



УДК 373.3.16-057.87:376.353

ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ НАВЧАННЯ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ УЧНІВ ІЗ ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ

Анна Замша, Оксана Федоренко, Інститут спеціальної педагогіки Національної академії педагогічних наук України, м. Київ, Україна, zamsha_anna@ukr.net

У статті теоретично обґрунтовано проблему навчання учнів із порушеннями слуху «Іноземної мови» як одного з обов'язкових предметів в Україні. Визначено, що нині цей процес відбувається на тлі дефіциту: кваліфікованих педагогічних кадрів, які мають володіти традиційною методикою навчання іноземної мови й бути обізнані зі специфікою навчання словесним мовам цієї категорії учнів; відповідного спеціального навчального забезпечення, зважаючи на можливості глухих та слабочуючих й соціонавчальні бар'єрів; методичного забезпечення для вчителів та фахівців з корекційно-розвиткової роботи для супроводу процесу навчання іноземної мови; іншомовного комунікативного оточення тощо. Невирішеність означених аспектів проблеми зумовлює актуальність проведення наукових розвідок у цьому напрямі.

Ключові слова: глухі, слабочуючі, вивчення іноземної мови, педагогічний супровід, розвиткові заняття, англomовне дактильне мовлення, мануоральне мовлення.

Анна Замша, Оксана Федоренко, Институт специальной педагогики Национальной академии педагогических наук Украины, г. Киев, Украина

Педагогические аспекты обучения английскому языку учащихся с нарушениями слуха

В статье затронута проблема обучения учащихся с нарушениями слуха «Иностранного языка» как одного из обязательных предметов в Украине. Определено, что в настоящее время этот процесс происходит на фоне дефицита: квалифицированных педагогических кадров, владеющих не только традиционной методикой обучения иностранному языку, но и осведомленных со спецификой обучения словесным языкам этой категории детей; специального учебного обеспечения, которое учитывало своеобразие возможностей глухих и слабослышащих, а также социальных барьеров таких учащихся; методического обеспечения для учителей и специалистов по коррекционно-развивающей работе для сопровождения процесса обучения иностранному языку; иноязычного коммуникативного окружения. Нерешенность указанных аспектов проблемы обуславливает актуальность проведения научных исследований в этом направлении.

Ключевые слова: глухие, слабослышащие, изучение иностранного языка, педагогическое сопровождение, англоязычный дактиль, мануоральная речь.

Anna Zamsha, Fedorenko Oksana, Institute of Special Pedagogy The National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine, Kyiv, Ukraine

Pedagogical aspects of teaching English to students with hearing impairment

The paper discusses teaching foreign languages to students with hearing impairments as a compulsory learning subject in Ukraine. The authors note that for a long time children with hearing impairments and children with mental disabilities were nearly the only groups of special needs students for whom foreign

© Замша А., Федоренко О., 2016



language learning was not obligatory. Only some special schools in Ukraine offered it as an optional course. In 2008/09 school year foreign language was included to the core component of the Standard Curriculum for children with hearing impairments who were supposed to study it from grade 6. It is only in 2015/2016 that this subject was made compulsory for deaf students and students with hearing impairments starting from grade 5. The authors point out that this process is accompanied by a number of challenges, e. g. shortage of qualified teachers who would be skilled in traditional methods of foreign language instruction and know specific strategies for teaching verbal languages to this group of students; the lack of special teaching and learning resources adapted to the unique capabilities of deaf and hard-of-hearing students that would also address the relevant social and learning barriers; the lack of methodological guidance for teachers and intervention professionals on how to support foreign language learning; the lack of foreign language environment, etc. The need to respond to these challenges outlines new research implications in the field. In their research the authors look at a set of tools that may strengthen English language instruction for Ukrainian students with hearing impairments, irrespective of the severity of their disability and the selected instructional approaches and strategies, e. g. learning and using English fingerspelling and sings for sounds.

Keywords: deaf and hard of hearing, learning a foreign language, teaching support, development classes, fingerspelling, Cued Speech.

Глобалізаційні тенденції розвитку сучасного суспільства актуалізують потребу в оволодінні людиною засобами міжнародного спілкування. Це сприяє обміну досвідом і технологіями, підвищенню толерантності й порозуміння, забезпечує мобільність громадян різних країн шляхом надання їм можливості вільного вибору місця проживання, навчання та праці. Одним із таких засобів міжнародного спілкування є англійська мова.

