



Министерство просвещения Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное научное учреждение
«Институт коррекционной педагогики Российской академии образования»

Андреева Е.Л.
Отдельнова Н.С.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Москва 2022



УДК 376
ББК 74.5
Ч45

Андреева, Е.Л. Использование вербальных и невербальных средств коммуникации в обучении детей с нарушениями слуха: методическое пособие для специалистов [Электронный ресурс] / Е.Л. Андреева, Н.С. Отдельнова. – М.: ФГБНУ «ИКП РАО», 2022. – 80 с. – ISBN 978-5-907593-10-7

В методическом пособии освещаются вопросы использования вербальных и невербальных средств коммуникации применительно к детям с нарушенным слухом разных возрастных групп – раннего, дошкольного и школьного возраста, пользующихся индивидуальными слуховыми аппаратами. Предложены конкретные игры-занятия по формированию невербальных средств коммуникации у детей с нарушенным слухом раннего и дошкольного возраста. Особое внимание уделено роли и месту жестовой речи в обучении глухих школьников. Пособие адресовано сурдопедагогам, учителям-дефектологам, воспитателям и другим специалистам, работающим с детьми и с лицами, имеющими нарушения слуховой функции.

Методическое пособие разработано в рамках государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации 2022 года по проекту «Обеспечение комплексного психолого-педагогического сопровождения обучающихся с ограниченными возможностями здоровья».

УДК 376
ББК 74.5
Ч45

©ФГБНУ «ИКП РАО», 2022

ISBN 978-5-907593-10-7



Оглавление

Введение.....	5
Часть 1. Использование вербальных и невербальных средств коммуникации в обучении детей раннего и дошкольного возраста с нарушениями слуха.....	7
1.1. Роль вербальных и невербальных средств коммуникации в развитии детей раннего и дошкольного возраста с нарушенным слухом.....	7
1.2. Особенности формирования невербальных средств коммуникации у детей раннего и дошкольного возраста с недостатками слуха.....	16
1.3. Игры-занятия по формированию невербальных средств коммуникации у детей раннего и дошкольного возраста с нарушенным слухом.....	22
1.4. Особенности использования разных форм словесной речи в обучении дошкольников с нарушением слуха.....	32
Часть 2. Использование вербальных и невербальных средств коммуникации в обучении школьников с нарушением слуха.....	39
2.1. Соотношение вербальных и невербальных средств коммуникации в системе обучения детей с нарушением слуха.....	39
2.2. Общая характеристика средств невербальной коммуникации, возможности их применения при обучении детей с нарушением слуха.....	43
2.3. Роль и место устно-дактильной формы речи в системе обучения детей с нарушением слуха.....	52
2.4. Характеристика жестового языка (жестовой речи) как самостоятельной лингвистической системы. Слово и жест: сходство и отличия.....	60



2.5. Роль жестовой речи в обучении глухих школьников. Приемы использования жестовой речи на разных этапах обучения.....	65
2.6. Использование русского жестового языка в сфере профессионального образования лиц с нарушением слуха.....	72
Литература.....	75



Введение

Пособие адресовано сурдопедагогам, учителям-дефектологам, воспитателям и другим специалистам, работающим с детьми и с лицами, имеющими нарушения слуховой функции. Новизна пособия заключается в том, что в нем впервые вопросы использования вербальных и невербальных средств коммуникации раскрываются применительно к детям с нарушенным слухом разных возрастных групп, пользующихся индивидуальными слуховыми аппаратами.

В первой части пособия вопросы использования вербальных и невербальных средств коммуникации рассматриваются применительно к системе воспитания и обучения детей раннего и дошкольного возраста на основе словесной речи. Раскрыты особенности формирования невербальных средств коммуникации у детей раннего и дошкольного с недостатками слуха. Показано значение невербальных средств общения в развитии глухого и слабослышающего ребенка. Специальное внимание уделено роли взрослого в формировании невербальных средств общения ребенка с нарушенным слухом: естественных жестов, взглядов, мимики, движений тела и т.д. Предложены конкретные игры-занятия по формированию невербальных средств коммуникации у детей с нарушенным слухом раннего и дошкольного возраста.

