

personalized relationships that are mediated by specific «transsurfing» roles independent of social roles. In the system of interpersonal relations, it is not the way of influencing activity that becomes important, but the manifestation of emotions, feelings and addictions. It was found that feelings are based on the ability to take the role of a certain person, identify with him and define the situation from his special point of view. And since people differ significantly from each other in their ability to empathize, it is concluded that there are individual differences in the ability to feel feelings. The intensity of feelings varies greatly and usually depends on how conflicting the value orientations of one person are with respect to another.

The intensity of feelings is quite different and usually depends on how contradictory the value orientations of one person are in relation to another. For example, bravery reaches its highest intensity in situations where there is a conflict between the protective impulses of the organism and the need to protect oneself and the immediate environment. Courage probably reaches its greatest intensity when there is some ambivalence between duty and honor. This is confirmed by the fact that a person is much more suspicious of a traitor than of an enemy. Like other meanings, feelings, once they have arisen, tend to stabilize.

By studying feelings directly in interpersonal relationships, we understand how important it is for understanding the problem of perception and interaction of people in a group. Materials on how people relate to each other are collected through intensive interviews, through observation in a pre-prepared situation, and through various questionnaires and tests.

Key words: feelings, interpersonal relationships, networks of relationships.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2023.45.07>

УДК 376-056.263.24'373

С.В. Кульбіда,

svk5554@gmail.com

https://orcid.org/0000-0002-0194-3495

Н.П.Кравець,

kravez2015@gmail.com

https://orcid.org/0000-0002-1423-8533

О.П. Круглик

o.p.kruhlyk@udu.edu.ua

https://orcid.org/0000-0002-9632-6579

СТАН ВОЛОДІННЯ ЛЕКСИЧНИМ ЗНАЧЕННЯМ СЛОВА УЧНЯМИ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ МОЛОДШИХ КЛАСІВ

У роботі представлено методику визначення лексичного значення слова в контексті оволодіння лексичною компетентністю учнями з особливими освітніми потребами у Новій українській школі.

Проаналізовано розуміння другокласниками з особливими освітніми потребами значення і смислу словникових слів у процесі усного мовлення відповідно до критеріїв: дотримання лексико-граматичної сполучуваності слів; введення у мовленнєвий контекст адекватних за смислом слів; використання мовленнєвого контексту для визначення значення слова; добір до даного слова лексико-семантичних варіантів та показників: розуміння і пояснення; пояснення не проявляється; відповідь відсутня. Доведено, що оволодіння лексичною компетентністю учнями різних категорій: учнями з типовим розвитком, з тяжкими порушеннями мовлення, глухих, учнів з інтелектуальними порушеннями, глухих з інтелектуальними порушеннями дозволяє намітити шляхи удосконалення та розвитку мовної компетентності школярів у навчальному процесі.

Ключові слова: категорії учнів з особливими освітніми потребами, лексична компетентність, лексичне значення слова, констатувальний експеримент, критерії.

Актуальність дослідження. Сучасний період розвитку спеціальної педагогіки характеризується неперервними науковими пошуками шляхів удосконалення системи навчання осіб з особливими освітніми потребами (ООП). Зокрема, пропонуються різноманітні теоретичні засади: наукові концепції, гіпотези, підходи, моделі навчання конкретної концептуальної системи, які перевіряються і уточнюються шляхом підручникотворення у практиці спеціальних шкіл для осіб з ООП, що призводить до підвищення ефективності педагогічного процесу, забезпечуючи виконання одного із завдань спеціальної загальноосвітньої школи – підготовку компетентного випускника.

В сучасному світі у вік інформаційно-комунікаційних технологій потрібно не лише вміти читати, писати, рахувати, отримувати й здобувати інформацію, а й використовувати її для власної діяльності. Тому в рекомендаціях концепції “Нова українська школа” взято курс на діяльнісно-компетентнісний підхід [1], що стосується як учнів загальноосвітніх шкіл з типовим розвитком, так і учнів з ООП, зокрема учнів з тяжкими порушеннями слуху, глухих учнів, учнів з інтелектуальними порушеннями легкого й помірного ступенів, глухих з інтелектуальними порушеннями.

Діяльнісно-компетентнісний підхід забезпечується сформованим інтересом до навчання, насамперед до української мови та літературного читання, завдяки яким розвивається образне мислення, формуються зв'язне усне й писемне мовлення, виховуються уважність і зосередженість, коригуються вольова та емоційна сфери, когнітивні процеси, інтелект загалом; зрештою відбувається опанування навчальним матеріалом з інших навчальних предметів. Завдяки цьому долається низький соціальний статус учнів з ООП, підвищується соціальна адаптація та долається соціальна дезадаптація. Крім того, художня література – єдиний вид мистецтва, що забезпечує розвиток образного мислення [2]. Також художня література, будучи носієм соціального досвіду, сприяє успішній соціалізації, виступає пропагандистом знань, умінь і навичок, цінностей, ідей суспільства. Тому увага звертається на формування лексичної компетенції на уроках гуманітарного циклу в початковій ланці навчання, що зумовлено мірою розробки проблеми, практичними потребами, завданнями соціальної адаптації. Водночас паралельне вивчення і порівняння таких категорій осіб учнів, як глухі, учні з тяжкими порушеннями мовлення та учні з інтелектуальними порушеннями здійснюється з метою покращення їхньої лексичної компетенції під час навчання в умовах НУШ з урахуванням відповідних рекомендацій, стає доказом правомірності висхідних позицій і допомагає намітити шляхи подальшого вивчення низки питань, що стосуються як лексичної компетенції, так і розвитку становлення компетентнісного мовного потенціалу особистості з особливими освітніми потребами [3, 4]. З огляду на це актуальність дослідження зумовлена гуманістично-центрованою парадигмою зарубіжного та українського мовознавства в його сучасному вимірі, орієнтованому на вивчення лексичної складової мовлення в умовах усвідомленої діяльності й чинника регуляції соціальної поведінки людини. Особливої уваги, на нашу думку, набуває вивчення питань, що стосуються опанування й використання учнями з ООП лексичних одиниць як мовних і мовленнєвих засобів.

Завдання:

- визначити критерії, показники, що свідчать про сформованість лексичної компетенції у другокласників з ООП;
- розробити зміст і методику перевірки стану сформованості лексичної компетенції в учнів з ООП других класів;
- виявити фактичний рівень сформованості лексичної компетенції в другокласників з ООП.

Методи дослідження: *теоретичні:* аналіз, порівняння, моделювання, узагальнення; *емпіричні:* спостереження за навчальним процесом, відвідування уроків, бесіди з учителями та учнями з особливими освітніми потребами з метою діагностування рівня сформованості лексичних умінь; анкетування вчителів та учнів; констатувальний експеримент для перевірки ефективності експериментального навчання; *статистичні:* кількісний і якісний аналіз отриманих результатів.