Володіння англійською мовою є однією із вимог інтегрування й успішності соціальної адаптації в сучасному світі. Це стало підґрунтям для внесення у сучасні державні стандарти освіти України навчального предмета «Іноземна мова» як обов'язкової дисципліни для всіх учнів.

Однак тривалий час діти з порушеннями слуху поряд із дітьми з розумовою відсталістю були чи не єдиними категоріями з-поміж дітей з особливими потребами, які не вивчали іноземної мови як обов'язкової навчальної дисципліни [6]. Лише деякі спеціальні навчальні заклади в Україні пропонували вивчення цього предмета як факультативного курсу. Власне навчальний предмет «Іноземна мова» було введено до інваріантної складової Типових навчальних планів для дітей зі зниженим слухом у 2008/2009 н. р., утім вивчення цього предмета починалося з 6 класу. На опанування слабочуючими дітьми іноземною мовою в 6 класі відводилося 1 год/тиждень, а з 7 по 10 класи – по 2 год/тиждень [6]. Незважаючи на принцип послідовності в організації освіти, що відзначено в Законі України «Про освіту» (ст. 3), вивчення слабочуючими «Іноземної мови» як предмета інваріантної складової в старшій школі не передбачалося аж до 2015/2016 н. р. [6]. Лише Наказом Міністерства освіти і науки України від 22.04.2014 р. № 504 було введено цей предмет як обов'язковий для вивчення глухими учнями починаючи з 2014/2015 н. р. Відповідно до цього наказу глухі та слабочуючі учні починають опановувати предмет «Іноземна мова» з 5 класу, причому на його вивчення відводиться по 2 год/тиждень з 5 по 10 класи [6].

Проблема навчання учнів із порушеннями слуху «Іноземної мови» як одного з обов'язкових предметів є досить складною. Позаяк цей процес відбувається на тлі дефіциту: кваліфікованих педагогічних кадрів, які мають володіти не лише традиційною методикою навчання іноземної мови, а й бути обізнані зі специфікою навчан-



ня словесним мовам цієї категорії дітей; спеціального навчального забезпечення, що має враховувати своєрідність можливостей глухих та слабочуючих і соціонавчальних бар'єрів таких учнів; методичного забезпечення для вчителів та фахівців з корекційно-розвиткової роботи для супроводу процесу навчання іноземної мови; іншомовного комунікативного оточення тощо. Невирішеність означених аспектів проблеми зумовлює актуальність проведення наукових розвідок у цьому напрямі.

Навчання іноземної мови учнів із порушеннями слуху було предметом небагатьох наукових досліджень. Зокрема, ученими виявлено інтерес до наявних взаємозв'язків між оволодінням рідною мовою при порушеному слуху і оволодінням іноземною мовою без таких порушень (К. Коровин, К. Луцько, І. Шаповал, Jeffery P. Braden та ін.); вивчено методичні аспекти навчання англійської мови студентів із порушеннями слуху (Л. Набокова) тощо. Утім, і нині багато педагогічних аспектів проблеми навчання іноземної мови школярів з порушеннями слуху залишаються невирішеними.

Актуальність вивчення проблеми навчання іноземної мови учнів із порушеннями слуху в Україні зумовлена потребою в ефективній організації цього процесу й відсутністю достатньої наукової розробленості цієї проблеми як зарубіжними, так і вітчизняними вченими.

Вивчення предмета «Іноземна мова» передбачає опанування різними мовами світу, а в більшості розвинутих країн закордоном – вивчення й іноземних жестових мов [14]. Отже, метою цієї статті є розкриття педагогічних аспектів проблеми навчання англійської словесної мови учнів з порушеннями слуху.

Про потребу в розроблені спеціальної методики навчання англійської мови для учнів із порушеннями слуху йдеться в роботах російського науковця Л. Набокової. Це, на думку вченої, зумовлюється низкою чинників: особливостями сприймання усного мовлення учнями із порушеннями слуху; специфічністю шляхів і засобів навчання фонетиці, лексиці, морфології, семантиці та прагматиці словесної мови [5]. Однак означені чинники є загальними для опанування словесною мовою такими учнями. Утім, під час вивчення національної словесної мови й іноземної, учні стикаються з різними труднощами. Так, англійська мова на відміну від української майже не застосовується в реальному житті й діяльності школярів із порушеннями слуху. Тому, ті механізми комунікативного середовища, які позитивно впливають на опанування такими учнями національною мовою, абсолютно не працюють при вивченні ними англійської.