Раскрывается роль разных форм словесной речи в обучении дошкольников с нарушением слуха: устной речи как наиболее распространенного средства общения с окружающими; письменной речи как средства для преодоления трудностей восприятия и воспроизведения ребенком устной речи; тактильной речи как вспомогательного средства в обучении детей с нарушенным слухом. Показана зависимость использования разных форм словесной речи от возраста ребенка, состояния его слуха и уровня развития устной речи.

Вторая часть пособия посвящена проблеме использования вербальных и невербальных средств коммуникации в обучении школьников с



нарушением слуха. Показана роль разных форм словесной речи в системе обучении глухих и слабослышащих школьников. Дана характеристика жестового языка (жестовой речи) как самостоятельной лингвистической системы. Представлены сравнительный анализ словесной и жестовой речи (слово и жест: их сходство и отличие); разновидности жестовой речи и сфера ее применения, структура жеста и его компоненты. Описывается русская дактилология, структура дактильной буквы (дактилемы), основные требования к технике дактилирования, условия и правила ее применения в жестовой речи.

Особое внимание уделено роли и месту жестовой речи в обучении глухих школьников приемам использования жестовой речи на разных этапах обучения учащихся с нарушением слуха.

Рассматриваются вопросы использования русского жестового языка в работе с глухими обучающимися на уровне среднего профессионального образования, а также роль жестового языка в области профессионального образования студентов с нарушением слуха.

Во всех главах пособия особое внимание уделено взаимосвязи и взаимозависимости развития невербальных и вербальных средств коммуникации детей с нарушенным слухом.



ЧАСТЬ 1. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ДЕТЕЙ РАННЕГО И ДОШКОЛЬНОГО ВОЗРАСТА С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

1.1. Роль вербальных и невербальных средств коммуникации в развитии детей раннего и дошкольного возраста с нарушенным слухом

Коммуникация является одной из основ в жизни человека в обществе. Чтобы передать или получить какую-то информацию, нужно уметь выразить свои мысли, чувства и эмоции. В этом нам помогает речь – форма общения, которая имеет свои правила создания речевых конструкций. Общение с помощью речи может быть устным или письменным.

Устная речь – процесс, начало которого с нетерпением ждут мамы малышей. Но прежде, чем она появится, ребенок должен пройти определенные этапы для ее развития.

Вербальные средства коммуникации (речь, голос) – это обычный способ общения и передачи информации между людьми. Использование этих средств не представляет трудности для человека, не имеющего нарушений в своем развитии. В случае, если у ребенка с самого рождения, либо до появления речи, имеется нарушение слуха, самостоятельное овладение вербальными средствами коммуникации становится затруднительным или невозможным.

Чтобы понять, как формируется и развивается речь у слабослышащего или глухого ребенка, важно иметь представление о том, как происходит становление речевого развития у ребенка с нормальным слухом.

Речь взрослого – основной источник познания мира для младенцев и детей раннего возраста. Развитие понимания речи способствует развитию



самостоятельной речи ребенка, а также важных ее компонентов: слухового внимания и памяти, фонематического слуха.

С первых минут появления на свет ребенок начинает свое общение с миром. Мама ласково смотрит, гладит, целует, обнимает, качает, говорит с определенной интонацией. При взаимодействии с малышом взрослые наряду с речью активно используют невербальные средства общения – взгляд, мимику, пантомимику, естественные жесты, эмоциональное общение. Это естественная и важная потребность – усиливать и подкреплять коммуникацию с ребенком всеми доступными средствами, помимо речи.

М.И. Лисина писала, что «взаимодействие с взрослыми, которое можно считать общением» происходит у ребенка на третьем месяце жизни. Первые три месяца жизни малыша очень важный период для развития зрения и слуха. Они имеют решающее значение для формирования у младенцев таких важных видов деятельности, как ориентировочная и коммуникативная [24].

В доречевой период ребенок проходит определенные этапы развития. Первый подготовительный этап – первое полугодие жизни ребенка. Это период эмоционального общения, которое имеет огромное значение для последующего общего и речевого развития. Первые шесть месяцев жизни малыша имеют принципиальное значение для ребенка с нарушенным слухом при коррекции вторичных нарушений, т.к. именно в этом возрасте развитие малыша с нарушением слуха может максимально приблизиться к слышащему ребенку без каких-либо нарушений развития.

