

ПЕДАГОГІКА

УДК 81'23:159.93

DOI <https://doi.org/10.24919/2308-4863/34-3-28>

Анна ЗАМША,
orcid.org/0000-0002-8843-035X
кандидат психологічних наук,
завідувач відділу навчання жестової мови
Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка Національної академії
педагогічних наук України
(Київ, Україна) zamsha_anna@ukr.net

Оксана ФЕДОРЕНКО,
orcid.org/0000-0002-4875-9505
кандидат педагогічних наук,
старший викладач кафедри спеціальної та інклюзивної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка
(Київ, Україна) oksanafedorenko80@gmail.com

**ПСИХОЛІНГВІСТИЧНА ТЕХНОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ
АНГЛОМОВНОЇ ЧИТАЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ У ГЛУХИХ УЧНІВ
НА ЗАСАДАХ БІМОДАЛЬНО-БІЛІНГВАЛЬНОГО ПІДХОДУ**

У статті здійснено наукове обґрунтування психолінгвістичної технології формування англомовної читацької діяльності у глухих дітей. Визначено, що формування у чуючих дітей англомовного читання ґрунтується на випереджальному розвитку їх усного мовлення й аудіювання. Виокремлено методологічні підходи до формування читання у глухих дітей: фонематичний, жестовий, дактильний, мануоральний. У ході аналізу уточнено ключові положення формування англомовного читання як психічної діяльності: опора на збережені функціональні можливості – зорове сприймання; акцентування ролі усвідомленого, а не механічного оволодіння англійською мовою; використання засобу мануорального артикулювання; систематичне диференціювання лексико-граматичних категорій у свідомості глухої дитини англійської, української жестової та словесної мов. Охарактеризовано ключові структурні компоненти (перцептивний, моторний і семантичний) англомовного читання глухих дітей і їх функціональні основи. З огляду на специфіку формування кожного з означених компонентів було запропоновано психолінгвістичну технологію формування англомовного читання у глухих дітей. Вказана технологія екстраполюється виключно на глухих підлітків з урахуванням вікових особливостей і їх попереднього опанування читання українською мовою як діяльністю в молодшому шкільному віці з опорою на фонематичний підхід. У статті доведено, що проєктування технологій формування читання, у т. ч. й англомовного, має ґрунтуватися на функціонально збережених психічних можливостях глухих дітей. Під час навчання англомовного читання глухих дітей необхідно враховувати мовний контекст їхнього розвитку – бімодально-білінгвальне середовище та необхідність цілеспрямованого навчання диференціюванню контактуючих мов між собою задля уникнення явища інтерференції. Формування англомовного читання має ґрунтуватися на наданні переваги усвідомленню і розумінню над відпрацюванням технічного боку читацької діяльності.

Ключові слова: англомовне читання, бімодально-білінгвальне середовище, глухі діти, дактилювання, жестова мова, мануоральне мовлення.

Anna ZAMSHA,
orcid.org/0000-0002-8843-035X
Candidate of Psychological Sciences,
Head of Sign Language Education Division
Mykola Yarmachenko Institute of Special Education and Psychology
of National Academy of Educational Sciences of Ukraine
(Kyiv, Ukraine) zamsha_anna@ukr.net

Oksana FEDORENKO,
orcid.org/0000-0002-4875-9505
Candidate of Pedagogical Sciences,
Senior Lecturer at the Department of Special and Inclusive Education
Borys Grinchenko Kyiv University
(Kyiv, Ukraine) oksanafedorenko80@gmail.com