Огляд літератури. Поглиблене вивчення різних сторін мовленнєвої діяльності учнів початкової школи, насамперед лексичної компетенції, рівня лексичного розвитку, особливостей накопичення пасивного і активного словників стало предметом досліджень у різні часові періоди в загальній та спеціальній зарубіжній і українській психолого-педагогічній науці. Так, відомий німецький психолог Вільям Штерн, вивчаючи психологію дітей з раннього дитинства до шестирічного віку, зокрема і стан словника дітей, довів, що у п'ять років дитина засвоює 2200-2300 слів; у шість років – 2500-3000 слів.

Вчений виділив п'ять основних етапів розвитку мовлення дитини, вказав основні тенденції, що визначають її розвиток [5].

Механізми пізнавальної діяльності дошкільників, мову, мислення і пам'ять вивчав швейцарський психолог, представник когнітивної психології Жан Вільям Фрідріх Піаже, який розробив стадіальну концепцію розвитку інтелекту. Джерелом інтелектуального розвитку дитини, передумовою для оволодіння мовою Піаже вважав дії з об'єктами та виділив дві стадії: стадію сенсомоторної логіки і стадію концептуальної логіки. Стадію сенсомоторної логіки назвав періодом сенсомоторного інтелекту дитини, коли в дитини завдяки операціям з об'єктами формується здатність до узагальнених дій, під час яких створюються схеми цих дій. За другої стадії – концептуальної – дитина у вербальній формі здійснює логічні операції, які попередньо сформовані як операції з об'єктами, що вона сприймає [6].

Американський психолог Гезел Арнольд Люціус досліджував процеси розумової діяльності дітей від п'яти до десяти років. Отримані результати описав у роботі «Дитина з п'яти до десяти» (1946).

Серед українських вчених проблеми дитячого мовлення вивчали як представники загальної (Н. Сіранчук, 2018), так і спеціальної педагогіки й психології [7]. Зокрема Н. Горбунова, 2010, вказувала на значення формування лексичної компетенції в учнів [8]. С. Смолкіна, 2010, довела важливість формування базових лексичних навичок в учнів початкової школи [9].

Л. Алексєнко-Лемовська, 2021, театральньо-ігрову діяльність розглядає як засіб збагачення словника дітей старшого дошкільного віку; Є. Соботович, 2004, – проаналізувала особливості засвоєння лексики дітьми дошкільного віку з інтелектуальними порушеннями [10]; Ю. Руденко, 2003 – радила збагачувати словник дітей дошкільного віку експресивною лексикою завдяки українським народним казкам; О. Степанова, 2014 – визначила особливості розвитку словника дітей з порушеннями мовлення; Н. Тарасенко, 2020 – довела корекційну роль синонімів у збагаченні мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями, Н. Чередніченко, 2012 – розкрила особливості формування лексичної сторони мовлення молодших школярів із тяжкими порушеннями мовлення на уроках української мови [11]; Н. Кравець, 1999, 2000, – запропонувала формувати лексичний запас в учнів з інтелектуальними порушеннями на уроках літературного читання шляхом використання лексико-логічних, лексико-граматичних і лексико-стилістичних вправ, бесід евристичного спрямування [12]; С. Геращенко, 2019 – проаналізувала роль прикметників у збагаченні словника учнів з інтелектуальними порушеннями;

Т. Ульянова, 1990 – радила розвивати мовлення учнів з інтелектуальними порушеннями у процесі вивчення граматики.

У наш час актуальними стали питання поетапного формування жестомовної комунікативної компетенції і лексичних навичок у дітей молодшого шкільного віку з порушеним слухом на основі застосування компенсаторних можливостей, що досліджували українські вчені і практики (Т. Заяць, 2020; Н. Зборовська, 2018, С. Кульбіда, 2019 та ін.) [3, 4, 13]; оволодіння лексичними навичками учнів з порушеним слухом на основі українського жестового мовлення (Н. Адамюк, О. Біланова, 2020; Г. Воробель, 2013; Н. Іванюшева, 2013, 2017; С. Кульбіда, 2010-2022; О. Романовська, 2020; І. Чепчина, 2009, 2018 та ін.) [14, 15]. Вченими (В. Булаховський, А. Голуб, В. Горшенич, О. Залевська, Л. Калмикова, І. Ковалик, Т. Піроженко, О. Потебня, М. Плющ, І. Синиця, В. Сіранчук, С. Смолкіна та ін.), виділено базові (структурні) компоненти усного й писемного мовлення: педагогічний, психологічний, лінгвістичний, психолінгвістичний, нейропсихологічний.

Педагогічний компонент передбачає зміст навчання, тобто належне освітнє середовище, яке забезпечується завдяки використанню корекційних та компенсаторних інноваційних технологій для розвитку мовленнєвої діяльності в учнів з ООП.

Психологічний компонент розкриває зв'язки усного й писемного мовлення з когнітивною сферою – пізнавальною діяльністю учнів, з провідним типом діяльності, емоційно-особистісним станом (вольовою та емоційною сферами), мотиваційною сферою, ситуаціями мовленнєвого спілкування, що охоплюють і мовні, і немовні знаки мовленнєвої діяльності: міміка, жести тощо.

Лінгвістичний компонент передбачає використання мовних одиниць в усному та писемному мовленні, насамперед належне володіння лексичним значенням слова, сприймання тексту як форми комунікативної ситуації або як форми усного мовлення, текстових категорій: логічно-сисловою організацією тексту, його зв'язністю, послідовністю. Адже лінгвістика (лат. lingua) – наука про мову, мовознавство [3, с. 98].

Психолінгвістичний компонент полягає у здійсненні мовленнєвої діяльності, зокрема діалогу, монологу, полілогу як основних форм словесного мовлення, (зовнішнього усного, писемного, дактильного, калькованого жестового мовлення), як необхідних і важливих форм реалізації мовленнєвої діяльності, розгляду слова як психолінгвістичної одиниці (значення, смисл), дослідження форм мовлення в контексті структурних одиниць мовленнєвої діяльності (рівень продукування слова, словосполучення, речення, тексту).

Як вказує С. Куранова, психолінгвістика вивчає глобальні знання та здібності, необхідні людині для того, щоб опанувати мову в дитинстві і впродовж життя послуговуватися нею [16, с.7].

Нейропсихологічний компонент передбачає зв'язок форм мовлення з когнітивним, моторним розвитком, розвитком регуляторних функцій, тобто насамперед вербального регулювання мимовільної діяльності. За

С. Курановою, нейролінгвістика вивчає систему мови у співвіднесенні з мозковим субстратом мовленнєвої поведінки [16, с. 13].

Виклад основного матеріалу. Розглядаючи особливості уроків розвитку комунікативних умінь, І. Кучеренко (2021) наводить приклади розрізнення компетенції та компетентності: компетенція – це ціль державної мовної освіти, визначений перелік знань, умінь і навичок, що мають бути засвоєні учнями. Компетентність – конкретне поняття, вимірюваний ступінь володіння компетенцією, рівень засвоєння знань, умінь, навичок та досвіду, якого учень досяг у процесі учіння; система ціннісних орієнтацій та особистісних якостей, які школяр сформував і розвинув [17, с. 15].

