

ФОРМУВАННЯ АНГЛОМОВНОЇ ЛЕКСИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У ДІТЕЙ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

ENGLISH LEXICAL COMPETENCE FORMATION IN HEARING IMPAIRMENT CHILDREN

У статті розглянуто сучасне визначення поняття «лексична компетентність». Окреслено зміст і особливості поетапного формування лексичної компетентності шляхом послідовного проходження від етапу семантизації через етап автоматизації вживання лексичної одиниці до етапу її активного використання в мовленні.

Обґрунтовано потребу у зміні змісту підготовки вчителів англійської мови під час навчання в закладах вищої освіти. Здобуття фахової освіти має включати додаткову мовно-методичну підготовку, що спрямовано на формування навичок дактилювання, мануорального артикулювання, калькованого жестового мовлення, української жестомовної комунікативної компетентності. У статті доведено доцільність застосування принципу частотності вживання для відбору англомовного лексичного мінімуму, що становить 3 000 слів, які забезпечують розуміння понад 80% неспеціальних англомовних повідомлень. Водночас послідовність відбору слів із цього лексичного мінімуму за роками вивчення має також ґрунтуватися на застосуванні принципу частотності в межах 3 000 слів цього мінімуму.

У публікації розкрито специфіку труднощів, що виникають під час навчання дітей із порушеннями слуху на всіх етапах формування лексичної компетентності. Констатовано, що труднощі переважно пов'язані з етапом ознайомлення дитини з порушеннями слуху зі значенням англомовної лексичної одиниці, що зумовлено: недостатнім рівнем володіння нею як українською словесною мовою, так і українською жестовою мовою; несформованою здатністю зрозуміти значення слова за контекстом; обмеженням застосування наочності для вираження всіх можливих значень слова. Констатовано, що відсутність подолання труднощів етапу семантизації лексичної одиниці і перехід до етапу автоматизації вживання її форм унеможливають подальше формування здатності учня до активного вживання англомовного слова в мовленні.

Ключові слова: англійська мова, діти з порушеннями слуху, дактилювання, кальковане жестове мовлення, жестова мова,

мануоральна артикуляція, лексична одиниця, семантизація.

The article deals with the modern definition of the concept of lexical competence. The article describes the content and features of the step-by-step formation of lexical competence by sequentially passing from the stage of semantization through the stage of automation of the use of the lexical unit to the stage of its active use in speech. The publication substantiates the need to change the content of English language teacher training during higher education. The acquisition of professional education should include additional linguistic and methodological training aimed to forming the fingerspelling skills, Cued Speech, Manually Code System and Sign Language communicative competence.

The article substantiates the need to apply the principle of frequency of use for the selection of the English lexical minimum for the study of the hearing impairment children. The main focus at the learning is to master the acquisition of 3000 words that provide comprehension over the 80% of non-specific English messages. Moreover, vocabulary to be learned during each year of study is also selected according to the frequency of usage of these 3000 words. In particular, the publication argues that during the first year of learning English, it is advisable to focus to learning the 500 most frequency usage words.

The publication reveals the specifics of the difficulties in teaching English of hearing impairments children, mostly on first semantization stage such as: low Ukrainian and Ukrainian Sign Language competence; unformed ability to understand the meaning of a word in context; limiting the use of accuracy to express all possible meanings of a word. On the second stage a lexical unit should be automation in use for all its forms such as sound, phonetic, spelling, graphic, speech-motor, fingerspelling, Sign English forms. Solving difficulties in the semantization stage and stage of automation use the different forms of lexical unit are prerequisite for the transition to the third stage of active use of this word in each lesson during the further study of English Language.

Key words: English, hearing impairment children, fingerspelling, Manually Code System, Sign Language, Cued Speech, lexical unit.

УДК 373.3.16–057.87:376.353
DOI <https://doi.org/10.32843/2663-6085-2019-17-2-19>

Дробот О.А.,
канд. пед. наук,
старший науковий співробітник
Інституту спеціальної педагогіки
та психології імені Миколи Ярмаченка
Національної академії
педагогічних наук України

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах сьогодення навчання англійської мови є одним із важливих компонентів шкільної освіти. З огляду на обсяг інформації, що представлена англійською мовою, володіння нею забезпечує якнайширший доступ особистості до різноманітних джерел здобуття знань.