PSYCHOLINGUISTIC TECHNOLOGY OF ENGLISH READING FORMING IN DEAF CHILDREN ON THE BASIS OF BIMODAL-BILINGUAL APPROACH

This article concerns the scientific justification of the psycholinguistic technology for English reading forming in deaf children. As a result of the research, it revealed that most studies the problem of English teaching are devoted to the formation of English listening, speaking, and writing, next to which the question of the English reading development remains the least studied. The English reading formation in hearing children is based on the preliminary development of their speech and listening. In this context, a separate study requires the problem of teaching English as a foreign language to deaf children. Total hearing loss, a significant lag in the acquisition of Ukrainian reading skills, the bimodal-bilingual environment of deaf children development leads to the number of problems of their English reading skills formation. The results of the theoretical analysis of the problem gave reason to classifier the methodological approaches to the reading formation in deaf children: phonemic, signing, fingerspelling, cued speech. In the course of the analysis, are highlighted the key points of the English reading formation as a mental activity of deaf children: relying on the preserved functional capabilities – visual perception; importance the consciousness English learning; use of a manual not an oral system of articulation; systematic differentiation of lexical and grammatical categories of English, Ukrainian sign, and spoken languages in the consciousness of the deaf children. The results of the theoretical analysis served as the basis for determining the key structural components of the deaf children's English reading activity and its functional foundations. Given the specifics of the formation of each of these components separately and as a whole, was proposed the psycholinguistic technology for the English reading formation in deaf children. This technology is extrapolated exclusively on deaf teens, taking into account their age-related characteristics and preliminary development of Ukrainian reading skills in primary school, relying on a phonemic approach. The study reveals that the design of reading development technologies should be based on reliance on the functionally preserved cognitive capabilities of deaf children. When teaching English reading to deaf children, it is necessary to take into account their language bimodal-bilingual environment and the necessity of their training to differentiate the contact languages in order to avoid the phenomenon of interference. The English reading forming of deaf children should be based on the preference of developing their consciousness and understanding the English lexis and grammar than on the technical skills of reading activity.

Key words: English reading, bimodal-bilingual environment, deaf children, fingerspelling, sign language, cued speech.

Постановка проблеми. Формування англо-мовної комунікативної компетентності у дітей є одним із пріоритетів вітчизняної освітньої політики. Показниками сформованості цієї компетентності слугують особливості функціонування усіх видів англомовного мовлення – як репродуктивного (слухання та читання), так і продуктивного (говоріння і письмо). Більшість студіювань із проблеми формування англомовної комунікативної компетентності виконувалися на вибірці дітей із типовим психофізичним розвитком (Богданова, 2002; Клычникова, 1983; Ніколаєва, Бігич, Бражник, 2002; Панова, Андрійко, Тезікова, 2010; Синельников, 2009; Соловова, 2008). Однак висновки та технології, запропоновані в цих студіюваннях, неможливо екстраполювати на глухих

учнів, оскільки у них формування психологічних механізмів слухання, говоріння, читання та письма відбувається на нетиповій основі (Зыков, 1977; Bickham, 2015; Blamey, 2003; Domagała-Zyśk, Kontra, 2016).

На відміну від учнів із типовим розвитком, глухі діти почали вивчати англійську мову лише з 2014/2015 н.р. і тільки з 5 класу (Дробот, Замша, 2019; Замша, Федоренко, 2016). Крім цього, глухі діти – єдина категорія дітей із порушеннями психофізичного розвитку, яка опановує англійську мову в бімодально-білінгвальному середовищі, коли, окрім словесної мови, як це характерно для інших груп дітей, українська жестова використовується як мова навчання (Адамюк, Дробот, Замша, Федоренко, 2019).

Водночас у процесі навчання англійської мови глухих дітей змінюються пріоритетні види розвитку мовленнєвої діяльності, що характеризується зосередженням на формуванні лише тих різновидів англійської мовлення (читання і письмо), які є доступними для дітей з урахуванням специфіки сенсорного бар'єру (Domagała-Zyśk, 2016; Kyle, Cain, 2015; Silverio Hernández, 2017; Trezek, Wang, Paul, 2011). У цьому контексті особливий інтерес викликає проблема формування у глухих дітей англійської читання, адже розвиток вміння читати як рецептивної мовленнєвої діяльності випереджає формування писемного мовлення як продуктивної мовленнєвої діяльності (Ніколаєва, Бігич, Бражник, 2002).

Аналіз досліджень. Результати теоретичного аналізу свідчать, що проблема опанування глухими дітьми англійської мови як іноземної в Україні (Дробот, Замша, 2019; Замша, Федоренко, 2016) і за кордоном (Podlewska, 2013, 2016; Pritchard, 2013, 2016; Falkowska, 2016; Domagała-Zyśk, 2013, 2016; Gulati, 2013, 2015) порівняно нещодавно стали предметом наукових досліджень.