Розроблення методики навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху має спрямовуватися на досягнення мети вивчення іноземної мови загалом. Згідно з сучасними державними стандартами освіти метою вивчення іноземної мови є формування в учнів комунікативної компетентності, що передбачає опанування ними комунікативними вміннями, мовними знаннями й мовленнєвими навичками, оволодіння вміннями та навичками спілкуватися в усній і письмовій формах з урахуванням мотивів, цілей та соціальних норм мовленнєвої поведінки носіїв мови у типових сферах і ситуаціях [6].

Одним із головних аспектів проблеми навчання іноземної мови є визначення обсягу англійської комунікативної компетентності, якою мають володіти учні із порушеннями слуху. Мінімальні вимоги щодо володіння іноземною мовою визначені в державних освітніх стандартах (Постанова Кабінету Міністрів України від 20 квітня 2011 р. № 462 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти»; Постановою Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2013 р. № 607 «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти для дітей з особливими освітніми потребами»; Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1392 «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної



середньої освіти). Науковці В. Редько та О. Пасічник зазначають, що нині доцільним є використання Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. Проводячи паралелі між вимогами державних стандартів освіти та Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, учені вважають, що на час завершення учнями II ланки шкільної освіти вони мають оволодіти іноземною мовою на рівні A2, а по завершенню III ланки – B1 [1, 7]. Відзначимо, що жодним нормативним документом не передбачено зниження вимог до рівня освіченості учнів із порушеннями слуху. Зважаючи на те, що чуучі учні починають вивчати англійську ще з початкової школи, а учні із порушеннями слуху лише з 5 класу, рівень опанування англійської мовою учнями із порушеннями слуху на час завершення II і III ланок шкільної освіти має відповідати вимогам, що висуваються до чуучих. Тому навчальні програми з англійської мови для учнів із порушеннями слуху мають передбачати впродовж навчання в II ланці опанування рівнем A2, тоді як чуучим на це відводиться період навчання у I та II ланці школи. Зважаємо й на те, що на опанування рівнем B1 відводиться однаковий час чуучим учням і їхнім одноліткам без таких порушень слуху.

Опанування англійською мовою на рівні державного стандарту передбачається шляхом вивчення іноземної мови по 2 год/тиждень як для чуучих, так і для учнів із порушеннями слуху [6]. Проте, варто зауважити, що для вивчення української мови учням із порушеннями слуху традиційно відводиться більша кількість годин. На нашу думку, це зумовлює потребу в перегляді кількості годин на вивчення іноземної мови щонайменше на початковому етапі.

Водночас опануванню словесної мови учнями з порушеннями слуху сприяє корекційно-розвиткова робота, що спрямована на подолання найбільш складних аспектів володіння мовою для цієї категорії учнів – формування вимови, розвиток слухового й зоро-слухового сприймання усного мовлення у слабочуючих та зорового сприймання усного мовлення у глухих. Відзначимо, що вже не одне десятиліття правомірно існують різні думки щодо розвитку слухового сприймання й мовлення дітей з порушеннями слуху. Одні підходи базуються на використанні збережених аналізаторів для формування мовлення на основі цілого слова як одиниці мовлення, інші – відштовхуються від звуку [9]. Утім, усі підходи передбачають створення відповідних умов для розвитку слухового, слухо-зорового сприймання усного словесного мовлення й формування вимови. Зокрема ефективно впливає на розвиток слухового сприймання та формування вимови у дітей глухих та зі зниженим слухом оптимізація засвоєння усного словесного мовлення в діяльності; навчання в умовах інтенсивного розвитку залишкового слуху; формування вимови із використанням технічних засобів тощо. Нині корекційно-розвиткова робота спрямована на опанування такими учнями лише українською словесною мовою [10]. Доволі поширені на сьогодні переконання, що достатньо слухопротезувати дитину і опанування мовою, як власне і весь розвиток, відбуватиметься природним шляхом. За такого підходу опанування англійською мовою учнями з порушеннями слуху зводиться до суто технічного оснащення, недооцінюється необхідність спеціально організованої і систематичної корекційно-розвиткової діяльності з розвитку слухового сприймання як основи для розвитку мовлення. Часто уроки іноземної мови чи індивідуальні заняття з такими дітьми уподібнюються механічним тренуванням через повторення за вчителем мовленнєвого матеріалу. Без систематичних підкріплень розуміння почутого й повтореного такі заняття зводяться нанівець, позаяк на практиці дитина не вкладає у почуте зміст. Варто враховувати й особливості звуковимови та власне можливості таких учнів під час формування вимови. Тому доцільно поєднувати слухове сприймання з іншими видами сприймання, тісно переплітати із пізнанням навколишнього, збагаченням загального сенсорного досвіду дитини. Зважаючи на викладене, на часі необхід-



ність перегляду змісту, завдань і методів корекційно-розвиткової роботи з урахуванням введення іноземної словесної мови як обов'язкового навчального предмета.

