому такими поняттями діти з порушеннями слуху оволодівають найгірше. Внаслідок цього діти використовують іменники замість дієслів чи прикметників, що пов'язані з цими іменниками – наприклад, замість «копати» дітьми використовується слово «лопата», «ручка» замість «писати» тощо.

*Якщо для семантизації нової лексичної одиниці використовують словесне пояснення*, труднощі виникають через те, що діти з порушеннями слуху, як вже було зазначено, відчувають значні проблеми у сприйманні пояснення засобами усного мовлення. Разом із цим, труднощі розуміння значення певної лексичної одиниці з її писемного опису чи пояснення також

викликають у дітей із порушеннями значні труднощі через обмежений обсяг їхнього словникового запасу, позаяк близько 40% дітей із порушеннями слуху не можуть назвати предмети, дії чи ознаки, назвами яких вони мають володіти відповідно до вікових норм дітей зі збереженим слухом (С. Зиков та ін.) [8]. Низькі кількісні показники активного словникового запасу виявляються у тому, що одне й те ж слово використовується для класу предметів, приміром, слово «стілець» застосовується і до «крісла», і до «сидіння» тощо.

*Якщо для семантизації нової лексичної одиниці використовують жестове пояснення, труднощі виникають через дві обставини.*

По-перше, через те, що 90% дітей із порушеннями слуху народжуються в родинях батьків, які чують, і відтак не оволодівають жестовою мовою без спеціального її вивчення (М. Marschark, В. Schick та ін.) [6, 7, 8]. Відтак використати її як засіб семантизації не завжди є можливим.

По-друге, вивчення слів через посередництво жестів як лексичних одиниць національної жестової мови створює ті ж труднощі, що й у дітей зі збереженим слухом під час навчання другої чи іноземної мови (Л. Димскис, І.Русакович, І.Фоменок, М. Harris, Р.Е. Spencer та ін.) [6, 7, 8]. В цьому плані діти вивчають лексичні одиниці через їх співвіднесення зі значенням жестів у відповідній жестовій мові. Відтак, під час опанування словесною необхідно враховувати не лише лексичну систему словесної мови, а й жестової мови. Зокрема слово «яблука» як множина, в українській жестовій мові матиме кілька різних еквівалентів, які зумовлені більшою конкретизацією в чому полягає це множинне значення або в українській жестовій мові фраза «великі круглі очі», що в словесній конструкції утворюється трьома словами, то в жестовій мові буде представлена лише одним жестом.

*Труднощі семантизації нової лексичної одиниці, що зумовлені її багатозначністю. особливі труднощі в таких дітей викликає освоєння багатозначних слів. Ф. Рау, Ж. Шиф та інші наголошували, що це зумовлено встановленням міцних стереотипних зв'язків між словом та його першим*

значенням, яке зрозуміла дитина з порушеннями слуху, оскільки значні труднощі в усвідомленні дитиною значення лексичної одиниці й докладені нею когнітивні зусилля для формування зв'язку між об'єктом та його словесним позначенням – зумовлюють утворення стійких ригідних зв'язків між ними [1, 2, 3]. Досить часто перше значення багатозначного слова, яке, як правило, пов'язане з безпосередніми об'єктами, які дитина може спостерігати, стає домінуючим, а інші значення не включаються в структуру значень слова. Слово сприймається як знайоме, а дефіцит активного словника не дозволяє зрозуміти з контексту, що йдеться про інше значення слова.

*Труднощі на етапі формування лексичних умінь вживання лексичної одиниці, пов'язані з затримкою опанування такими дітьми експресивним активним мовленням (Ф. Рау, Ж. Шиф та ін.) [5]. Про домінування рівня розвитку рецептивної над продуктивною складовою мовлення свідчать і результати досліджень Ю. Шабета та С. Феклистової про достатній обсяг пасивного словника, позаяк до 92% понять, якими діти мають володіти відповідно віку, діти з порушеннями слуху можуть показати через наочність, вказавши на правильне за змістом зображення [1, 2, 3]. Втім як уже зазначалося, наочність не вичерпує всіх семантичних та граматичних особливостей лексичних одиниць, тому стосовно слів, що передають узагальнені чи абстрактні значення цей відсоток суттєво нижчий.*

Значне домінування пасивного словника над активним свідчить про труднощі формування загалом лексичних вмінь. При цьому усіх, починаючи з правильної звуковимови. Зокрема, Т. Філічева виокремлює наступні характерні недоліки усного мовлення дітей цієї категорії: змішування звуків (частіше дзвінких із глухими, шиплячих із свистячими, твердих із м'якими); заміна одних звуків на інші («с» на «з», «д» на «т» тощо); відсутність одного зі звуків у слові особливо при збігу приголосних у слові; викривлена вимова звуків; труднощі в оволодінні звуків, складних за вимовою («р», «л», «ч», «щ», «ц» та ін.); збіднена інтонація; труднощі відтворення голосових модуляцій. Значні труднощі діти з порушеннями слуху виявляють у зміні

лексичної одиниці за граматичними категоріями (однина/множина, рід, число тощо).