М. Нікітіна розкриває специфіку навчання читання глухих дітей за фонетичним підходом, що й досі домінує в системі спеціальної освіти (Ясюкова, 2011). На добуковарному етапі застосовується метод глобального читання, який ґрунтується на тому, що глухі діти сприймають і запам'ятовують слово як цілісний образ. Вони впізнають знайоме слово за його графічним, а не графемним образом. Цей етап є специфічним для методики навчання глухих дітей. Втім, на нашу думку, застосування методу глобального читання має один суттєвий недолік. Цей метод реалізується через підписування словами різних об'єктів, які оточують глуху дитину щоденно. За цих умов підписати можна лише статичні предмети чи об'єкти. Таким чином, глуха дитина накопичує запас слів переважно однієї групи – іменників. Водночас дієслова і прикметники, а також інші частини мови дитина вивчає в дуже обмеженій кількості через труднощі їх наочного зображення. На букварному етапі відбувається формування аналітичного читання, тобто руйнування графічного зображення й утворення графемного образу слів. Л. Нурієва виокремлює два підетапи, що відрізняються у глухих дітей і дітей із типовим психофізичним розвитком за послідовністю [11]. Спочатку глухі діти вчать розбивати слово на склади, і лише потім – вирізняти окремі літери. Розбиття слова на склади та літери відбувається з опорою на їх звуковимову, «фонетичний» аналіз і синтез слів, а також на «фонематичний слух»,

що є повним алогізмом стосовно категорії глухих дітей. На цьому етапі із психологічного погляду суттєві труднощі виникають за необхідності руйнування вже сформованих графічних образів слів і формування їх у формі фонемо-графемного коду, адже під час читання знайомі слова швидко упізнаються як цілісні образи, внаслідок виникнення відчуття «знайомого» у дитини не виникає мотивація до детального пографемного аналізу слів. Тому утруднюється диференціація слів, які не значно відрізняються між собою за графемними образами. Навіть за умов тотального порушення слухового сприймання, як не парадоксально, значний обсяг навчального часу відводиться на тренування здійснення звуко-буквенного аналізу слів. Означені труднощі зумовлюють те, що більшість глухих дітей зупиняється на цьому етапі формування читання й не переходить до наступного післябукварного етапу оволодіння синтетичним читанням речень і текстів (Ясюкова, 2011).

Незважаючи на це, в Україні й дотепер в державних стандартах освіти чітко простежується домінування положень цього підходу (Адамюк, Дробот, Замша, Федоренко, 2018).

За кордоном застосовувався інший підхід до формування читання, який ґрунтувався на опорі на функціонально збережені можливості глухих дітей – механізм зорового сприймання (Charrow, Fletcher, 1974; Harley, 2001; Hoffmeister, Caldwell-Harris, 2014). Теоретичний аналіз дає підстави виокремити три підходи навчання читання на основі зорового сприймання – дактильний, жестовий і мануоральний. Розкриємо їхні основні положення.

Дактильний підхід ґрунтується на ранньому навчанні читання з дошкільного періоду шляхом використання наочності для передання значень слова та формування його дактильно-графемного образу. На початковому етапі навчання читання це дає можливість сформувати точний політерний образ слова, що слугує основою до швидкої диференціації подібних за графемним образом слів. Однак використання цього підходу має три основні застереження. По-перше, за цього підходу відбувається одночасне освоєння як форми, так і значення слова. По-друге, читання як психічна діяльність з опорою на механізм дактилювання негативно впливає на темп читання, адже відтворення дактильно-графемного образу слова ґрунтується на його членуванні на найдрібніші елементи – дактилемографіми, що уповільнює процес його прочитання. По-третє, використання наочності як інструменту передання значення слова є досить обмеженим, особливо для формування правильного розуміння глухою дитиною

значень дієслів, прикметників, числівників, які передають великі чи нераціональні числа, іменників, котрі позначають узагальнені й абстрактні поняття. До прикладу, для унаочнення слова «біжить» зображується людина із зігнутою ногою, а глуха дитина сприймає цей малюнок статично і замість поняття «біжить» сприймає це як «підняти ногу». Використання дактильного підходу у навчанні грамоти глухих дітей є більш ефективним для розвитку писемного мовлення, оскільки темп написання та дактилювання є подібним, однак менш дієвим саме для формування у них читацької діяльності.

Жестовий підхід ґрунтується на використанні різних видів жестового мовлення. З одного боку, природне жестове мовлення використовується як засіб передачі значень слів, тобто глухі діти мають не освоїти поняття, а лише запам'ятати графемний образ слова і його зв'язок із відповідним поняттям. З іншого боку, кальковане жестове мовлення використовується як засіб запам'ятовування точних графемних образів слів, за яких корінь слова передається жестом, а усі його морфологічні зміни, що передаються суфіксами, префіксами чи закінченнями, передаються через дактилювання (Rudner, Hermansson, Andin, Nelson, Tjus, Rönnberg, 2015). Перевагою використання механізму калькованого жестового мовлення, а не дактилювання, є можливість розвинути адекватну швидкість читання. Однак цей підхід має два основні застереження. Перше, його можна застосовувати лише у випадках, коли дитина до початку навчання читання оволоділа жестовою мовою на рівні володіння словесною чуючими однолітками, тобто сформована відповідна понятійна база, що виражається засобами жестової мови. Втім, частка глухих дітей, які зростають в жестомовному середовищі від народження і мають відповідний рівень обізнаності, становить менше 10% від їх загальної кількості, тож цей підхід є малопоширеним (Holmer, Heimann, Rudner, 2016). Також навчання читання за цього підходу має перекладний характер, оскільки постійно використовується дві знакові системи із власною лексико-граматичною структурою, що викликає труднощі їх чіткого розмежування у свідомості дитини через формування штучного їх поєднання – калькованого жестового мовлення.