Сучасна методика навчання англійської мови учнів із порушеннями слуху має бути спроектована в кількох різновидах. Традиційним для вітчизняної сурдопедагогічної науки є диференціація способу навчання глухих та слабочуючих учнів. Проте, більшість зарубіжних фахівців (R. O. Cornett, D. Ling та ін.) вирізняють кілька стратегій навчання учнів із порушеннями слуху іноземної словесної мови: аудіальний; візуальний; аудіовізуальний [12, 15]. На вибір стратегії впливають не медичні показники (ступінь порушення слуху), а ефективність застосування певного способу для навчання учня з порушеннями слуху. Аудіальна стратегія навчання іноземної мови є доцільною для дітей з порушеннями слуху, які активно користуються слуховим сприйняттям для отримання інформації з навколишнього світу через допоміжні технології (слухові апарати, кохлеарні імпланти тощо), що забезпечують якість сприйняття аудіальної інформації. Візуальна стратегія навчання передбачає використання жестової мови й писемного мовлення для опанування знаннями. Аудіовізуальна стратегія навчання забезпечується використанням сукупності означених засобів. Утім, як свідчать дані E. Kontra, K. Csizér, K. Piniel та інших, більшість спеціальних шкіл використовує аудіальну стратегію навчання іноземної мови [14].

Існує низка засобів, які сприяють опануванню англійською мовою учнями із порушеннями слуху, незалежно від ступеня цього порушення та обраної стратегії навчання. Ідеться про опанування та використання в навчальному процесі англомовного дактильного та мануорального мовлення.

Варто зазначити, що вибір англомовної дактильної абетки не є таким простим питанням, як видається на перший погляд. Існує британська дактильна абетка (мал. 1), розроблена наприкінці к. XVII ст., та американська дактильна абетка (мал. 2), що використовується з початку XIX ст. Перша є дворучною, друга – одnorучна. Відмінності цих абеток пов'язані зі специфікою зв'язків між системою спеціального навчання США та Великобританії. Американська система спеціального навчання запозичила французьку, а не британську модель, і таким чином успадкувала відповідну дактильну абетку. Британську дактильну абетку традиційно використовують в Австралії та Південній Африці [2]. Водночас дактильні абетки подібні до американської мають більшість країн світу, які запозичили французьку систему спеціального навчання, ця абетка є майже тотожною міжнародній дактильній абетці (за винятком дактилями «т») [4]. Тому, при навчанні англійської мови учнів із порушеннями слуху доцільніше використовувати саме американську дактильну абетку, оскільки навіть у Великобританії останніми роками подекуди застосовують саме американський варіант.

Відзначимо, що дактильне мовлення є мануальним аналогом писемного мовлення й має використовуватися саме з метою навчання саме цієї форми словесної мови [3, 10].

Водночас для навчання усного мовлення доцільно використовувати мануоральне (від сполучення двох слів латинського «*manus*», що означає – рука, та французького «*oral*» (від лат. «*oris*» – рот) – усний [11]) мовлення. Утім зауважимо, що мануоральне мовлення не є природним чи калькованим жестовим мовленням, й аж ніяк не окремою мовою. Це штучна система ручного супроводу усного мовлення, що забезпечує можливість візуального диференціювання артикуляційно подібних фонем (наприклад, звуки [б] і [п], [д] і [т] та ін.). Науковець R. O. Cornett обґрунтував доцільність використан-



R. O. Cornett



Мал. 1. Британська дактильна абетка



Мал. 2. Американська дактильна абетка

ня мануоральної системи тим, що «якби всі звуки словесної мови візуально виглядали б по-різному, то візуально сприймати усне мовлення глухим було б так само легко, як і чуючим сприймати його аудіально» [12].

Отже, використання мануоральної системи дає змогу полегшити візуальне сприймання усного мовлення. Мануоральна система для англійської мови була запропонована 1966 р. доктором R. O. Cornett, викладачем Галлодетського університету. До 1994 р. R. O. Cornett було проведено адаптацію мануоральної системи для 25 мов світу. Нині мануоральну систему адаптовано вже для понад 60 словесних мов [12; 13; 14].