Второй месяц жизни как для слышащих, так и для слабослышащих и глухих младенцев, знаменуется появлением гуления. Издаваемые звуки при гулении – врожденная способность человека, она происходит во время двигательных координаций, которые тесно связаны с актами дыхания, сосания и глотания. Примерно до 3-х месяцев гуление не зависит от слухового восприятия. Позже нормально слышащий младенец начинает прислушиваться к себе, устанавливается связь между артикуляцией



и соответствующим слуховым раздражителем. Малыш подражает сам себе, а далее и тем звукам, которые слышит от окружающих. Так гуление постепенно переходит в лепет. Этот важный этап является еще одной ступенью к овладению речью. Разрыв между голосовыми реакциями слышащего и глухого ребенка увеличивается. Маленьким детям с нарушением слуха окружающие звуки не слышны в достаточной степени, чтобы им можно было подражать. С этого момента гуление малыша с проблемами развития слуховой функции может постепенно затухать и не перейти на стадию лепета. Естественный путь развития речи становится невозможным.

Примерно на третьем месяце жизни коммуникация и ее способы усложняются и совершенствуются. Выделяются две линии развития: жесты и звуковые невербальные средства. Первые жесты ребенка – самоадаптивные движения, т.е. эмоциональные реакции малыша, которые он может выражать уже не только мимически, но и с помощью движений. Если ребенку что-то не нравится, то он производит многочисленные резкие, порывистые движения руками и ногами. Если же наоборот, испытываемые чувства приятны, то движения становятся плавными и медленными.

Н.И. Лепская в своих исследованиях указывала на то, что в 4-5 месяцев общение между матерью и ребенком претерпевает изменения. Мать делает больше пауз и ждет ответной реакции на свои слова от малыша. Этот момент автор обозначила как «фатический компонент общения невербальным способом» [23]. Такой вид коммуникации направлен на установление контакта с собеседником и не подразумевает никакой смысловой нагрузки. Малыш активно использует жесты (тянет руки к матери), его мимика становится осознанной (много улыбается), активно вокализирует (вокализация лепета), чтобы привлечь взрослого к эмоциональному контакту.

В возрасте 8-10 месяцев у ребенка начинает появляться указательный жест. Таким образом у малыша уже складывается определенный круг представлений об окружающих его предметах и действительности. На



просьбу взрослого показать какой-либо предмет ребенок реагирует поворотом головы и вытягиванием руки в сторону этого предмета.

Также у ребенка возникает поисковый жест. Если перед ним разложить группы предметов, а взрослый просит показать конкретный из представленных, то малыш будет переводить взгляд с одного на другой и водить при этом ручкой, касаясь каждого предмета.

Параллельно с жестово-мимическими средствами коммуникации на доречевой стадии возникают звуковые средства. Но ведущая роль принадлежит жестово-мимическому комплексу, звуковой пока еще является сопроводительным. Н.И. Лепская в своих исследованиях подчеркивает, что невербальные звуковые средства чрезвычайно важны, так как на их основе формируется артикулярная база, необходимая в дальнейшем для овладения речевыми звуками [23.].

Известный психолог Н.М. Щелованов указывает на то, что если взрослый не будет стимулировать развитие движений ребенка, то к 9-10 месяцам малыш не только не научится самостоятельно хватать предметы, но у него не возникнет желания и потребности это делать [37].

М.И. Лисина связывает возникновение речи у детей «с развитием довербальных уровней общения, усложнение которых делает для ребенка необходимым понимание речи взрослых и активное владение ею как точным, емким и общепонятным знаком» [24].

Г.Л. Розенгард-Пупко подчеркивает важность второго полугодия жизни ребенка, связывая его с освоением нового типа общения между взрослым и ребенком – общения «на основе понимания речи взрослого при ознакомлении ребенка с окружающим, при организации его действий и при руководстве его поведением». В своих работах Гита Львовна указывает на то, что форма обращения взрослого к малышу на этом возрастном этапе не сходна с целью как при эмоциональном общении. Задача взрослого – вызвать у ребенка ответ, который соответствует цели, а не форме общения. Например, взрослый подзывает ребенка к себе, используя естественный жест



– вытягивая две руки вперед, сгибая и разгибая собранные вместе пальцы. При этом взрослый сопровождает свои действия речью, называет малыша по имени, говорит: «Иди ко мне». Используя различные жесты, мимику, тон голоса родитель подталкивает малыша к совершению тех или иных движений и действий. В дальнейшем взрослый добивается от малыша понимания, уходя от таких форм общения и используя лишь речевое обозначение просьб [39].

