
ЗАМША А.В.,
в.о. завідувача лабораторії
жестової мови, Інститут
спеціальної педагогіки НАПН
України, м. Київ

ФЕДОРЕНКО О.Ф.,
науковий співробітник,
лабораторія сурдопедагогіки,
Інститут спеціальної педагогіки
НАПН України, м. Київ

СТАН СФОРМОВАНOSTІ ЧИТАННЯ В УЧНІВ З ПОРУШЕННЯМИ СЛУХУ 6-8 КЛАСІВ

У статті представлено результати емпіричного дослідження стану сформованості читацької компетентності в учнів з порушеннями слуху 6-8 класів. Встановлено, що досі у вітчизняній системі спеціальної освіти домінує знанневоорієнтований замість компетентнісного підходу, про що свідчить низький рівень сформованості читання у цих учнів.

Ключові слова: учні з порушеннями слуху, читання, компетентність, білінгвальний підхід, жестова мова, словесна мова.

В статье представлены результаты эмпирического изучения сформирования чтения как компетентности у учеников с нарушениями слуха 6-8 классов. Определено, что в отечественной системы специального образования доминирует подход, ориентированный на приобретение знаний, а не компетентности, о чем свидетельствует низкий уровень сформирования чтения как компетентности у этой категории учеников.

Ключевые слова: ученики с нарушениями слуха, чтение, компетентность, билингвистический подход, жестовый язык, словесный язык.

This article is represented the research results (n=113) of measurement of students 6-8 grades reading competency. The comparative analysis has showed that students with hearing impairment have low level of

© ЗАМША А.В., ФЕДОРЕНКО О.Ф., 2015

reading competency development to counterbalance of hearing peers. For hearing impairment students inherent low interest to reading and small experience of successful reading activity, the result of its all is inability to use them reading for obtaining of new information. Then, students with hearing impairment of hearing parents have lowest level of reading competency than hearing impairment students of deaf parents. Also, though studies since 6 to 8 grades these peculiarities not fluctuate noticeably. In addition, the research has showed that teachers of hearing impairment students mainly use speech for teaching reading, they not to make use of bilingual approach for educating these students.

Key words: *students with hearing impairment, reading competency, bilingual approach, sign language, spoken language.*

Постановка проблеми. Одним з ключових чинників, що зумовлює особливості життєдіяльності особистості в сучасному суспільстві є його інформаційна насиченість. Обсяг інформації, що збільшується останніми роками в геометричній прогресії значно посилює вимогливість до особистості, зокрема до швидкості й якості опрацювання нею нової інформації, ефективності використання цієї інформації в житті та діяльності.

Найбільшими «акумуляторами» інформації є писемні тексти. Саме вони зберігають інформацію впродовж багатьох століть. Писемні тексти переживають власних творців (осіб, роди, народи). З часом змінюється форма закарбовування текстів (сувої, книги, електронні носії, цифрові засоби), втім їхнє значення в житті людини не зменшується. Під час сприймання текстів відбувається інтенсивний розвиток мислення. Осмислюючи текст, особистість вчиться встановлювати причинно-наслідкові зв'язки між явищами та подіями, виявляти головне і другорядне, визначати підтекст, що формує її здатність планувати свої дії й прогно-

зувати їх наслідки [2, 3, 6]. Водночас досвід, який передає людство у писемній формі, репрезентує людині соціальні очікування, моделі поведінки й їхні наслідки, що впливає на обрання стилю взаємодії особистості з оточуючими [7]. Відтак здатність до сприймання й осмислення писемних текстів людиною сприяє формуванню її як особистості, є чинником успішності її соціальної адаптації й ефективності діяльності в умовах сьогодення.

Загалом сприймання писемних текстів є складною психічною діяльністю, яка формується внаслідок спеціального навчання. За формою це сприймання є зоровим, а за змістом ця психічна діяльність складається з трьох компонентів – розпізнавання графічних образів слів, розуміння змісту тексту та його осмислення. Лише за умов наявності всіх цих компонентів може йти мова про сформованість процесу сприймання текстів як діяльності, інакше кажучи про сформованість читання як компетентності особистості.