Мануоральний підхід найрідше застосовується серед означених. За Annual Survey of Deaf and Hard of Hearing Children and Youth of Regional National Summary Report, станом на 2014 рік лише 8% освітніх програм для глухих дітей у США використовують зазначений підхід. Ще

менший відсоток таких програм в інших країнах. Втім, результати експериментальних досліджень О. Cornett, К. Giese, К. L. Kylo та інших свідчать про користь цього підходу для опанування читання глухими дітьми на зоровій основі за мануальної підтримки усного мовлення на рівні та в терміни, аналогічні до чуючих однолітків. Застосування цього підходу схоже на фонематичний підхід, але з опорою на збережені аналізатори глухої дитини (Замша, Федоренко, 2016). У добукарварний період дитина за природних умов опановує усне мовлення словесної мови через її зорове сприймання, формуючи поскладовий мануоральний образ слів. У букварному періоді відбувається освоєння мануоральнографемних зв'язків, графемний образ слова деталізується лише до рівня складів, а не політерно. Темп мануорального артикулювання відповідає природній швидкості читання на різних етапах його оволодіння. З огляду на це ми схильні відстоювати думку, що мануоральне артикулювання створює функційну основу для оволодіння глухими дітьми читанням через механізм інтеріоризації зовнішнього мануорального читання у внутрішню психічну діяльність, опосередковану розгорнутим мануоральним артикулюванням, що згортається і позбавляється моторного компоненту артикулювання після автоматизації.

Із результатів теоретичного аналізу зазначених підходів висновується декілька концептуальних аспектів формування читання у глухих дітей. По-перше, цей процес має формуватися з опорою лише на збережений зоровий аналізатор. По-друге, необхідно забезпечити дієвий спосіб передачі значень лексичних одиниць словесної мови у всьому їх розмаїтті. По-третє, необхідно визначити функціональний для глухих дітей механізм реалізації зовнішніх читацьких дій (спосіб артикуляції) як початкового етапу формування читання, що з часом інтеріоризується і згортається у внутрішньому плані свідомості, позбавляючись цього моторного компоненту.

З. Кличнікова зауважувала про принципову відмінність процесів формування читання як діяльності загалом рідною мовою, що відбувається під час початкового навчання грамоти, й опанування читанням як складовою частиною володіння іноземною мовою, який нашаровується на вже відпрацьовані читацькі дії (Кличнікова, 1983). Однак з огляду на результати сформованості читання українською мовою у глухих підлітків під час їх навчання англійської мови необхідно забезпечити не лише запам'ятовування і розуміння лексико-граматичної системи, а й формувати елементарні читацькі дії, які станов-

лять основу читацької діяльності (Замша, Федоренко, 2015). Крім цього, недосконале володіння глухими дітьми українською мовою на початку вивчення англійської має враховувати ефективні інструменти диференціювання цих двох мов як знакових систем однієї модальності.

Окреслені положення мають становити теоретичне підґрунтя для розроблення ефективних технологій формування англомовного читання у глухих дітей.

Отже, **мета статті** – здійснити наукове обґрунтування психолінгвістичної технології формування англомовного читання у глухих дітей.

Виклад основного матеріалу. Результати теоретичного аналізу слугували підставою для визначення ключових структурних компонентів англомовного читання глухих дітей і їх функціональних основ. Серед структурних компонентів англомовного читання виокремлено перцептивний, моторний і семантичний. Функціональну основу перцептивного компоненту читання забезпечує зорове сприймання графемного коду англомовного тексту. Функціональну основу моторного компоненту формує механізм мануорального артикулювання. Функціональну основу семантичного компоненту становить здатність визначати значення і смисл англомовних візуально закодованих ланцюжків.

З огляду на специфіку формування кожного з означених компонентів було розроблено психолінгвістичну технологію формування англомовного читання у глухих дітей, що представлено на рис. 1.