Использование разнообразных невербальных средств при общении – врожденная способность человека, общение с использованием коммуникационных (естественных) жестов является его потребностью. Люди во всем мире жестикулируют, когда хотят усилить эффект от своих слов или эмоционально рассказать что-то собеседнику. Кивание головой практически во всех странах обозначает согласие или утверждение. Этот жест используют в общении и глухие люди.

О необходимости раннего начала коррекционной помощи детям с нарушенным слухом говорили еще отечественные сурдопедагоги конца XIX – начала XX века: Н.М. Лаговский, Н.К. Патканова, Ф.А. Рау, Н.А. Рау. Примечательно, что именно в России, в Москве в 1900 году Н.А. Рау и Ф.А. Рау был открыт первый в Европе детский сад для детей с недостатками слуха. Спустя 30 лет, в 1930 году, Е.Ф. Рау организовала первые ясли. Обучение в них начиналось с трехмесячного возраста.

Особое внимание необходимости проведения коррекционно-педагогической работы с глухими и слабослышащими детьми с самых первых дней жизни уделено в работах Т.В. Пелымской и Н.Д. Шматко [31; 50; 51 и др.]. Авторы подчеркивают, что успех коррекционной работы с младенцами и детьми раннего возраста с нарушенным слухом обуславливается в первую очередь присутствием полноценного общения взрослых с ребенком и качественной речевой коммуникации с ним. Успешному воспитанию и обучению слабослышащего малыша будут способствовать специально созданные условия для его физического



и психического развития по аналогии с теми обстоятельствами, при которых происходит физическое и психическое становление слышащего ребенка.

Так как речь является сложной психической функцией, готовность к ее усвоению ребенок с нарушением слуха приобретает в ходе развития движений, внимания, памяти мышления, подражания взрослому, а также усвоения бытовых навыков [20].

По мнению большинства ученых, развитие речи невозможно без общего развития ребенка с нарушенным слухом, что включает в себя: развитие крупной и мелкой моторики, формирование игровой деятельности, мышления, памяти, внимания, эмоционального интеллекта, поведения и самостоятельности. В работах многих специалистов отмечается необходимость комплексного подхода к обучению и воспитанию глухих и слабослышащих детей, применение всех доступных средств для развития, включая невербальные компоненты коммуникации (Л.С. Выготский, А.А. Венгер, Г.Л. Выгодская, Ж.И. Шиф, Б.Д. Корсунская, Э.И. Леонгард, И.В. Королева).

Таким образом, как подчеркивается в работах Е.Ф. Рау, Б.Д. Корсунской, Э.И. Леонгард, Т.В. Пельмской, Н.Д. Шматко и др., всестороннее и гармоничное развитие ребенка с нарушенным слухом является залогом успеха при овладении им речью.

При общении с ребенком, имеющим проблемы со слухом, нужно не забывать, что речь взрослых – образец для подражания. Она должна быть мелодичной, плавной, нормальной по темпу, без утрирования, эмоционально окрашенной. Но этого недостаточно для благополучного освоения речи ребенком с нарушенным слухом. Необходимо использовать весь арсенал имеющихся языковых средств – различного вида взгляды, мимику, естественные жесты, движения тела и т.п. Например, взрослый обязательно должен, обращаясь к ребенку с какой-либо просьбой, подкрепить ее естественным жестом, мимикой, интонацией. Другим примером, может служить специально обыгрываемая родителями малыша ситуация, когда



кошка забралась в кроватку ребенка, а мама ругает ее: «А-я-яй! Нельзя! Уходи!» Грозит пальцем, чем усиливает свою речь с помощью естественного жеста; использует мимику – строгое лицо, движения тела – берется за голову. Таким образом мать подает ребенку пример для подражания, и через некоторое время малыш сам начинает реагировать аналогичным образом на похожие ситуации. Такое эмоционально окрашенное коммуницирование с родителями подталкивает детей к активному использованию различных интонаций в собственных голосовых реакциях, а также к употреблению слов при общении. Взрослым не стоит бояться использования естественных жестов, мимики и пантомимики, интонированных голосовых реакций в коммуникации с глухим или слабослышающим малышом. Все это способствует динамичному овладению детьми с нарушенным слухом речью.