Для широких верств населення існує численна низка варіантів оволодіння англійською мовою, від навчання в закладах освіти різного рівня до короткострокових курсів. Водночас окремі категорії учнів можуть оволодіти цією мовою лише в межах спеціальних закладів освіти, освітнє середовище яких

враховує обмеження й індивідуальні можливості таких учнів. Ідеться про навчання англійської мови дітей з особливими потребами. Кожна з категорій таких дітей потребує окремої лінгводидактичної стратегії, що враховує своєрідність впливу певного порушення на процес опанування дитиною мови та мовлення. Так, труднощі, які виникають під час навчання цієї мови дітей із тяжкими порушеннями мовлення, не є тотожними до тих, що виникають у процесі навчання дітей із порушеннями зору. Нині однією з найменш вивчених категорій у цьому плані залишається пошук шляхів навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху. Невиріше-

ність цієї проблеми здебільшого зумовлена тим фактом, що іноземна мова таким дітям тривалий час викладалась лише у формі факультативних занять, лише із 2014 р. вона стала обов'язковим предметом інваріантного циклу. Спеціальні школи здебільшого віддають перевагу вивченню саме англійської мови як іноземної. Однією із причин цього є ширші можливості в адміністрації закладів щодо пошуку вчителів саме цієї мови. Проте вчителі англійської мови, які володіють лише загальною методикою викладання цієї мови, недостатньо підготовленими ані методично, ані мовно для навчання учнів із порушеннями слуху. Насамперед вони не володіють методикою бімодально-білінгвального навчання й українською жестовою мовою як однією з мов навчання дітей вказаної категорії.

Важливим компонентом у навчанні англійської мови є формування в учня лексичної компетентності, яка є основою для розвитку не лише всіх видів мовленнєвої діяльності, а й освоєння граматики цієї мови.

Аналіз останніх досліджень і публікацій.

Особливостям навчання лексики англійської мови в контексті компетентнісного підходу присвячено роботи А. Богуш, З. Нікітенко, С. Ніколаєвої, Є. Потапенко, В. Редько, С. Смоліна, С. Шатілова, Т. Шкваріна, І. Шолпо й інших. Специфіку поетапного формування англомовної лексичної компетентності розкрито у працях С. Ніколаєвої, Г. Рогової, С. Шатілова й інших. Порівняльний аналіз різноманітних методичних підходів до формування англомовної лексичної компетентності знаходимо в дослідженні П. Бабинської та інших.

Виділення не вирішених раніше частин загальної проблеми. На відміну від загальної лінгводидактики, проблема формування лексичної компетентності в дітей із порушеннями слуху як складової частини оволодіння ними іноземною мовою не була предметом наукових досліджень. Специфіка формування лексичної компетентності цієї категорії учнів в українській мові представлена роботами К. Луцько, О. Федоренко, Л. Фомічової, М. Шеремет та інших. Під час вирішення вказаної проблеми не можна не враховувати, що опанування лексики іноземної мови відбувається на тлі володіння дитиною певним рівнем рідної мови, якою вона спілкується з оточенням. Такою може бути як українська словесна мова, так і українська жестова мова, а також мови меншин. Між мовами, що контактують, виникають зв'язки через подібність окремих їхніх елементів, зокрема й лексичних одиниць (за написанням, звучанням тощо). Саме через такі зв'язки в учня можуть виникати труднощі розуміння окремих слів чи їхньої граматичної зміни для використання в мовленні. Отже, специфіку мов, що контактують, варто враховувати під час навчання англійської мови дітей із порушеннями слуху. Дослідження особливостей

формування лексичного запасу учнів в англійській мові на тлі вказаних мов у вітчизняній сурдопедагогіці не проводились [7; 9]. Отже, є потреба в окресленні специфіки формування англомовної лексичної компетентності в сучасних освітніх реаліях навчання дітей із порушеннями слуху.

Мета статті – визначення теоретичних основ формування лексичної компетентності учнів із порушеннями слуху.

Виклад основного матеріалу. У Загальноєвропейських рекомендаціях «лексична компетентність» розглядається як здатність використовувати словниковий запас певної мови [6]. І. Потіюк уточнює, у чому саме виявляється ця здатність. Насамперед ідеться про здатність розуміти та відтворювати слова англійської мови не лише на рівні фонетичних, лексико-граматичних, культурних і мовленнєвих особливостей їх вживання, а й з урахуванням контексту комунікативної ситуації.

Як зазначає С. Ніколаєва, з-поміж передумов успішності формування англомовної лексичної компетентності в учнів є дві ключові: по-перше, правильний вибір лексичного мінімуму; по-друге, організація подання навчального матеріалу [3].

У цьому контексті зауважимо, що «правильність» вибору лексичних одиниць зумовлюється принципами їх відбору. Зокрема, аналіз навчальних програм для дітей із порушеннями слуху та підручників з «Англійської мови» свідчить, що визначення обсягу, послідовності та переліку лексичних одиниць ґрунтуються не на науково перевіреніх критеріях, а на суб'єктивних уявленнях і переконаннях їхніх авторів.