Н. Сіранчук (2018) теж аналізує роль лексичної компетентності для розвитку мовлення в учнів початкових класів. Розкриваючи значення оволодіння учнями лексичною компетентністю, її вплив на мовлення, дослідниця вказує, що цілеспрямоване формування лексичної компетентності в умовах цілісної системи навчання, якою передбачено засвоєння основних смислоутворювальних одиниць мовлення (слово, словосполучення, речення, текст) та робота над основними мовленнєво-значимими поняттями, забезпечує не лише вдосконалення лексико-граматичної будови мовлення учнів початкових класів, а й розвиток здатності перетворювати мовлення, застосовувати мовлення в різноманітних життєвих ситуаціях [7, с. 29]. Робота над словом у єдності його значення (лексичного й граматичного), форми і функцій висвітлюється як основний напрям формування лексичної компетентності. Автор вважає, що формування лексичної компетентності в учнів початкових класів доцільно спрямовувати на роботу з номінативними і комунікативними одиницями мови – словом, словосполученням, реченням, текстом [7, с. 51]. Також Н. Сіранчук (2018) доводить, що методика формування лексичної компетентності ґрунтується на взаємозв'язку лексико-словотвірної і лексико-граматичної роботи з опорою на відповідний запас слів у межах вікового періоду з урахуванням принципів доступності та перспективності у формуванні лексичної компетентності між початковою і середньою ланками освіти [7, с. 10].

Лексична компетенція за С. Смолкіною (2010) – це здатність людини до коректного оформлення своїх висловлювань і розуміння мовлення інших, яка базується на складній і динамічній взаємодії відповідних навичок, знань та лексичної усвідомленості [8]. Отже, лексична компетенція включає в себе лексичні навички, знання й загальну мовну усвідомленість або здатність (language awareness) їх використання в усіх видах мовленнєвої діяльності. Автор вказує, що у початковій школі важливо сформувати базові лексичні навички, необхідні для подальшого розвитку іншомовної комунікативної компетентності в основній і старшій школі. На цьому ступені здійснюється формування рецептивних і репродуктивних навичок у межах визначених сфер і ситуацій відповідно до вікових особливостей учнів та їхніх інтересів, на основі використанні мовленнєвих зразків [6, с. 17].

Лексична компетенція за Н. Горбуною (2010) – це здатність миттєво викликати з тривалої пам'яті еталон слова залежно від конкретного мовленнєвого завдання та включати це слово в мовленнєвий ланцюжок [8, с. 87]. На думку дослідниці, розвиток лексичної компетенції є центральним аспектом вивчення мови. Лексична компетенція розглядається вченою як знання вокабуляру та правил словобудування й утворення речень. Центальною ланкою в роботі над засвоєнням лексичного матеріалу є формування лексичних умінь, завдяки яким учні оволодіють лексичним значенням слова. [8, с. 87].

Розглянемо компоненти лексичної компетенції детальніше. Лексичними навичками (автоматизованими умінями) називають навички інтуїтивно правильного розуміння і вживання лексики на основі встановлення мовленнєвих лексичних зв'язків між слухомовленнєвомоторною і графічною формами слова та розумінням його значення, а також зв'язків між словами української мови. Одиницею навчання лексичного матеріалу є лексична одиниця, яка може бути не лише словом, але й сталим словосполученням і навіть так званим «готовим реченням» (тобто таким, що не змінюється у мовленні).

З огляду на специфіку проблеми, нас цікавило не значення слова в лексичній системі мови, а значення слова у мовленні, тобто зміст – лексичне значення слова, що відображає у свідомості й закріплює в ній уявлення про предмет, властивість, процес, явище. Лексичне значення слова відіграє провідну роль у пізнавальній діяльності людини. Ним людина оволодіває у процесі активної мовленнєвої діяльності, в якій реалізується денотативний бік лексичного значення слова, що відображає зв'язок лексичного знаку (включаючи сигніфікат) з уявленням про конкретний позамовний об'єкт. У зв'язку з цим «... значення кожної лексичної одиниці (слова) співвідноситься з відповідною одиницею дійсності, відображаючи її найважливіші риси і властивості. Відбувається не лише опанування значенням, а й смыслом слова, тобто розуміння та усвідомлення його сутності» [8, с. 20].

Отже, усвідомлення лексичного значення слова полягає у сприйманні слова, осмисленні його сутності (значення і смислу) та практичного використання слова у різних формах мовленнєвої діяльності.

Засновник психологічного напрямку в українському мовознавстві О. Потебня (1892) першочергове значення надавав слову як засобу розуміння того, хто говорить, оскільки взяте в цілому слово аперцирує зміст думки мовця [9, с. 133]. Мовознавець доводив, що слово є не лише засобом розуміння другого, але є й засобом розуміння самих себе. Тому воно слугує посередником між людьми і установою між ними. [17, с. 138]. Дослідник вказував, що повторене дитиною слово до того часу не матиме для неї смислу, поки вона сама не поєднає з ним відомих образів, не пояснить його сприйманням, що складає її особисту власність. Будучи одиницею людського мислення, слово водночас є складовим свідомості [18, с.24].

Оволодіння лексичним значенням слова залежить від оволодіння лексичними умінями, що виступають складовою лексичної навички. Уміння – це заснована на знаннях і навичках готовність людини успішно виконувати певну діяльність (за Г. Костюком). Уміння є основою майстерності особистості. Уміння, як навички, поділяються на кілька типів: рухові, пізнавальні, теоретичні і практичні. Проте уміння, на відміну від навички, вимагає свідомого контролю та опори на знання. Для удосконалення вміння важливу роль відіграють групові вправи, уміння є проміжним етапом на шляху до навички. Таке перетворення супроводжується редукцією орієнтованої частини діяльності [19, с. 192].

За С. Гончаренком (1997) уміння – засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій. Утворення уміння є складним процесом аналітико-синтетичної діяльності кори великих півкуль головного мозку, в ході якого створюються й закріплюються асоціації між завданням, необхідними для його виконання знаннями та застосуванням знань на практиці. Формування уміння проходить кілька стадій: Спочатку – ознайомлення з умінням, усвідомлення його смислу. Потім – початкове оволодіння ним. Нарешті – самостійне й дедалі точніше виконання практичних завдань. Вивчення кожного навчального предмета, виконання вправ і самостійних робіт виробляє в учнів уміння застосовувати знання [20, с. 338].