Б.Д. Корсунская в книге «Воспитание глухого дошкольника в семье» делает акцент на том, что мимика у человека, владеющего словесной речью, не угрожает его общему развитию. Но подмена словесной речи мимической может представлять определенную опасность для ребенка. При этом, как было сказано выше, не стоит запрещать себе и ребенку использование мимики, естественных жестов и прочих средств невербальной коммуникации. Следует использовать их в качестве своеобразных помощников, способствующих введению в коммуникацию с ребенком с нарушенным слухом слова – более полноценного средства общения и мышления [19].

Примерно к 10 месяцам у ребенка с нормотипичным развитием появляется указательный жест. Л.С. Выготский придает указательному жесту особое значение. По мнению ученого, основа для формирования указательного жеста происходит в период, когда ребенок только учится хватать предметы. Через некоторое время постоянное материнское сопровождение речью действий малыша приводит к тому, что ребенок начинает осознавать свои действия как указательные [9].



То же самое происходит и с усвоением слова. Сначала оно указывает на определенный предмет, который называет взрослый в общении с ребенком. С течением времени малыш учится соотносить предмет со словом, начинает понимать значение этого слова, оно становится для него знаковым.

В случае с детьми, имеющими нарушения слуха, появление этого ключевого навыка общения может происходить с задержкой. Поэтому взрослый на основе подражания своим действиям должен способствовать его появлению в коммуникации малыша. Например, если ребенок что-то настойчиво требует от мамы, то она может сама указывать поочередно на предметы (указательный палец выдвинут вперед, остальные пальцы прижаты к ладони), тем самым мотивируя малыша подражать ее жесту.

Как уже отмечалось, для полноценной реализации возможностей ребенка при овладении речью нужно использовать все имеющиеся средства общения, в том числе и невербальные. Для ребенка 1,5-2 лет, имеющего проблемы со слухом и пока еще не владеющего речью в полной мере, эффективным средством для ее развития может стать рассказывание на основе применения невербальных средств коммуникации. Используя игрушки, естественные жесты, телодвижения и эмоциональную мимику, взрослый проигрывает понятную жизненную для ребенка ситуацию. Примеры таких игр мы приводим в главе 1.4. Основная задача таких игр – вызвать у ребенка интерес и развить мотивацию к общению. Поначалу взрослый инсценирует ситуации, используя игрушки. Затем, регулярно повторяя эти игры, он пытается вызвать у ребенка эмоциональный отклик, вовлекая малыша в игры и побуждая ребенка к называнию героев и действий доступным ему способом. Ребенок может произносить звукоподражания, лепетать, говорить полные слова, а может выражать свои чувства и отношение к происходящему доступными, эмоционально-выразительными средствами: мимикой, естественными жестами, движениями тела или любимыми голосовыми реакциями.



В дошкольном возрасте у ребенка увеличивается интерес к познанию окружающего мира, появляется потребность к пониманию и анализу происходящего, установлению причинно-следственных связей. Основой познания выступают чувственно-наглядные формы мышления и процессы восприятия.

По данным А.А. Катаевой, глухие дети, не получавшие коррекционную помощь, значительно отстают в своих представлениях об окружающем от слышащих сверстников. Глухой необученный ребенок 3-5 лет по степени своих представлений о свойствах и действиях с предметами находится на уровне нормально развивающегося слышащего ребенка 3-х лет [18].

Многие авторы отмечают, что задержка в развитии наглядного мышления у ребенка с нарушенным слухом происходит из-за отсутствия или недоразвития речи, недостаточного опыта использования предметов-заменителей и как следствие задержки формирования предметной и игровой деятельности (А.А. Катаева, Ж.И. Шиф, Т.И. Обухова, Н.В. Яшкова).