Вказана технологія екстраполюється виключно на глухих підлітків з урахуванням вікових особливостей і їх попереднього опанування читанням українською мовою як діяльність в молодшому шкільному віці з опорою на фонематичний підхід.

Технологія містить три *складові частини*: *теоретичну*, що визначає основні наукові принципи процесу формування англомовного читання у глухих дітей; *змістову*, яка конкретизує основні завдання процесу формування за компонентами англомовного читання; *процесуальну*, що відображає поетапний характер процесу формування англомовного читання як психічної діяльності.

До основних *принципів формування* ми відносимо: *принцип функціональної доцільності*, який ґрунтується на оперті процесу формування читання виключно на збереженні можливості глухої дитини – зоровий аналізатор, мануальну артикуляцію; *принцип міжмовного мономодального диференціювання графемних кодів*, що полягає в необхідності сформувані у дитини здатність точно розпізнавати слова, подібні за графемними

образами, між латиницею (англійська мова) та кирилицею (українська мова), до прикладу: чітко розрізняти слова «сир» (чашка) та «сир» тощо; *принцип усвідомленого опанування* відображає, що процес формування читання ґрунтується на розумінні того лексико-граматичного матеріалу, який вивчається, а не на механічному відтворенні його зовнішньої форми; *принцип когнітивної готовності* передбачає, що перехід між етапами формування англомовного читання має ґрунтуватися на показниках сформованості відповідних когнітивних механізмів; *принцип частотності відбору мовного матеріалу* ґрунтується на черговості вивчення лексики та граматичних конструкцій, спочатку вивчається те, що найбільш часто застосовується в автентичних англомовних текстах; *принцип потребнісно-мотиваційної адекватності* полягає в доборі мовного матеріалу відповідно до актуальних потреб та інтересів глухої дитини. До прикладу, діти цієї категорії під час зустрічі з новою людиною завжди найперше питають, чи є ця людина глухою чи чуучою. Тож і лексика із граматичними конструкціями має допомагати поставити питання та відповісти на нього.

Формування *перцептивного компоненту* англомовного читання передбачає розвиток здатності сприймати оптико-графічний код англомовного текстового матеріалу, а також удосконалення спроможності диференціювати слова англійської та української мов.

Формування *моторного компоненту* проходить декілька стадій і становить фізичну основу зовнішнього плану читацьких дій, які поступово переходять у внутрішній план і згортаються у читання про себе. Формування моторного компоненту реалізується через систему мануорального артикулювання, застосування якої відбувається у процесі зверненого до дитини мануорального мовлення педагога і проходить декілька стадій – розрізнення мануорально подібних слів, впізнання значення слова за його мануоральним образом, використання дитиною мануорального мовлення у процесі читання, що спостерігається як зовнішня діяльність.

Для формування *семантичного компоненту* читання використовуються засоби візуального подання інформації, які мають вичерпно розкрити значення лексико-граматичного матеріалу, що вивчається. Як візуальне кодування можуть використовуватися наочність (залежно від ефективності для дитини у формі фото, відео, малюнків, схем, піктограм тощо), пояснення українською жестовою мовою значень відповідного лексико-граматичного матеріалу, а на більш пізніх стадіях,

коли сформоване читання вже відпрацьоване у згорнутому плані свідомості, – текстові пояснення.

Процес формування англомовного читання у глухих дітей розгортається послідовно через п'ять етапів: *підготовчий етап*, основне завдання якого – діагностичне обстеження рівня сформованості читання як діяльності в українській мові, зокрема визначається одиниця читання; на цьому

етапі складається профіль дитини – засіб і форма передачі інформації, якому вона надає перевагу, показники загальної обізнаності; *орієнтувально-мотиваційний етап*, що полягає в зосередженні уваги педагога на визначенні інтересів дитини та пошуку шляхів їх реалізації через відбір відповідного лексико-граматичного матеріалу; саме відповідність актуальним потребам дитини такого мате-