Традиційно опанування читанням як компетентністю є одним із ключових завдань навчання в початковій школі. Позаяк ця здатність є опорною

для навчання учнів у подальшому. Оскільки опанування знаннями з навчальних предметів передбачає читання текстів як одну зі складових. Без читання неможливо зрозуміти зміст задачі, параграфу підручника, літературних творів тощо [1].

Як свідчить практика, у чуючих учнів при переході з молодшої ланки у середню читання як компетентність вже є сформованою, а відтак учень здатен використовувати його під час навчальної діяльності. Водночас, формування читання як компетентності в учні з порушеннями слуху має свою специфіку й характеризується низкою труднощів.

Аналіз останніх досліджень. Особливості формування читання у учнів з порушеннями слуху вивчалися низкою сурдопедагогів (Л. Бикова, С. Зиков, Н. Слезіна, Л. Фомічова, J. Bebko, D. Hermans, H. Knoors, J. Lollis, C. La-Sasso, E. Ormel, B. Schirmer, L. Verhoeven та інші) [1, 19, 20, 21, 23]. Вчені по-різному характеризують особливості читання учнів з порушеннями слуху. За результатами досліджень (M. Marschark, M. Karchmer, R. Mitchell, L. Wauters, A. Tellings та інші) виявлено, що учні з порушеннями слуху відстають у сформованості читання як компетентності від 5 до 8 років порівняно з чуючими однолітками [20]. Чинниками низької сформованості читання таких учнів вчені вбачали наступні: малий обсяг словникового запасу (M. Harris, J. Beech, J. Merrills, G. Underwood, L. Wauters, A. Tellings та інші); низький рівень опанування граматиною словесної мови (G. Berent, L. Kelly, C. King, S. Quigley та інші) тощо [9, 20]. Відзначимо, що дослідження, у яких виявлено, що нечуючі значимо відстають у сформованості читання, проводились в умовах монологічного підходу до навчання таких учнів.

За такого підходу словесна мова є основним засобом навчання, а опануванню читанням має сприяти усне й, в окремих випадках, дактильне мовлення [4]. Звідси в класичному монологічному підході формування читання відбувається із опертям на порушено функціонуюче слухове сприймання усного мовлення таких учнів.

Втім існує низка досліджень, які засвідчують, що не всі учні з порушеннями слуху демонструють низький рівень сформованості читання. Так, експериментальні дослідження (C. Kusche, M. Greenberg, T. Garfield, M. Strong, P. Prinz та ін.) показали, що учні з порушеннями слуху з родин нечуючих батьків мають краще сформовані навички читання за тих, які походять з родин чуючих батьків [21]. Низка дослідників (D. Hermans, H. Knoors, J. Lollis, E. Ormel, L. Verhoeven та ін.) виявили, що за умови навчання учнів з порушеннями слуху в ключі білінгвального (жестово-словесного) підходу, немає значущих відмінностей у рівні сформованості читання цих учнів порівняно з чуючими однолітками [20]. Навчання читання за методологією двомовного підходу ґрунтується на опануванні словесної мови з опертям на жестову [8, 9, 10, 11]. Жестова мова має візуальну природу, відтак сприймання жестового мовлення забезпечується функціонуванням саме зорового сприймання мовлення. Водночас цей процес є основою читання. Відтак навчання читання за цією методологією спирається не на порушену функцію (слухове сприймання), а на збережену функцію (зорове сприймання). Це суттєво пришвидшує і полегшує процес формування читання таких учнів. В цьому контексті опанування словом відбувається з опертям на візуальний знак – жест, що здійснюється в три стадії (D. Hermans, H. Knoors, E. Ormel, L.