Некоторые дошкольники с нарушением слуха начинают осознавать свою речевую проблему. Часто они начинают уходить от контактов со взрослыми и детьми, замыкаются, неохотно общаются, особенно с малознакомыми людьми. Помощниками для выстраивания коммуникации с такими детьми могут стать невербальные средства общения: действия с предметами, мимика, естественные жесты и пр. С возрастом количественный арсенал неречевых средств коммуникации у глухих детей увеличивается: естественных жестов становится больше, некоторые из них могут заимствоваться от взрослых или самостоятельно придумываться и использоваться ребенком при общении. При этом у детей активно развиваются наблюдательность, заинтересованность в мимике окружающих.

Резюмируя вышесказанное, подчеркнем, что для ребенка с нарушением слуха невербальные средства коммуникации являются основой для развития желания и интереса познавать окружающий мир, устанавливать и выстраивать связи между предметами и явлениями. Как следствие – они



обогащают словесные средства общения, способствуют их усвоению и активному употреблению в речи слабослышащих и глухих детей.

1.2. Особенности формирования невербальных средств коммуникации у детей раннего и дошкольного возраста с недостатками слуха

Раннее начало коррекционной работы с детьми, имеющими нарушение слуха, – залог их успешной реабилитации и всестороннего развития. Главная роль в этом процессе отводится взрослому.

Глухой ребенок в раннем возрасте проходит все те же ступени развития, что и слышащий. По данным Ж.И. Шиф, при отсутствии должной помощи и ранней коррекции к концу первого года жизни глухие дети начинают отставать от своих слышащих сверстников, что обусловлено отсутствием слуха [49]. Глухие дети меньше интересуются окружающими предметами, они менее наблюдательны. Предметы, которые не подкреплены звуковыми образами, выделяются такими детьми менее активно.

Работа по формированию невербальных средств коммуникации у ребенка, имеющего нарушение слуха, будет строиться по тем же принципам, по которым идет формирование невербальных средств общения у слышащего ребенка.

На первом году жизни коммуникация со взрослым у детей с нормальным и нарушенным слухом происходит посредством дословесной коммуникации. Так, родители при общении с ребенком используют различные естественные жесты, мимику, интонацию.

Примерно до 3-5 месяцев предречевое развитие слышащих и глухих малышей не имеет принципиальных отличий. Дети гуляют – это физиологическая реакция ребенка на его состояние, когда он сытый, сухой, ему комфортно и он чувствует себя в безопасности.



Следующий важный этап в развитии ребенка – переход от гуления к лепету – уже тесно связан с развитием слуховой функции. Малыш начинает подражать сначала взрослому, а потом и самому себе. Слыша, как мама «агукает» или «улюлюкает» рядом, ребенок поддерживает ее речевые действия и пробует их повторить. Постепенно, произнося непроизвольно различные звуки, малыш осознает, что их произносит он сам, и начинает повторять эти звуки снова и снова. Так возникают первые лепетные слова.

На этом возрастном этапе глухие малыши начинают несколько отставать от своих слышащих сверстников. Доказано, что действия с предметами у детей с нарушением слуха развиваются по тому же сценарию, что и у детей с нормальным слухом. Но у детей с глухотой они появляются после года, тогда как у слышащих – в 10-11 месяцев.

Н.Д. Шматко и Т.В. Пельмская в книге «Если малыш не слышит...» подчеркивают, что адекватно подобранные слуховые аппараты и специальные занятия с малышом первого года жизни дают самый большой шанс перевести ребенка на путь естественного речевого развития [51].

Е.И. Исенина в своем исследовании, посвященном проблематике наглядно-действенного мышления, выявила значимую разницу между сенсомоторным интеллектом слышащих и глухих детей в возрасте до 2-х лет. Автор объясняет это тем, что у глухих детей в силу отсутствия слышимой речи взрослого страдает ориентировочная часть выполняемого действия. Т.е., чтобы выполнить то или иное действие, ребенок должен услышать просьбу, понять, что и как ему необходимо сделать, и только после этого начать действовать. При нарушении или отсутствии полноценного слуха, ребенку сложно правильно сориентироваться без дополнительных вспомогательных средств, разъясняющих просьбу, поручение или задание [17].

Невербальные средства коммуникации должны стать для ребенка с нарушенным слухом опорой для развития его речи в целом, а также для ее понимания. Так, привлечь и удержать внимание маленького глухого ребенка,



чтобы он смог оценить эмоции говорящего, взрослому помогут жесты, взгляды, мимическая экспрессия. Например, малышу, будет гораздо легче понять, о чем его просит мама, если она подкрепит свою просьбу, инструкцию естественными жестами, эмоциональной мимикой, определенными движениями тела. При этом используемые взрослыми невербальные средства общения непременно должны сопровождаться речью.