Англійська мануоральна система складається з 8 конфігурацій руки та 8 локалізацій, деякі з яких передбачають характерний рух руки. Конфігурація руки передає приголосні звуки англійської мови (мал. 3). Причому, для візуальноартикуляційно подібних фонем використовуються різні конфігурації, наприклад [b] і [p], [d] і [t], [l] і [n] тощо [11].

Локалізація і рух в мануоральному мовленні передає голосні звуки (мал. 4).

Кожне звукосполучення складається з показу відповідної конфігурації у певній локалізації (та руху). Мануоральне мовлення передбачає чітку артикуляцію, яка є складовою цього різновиду мовлення. Звук не є обов'язковим під час мануорального мовлення.



p, d, zh	k, v, TH, z	h, r, s	b, n, wh
m, t, f	w, l, sh	j, g, th	y, ng, ch

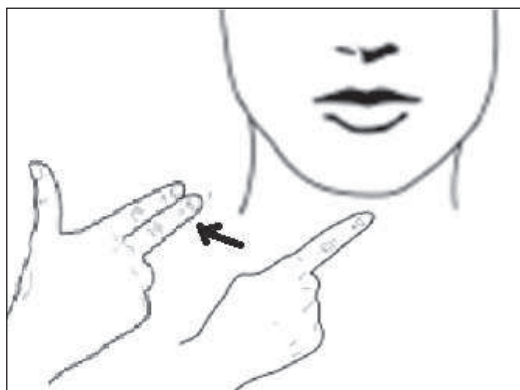
Мал. 3. Конфігурації руки англомовної мануоральної системи

Місце показу окремого приголосного звуку	ur, ee	ue, aw, e	i, a, oo
Рух на 2-3 см вперед	Рух на 1-2 см вниз	Рух збоку в центр	Рух на 1-2 см вниз
oe, ah	uh	ou, ie	ay, oi

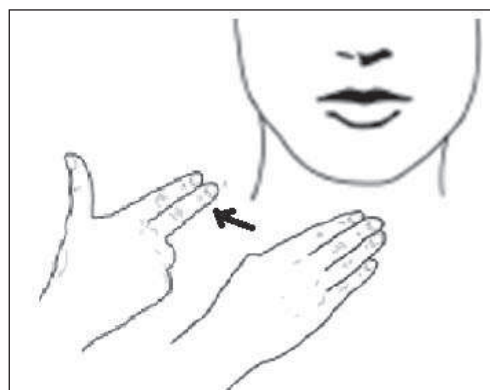
Мал. 4. Локалізація і рух англомовної мануоральної системи

Наприклад, в англійській мові слова «pig» та «big» досить складно візуально розрізнити, так само як і сприйняти їх на слух (мал. 5).

Загалом безумовною перевагою використання англомовного дактилювання та мануорального мовлення є порівняно швидке опанування цими засобами вчителями англійської мови та суттєве покращення комунікативних можливостей учнів з порушенням слуху.



pig



big

Мал. 5. Мануоральна вимова слів «pig» та «big»

Підсумовуючи відзначимо, що використання мануорального мовлення забезпечує розвиток візуального сприймання усного мовлення в учнів із порушеннями слуху, однак, не забезпечує розвиток слухового сприймання. Користування цим засобом сприяє розвитку грамотності таких учнів, а розвиток слухового сприймання потребує окремих спеціальних педагогічних заходів та засобів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання [Текст] / [наук. ред. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 261 с.
2. Зайцева Г. Л. Жестовая речь. Дактилология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений. – М. : Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с.
3. Замша А. В. Порівняльний аналіз монологічного та білінгвального підходів до навчання дітей з порушеннями слуху / А. В. Замша // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – 2014. – Вип. 5, Том IV (55). – С. 175 – 183.
4. Кульбіда С. Українська дактилологія: Науково-методичний посібник. – К.: Педагогічна думка, 2007. – 256 с.
5. Набокова Л. А. Обучение английскому языку студентов с нарушениями слуха в системе высшего гуманитарного образования (начальный курс) : автореф. дисс. на соискание учен. степени канд. пед. наук : 13.00.03 / Л. А. Набокова. – М., 2005. – 22 с.
6. Нормативно-правова база [Електронний ресурс]. – Режим доступу <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normative/>.
7. Редько В. Г., Пасічник О. С. Особливості конструювання змісту рівневого навчання іноземних мов у старшій профільній школі України.
8. Словник іншомовних слів / За ред. О. С. Мельничука. – К. : Головна редакція УРЕ, 1974. – 776 с.
9. Федоренко О. Розвиток слухового сприймання у дітей зі зниженим слухом від народження / О. Ф. Федоренко // Дефектологія. Особлива дитина: навчання та виховання. – 2011. – № 3. – С. 10 – 14.