На нашу думку, основоположним принципом відбору лексичних одиниць для вивчення має слугувати частотність їх застосування в публіцистичних текстах і повсякденному спілкуванні, що відбувається не лише між носіями мови, а й англомовного спілкування загалом, зокрема й тих осіб, для яких ця мова не є рідною.

У цьому плані доречно дослухатися до думки команд лінгвістів, які формують найавторитетніші словники з англійської мови – Oxford, Longman, Macmillan. У кожному із цих словників формують власні списки частотності слововживання. Команди лінгвістів переконані в тому, що оволодіння 2 500–3 000 частовживаними словами задовольняє від 80% до 90% потреб повсякденного спілкування. Володіючи таким лексичним мінімумом, особа стає здатною розуміти приблизно 85% неспеціальних англомовних текстів [10].

Опанувати такий обсяг англомовної лексики дитина з типовим розвитком здатна за строк від 1,5 до 2,5 років, зважаючи на інтенсивність занять і старанність учня. З огляду на те, що учні з порушеннями слуху вивчають англійську мову по два уроки на тиждень, у навчальному році кількість робочих тижнів – 35, тобто загалом 70 уроків на

вивчення англійської мови в межах одного класу. Якщо вивчати щодня по 10 нових англійських слів, то необхідно приблизно 4,5 років для оволодіння обсягом у 3 000 слів. Отже, навіть з урахуванням того, що діти з порушеннями слуху починають вивчати англійську мову лише з 5-го класу, цілком можливо сформулювати необхідний лексичний мінімум у межах їхнього навчання у 5–9-х класах. Водночас відбір слів із лексичного мінімуму, який має вивчатися в межах першого року навчання, має ґрунтуватися на оволодінні щонайменше 500 найуживанішими словами з-поміж цих 3 000 частотиваних слів.

Водночас під час організації навчального матеріалу треба враховувати, що в англійських текстах, які подаються дитині, має бути не більше ніж 5–6% незнайомих слів, які учень зможе зрозуміти за контекстом.

Відповідно до позиції С. Шатілова, основу функціонування англійської лексичної компетентності забезпечують сформовані лексичні навички, які ґрунтуються на здатності інтуїтивно правильного сприйняття, розуміння та створення лексичних одиниць з урахуванням мовленнєвих зв'язків між слухом-мовленнєво-моторною і графічною формами слова та його значенням, а також граматичних зв'язків між словами в мовленнєвому потоці [3].

Традиційно освоєння лексичних одиниць відбувається поетапно. Деякі дослідники виокремлюють два основні етапи: етап семантизації лексичної одиниці, що полягає у введенні цієї одиниці й ознайомлення учня з її значенням; етап автоматизації застосування цієї лексичної одиниці на рівні слова, словосполучення та речення. Інші наголошують, що цих етапів три, окрім вказаних, ще додають вправлення у вживанні в мовленнєвих повідомленнях у всіх формах мовлення – говорінні, читанні, письмі та сприйманні на слух [2; 4].

Л. Смелякова та Н. Складенко диференціюють два способи здійснення семантизації іншомовної лексичної одиниці: перекладний, що ґрунтується на розкритті значення англійського слова шляхом перекладу чи пояснення значення засобами рідної мови дитини; неперекладний, що передбачає тлумачення значення слова англійською мовою, використання наочності, застосування можливості здогадки за контекстом речення, порівняння з антонімами і синонімами цього слова. Водночас дослідники зазначають, що на етапі автоматизації лексичної навички важливим аспектом є подолання труднощів засвоєння певної лексичної одиниці, які, зокрема, можуть бути пов'язаними з фонетичною, графічною чи морфологічною будовою слова, а також із нетотожністю значень слова в рідній і англійській мовах. На етапі вправлення в мовленнєвому вживанні передбачено постійне використання в англійських повідомленнях відповідної лексичної одиниці [3]. Причому таке

вправлення не завершується через кілька уроків, а нові слова мають органічно вплітатися в тексти, з якими працює дитина. Адже за відсутності вживання лексичної одиниці упродовж певного періоду це слово поступово забувається до рівня, коли дитина не зможе його відтворити.

Зазначимо, що формування лексичної компетентності в учнів із порушеннями слуху стикається з низкою труднощів на будь-якому з окреслених етапів.