К сожалению, несмотря на все достижения медицины в области выявления нарушения слуха у детей в раннем возрасте, часто коррекционная работа с такими детьми начинается лишь с 2-3 лет, а бывает и позже. К этому возрасту у ребенка как правило не формируется самостоятельно речь, понимание ее затруднено, общение между слышащим родителем и ребенком с нарушенным слухом становится затруднительным. Взрослый не может регулировать поведение малыша, научить его действовать с предметами и игрушками в соответствии с возрастом. Происходит резкое отставание малыша от слышащих сверстников. Все это обуславливает необходимость использования в обучении и воспитании ребенка с нарушенным слухом специфических методов и приемов работы. Например, глухой малыш держит в ручках небольшую погремушку, мама просит отдать ее. Просьбу «Дай» мама сопровождает естественным жестом – протягиванием руки с открытой ладонью вперед, при этом сгибая и разгибая сомкнутые пальцы.

Условия для формирования невербальных средств общения определяются конкретным уровнем развития предметных действий у детей, имеющих нарушение слуха, а также ситуациями, в которых они используются.

На основе анализа литературных данных и многолетних практических наблюдений за детьми, мы выделили наиболее доступные и часто употребляемые естественные жесты (см. таблицу 1). Эти жесты необходимо использовать взрослым в процессе общения и на занятиях с детьми, имеющими нарушение слуха, в качестве подкрепления речевого материала



и усиления эффекта при работе над пониманием речи, накоплением словаря и работе по развитию словарного запаса.

Таблица 1.

Наиболее доступные и часто употребляемые естественные жесты

№ п/п	Жест	Описание
1	Привет	Рука поднята. Ладонь совершает движение из стороны в сторону
2	Пока	Рука поднята на уровень лица. Ладонь совершает движение вперед – назад
3	Да	Киваем головой
4	Нет	Качаем головой слева – направо
5	Ай-я-яй (ругаем)	Грозим пальцем
6	Отрицание, не хочу	Ладонь перед грудью, пальцы растопырены в стороны, резкие движения ладонью из стороны в сторону
7	Пей, пьет	Большой палец соединен с остальными пальцами руки, движение около рта, будто пьем из стаканчика
8	Ест, ешь	Произнося «ам-ам», подносим ко рту щепоть из пальцев, совершая покачивающие движения ладонью вперед – назад
9	Больно, болит	Грустное выражение лица, показываем на часть тела, которая болит, совершаем поглаживающие движения «больного» места
10	Жарко	Обмахиваем лицо раскрытой ладонью
11	Холодно	Руки перекрещены на груди. Потираем интенсивно плечи



12	Хорошо	Пальцы в кулаке, большой палец «смотрит» вверх
13	Плохо	Пальцы в кулаке, большой палец «смотрит» вниз
14	Вкусно, удовольствие	Гладить рукой живот по кругу, выражение лица довольное
15	Не вкусно	Сморщить нос, на лице гримаса неудовольствия, язык немного высунуть изо рта. Качать головой из стороны сторону. Руки перед грудью с широкими ладонями по направлению от себя
16	Тихо	Указательный палец подносим к губам
17	Похвала	Гладим по голове, по плечу
18	Радость, любовь	Посылаем воздушный поцелуй
19	Указание на какой-либо предмет, явление	Пальцы собраны в кулак, указательный выдвинут вперед.
20	Я	Указание на себя указательным пальцем
21	Спит	Сложенные вместе ладони держим около щеки
22	Забыл	Раскрытой ладонью касаемся лба
23	Зайка	Указательный и средний палец выдвинуты, остальные пальцы собраны
24	Коза	указательный палец и мизинец выдвинуты, средний и безымянный прижаты большим пальцем к ладони
25	Беги	Руки согнуты в локтях, совершаем быстрые движения согнутыми в локтях руками назад – вперед
26	Стоп	Раскрытая ладонь перед грудью. Все