Verhoeven) [21]. На першій стадії написане слово пояснюється через вже засвоєний жест чи жестосполучення. Тут жест є «містком» між поняттям і словом. Повторне сприймання слова актуалізує асоціативний зв'язок з відповідним жестом, і як наслідок з поняттям, яке він позначає. Поступово (за умови частого повторення слова) асоціативний зв'язок між жестом і словом послаблюється й формується безпосередньо від слова до поняття. Під час другої стадії з'єднувальною ланкою між словом і жестом є саме поняття. На третій стадії відбувається поєднання писемної із іншими формами репрезентації слова (дактильною, усною), а зв'язок між словом і жестом втрачається – вони стають частинами двох різних мов. Такий механізм опанування словом можливий лише за певних умов: по-перше, при опануванні жестовою мовою і формуванні достатнього обсягу знань до початку навчання читання; по-друге, використання жестової мови як засобу навчання словесної; по-третє, зміни акцентів навчання учнів з порушеннями слуху з домінування зосередженості на розвиток усного мовлення і слухового сприймання на розвиток навичок читання і писемного мовлення. Такі умови створені лише в тих країнах, у яких запроваджено двомовний підхід до навчання учнів з порушеннями слуху (Швеція, Канада, США, Данія та ін.). Водночас у вітчизняній системі освіти щодо таких учнів здійснюються лише окремі спроби використання жестової мови у процесі навчання. Вочевидь, це перші кроки на шляху до впровадження технологій двомовного підходу у практику діяльності спеціальних закладів для дітей з порушеннями слуху.

Втім, для ефективної реалізації означеної технології має змінитися методична культура педагогів. Цьо-

му має сприяти поширення успішних практик щодо використання жестової й словесної мов у процесі навчання учнів з порушеннями слуху, зокрема й читання. Вважаємо, що розробленню ефективної методики жестово-словесного навчання учнів з порушеннями слуху словесним мовам має передувати вивчення стану сформованості читання у таких учнів. Відтак, метою нашого дослідження було визначення стану сформованості читання як діяльності учнів з порушеннями слуху в умовах сьогодення.

Методика дослідження

Вибірку дослідження склали 113 учнів 6 – 8 класів, з яких зі збереженим слухом – 37, із порушеннями слуху – 76 досліджуваних. Більшість нечуючих учнів мали III-IV ступінь порушення слуху чи глухоту. В своєму дослідженні ми застосували соціальну класифікацію учнів з порушеннями слуху – за типом родини на дві підгрупи: з родини нечуючих батьків (31 чол.); з родин чуючих батьків (45 чол.). Обоє батьків з порушеннями слуху мають 18 учнів; у 13 – лише один з батьків має порушення слуху.

Діагностичний інструментарій. В ході дослідження ми застосовували анкетування і тестування.

При анкетуванні досліджуваним задавалася низка питань щодо мовних і мовленнєвих особливостей їхнього середовища. Зокрема питання про найбільш зрозумілу для них форму отримання інформації; чи читають вони вдома; чи подобається їм читати; чи використовують вчителі у навчальному процесі жестову мову під час пояснення тощо.

Для проведення тестування нами було модифіковано тест сформованості навичок читання Л. Яскової [18]. Для оцінки сформованості навичок читання нами обрано уривок з твору

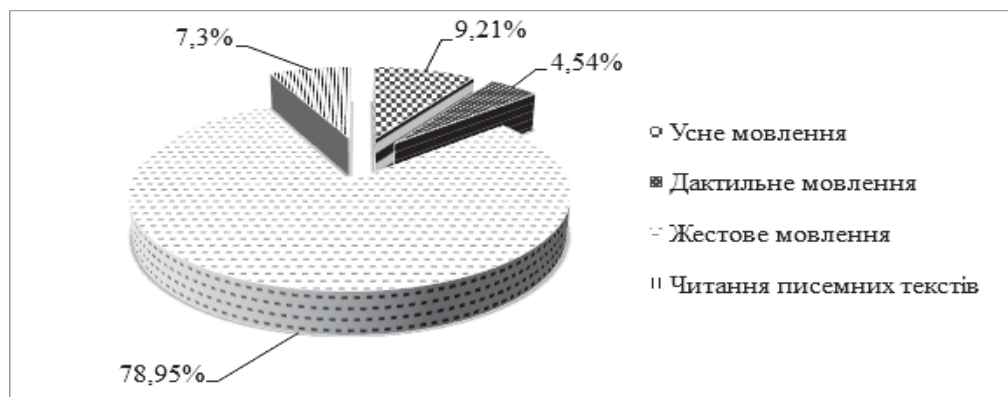


Рис. 1. Найбільш зрозумілий для учнів з порушеннями слуху засіб отримання інформації