В. Бондар і В. Синьов (2011) розглядають уміння як засвоєний суб'єктом спосіб виконання дій, який забезпечується сутністю набутих знань і навичок. Уміння формуються шляхом вправ, коли виникає можливість виконувати дії не лише у звичних, а й у нових умовах. Уміння характеризуються усвідомленістю, цілеспрямованістю та довільністю, мають різний ступінь узагальненості, про що свідчить широта переносу дій. Найбільше значення для розвитку дитини має формування загальнонавчальних й загальнотрудових умінь: аналіз завдання, планування, організація, контроль, оцінка та регуляція діяльності [21, с. 485].

Отже, уміння – це підготовленість до швидкого, точного, свідомого виконання будь-яких дій на основі засвоєних знань і життєвого досвіду. Недорозвиток психічних процесів негативно впливає на оволодіння умінями.

У глухих (у дітей з порушеннями слуху) внаслідок недорозвитку мовлення уміння недостатньо узагальнені, особливо в нових умовах, коли потрібно використовувати раніше засвоєні знання і прийоми

дій в нових умовах. Тому роботу з формування умінь потрібно поєднувати з розвитком мовлення.

З метою перевірки володіння лексичним значенням слова учнями з типовим розвитком та учнями з особливими освітніми потребами провели констатувальний етап експерименту. Для участі в експерименті в 2019-2020 навчальному році задіяли другокласників навчально-реабілітаційних центрів, загальноосвітніх навчальних закладів, закладів спеціальної освіти: 29 учнів з типовим розвитком; 34 - із тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ), з порушеннями слуху 25 учнів; 56 учнів з інтелектуальними порушеннями; з порушенням слухом та інтелектуальними порушеннями – 27 учнів.

Матеріалом дослідження у другому класі слугували 36 словникових слів: бабуся, бджола, виразно, гумка, гудзик, джміль, дзиґа, дзьоб, дідусь, зозуля, ім'я, їжак, Київ, комп'ютер, новий, лелека, лійка, лепече, певний, олень, папір, парасолька, подруга, Україна тощо, які застосовуються у фрагментах значущого мовлення вчителя. Фрагменти виокремлено методом суцільної вибірки з вправ підручників із сучасного українського Інтернет-сайту Інституту модернізації і змісту освіти МОН України (2019-2020 н. р.) [22]. Доцільність такого вибору продиктована потребою у виділенні невимушеного, реального дитячого спілкування з використанням опанованих лексичних значень слів, показником загального лексичного розвитку учнів з ООП.

Дослідження проходило в два етапи. На першому етапі перевіряли рівні сприймання та розуміння учнями значення і смислу слова на основі форм значущого мовлення вчителя. В учнів з типовим розвитком – 1, з тяжкими порушеннями мовлення (ТПМ) – 2, у глухих учнів – 3, в учнів з інтелектуальними порушеннями (ІП) – усне мовлення – 4; у глухих з інтелектуальними порушеннями (І+ПС) – жестове мовлення, кальковане жестове мовлення – 5. Отримані результати відображено в таблиці 1.

Таблиця 1.

Розуміння значення і смислу
словникових слів різними категоріями учнів

	Категорія другокласників	кількість обстежених	Рівні розуміння (%)		
			правильно	неправильно	відсутня відповідь
1	з типовим розвитком	29	92,1	7,9	-
2	з ТПМ	34	62,1	33,7	4,2
3	глухі	25	61,3	24,0	-
4	з ІП	56	12,5	33,9	53,6
5	глухі з ІП	27	20,7	39,5	39,8

Результати першого етапу експерименту дали змогу встановити рівні розуміння значення і смислу словникових слів. Зокрема рівень сформованості лексичного значення слова у другокласників з ООП суттєво відстає від однолітків з типовим розвитком. Кількісний аналіз усної і писемної продукції учнів виявив найпоширеніші варіанти помилок, що стосуються: неправильного розуміння значення слова, нездатності викликати з тривалої пам'яті еталон слова до конкретного завдання, включати слово у мовленнєвий ланцюг, знання значення, але не застосування в активному мовленні, не встановлення зв'язків між формами мовлення, відсутність зв'язку з уявленням об'єкту, образу, явища (особливо це стосується прислівника *виразно*, прикметника *певний*). Ці помилки є найпоширенішими, динаміка їхніх проявів набуває стійкого характеру та віддзеркалює тенденцію зростання. Визначені помилки характеризуються, на наш погляд, певними нейрофізіологічними механізмами: своєрідними особливостями функціонування слухової, зорової, мовнорухової аналізаторних систем, недостатньою зрілістю нервової системи загалом, на що справедливо вказують сучасні дослідники (Е. Данілавічюте, В. Ільяна, В. Тищенко, Ю. Рібцун та ін.), аналізуючи відповіді учнів з ТПМ.

З урахуванням цілісного механізму порушення на другому етапі перевіряли володіння учнями з типовим розвитком та учнями з особливими освітніми потребами лексичним значенням слова у писемному мовленні (читання) на основі визначених чотирьох критеріїв:

- а) дотримання лексико-граматичної сполучуваності слів,
- б) введення у мовленнєвий контекст адекватних за смислом слів,

в) використання мовленнєвого контексту при визначенні значення слова,

г) добір до даного слова лексико-семантичних варіантів.

Обстежуючи за вказаними критеріями другокласників з ООП на уроках гуманітарного циклу, ми виділили три групи учнів щодо володіння лексичним значенням слова у писемному мовленні (табл. 2.)

Таблиця 2.

**Володіння лексичним значенням слова
другокласниками у писемному мовленні (читання)**

Критерії володіння лексичним значенням слова	учні	Рівні володіння, %		
		достатній	середній ↓	початковий ↓↓
а) дотримання лексико-граматичної сполучуваності слів	з типовим розвитком	59,0	27,3	13,7
	з ТПМ	30,2	30,0	39,8
	глухі	29,8	42,0	28,2
	з ІП	20,5	23,4	56,1
	глухі з ІП	-	38,3	61,7
б) введення у мовленнєвий контекст адекватних за смыслом слів	з типовим розвитком	67,1	30,0	2,9
	з ТПМ	18,7	21,4	59,9
	глухі	27,2	38,4	34,4
	з ІП	10,8	27,1	62,1
	глухі з ІП	-	27,9	72,1
в) використання мовленнєвого контексту для визначення значення слова	з типовим розвитком	73,2	26,8	-
	з ТПМ	34,2	41,7	24,1
	глухі	20,1	39,8	40,1
	з ІП	14,1	30,0	55,9
	глухі з ІП	5,4	29,6	65,0
г) добір до слова лексико-семантичних варіантів	з типовим розвитком	64,2	32,9	2,9
	з ТПМ	37,2	20,9	41,9
	глухі	19,7	37,8	42,5
	з ІП	9,1	18,5	72,4
	глухі з ІП	7,7	20,1	72,2
Середній показник учнів з типовим розвитком		65,88	29,25	4,88
Середній показник учнів з ООП		27,4	30,2	42,4

На основі отриманих даних виділили три групи учнів.