Так, на етапі семантизації використання перекладних способів ознайомлення зі значенням нової англійської лексичної одиниці ґрунтується на сформованості мовної компетентності в дитини в рідній мові. Водночас специфіка розвитку дітей із порушеннями слуху полягає в тому, що рівень володіння українською словесною мовою в них недостатній для використання цієї мови як засобу навчання англійської [1]. Зокрема, діти мають досить обмежений словниковий запас, що не задовольняє їхні навчальні потреби за змістом, крім того, вони не володіють на належному рівні граматику української мови, щоб точно зрозуміти зв'язки між словами за контекстом. Водночас як мова для перекладу могла б бути використана українська жестова мова, однак, як свідчать результати статистичних досліджень у різних країнах світу, лише 10% дітей із порушеннями слуху народжуються і виховуються в жестомовних родинах. Отже, 90% дітей із порушеннями слуху починають опановувати цю мову лише під час спеціального навчання, і на момент початку вивчення англійської мови їхня жестомовна комунікативна компетентність перебуває на стадії формування [8]. Крім того, це формування відбувається здебільшого не на уроці, а в межах спілкування з однолітками. За цих умов обсяг і якісні характеристики жестового запасу обмежені інтересами і колом спілкування дитини. Водночас не варто забувати, що вчителі англійської мови переважно не володіють українською жестовою мовою, отже, не можуть її використовувати для перекладу значення чи пояснення англійської лексичної одиниці.

Використання неперекладних способів у семантизації нових англійських лексичних одиниць також обмежене. Зокрема, щоб дитина здогадалася за контекстом про значення слова, необхідно, щоб інші слова в реченні вона добре розуміла й усвідомлювала зв'язки між цими словами. Така ж ситуація з використанням способу зіставлення з антонімами чи синонімами. Найбільш дієвим у плані семантизації видається використання засобів наочності [5]. Якщо для іменників дібрати наочність більш-менш легко, то для формування розуміння прикметників, а особливо дієслів у всіх їхніх формах українською складно.

Отже, під час навчання дітей із порушеннями слуху англійської мови вже на етапі семантизації

виникають суттєві труднощі, подолання яких залежить від кожної навчальної ситуації й індивідуальних ресурсів розвитку конкретного учня.

Варто зазначити, що коли лексична одиниця на була відпрацьована на рівні розуміння її значення, то подальші кроки з автоматизації її вживання перетворюються на механічне запам'ятовування форм вираження слова (того, як вимовляється чи пишеться), а в таких умовах неможливо забезпечити перехід до наступного етапу – активного вживання слова в мовленні.

На етапі автоматизації вживання лексичної одиниці діти з порушеннями слуху, на відміну від інших категорій учнів, мають оволодіти не лише графічною та фонетичною формами слова, а й іншими специфічними лише для цієї категорії дітей формами – дактильною, мануорально-артикуляційною та калькованою жестовою формами [7]. Адже без відпрацювання всіх цих форм неможливо забезпечити вживання цього слова в мовленні, що має відбутися на наступному етапі формування лексичної компетентності.

Висновки. Отже, з огляду на зазначене маємо дійти висновку, що проблема формування лексичної компетентності в дітей із порушеннями слуху надзвичайно складна і досі методично не розв'язана. Навчання дітей цієї категорії вимагає від учителя не лише володіння англійською мовою і методикою її викладання, а й наявності низки специфічних знань і навичок, зокрема сформованих навичок дактилювання, мануорального артикулювання та калькованого жестового мовлення.

БІБЛІОГРАФІЧНИЙ СПИСОК:

1. Дробот О., Замша А. Стратегії навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху в умовах біомодально-білінгвального підходу. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. № 2. С. 21–27.
2. Замша А., Федоренко О. Педагогічні аспекти навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3. С. 53–61.
3. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник / кол. авторів під керівн. С. Ніколасвої. Вид. 2-е, випр. і перероб. Київ : Ленвіт, 2002. 328 с.
4. Шкваріна Т. Англійська мова для дітей дошкільного віку : книга для вчителя. Київ : Шкільний світ, 2009. 160 с.
5. Adi S., Unsiah F., Fadhilah D. Teaching Special Students : English Lessons for Deaf Students in Indonesian Special Junior High Schools. *International Journal of Education and Research*. 2017. Vol. 5. № 12. P. 121–136.
6. Common European Framework of Reference for Languages. URL: http://www.coe.int/t/dg4/linguistic/Source/Framework_EN.pdf.
7. English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons : Challenges and Strategies / E. Domagała-Zyśk et al. Cambridge : Cambridge Scholars Publishing, 2016.
8. Palma J., Steyer E. Insights into Teaching English as a Foreign Language to Deaf Students. *Lingua Americana*. 2013. XVII. 32. P. 33–46.
9. Silverio Hernández M. Learning of a Second Language in Children with Hearing Impairment. *Research Report*. 2017. Soria : Universidad de Valladolid.
10. Skyeng. Скільки англійських слів надо вучити для вільного спілкування і читання статей? URL: <https://habr.com/ru/company/skyeng/blog/344186/>.