Михайла Стельмаха «Гуси-лебеді летять» (вивчається за шкільною програмою). Уривок з твору складався з десяти речень опису природи, в кожному з яких ми виключили по одному слову, що належать до різних частин мови.

Процедура дослідження. Досліджуваним з порушеннями слуху пропонувалося два бланки (анкета і тест) А5, з чуючими учнями проводилося лише тестування. Анкетування проводилося у писемній формі з використанням жестової мови як засобу подання інструкції і передачі змісту питань. Під час тестування учням пропонувалося прочитати надрукований уривок тексту, подумати над змістом й дописати пропущені слова.

Методи обробки даних. За кожну правильну (або близьку за змістом) відповідь у тесті досліджуваному нараховувався 1 бал. Помилки у граматичному оформленні слів не враховувалися нами як неправильні відповіді. За результатами виконання всього завдання вираховувалася сума балів, яка оцінювалася за рівневою шкалою: низький рівень від 0 до 4 балів; середній рівень від 5 до 8 балів; високий від 9 до 10 балів. Порівняння значущості відмінностей між експеримен-

тальними групами здійснювалося за ф-критерієм кутового перетворення Фішера.

Результати дослідження

За результатами анкетування учнів з порушеннями слуху (див. рис. 1) жестове мовлення (78,95 %) є найбільш зрозумілим для них засобом отримання інформації з-поміж інших форм.

Так, на читання як засіб отримання інформації спираються лише 7,30 % досліджуваних учнів з порушеннями слуху. Це вказує на те, що учні з порушеннями слуху переважно спираються і засвоюють ту інформацію, яка їм подається в жестовій формі. Це передбачає взаємодію із іншим суб'єктом, який володіє цією мовою і використовує її для комунікації.

Втім, як зазначають досліджувані, їхні вчителі переважно використовують усне мовлення (86,84 %) при поясненні писемних текстів (див. рис. 2).

Звідси виникає певне протиріччя, коли вчителі пояснюють учням «незрозуміле через незрозуміле» (учні краще розуміють жестове мовлення й значно гірше усне та писемні тексти).

Втім, 68,42% учнів з порушеннями слуху вказують на те, що читають вдома тексти. Лише 6,88% досліджуваних

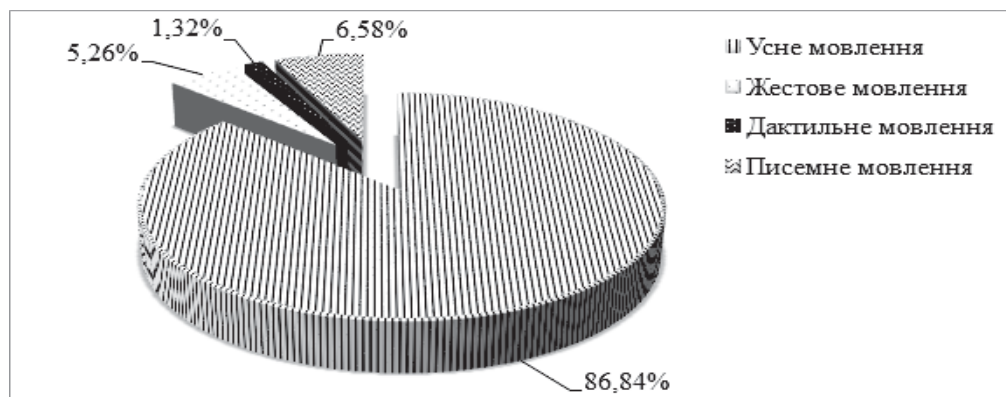


Рис. 2. Домінуючий засіб пояснення писемних текстів вчителями учнів з порушеннями слуху