Перша група учнів з середніми показниками (з типовим розвитком і збереженим слухом — 4,88 %, ООП - 42,4 % (з ТПМ — 4,9 %, глухі — 3,6 %, з ІП — 81,6 %, глухі з ІП - 67,1%). До першої групи віднесли учнів з ІП, у яких домінували порушення в першій сигнальній системі, через що перцептивна діяльність була недосконалою, з пропусками окремих операцій, внаслідок чого мисленнєві образи предметів, ознак, дій, явищ були нечіткі, розмиті, фрагментарні. Учні сприймали слова, орієнтуючись на

звуковий склад, не розуміючи їхньої сутності.

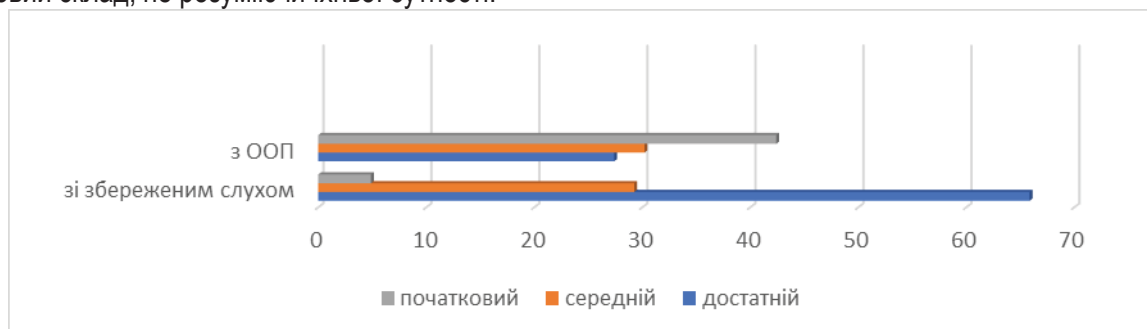


Рис. 1. Рівні володіння другокласниками лексичним значенням слова

Тому слова не ставали для них відповідними сигналами "сигналами сигналів" (за І. Павловим). Це були учні з переважанням процесів збудження або гальмування. Такі учні мали комплексний механізм порушення низького рівня розвитку (лінгвістичного компоненту, слухових функцій і операцій, зорових функцій та операцій, усного мовлення, фонематичних процесів).

Друга група учнів (з типовим розвитком і збереженим слухом – 29,25 %, ООП – 30,2% (з ТПМ – 28%, глухі – 35,3 %), з ІП – 24,7 %, глухі з ІП – 28,5 %), які правильно сприймали словникові слова на фонетичному рівні, але на лексичному рівні не розуміли їхнього смислу, тому не могли правильно вживати слова у словосполученні, реченні, тобто у мікро- та макроконтексті. За сприйнятими слова не уявляли предметів, явищ, ознак, дій тощо, які цими словами позначаються, що свідчило про порушення сигніфікативної функції мовлення – першої інтелектуальної функції мовлення, оскільки порушувалися мовленнєва діяльність і довготривала пам'ять. Так, будь-яке нове слово в процесі його запам'ятовування не вступило у взаємодію з уже існуючими зв'язками в мозку учнів, адже лексична інформація спочатку обробляється в короточасній пам'яті, не існує ізольовано, підтримується постійним зв'язком тих знань, що зберігаються в постійній (довготривалій). Відмічалось: а) низька повторюваність слів після їхнього введення, незабезпечення застосування методу «ланцюгових асоціацій» відповідно до розвитку усіх згаданих видів пам'яті учнів (запам'ятовування не враховувало послідовність порядку вивчення лексичних одиниць, де кожен наступний елемент послідовності пов'язується і асоціюється з попереднім), б) порушення процесу запам'ятовування, що має здійснюватися за логічною схемою: образ+дія=пам'ять, оскільки короточасна пам'ять обмежена з огляду на обсяг інформації, тривалість та утримання її. У вказаній групі дітей наявні порушення у другій сигнальній системі. Такі учні мали комплексний механізм порушення низького і середнього рівнів розвитку (лінгвістичного компоненту, когнітивного (слухових функцій, операцій, зорових функцій та операцій, усного мовлення, фонематичних процесів).

Третя група учнів (з типовим розвитком і збереженим слухом – 65,88 %, ООП – 27,4% (з ТПМ – 30%, глухі – 13,7 %, з ІП – 11,1 %, глухі з ІП – 3,2 %) характеризується сформованими цілісними мисленнєвими образами. Діти помилялися лише в тих випадках, коли йшлося про маловідомі для них предмети, але після надання допомоги завдання виконували правильно, що сприяло збагаченню словникового запасу, удосконаленню усного мовлення, підвищенню інтересу до читання. Відмічено, що активність уваги зростала за задіяної інструментальної мотивації, яка пов'язана зі свідомою потребою опанування лексичних засобів, що забезпечила і сприйняття мовлення (усне, писемне), і засвоєння нових словникових слів для вираження власних мовних намірів. Такий процес підкріплювався залученням когнітивних ресурсів учнів на різних етапах вивчення слів, гнучкому вчасному перемиканню й розподілу уваги, тому в підсумку дозволив зберегти весь обсяг лексичного матеріалу: сформувати лексичну навичку та уможливив подальше використання у процесі необхідної комунікації.

В учнів з ТПМ процес опанування лексичними словами за узагальненої експериментальній індикації порушень свідчить про своєрідність функціонування й інтегративної діяльності різних аналізаторних систем, що призводить до співвідношення різноманітних помилок, про які ми вже згадували, високий рівень залежності якості виконання лінгвальних знань від інтенсивності й оптимізації ознак мовлення, інертність домінування фонологічних знань над лексико-граматичними, що позначається на якості засвоєння словникових слів.

У глухих дітей сприймання на основі форм словесної мови відбувалося з перешкодами. Адже за

гіпотезою подвійного кодування, у якій наявні дві системи кодування та зберігання інформації (вербальна й образна) постає проблема створення образів, де основою є відома одиниця коду і слово. Жестова одиниця визначає психічну сутність образу та слугує знаряддям опанування усвідомленого образу у вигляді картинки і образу слова. Об'єкт сприйняття і його образи доповнюють один одного. Тому в другокласників постерігалися специфічні порушення у сприйманні дактильної форми слова (розуміння значення слова, смислу зверненого мовлення). У дактильній, усній формах мовлення, письмі мали місце помилки у словах, заміни, пропуски, перестановки букв. Особливі труднощі викликали словникові слова зі складною структурою (3-4 склади). Поступово, з накопиченням словника, такі труднощі стають перешкодами, оскільки заважають у продукуванні зв'язного мовлення. На відміну від ровесників з типовим розвитком і збереженим слухом, мовленнєвий матеріал засвоювали зі значним запізненням. Під час спостереження доведено, що негаразди у розумінні значень слів гальмують розуміння не лише окремих слів, а й загалом розуміння інформації навчального характеру. Учні не встигають сприймати достатньою мірою знайомий матеріал і опрацювати новий. З психологічної точки зору таке мовленнєве порушення у глухих дітей тісно пов'язане з порушенням уваги, вербальної пам'яті. Засвоюючи нові слова, а потім намагаючись їх поєднати одне з одним, щоб будувати висловлення, учні не завжди могли обрати потрібну структурну схему. Для цього необхідно не лише володіти набором схем, але й вміти діяти використовуючи зразок з раніше засвоєного матеріалу. Таке уміння виробляється у процесі спеціального навчання і систематичних, тривалих у часі, мовних спостережень та відпрацювань.