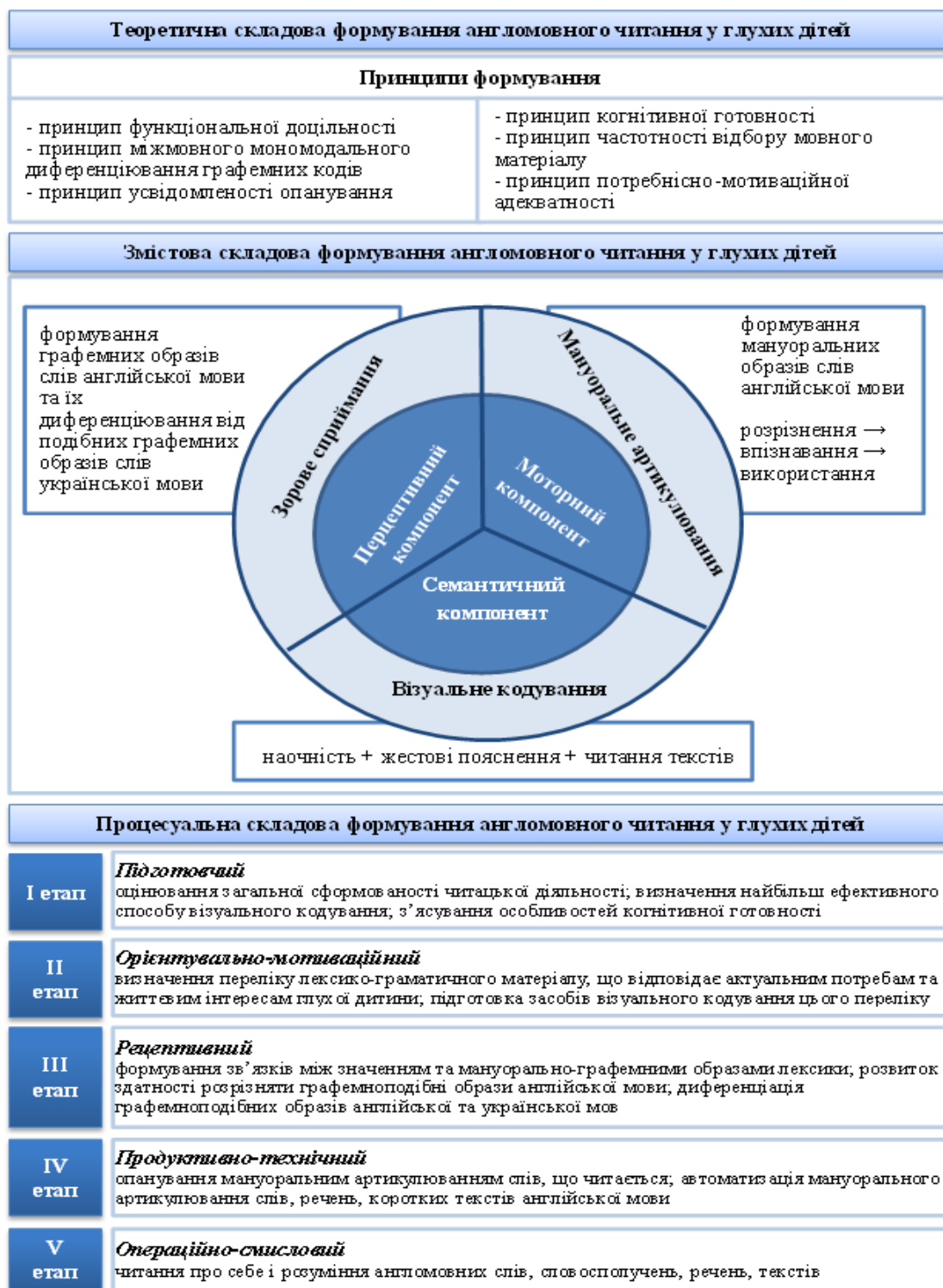


Рис. 1. Психолінгвістична технологія формування англомовного читання у глухих дітей

ріалу є основою розвитку її мотивації до вивчення англійської мови; *рецептивний етап* відбивається у формуванні усіх компонентів читання – перцептивного, моторного та семантичного, що втілюється у формуванні здатності сприймати та розуміти мануорально-графемні коди англійської мови, диференціювати графемноподібні слова англійської й української мов; *продуктивно-технічний етап* конкретизується у формуванні зовнішнього плану читацької діяльності через мануоральне артикулювання, мануоральне читання має бути відпрацьоване до автоматизму; *операційно-смиловий етап* формування англомовного читання втілюється шляхом поступової інтеріоризації мануорального читання та його згортання через осмислене читання англомовних текстів різного рівня обсягу та складності з варіюванням умов (пропуском частин і цілих слів тексту, читанням про себе на швидкість тощо).

Означена психолінгвістична технологія враховує специфіку функціонування збережених психічних можливостей глухого дитини, як продуктивність, так і здатність, що дає змогу компенсувати

на цій основі втрачену функцію, а також враховує особливості мовного розвитку глухих підлітків і своєрідність їхнього українського бімодально-білінгвального середовища.