зазначили, що їм подобається читати. Це вказує на те, що читання як діяльність має характер примусу, бо стимулюється і контролюється ззовні – дорослими. Як правило, примушування до читання відбиває у дітей будь-який інтерес до цього виду діяльності, а часом й викликає значний супротив особистості, що особливо характерне для підлітків.

За результатами тестування встановлено, що учні з порушенням і збере-

женим слухом значимо відрізняються за рівнем сформованості навичок читання (див. рис. 3). Так, у чуючих учнів переважає середній рівень сформованості навичок читання, натомість як в учнів з порушеннями слуху – низький (відмінності значущі при $p \leq 0,01$).

Низький рівень сформованості навичок читання в учнів з порушеннями слуху вказує на те, що одиницею сприймання тексту для них є не речення, а окремі слова чи частини слів.

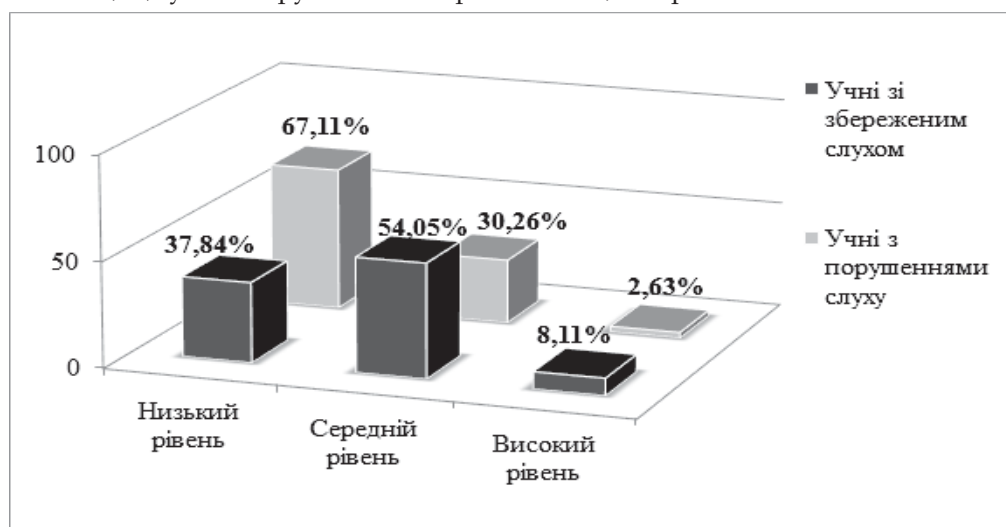


Рис. 3. Сформованість навичок читання у учнів з порушенням і збереженим слухом

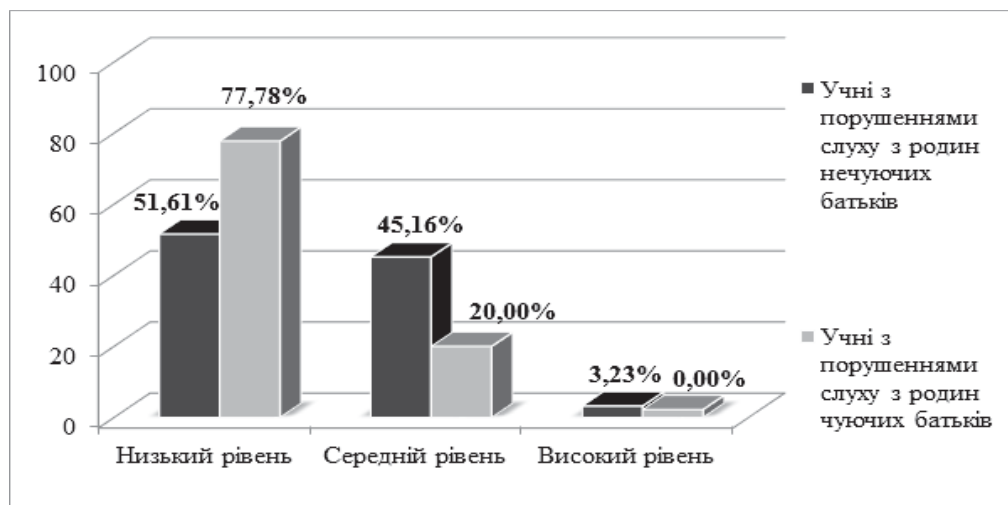


Рис. 4. Сформованість навичок читання у підгрупах учнів з порушеннями слуху

Так, часто учні не помічають граматичні особливості слів (рід, число, час тощо), що передаються закінченнями, префіксами, суфіксами, не звертають уваги на прийменники, сполучники, частки. Це може проявлятися при списуванні текстів, коли учні не прослідковують слова у тексті пальцем, то пропускають їх, списують механічно. Відсутність розуміння слів і речень проявлятиметься в дефіциті смислового свідомого контролю правильності написання. Учні з порушеннями слуху з низьким рівнем сформованості читання розуміють лише короткі, прості за змістом і конструкцією тексти на відому тему, у яких використовуються знайомі слова та фрази. Часто їм потрібно перечитати текст кілька разів, щоб у загальному вигляді сформувався уявлення про зміст.

Результати дослідження свідчать, що переважання відсоткової частки досліджуваних з низьким рівнем сформованості навичок читання є значущим як для учнів з родин чуючих, так і з родин нечуючих батьків (при $p \leq 0,01$ для всіх підгруп порівняно з