*Труднощі на етапі вправлення у лексичних уміннях вживання лексичної одиниці* у дітей з порушеннями слуху виникають під час зв'язування кількох лексичних за допомогою використання службових слів, позаяк вони не мають власного значення, якому можна було б знайти точне наочне зображення чи пояснити усі особливості вживання в різних контекстах.

Узагальнення своєрідності опанування словниковим складом словесної мови дітьми з порушеннями слуху наводить в своїй праці С. Зиков, зокрема вчений визначає низку чинників, що зумовлюють специфіку формування лексичної компетентності:

- часткове чи тотальне порушення слухового аналізатору унеможлиблює опанування словесною мовою комунікативним методом шляхом наслідування за зразком (дорослими оточуючими);

- дефіцит мовленнєвої практики у дитини, що зумовлено існуванням сенсорного бар'єру, який ускладнює чи унеможлиблює застосування усного мовлення як засобу активного безпосереднього спілкування з оточуючими в найрізноманітніших комунікативних ситуаціях;

- здатність до оволодіння словесною мовою лише в спеціально створених умовах (при спеціальному навчанні), а не в природних умовах комунікації з оточуючими;

- збереження досягнутого рівня освоєння словесної мови відбувається лише за умови систематичного повторення вивченого матеріалу, за відсутності якого відбувається швидкий регрес у рівні володіння словесною мовою [1, 2, 3].

Саме з огляду на ці чинники спеціальна методика навчання дітей із порушеннями слуху передбачає відведення лівової частки навчального часу дитини на роботу над словником.

Таким чином, недостатня робота в подоланні труднощів формування лексичної компетентності з самих початків негативно позначається на рівні опанування дитиною з порушеннями слуху словесною мовою, що в подальшому викликає значні труднощі у самому процесі предметного навчання дитини основам наук засобами цієї мови.

## ЛІТЕРАТУРА

1. *Адамюк Н.Б., Дробот О.А., Замша А.В., Федоренко О.Ф.* До проблеми розроблення вітчизняної концепції бімодально-білінгвального підходу до навчання глухих і напівглухих осіб. Інноваційна педагогіка. 2018. Вип.7, т.1. С.125-129.
2. *Дробот О., Замша А., Федоренко О.* Бімодально-білінгвальний підхід до організації навчання глухих та слабкочуючих. Особлива дитина : навчання і виховання. 2017. № 4 (84). С. 37– 46.
3. *Замша А., Федоренко О.* Педагогічні аспекти навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху. Особлива дитина : навчання і виховання. 2016. №3. С. 53– 61.
4. *Domagała-Zyśk E. (Ed.)* English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2013.
5. *Domagała-Zyśk E.* Beliefs about learning English as a foreign language – experience of deaf and hard-of-hearing Polish adolescents. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. 2015. T.90. P.16-29.
6. *Gulati B.* International experience of teaching deaf and hard of hearing students at university level – a short review. Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy. 2015. Nr. 15(8). P. 151-156.
7. *Krakowiak K.* Dar języka. Lublin: Wydawnictwo KUL, 2012.
8. *Silverio Hernández M.* Learning of a Second Language in Children with Hearing Impairment. Research Report. 2017. Soria: Universidad de Valladolid.

## REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. *Adamiuk, N.B., Drobot, O.A., Zamsha, A.V. & Fedorenko, O.F. (2017). Issues to Development the Ukrainian Conception of Bimodal-Bilingual Approach to Education of Deaf and Hard-of-Hearing. Innovative pedagogy. 2018. Issue 7, Vol.1. Pp.125-129.*
2. *Drobot, O., Zamsha, A., & Fedorenko, O. (2017). Bimodal-Bilingual Approach in Deaf and Hard-of-Hearing Education. Exceptional child: teaching and upbringing, 4(84), pp. 37-46.*
3. *Zamsha, A., & Fedorenko, O. (2016). Pedagogical aspects of teaching English to students with hearing impairment. Exceptional child: teaching and upbringing. 2016. №3. Pp. 53– 61.*
4. *Domagała-Zyśk E. (Ed.) (2013). English as a foreign language for deaf and hard of hearing persons in Europe. Lublin: Wydawnictwo KUL.*
5. *Domagała-Zyśk E. (2015). Beliefs about learning English as a foreign language – experience of deaf and hard-of-hearing Polish adolescents. Zeszyty Naukowe Uniwersytetu Rzeszowskiego. Seria Filologiczna. T.90. P.16-29.*
6. *Gulati B. (2015). International experience of teaching deaf and hard of hearing students at university level – a short review. Student Niepełnosprawny. Szkice i Rozprawy. Nr. 15(8). P. 151-156.*
7. *Krakowiak K. (2012). Dar języka. Lublin: Wydawnictwo KUL.*
8. *Silverio Hernández M. (2017). Learning of a Second Language in Children with Hearing Impairment. Research Report. Soria: Universidad de Valladolid.*