10. Федоренко О. Ф. Особливості педагогічної діяльності з розвитку слухового сприймання та формування вимови у молодших школярів з порушеннями слуху / О. Ф. Федоренко // Освіта осіб з особливими потребами : шляхи розбудови. – 2015. – Вип. 8. – С. 165 – 172. – Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2015_8_23.
11. Barns Perigoe C., LeBlanc B. M. (1994). Cued Speech and the Ling Speech Model: Building Blocks for Intelligible Speech. Cued Speech Journal, V, 30 – 36.
12. Cornett R. O. (1967). Cued Speech. American Annals of the Deaf, 112, 3 – 13.
13. Doenges K. S., Kylo K. L. (2001). Cued English: A bridge to literacy for deaf and hard of hearing children. Presentation, Cue Camp Minnesota, 2001, St. John's University, Collegeville, MN.
14. Kontra E. H., Csiz r K., Piniel K. Teaching and learning foreign languages in hungarian schools for the hearing impaired: a nationwide study.
15. Ling D. (1989). Foundations of spoken language for hearing-impaired children. Washington, D. C.: A. G. Bell Association for the Deaf.

REFERENCES (TRANSLATED AND TRANSLITERATED)

1. Nikolaev, S. (Ed.). (2003). Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Kyiv: Lenvit [In Ukrainian].
2. Zaitseva G. L. (2000). Sign it. Fingerspelling: Proc. for students. Executive. Proc. institutions. Moscow: humanity. ed. VLADOS Center. (In Russian).
3. Zamsha A. (2014). Comparative analysis of monolingual and bilingual approaches for educating of children with hearing loss. Humanitarian Digest of Gregory Skovoroda Pereyaslav-Khmelnytsky State Pedagogical University, Issue 5 «Higher Education in the context of Ukraine's integration into the European educational space», vol. IV (55), 175 – 183. (In Ukrainian).
4. Kulbida S. (2007). Ukrainian dactylology: scientific-methodical manual. Kyiv: Pedagogical thought. (In Ukrainian).
5. Nabokov L. A. (2005). Education English language students with hearing impairments in higher humanitarian education system (basic course): Abstract. diss. on scientific. PhD degree. ped. Sciences: 13.00.03. (In Russian).
6. Law of Ukraine [electronic resource]: Retrieved from <http://old.mon.gov.ua/ua/about-ministry/normativno> (In Ukrainian).
7. Redko V. G., Pasichnyk O. S. Features tiered design the content of teaching foreign languages in high profile school Ukraine. (In Ukrainian).
8. Melnychuk O. (Ed.). (1974). The dictionary of foreign words. Kyiv: Home Edition ur. (In Ukrainian).
9. Fedorenko O. (2011). The development of auditory perception in children with diminished hearing loss from birth. Defectology. Exceptional child: teaching and upbringing, 3, 10 – 14. (In Ukrainian).
10. Fedorenko O. F. (2015). Especially in development of auditory perception and formation pronunciation in primary school children with hearing impairments. Osvita osib z osoblyvymy potrebamy: shliakhy rozbudovy. Vol.8, pp. 165-172. Retrieved from http://nbuv.gov.ua/UJRN/ooop_2015_8_23. (In Ukrainian).
11. Barns Perigoe C., LeBlanc B. M. (1994). Cued Speech and the Ling Speech Model: Building Blocks for Intelligible Speech. Cued Speech Journal, V, 30 – 36.
12. Cornett R.O. (1967). Cued Speech. American Annals of the Deaf, 112, 3 – 13.
13. Doenges K. S., Kylo, K. L. (2001). Cued English: A bridge to literacy for deaf and hard of hearing children. Presentation, Cue Camp Minnesota, 2001, St. John's University, Collegeville, MN.
14. Kontra E. H., Csiz r K., Piniel K. Teaching and learning foreign languages in hungarian schools for the hearing impaired: a nationwide study.
15. Ling D. (1989). Foundations of spoken language for hearing-impaired children. Washington, D. C.: A. G. Bell Association for the Deaf.