чуючими однолітками) (див. рис. 4). Однак виявлено, що у підгрупі учнів з родин чуючих батьків відсоткова частка досліджуваних з низьким рівнем сформованості значущо більша на противагу учням з родин нечуючих батьків (при $p \leq 0,01$).

Аналіз динаміки досліджуваного показника свідчить про домінування відсоткової частки досліджуваних з порушеннями слуху з низьким рівнем сформованості навичок читання впродовж 6 – 8 класів. Втім, значущі відмінності між підгрупами учнів з порушеннями слуху з родин чуючих і нечуючих батьків, про які вже йшлося, поступово зникають з 7 класу. Це вказує на те, що вплив родини на розвиток учнів поступово знижується, що характерне для підліткового віку.

Обговорення результатів

Результати дослідження свідчать про несформованість на достатньому рівні читання як компетентності в учнів з порушеннями слуху 6-8 класів. Як наслідок, цей вид діяльності не може вільно використовуватися у процесі навчання таких учнів, що значно

ускладнює процес вивчення усіх навчальних предметів.

В державному освітньому стандарті для початкової школи зазначено, що літературний компонент освітньої галузі «Мови і література» реалізується, шляхом формування в учнів читацької компетентності. Цей компонент реалізується при вивченні предмету «Літературне читання» основними завданнями якого є: «формування в учнів навички читання як виду мовленнєвої діяльності»; «формування умінь сприймати, розуміти, аналізувати різні види літературних і навчальних текстів з використанням елементарних літературознавчих понять»; «формування в учнів прийомів самостійної роботи з різними типами і видами дитячих книжок; умінь здійснювати пошук, відбір інформації для виконання навчально-пізнавальних завдань»; «виховання потреби у систематичному читанні як засобі пізнання світу, самопізнання та загальнокультурного розвитку» [12, 13]. Втім результати нашого дослідження вказують, що завдання, які передбачені державним освітнім стандартом для початкової школи, залишились не виконаним – читацька компетентність (читання як діяльність) в учнів з порушеннями слуху є несформованою.