Висновки. З огляду на викладене можемо зробити деякі висновки. Теоретичний аналіз проблеми формування читання у глухих дітей дав підстави виокремити чотири концептуально відмінні підходи: фонематичний, жестовий, дактильний і мануоральний. Проектування технологій формування читання, у т. ч. й англомовного, має ґрунтуватися на функціонально збережених психічних можливостях глухих дітей. Під час навчання англомовного читання глухих дітей необхідно враховувати мовний контекст їхнього розвитку – бімодально-білінгвальне середовище та необхідність цілеспрямованого навчання диференціювання кількох мов (української словесної та жестової й англійської) між собою задля уникнення явища інтерференції. Формування англомовного читання має ґрунтуватися на наданні переваги усвідомленню і розумінню над відпрацюванням технічного боку читацької діяльності.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Адамюк Н., Дробот О., Замша А., Федоренко О. До проблеми розроблення вітчизняної концепції бімодально-білінгвального підходу до навчання глухих та напівглухих. *Інноваційна педагогіка*. 2018. Вип. 7 (1). С. 125–129.
2. Богданова Т. Г. *Сурдопсихологія*. Москва : Издательский центр «Академия», 2002. 224 с.
3. Дробот О., Замша А. Стратегії навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху в умовах бімодально-білінгвального підходу. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2019. № 2 (91). С. 7–13.
4. Замша А. В., Федоренко О. Ф. Педагогічні аспекти навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху. *Особлива дитина: навчання і виховання*. 2016. № 3 (79). С. 53–61.
5. Зыков С. А. *Методика обучения глухих детей языку*. Москва : Просвещение, 1977. 200 с.
6. Клычникова З. И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. Москва : Просвещение, 1983. 207 с.
7. Ніколаєва С. Ю., Бігич О. Б., Бражник Н. О. *Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах*. Київ : Ленвіт, 2002. 327 с.
8. Панова Л. С., Андрійко І. Б., Тезікова С. В. *Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах*. Київ : Академія, 2010. 328 с.
9. Синельников А. П. *Психология обучения иностранным языкам*. Харьков : Основа, 2009. 128 с.
10. Соловова Е. Н. *Методика обучения иностранным языкам*. Москва : АСТ Астрель, 2008. 238 с.
11. Ясюкова Л. А. Педагогіка неграмотності. *Школьные технологии*. 2011. № 1. С. 25–30.
12. Bickham L. M. Reading Comprehension in Deaf Education: Comprehension Strategies to Support Students Who are Deaf or Hard of Hearing. *Education Masters*. № 314. 2015.
13. Blamey P. J. Development of spoken language by deaf children. *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. New York : Oxford University Press, 2003. P. 232–246.
14. Charrow V. R., Fletcher J. D. English as the second language of deaf children. *Developmental Psychology*. 1974. Vol. 10 (4). P. 463–470.
15. Domagała-Zyśk E., Kontra E. H. (Eds.) *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies*. Cambridge Scholars Publishing, 2016.
16. Harley T. A. *The psychology of language: From data to theory*. New York : Psychology Press, 2001.
17. Hoffmeister R. J., Caldwell-Harris C. L. Acquiring English as a second language via print: the task for deaf children. *Cognition*. 2014. Vol. 132. P. 229–242.
18. Holmer E., Heimann M., Rudner M. Evidence of an association between sign language phonological awareness and word reading in deaf and hard-of-hearing children. *Research in Developmental Disabilities*. 2016. Vol. 48. P. 145–159.
19. Kyle F. E., Cain K. A comparison of deaf and hearing children's reading comprehension profiles. *Topics in Language Disorders*. 2015. Vol. 35. P. 144–156.
20. Rudner M., Hermansson A., Andin J., Nelson K., Tjus T., Rönnberg J. Training literacy skills through sign language. *Deafness & Education International*. 2015. Vol. 17. P. 8–18.

21. Silverio Hernández M. Learning of a Second language in Children with hearing Impairment. Research Report. Soria : Universidad de Valladolid, 2017.
22. Trezek B. J., Wang Y., Paul P. V. Processes and components of reading. *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. New York : Oxford University Press, 2011. P. 99–114.