Висновки. Як свідчать результати констатувального етапу дослідження, оволодіння словесним мовленням другокласниками з особливими освітніми потребами залежить від стану сформованості в них лексичної компетенції, що передбачає опанування лексичними уміннями під час оволодіння значенням і смислом слів, тобто їх розуміння з усвідомленням та з належним використанням у різних формах усного і писемного мовлення.

З метою визначення стану лексичної компетенції в учнів з типовим розвитком та учнів з особливими освітніми потребами, ми розробили зміст і методику констатувального етапу експерименту. До експерименту задіяли учнів других класів п'яти категорій: учні з типовим розвитком, учні з особливими освітніми потребами (з тяжкими порушеннями мовлення, глухі учні, учні з інтелектуальними порушеннями, глухі учні з інтелектуальними порушеннями).

Констатувальний експеримент проходив у два етапи. Під час першого етапу експерименту визначили рівні розуміння учнями значення і смислу словникових слів, визначених НУШ: достатній, середній, початковий. Результати свідчать, що учні з ООП неправильно розуміють значення слів, у них в довготривалій пам'яті несформовані еталони слів, тому не здатні включати слова у мовленнєві контексти.

На другому етапі експерименту визначили критерії володіння лексичним значенням слова другокласниками під час роботи з писемним мовленням (читання): а) дотримання лексико-граматичної сполучуваності слів; б) введення у мовленнєвий контекст адекватних за смислом слів; в) використання мовленнєвого контексту для визначення значення слова; г) добір до слова лексико-семантичних варіантів. Результати другого етапу констатувального експерименту дозволили виділити три групи учнів щодо володіння лексичним значенням слова під час опрацювання писемного мовлення (читання) на основі виділення спеціальних особливостей лінгвістичного, когнітивного, психологічного, психолінгвістичного компонентів, визначення труднощів і варіантів помилок. До першої групи увійшли учні з інтелектуальними порушеннями у яких домінують порушення у першій сигнальній системі, завдяки чому учні сприймають слова, орієнтуючись на звуковий склад, не розуміючи їхньої сутності. Другу групу склали учні з типовим розвитком та учні з особливими освітніми потребами, які правильно сприймали слова на фонетичному рівні, не розуміючи їхнього смислу, тому неправильно вживали у запропонованих контекстах : словосполученні, реченні, тексті. До третьої групи увійшли учні з типовим розвитком та учні з особливими освітніми потребами, для яких характерні сформовані цілісні мисленнєві образи предметів, явищ, об'єктів. Завдяки позитивній мотивації забезпечено сприйняття усного і писемного мовлення. Активність учнів підкріплювалася залученням когнітивних ресурсів на різних етапах вивчення слів, гнучкому вчасному перемиканню й розподілу уваги, що дозволило зберегти весь обсяг лексичного матеріалу: сформувати лексичну навичку та забезпечити подальше успішне

використання у процесі необхідної комунікації.

Підсумовуючи, наголошуємо, що однотипність побудови навчального процесу знижує якість засвоєння лексичних одиниць учнями та негативно впливає на їхній мовленнєвий розвиток, зокрема глухими учнями, глухими з інтелектуальними порушеннями. Отриманий низький відсотковий показник (55,7%) щодо володіння лексичним значенням слова учнями з особливими освітніми потребами: з інтелектуальними порушеннями, з порушеннями слуху, з порушеннями слуху та інтелекту дозволяє стверджувати про доцільність організації спеціального навчання вказаних категорій учнів з метою формування в них лексичної компетенції, що підтверджено незадовільним володінням учнями з особливими освітніми потребами значенням та розумінням смислу словникових слів, рекомендованих Інститутом модернізації і змісту освіти МОН України (2019-2020 н. р.).

Список використаних джерел:

1. Кравець Н.П., Бондар Н. В. (2020). Розвиток мовлення в учнів з інтелектуальними порушеннями в руслі концепції «Нова українська школа». Початкова освіта: історія, проблеми, перспективи. *Матеріали III-ї Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції*, м. Ніжин, 23 жовтня 2020 р. Ніжин: НДУ імені М. Гоголя, 2020. С.91. **2. Кравець Н. П.** (2000). Оптимізація соціальної інтеграції учнів допоміжної школи на основі корекції сигніфікативної функції мовлення. *Дефектологія*, 3, 18-22. **3. Pakhomova N. G., Okhrimenko. M., Kul'bidaS. V., YanovskaT. A., StanetskaH. M.** (2022).Neuropsychological principles of cognitive and communicative activities diagnosis in adults with extrapyramidal system disorders. *Wiadomości Lekarskie, VOLUME LXXIV, ISSUE 10 PART 1, OCTOBER 2021.* 2494-2502.DOI: 10.36740/WLek202110124 **4. Кульбіда С. І.** (2021). Особливості комунікативної діяльності нечуючих учнів: *монографія*. Інститут спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України, відділ навчання жестової мови. Київ: Інтерсервіс. 200 с. <https://doi.org/10.33189/isp21.01> **5. Штерн В.** Обдарованість дітей і підлітків та методи їх дослідження /Пер. з нім. під ред. Всеукраїнського поста праці. Київ: «Книгоспілка», 1926. 405 с. **6. Piaget J.** (1951). *Psychology of Intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul, P.45. **7. Сіранчук Н. М.** (2018). Формування лексичної компетентності в учнів початкових класів на уроках української мови: *автореф.. д-ра пед.. наук*, 13.00.02 – теорія та методика навчання (українська мова). Київ, 39 с. **8. Горбунова Н. В.** (2010). Лексична компетенція дітей дошкільного віку в суч. суспільстві. *Педагогіка формування творчої особистості у загальноосв. школі*. Вип. 8, 85-94. **9. Смолкіна С. В.** (2010). Методика формування іншомовної лексичної компетентності. *Іноземні мови*, 4, 16-23. **10. Собонович Є. Ф.** (2003). Критерії оцінювання мовленнєвого розвитку дитини (у його лексичній ланці) на різних вікових етапах. Нормативні показники мовленнєвого розвитку (у його граматичній ланці) дитини дошкільного віку. *Дефектологія*, 2, 2-11. **11. Чередніченко Н. В.** (2012). Теоретико-методичні засади формування лексичної сторони мовлення молодших школярів із ТПМ на уроках української мови. *Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського Національного університету імені І. Огієнка*. Т.1. №19. С.439. **12. Кравець Н. П.** (2000). Оптимізація соціальної інтеграції учнів допоміжної школи на основі корекції сигніфікативної функції мовлення. *Дефектологія*, 3, 18-22. **13. Заяць Т.М.** (2020). Формування лексичної компетенції на уроках мови в учнів з порушеннями слуху. *Збірник наукових праць ЛОГОС*, 50-53. <https://doi.org/10.36074/18.09.2020.v3.19> **14. Біланова О.І.** (2021). Особливості вивчення української жестової мови дітьми з порушеннями слуху. *Збірник наукових праць ЛОГОС*. <https://doi.org/10.36074/logos-28.05.2021.v2.23> **15. Kulbida S.** (2019). Features of bilingual approach application in special institutions for deaf in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 2, 141-152. **16. Куранова С. І.** (2012). Основи психолінгвістики. Київ: Вид. центр «Академія», 208 с. **17. Кучеренко І.** (2021). Концептуальні системи сучасних уроків розвитку комунікативних умінь. *Українська мова і література в школі*, 1, 14-20. **18. Потебня А.** (1892). *Мысль и язык*. Харьков: Типография А. Дарре. 2-е изд., 228 с. **19. Приходько Ю. О., Юрченко Ю. І.** (2012). Психологічний словник-довідник. Київ: Каравела, 328 с. **20. Гончаренко С. У.** (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь, 376 с. **21. Спеціальна педагогіка: понятійний термінологічний словник** (2003) /за редакцією В. І. Бондаря. Луганськ: Альма-матер. 528 с. **22. Словникові слова для 2 класу** (36 слів). <https://zin.org.ua/slovnikovyi-slova-dlya-2-klasu.html> **23. Harchenko, N. V.** (2014) Rozuminnya yak psihologichniy fenomen. *Psiholingvistika. [Psycholinguistics]*, 15, 178-193. [in Ukrainian]. **24. Mason L., Scrimin S., Zaccoletti S., Tornatora M.C., GoetzT.** (2018). Webpage reading: Psychophysiological correlates of emotional arousal and regulation predict multiple-text comprehension. *Computers in Human Behavior*, 87, 317-326 [in English].