Чинниками вище сказаного є обмежений читацький досвід, що не дає змоги самостійно обирати що читати (учні читають лише те, що їм задають); невикористання учнями читання як засобу для отримання нової інформації; внутрішня невмотивованість, відсутність інтересу до читання [5]. Так, в умовах традиційного навчання читацький досвід цих учнів часто обмежується вивченням і виконанням завдань з певних предметів, й мало приділяється уваги опануванню читання як компетентністю. Процес

навчання цих учнів, що спирається на ще несформовану компетентність, знижує його ефективність. Це вказує на домінування знаннєво орієнтованого підходу на протипагу компетентнісному, що нині декларується як провідний у вітчизняній системі спеціальної освіти [12, 13]. Під час компетентнісного навчання акцент має зміститися із засвоєння знань про предмет на засвоєння діяльності, тобто на вироблення умінь не лише читати, а й здатності бути читачем, суб'єктом діяльності [14, 17, 22].

Також отримані нами результати свідчать про те, що навчання нечуючих учнів відбувається за методологією монологічного підходу. З урахуванням його положень традиційна методика навчання читання використовує такі форми роботи на уроці як: «читання вголос»; списування уривків текстів; заборона на використання жестової мови як засобу навчання словесної; формулювання питань по тексту такими ж словами й в тій же формі, як це написано в тексті; стандартність текстів та їхньої тематики, що не викликає інтересу в учнів відповідного віку тощо [15, 16]. Враховуючи сенсорні та мовленнєві особливості учнів з порушеннями слуху, визначене є неефективним для формування їхньої читацької компетентності, тобто готовності читати самостійно, за власним бажанням, з метою отримання тієї чи іншої інформації.

Критично важливо, що суттєвої позитивної динаміки у формуванні читання в межах досліджуваного періоду не спостерігається. Водночас після 8 класу (п'ятнадцятирічного віку) помітно покращити навички читання вкрай складно (Л. Ясюкова) [18]. Крім цього без спеціальної педагогічної підтримки читання як діяльність суб'єкта має властивість до розпаду. Відтак це

підкреслює доцільність перегляду традиційної методики і підходів до навчання читання учнів із порушеннями слуху.

Враховуючи, що учні з порушеннями слуху по закінченню школи отримують повну середню (цензову) освіту та атестат загальноосвітнього зразка, ми фактично не маємо права змінювати змістову лінію освіти – тобто «що

вивчати», але ми можемо безпосередньо впливати на процес навчання – тобто «як вчити», та смисл навчання – «для чого вчити».

На разі перспективним напрямом сурдопедагогічних досліджень є розроблення, експериментальна апробація та впровадження нових підходів і методик з формування читання як діяльності в учнів з порушеннями слуху.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ:

1. Дробот О. А. Розвиток спілкування глухих дітей в умовах сім'ї / О. А. Дробот, О. І. Щуцька, Д. Р. Капелюх // *Жестова мова й сучасність*. – 2011. – Вип. 6. – С. 81–97. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1970/>
2. Замша А. В. Особливості інтелектуального потенціалу підлітків з порушеннями слуху / А. В. Замша // *Особлива дитина : навчання і виховання*. – 2014. – №3 (71). – С. 69–76.
3. Замша А. В. Особливості регуляційного компоненту інтелектуального потенціалу підлітків з порушеннями слуху / А. В. Замша // *Вісник ОНУ ім. І. Мечникова : Психологія*. – 2014. – Т. 19, вип. 2 (32). – С. 129–139.
4. 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) : Тематичний випуск «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 175–183.
5. Замша А. В. Психологічні чинники успішності оволодіння мовою / А. В. Замша // *Жестова мова й сучасність*. – № 7. – 2012. – С. 5–18. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1975/>
6. Замша А. В. Роль мотивації в формуванні інтелектуального потенціалу підлітків з порушеннями слуху / А. В. Замша // *Особлива дитина : навчання і виховання*. – 2014. – №2 (70). – С. 83–90.
7. Замша А. В. Роль жестової мови у розвитку особистості нечуючої дитини / А. В. Замша // *Жестова мова й сучасність*. – 2010. – № 5. – С. 238–247. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1973/>
8. Зборовська Н. А. Особливості соціальної ситуації розвитку та мовної компетентності учнів з порушеннями слуху / Н. А. Зборовська // *Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови*. – 2014. – Вип. 6. – С. 60–66.
9. Концепція білінгвального навчання осіб з порушеннями слуху / [С. В. Кульбіда, І. І. Чепчина, Н. Б. Адамюк, А. В. Замша, Н. А. Зборовська, Н. В. Іванюшева, О. М. Леценко]. – К. : УТОГ, 2011. – 53 с.
10. Кульбіда С. В. Особливості розвитку спілкування глухих дітей в умовах сім'ї / С. В. Кульбіда // *Дефектологія*. – 2009. – №3. – С. 13–17.