REFERENCES

1. Adamiuk N., Drobot O., Zamsha A., Fedorenko O. (2018). Do problemy rozroblennia vitchyznianoї kontseptsii bimodalno-bilinhvalnoho pidkhodu do navchannia hlukhykh ta napivhlukhykh [Issues to development the Ukrainian conception of bimodal-bilingual approach to education of deaf and hard-of-hearing]. *Innovative Pedagogy*. № 7 (1). Pp. 125–129 [in Ukrainian].
2. Bogdanova T. G. *Surdopsihologija* [Psychology of the deaf]. Moskva: Izdatel'skij centr "Akademija", 2002. 224 p. [in Russian].
3. Drobot O., Zamsha A. (2019). Stratehii navchannia anhliiskoi movy uchniv iz porushenniamy slukhu v umovakh bimodalno-bilinhvalnoho pidkhodu [Strategies for teaching english to students with hearing impairment in a bimodal-bilingual approach]. *Exceptional child: teaching and upbringing*. № 2 (91). P. 7–13 [in Ukrainian].
4. Zamsha A. V., Fedorenko O. F. Pedahohichni aspekty navchannia anhliiskoi movy uchniv iz porushenniamy slukhu [Pedagogical aspects of teaching English to students with hearing impairment]. *Exceptional child: teaching and upbringing*. 2016. № 3 (79). P. 53–61 [in Ukrainian].
5. Zykov S. A. *Metodika obuchenija gluhih detej jazyku* [Methods of teaching deaf children the language]. Moskva: Prosveshhenie, 1977. 200 p. [in Russian].
6. Klychnikova Z. I. *Psihologicheskie osobennosti obuchenija chteniju na inostrannom jazyke* [Psychological features of learning to read in a foreign language]. Moskva: Prosveshhenie, 1983. 207 p. [in Russian].
7. Nikolaieva S. Iu., Bihych O. B., Brazhnyk N. O. *Metodyka vykladannia inozemnykh mov u serednikh navchalnykh zakladakh* [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. Kyiv: Lenvit, 2002. 327 p. [in Ukrainian].
8. Panova L. S., Andriiko I. B., Tezikova S. V. *Metodyka navchannia inozemnykh mov u zahalnoosvitnikh navchalnykh zakladakh* [Methods of teaching foreign languages in secondary schools]. Kyiv: Akademiia, 2010. 328 p. [in Ukrainian].
9. Sinel'nikov A. P. *Psihologija obuchenija inostrannym jazykam* [Psychology of teaching foreign languages]. Har'kov: Osnova, 2009. 128 p. [in Russian].
10. Solovova E. N. *Metodika obuchenija inostrannym jazykam* [Methods of teaching foreign languages]. Moskva: ACT: Astrel', 2008. 238 p. [in Russian].
11. Jajukova L. A. *Pedagogika negramotnosti* [Pedagogy of illiteracy]. *Shkol'nye tehnologii*. 2011. № 1. P. 25–30 [in Russian].
12. Bickham L. M. *Reading Comprehension in Deaf Education: Comprehension Strategies to Support Students Who are Deaf or Hard of Hearing*. *Education Masters*. № 314. 2015.
13. Blamey P. J. *Development of spoken language by deaf children*. *Oxford handbook of deaf studies, language, and education*. New York: Oxford University Press, 2003. P. 232–246.
14. Charrow V. R., Fletcher J. D. English as the second language of deaf children. *Developmental Psychology*. 1974. Vol. 10 (4). P. 463–470.
15. Domagała-Zyśk E., Kontra E. H. (Eds.) *English as a Foreign Language for Deaf and Hard-of-Hearing Persons: Challenges and Strategies*. Cambridge Scholars Publishing, 2016.
16. Harley T. A. *The psychology of language: From data to theory*. New York: Psychology Press, 2001.
17. Hoffmeister R. J., Caldwell-Harris C. L. *Acquiring English as a second language via print: the task for deaf children*. *Cognition*. 2014. Vol. 132. P. 229–242.
18. Holmer E., Heimann M., Rudner M. Evidence of an association between sign language phonological awareness and word reading in deaf and hard-of-hearing children. *Research in Developmental Disabilities*. 2016. Vol. 48. P. 145–159.
19. Kyle F. E., Cain K. A comparison of deaf and hearing children's reading comprehension profiles. *Topics in Language Disorders*. 2015. Vol. 35. P. 144–156.
20. Rudner M., Hermansson A., Andin J., Nelson K., Tjus T., Rönnberg J. *Training literacy skills through sign language*. *Deafness & Education International*. 2015. Vol. 17. P. 8–18.
21. Silverio Hernández M. Learning of a Second language in Children with hearing Impairment. Research Report. Soria: Universidad de Valladolid, 2017.
22. Trezek B. J., Wang Y., Paul P. V. Processes and components of reading. *Oxford Handbook of Deaf Studies, Language, and Education*. New York: Oxford University Press, 2011. P. 99–114.