References:

1. Kravets N.P., Bondar N. V. (2020). Rozvytok movlennia v uchniv z intelektualnymy porushenniamy v rusli kontseptsii «Nova ukrainska shkola». Pochatkova osvita: istoriia, problemy, perspektyvy. *Materialy III-yi Vseukrainskoi nauково-praktychnoi internet-konferentsii*, m. Nizhyn, 23 zhovtnia 2020 r. Nizhyn: NDU imeni M.Hoholia, 2020. S.91. **2.Kravets N. P.** (2000). Optymizatsiia sotsialnoi intehratsii uchniv dopomizhnoi shkoly na osnovi korektsii syhnifikatyvnoi funktsii movlennia. *Defektolohiia*, 3, 18-22. **3. Pakhomova N. G., Okhrimenko. M., Kul'bidaS. V., YanovskaT. A., StanetskaH. M.** (2022).Neuropsychological principles of cognitive and communicative activities diagnosis in adults with

extrapyramidal system disorders. *Wiadomości Lekarskie*, VOLUME LXXIV, ISSUE 10 PART 1, OCTOBER 2021. 2494-2502. DOI: 10.36740/WLek202110124

4. Kulbida S. I. (2021). Osoblyvosti komunikatyvnoi diialnosti nechuiuchykh uchniv: monohrafiia. Instytut spetsialnoi pedahohiky i psykhohii imeni Mykoly Yarmachenka NAPN Ukrainy, viddil navchannia zhestovoi movy. Kyiv: Interservis. 200 s. <https://doi.org/10.33189/isp21.01>

5. Shtern V. Obdarovanist ditei i pidlitkiv ta metody yikh doslidzhennia /Per. z nim. pid red. Vseukrainskoho posta pratsi. Kyiv: «Knyhospilka», 1926. 405 s.

6. Piaget J. (1951). *Psychology of Intelligence*. London: Routledge and Kegan Paul, P.45.

7. Siranchuk N. M. (2018). Formuvannia leksychnoi kompetentnosti v uchniv pochatkovykh klasiv na urokakh ukrainskoi movy: avtoref. d-ra ped. nauk, 13.00.02 – teoriia ta metodyka navchannia (ukrainska mova). Kyiv, 39 s.

8. Horbunova N. V. (2010). Leksychna kompetentsiia ditei doshkilnoho viku v suchasnomu suspilstvi. Pedahohika formuvannia tvorchoi osobystosti u vyshchii i zahalnoosvitnii shkoli. Vyp. 8. S. 85-94.

9. Smolkina S. V. (2010). Metodyka formuvannia inshomovnoi leksychnoi kompetentnosti. *Inozemni movy*, 4, 16-23.

10. Sobotovych Ye. F. (2003). Kryterii otsiniuvannia movlennievoho rozvytku dytyny (u yoho leksychnii lantsi) na riznykh vikovykh etapakh. Normatyvni pokaznyky movlennievoho rozvytku (u yoho hramatychnii lantsi) dytyny doshkilnoho viku. *Defektolohiia*, 2, 2-11.

11. Cherednichenko N. V. (2012). Teoretyko-metodychni zasady formuvannia leksychnoi storony movlennia molodshykh shkolariv iz TPM na urokakh ukrainskoi movy. Zbirnyk naukovykh prats Kamianets-Podilskoho Natsionalnoho universyteta imeni I. Ohienka. T.1. №19. S.439.

12. Kravets N. P. (2000). Optyimizatsiia sotsialnoi intehratsii uchniv dopomizhnoi shkoly na osnovi korektsii syhnifikatyvnoi funktsii movlennia. *Defektolohiia*, 3, 18-22.

13. Zaiats T.M. (2020). Formuvannia leksychnoi kompetentsii na urokakh movy v uchniv z porushenniamy slukhu. Zbirnyk naukovykh prats ΛΟΗΟΣ, 50-53. <https://doi.org/10.36074/18.09.2020.v3.19>

14. Bilanova O.I. (2021). Osoblyvosti vyvchennia ukrainskoi zhestovoi movy ditmy z porushenniamy slukhu. Zbirnyk naukovykh prats ΛΟΗΟΣ. <https://doi.org/10.36074/logos-28.05.2021.v2.23>

15. Kulbida S. (2019). Features of bilingual approach application in special institutions for deaf in Ukraine. *Education: Modern Discourses*, 2, 141-152.

16. Kuranova S. I. (2012). *Osnovy psykhohivistyky*. Kyiv: Vydavn. «Akademiia», 208 s.

17. Kucherenko I. (2021). Kontseptualni systemy suchasnykh urokv rozvytku komunikatyvnykh umin. *Ukrainska mova i literatura v shkoli*, 1, 14-20.