11. Кульбіда С. В. Філософські підходи теоретико-методологічної бази спеціальної освіти: джерела розвитку нечуючої особистості / С. В. Кульбіда // *Жестова мова й сучасність*. – 2012. – Вип. 7. – С. 175–196. – Режим доступу : <http://lib.iitta.gov.ua/1983/>
12. Постанова Кабінету Міністрів України № 1392 від 23.11.2011 р. «Про затвердження Державного стандарту базової і повної загальної середньої освіти».
13. Постанова Кабінету Міністрів України № 462 від 20.04.2011 р. «Про затвердження Державного стандарту початкової загальної освіти».
14. Федоренко О. Застосування проектної системи навчання з метою розвитку компетентностей учнів із порушенням слуху / О. Бічікова, О. Федоренко // *Дефектологія. Особлива дитина : навчання і виховання*. – 2013. – № 3. – С. 59–62.
15. Федоренко О.Ф. Мультимедійний супровід у навчально-виховному процесі дітей з порушеннями слуху / О.Ф. Федоренко // *Дитина із сенсорними порушеннями: розвиток, навчання, виховання: зб. наук. праць / за ред.: С.В. Литовченко, І.М. Гудим*. – К.: О.Т. Ростунов, 2011. – Вип. 2. – 250 с. – С. 206–213.
16. Федоренко О.Ф. Особливості впровадження технології спільного викладання у процес навчання учнів із порушеннями слуху в різних типах освітніх закладів / О.Ф. Федоренко // *Особлива дитина: навчання і виховання*. – 2014. – № 4 (72). – С.75–80.
17. Федоренко О.Ф. Особливості соціальної інтегрованості молодших школярів зі зниженим слухом в умовах інклюзивного навчання / О.Ф. Федоренко // *Особлива дитина: навчання і виховання*. – 2015. – № 1 (73). – С.79–85.
18. Ясюкова Л.А. Прогноз и профилактика проблем обучения в 3-6 классах: *Методическое руководство*. – СПб.: Импатон, 2003.
19. Bebkо, J.M. (1998). *Learning, Language, Memory, and Reading: The Role of Language Automatization and Its Impact on Complex Cognitive Activities*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 3:1, 4-14.
20. Hermans, D., Knoors, H., Ormel, E., & Verhoeven, L. (2008). *The Relationship Between the Reading and Signing Skills of Deaf Children in Bilingual Education Programs*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 13:4, 518-530.
21. Lollis, J., & LaSasso, C. (2009). *The Appropriateness of the NC State-Mandated Reading Competency Test for Deaf Students as a Criterion for High School Graduation*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 14:1, 76-98.
22. Fedorenko O. Wprowadzenia edukacji integracyjnej dla uczniów z wadą słuchu na Ukrainie. *Zbiór raportów naukowych*. „Nauka dziś: teoria, metodologia, praktyka, problematyka,” (30.07.2014 – 31.07.2014). Warszawa: Wydawca: Sp. z o.o. «Diamond trading tour», 2014, S.51-55.
23. Schirmer, B.R. (2003). *Using Verbal Protocols to Identify the Reading Strategies of Students Who Are Deaf*. *Journal of Deaf Studies and Deaf Education*, 8:2, 157-170.