18. Potebnia A. (1892). *Мысль и язык*. Kharkov: Typohrafiia Adolfa Darre. 2-e yzd., 228 s.

19. Prykhodko Yu. O., Yurchenko Yu. I. (2012). *Psykhohichnyi slovnyk-dovidnyk*. Kyiv: Karavela, 328 s.

20. Honcharenko S. U. (1997). *Ukrainskyi pedahohichnyi slovnyk*. Kyiv: Lybid, 376 s.

21. Spetsialna pedahohika: poniatiinyi terminolohichnyi slovnyk (2003) /za redaktsiieiu V. I. Bondaria. Luhansk: Alma-mater. 528 s.

22. Slovnykovi slova dlia 2 klasu (36 sliv). <https://zin.org.ua/slovnikovi-slova-dlya-2-klasu.html>.

23. Harchenko, N. V. (2014). Rozumynnya yak psihologichnyi fenomen. *Psihohingvistika. [Psycholinguistics]*, 15, 178-193. [in Ukrainian].

24. Mason L., Scrimin S., Zaccoletti S., Tornatora M.C., Goetz T. (2018). Webpage reading: Psychophysiological correlates of emotional arousal and regulation predict multiple-text comprehension. *Computers in Human Behavior*, 87, 317-326 [in English].

Kulbida S., Kravets N., Kruhlyk O . STATE OF OWNING THE LEXICAL MEANING OF THE WORD BY STUDENTS WITH SPECIAL EDUCATIONAL NEEDS

Abstract. The work presents the method of determining the lexical meaning of a word in the context of mastering lexical competence by students with special educational needs in the New Ukrainian School.

Aim. Developing methods and determine the state of formation of the lexical meaning of the word among second-graders with special educational needs.

Methods: ascertaining stage of pedagogical experiment, observation, comparison, quantitative and qualitative analysis. The results are presented in graphical and mathematical forms.

The study covered 137 students of special educational institutions: with normal development (29), with hard speech disorders (34), deaf (25), with intellectual disabilities (56), deaf with intellectual disabilities (27).

The results. The understanding of second graders with special educational needs of the meaning of vocabulary words in the process of oral speech was analyzed in the criteria (observing the lexical-grammatical compatibility of words; introducing meaningfully adequate words into the speech context; using the speech context to determine the meaning of the word; selecting the lexical-semantic options for the given word as indicators (understanding and explanation; no explanation is available; no answer).

It has been proven that the mastering of lexical competence by students of different categories: those with normotypical development, with hard speech disorders, deaf, with intellectual disabilities, and deaf with intellectual disabilities allows to outline the ways of improvement and development of language competence in the educational process.

Conclusions. On the basis of the developed content of mastering lexical competence and the method of checking the state of the formation of the lexical meaning of the word in students of four categories: the actual level of the formation of the meaning of vocabulary words in written speech during the reading process was revealed, the difficulty of understanding the lexical meaning of a word presented in the form of semantic illustration was determined in phrases, sentences, texts.

Keywords: categories of students with special educational needs, lexical competence, lexical meaning of a word, ascertainment experiment, criteria.

DOI: <https://doi.org/10.31392/UDU-nc.series19.2023.45.09>
УДК 376-056.264"-07/17"

Є.Ю. Лундіна
evgeniyalyndina.bgpu@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-4615-6807>

ЕВОЛЮЦІЯ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ ДЛЯ ОСІБ З ОСОБЛИВИМИ ОСВІТНИМИ ПОТРЕБАМИ В УКРАЇНІ: ІСТОРИЧНИЙ АСПЕКТ

Історія становлення та розвитку закладів освіти для осіб з особливими освітніми потребами в Україні бере свій початок з давніх часів. Відповідно до виділених історичних періодів у статті простежується зміна ставлення суспільства і держави до осіб з особливими освітніми потребами. Від архаїчного періоду до X століття можна спостерігати як до таких осіб змінюється відношення населення. З X по XIII століття розвивається князівська, церковна та монастирська опіка над особами з особливими освітніми потребами. У період з XIV до другої половини XVII століття формуються державні підходи до опіки та виховання осіб з різними психофізичними порушеннями. Перші спроби створення спеціальних навчальних закладів для дітей з порушеннями мовлення простежуються у другій половині XIX століття. У другій чверті XX століття система спеціальної освіти отримує поштовх та починає розвиток. У 90-х роках XX століття в нашій країні почали впроваджувати ідеї інклюзивної освіти. Дослідження показало, що на кожному історичному етапі розвитку людства ставлення до осіб із особливими освітніми потребами в Україні і світі було різним.

Ключові слова: історіографія, спеціальна освіта, корекція, порушення мовлення, труднощі, особи з особливими освітніми потребами, заклади освіти.

Постановка проблеми. У статті досліджується історія становлення та розвитку закладів освіти для осіб з особливими освітніми потребами в Україні, параметри та виміри освітнього простору та його зміни у різні періоди європейської історії.

Питання становлення та розвитку закладів освіти для осіб з особливими освітніми потребами досліджувало багато вітчизняних та закордонних дослідників В. Бондар, В. Золотоверх (2001), В. Покась (2010), Т. Sak (2013) та інші науковці. Вчені намагалися прослідкувати за впливом змін, що відбувалися в з періоду VIII—VI століть до н. е. до сьогодення, на дітей з особливими освітніми потребами, та за їх можливостями навчання й виховання.

Так, В. Бондар (2003) зазначав, що створення інклюзивного освітнього середовища в системі освіти, в тому числі вищої в Україні є ключовим фактором, що впливає на інтенсивне реформування традиційної вищої освіти та уможливорює доступ до якісної освіти для людей з особливими освітніми потребами. Тому зміни, що відбуваються історично в освіті, потребують переосмислення та виокремлення історичних фактів. Вивчення та аналіз історично зумовлених напрацювань актуальні й для об'єктивного висвітлення становлення та розвитку спеціальної освіти загалом.

Аналіз досліджень і публікацій.

Історико-педагогічні аспекти спеціальної освіти досліджували В. Бондар, І. Єременко, В. Золотоверх, С. Ляпідевський, В. Синьов, М. Супрун, О. Таранченко, С. Федоренко, О. Шевченко, М. Ярмаченко та ін.

Дослідження Т. Берник, Віт. Бондар, В. Гладуш, В. Золотоверх, Л. Кулик, М. Супрун, С. Федоренко, М. Ярмаченко та інших розкривають історичні факти становлення та розвитку спеціальної освіти

Питання навчання та виховання осіб з особливими освітніми потребами вивчали у своїх працях Віт. Бондар, Л. Вавіна, Л. Виготський, І. Єременко, Л. Занков, Г. Коберник, В. Лубовський, О. Лурія, С. Миронова, В. Синьов, В. Тищенко, К. Турчинська та інші. А саме: питання *диференційованого навчання дітей із інтелектуальними порушеннями XX ст.* (І. Єременко, Л. Вавіна, Г. Мерсіянова, В. Турчинська та інші); вивчення та вдосконалення навчально-корекційного процесу спеціальних