		пальцы прижаты друг к другу. Резкое движение по направлению «от себя»
27	Радость, похвала	Хлопаем в ладоши
28	Много	Широко разводим руки в стороны
29	Не знаю	Пожимаем плечами
30	Устал	Проводим тыльной стороной руки лоб по лбу, как будто вытираем что-то со лба
31	Мало	Большой и указательный палец выдвинуты, между ними небольшое расстояние, остальные пальцы собраны в кулак
32	Ку-ку, кто там?	Взрослый закрывает ладонями лицо. Затем совершает движения – закрывает и открывает лицо

Общаясь таким образом со слабослышащим или глухим ребенком, нужно соблюдать несколько правил, чтобы жестовые обозначения не закрепились как способ коммуникации, а перешли в качественное общение на основе устной речи:

- разговор взрослого и малыша должен быть максимально естественным, эмоционально окрашенным и сопровождаться естественной мимикой и жестами;
- лицо говорящего должно быть всегда хорошо видно ребенку. Для этого лучше всего использовать прием, когда мама или папа опускаются на уровень роста ребенка и ведут диалог из положения «лицо взрослого на уровне лица малыша»;
- необходимо ограничивать количество слов для одного сообщения или просьбы. Речь взрослого должна быть немногословной. Для одинаковых ситуаций следует употреблять по возможности одни и те же сочетания слов и выражений;



- взрослый должен создавать специальные ситуации, когда ребенку необходимо сопроводить свою просьбу или сообщение естественным жестом;
- следует поощрять попытки использования ребенком разнообразных естественных жестов;
- взрослый должен использовать выразительные позы при говорении с ребенком (вопросительная, осуждающая, восторженная, обиженная и т.п.);
- начинать практиковать использование жестов с малышом нужно как можно раньше, как только обнаружено нарушение слуха; даже если еще не проведено слухопротезирование;
- вводить в общение новый жест следует только после того, как малыш усвоит предыдущий;
- необходимо соблюдать важное условие – при использовании естественного жеста взрослый обязательно должен «оречевлять» его, т.е. сопровождать демонстрацию жеста речью.

Особенности развития невербальных средств общения зависят от применения этих средств взрослыми во время взаимоотношений с детьми с нарушениями слуха: как часто родители включают невербальные средства в коммуникацию со своим ребенком, в каком возрасте начали их активно использовать в качестве подкрепления речи, на какое место ставят их при выстраивании речевого взаимодействия с малышом.

1.3. Игры-занятия по формированию невербальных средств коммуникации у детей с нарушенным слухом

Учитывая особую значимость использования невербальных средств коммуникации для развития речи ребенка с недостатками слуха, мы предлагаем игры, которые включают в себя применение естественных



жестов, мимики и интонации при общении с малышом в бытовых ситуациях и режимных моментах.

Игра «Ку-ку. Кто там?» (*игра может проводиться с детьми от 6 месяцев*)

Цель: учить ребенка подражать движениям взрослого; учить ребенка имитировать действия; формировать у ребенка понятия «спрятался», «нет»; формировать понимание вопроса «Кто там?».

Оборудование: 2-3 игрушки, платок.

Ход игры: Один взрослый держит на руках ребенка, второй взрослый (мама или папа) закрывает лицо ладонями. Взрослый, который держит ребенка на руках, говорит, обращаясь к малышу: «Кто там? Ку-ку!», «Кто спрятался?». При этом родитель может постучать указательным пальцем по ладошкам того, кто спрятался, произнося при этом: «Ку-ку! Кто там? Нет? Никого нет?». Второй взрослый открывает лицо, улыбается и произносит: «Ку-ку!».

Усложнение: Взрослый сажает перед ребенком 2-3 игрушки. Закрывает поочередно каждую игрушку небольшим платком, произнося при этом: «Кто там? Ку-ку!», «Кто спрятался?» Затем открывает игрушку, снова произносит: «Ку-ку!» и название игрушки.

Игра «Покажи где?» (*игру можно проводить с детьми от 8-10 месяцев*)

Цель: подражание действиям взрослого; выработка указательного жеста.

Оборудование: игрушки, различные предметы, фото, предметные картинки.

Ход игры: Малыш сидит на руках у мамы, лицом по направлению к ней. Мама спрашивает: «Мама! Где мама?». Указательным жестом показывает на себя. После этого еще раз задает вопрос, делает паузу и ждет реакции малыша. Если ответа не последовало, мама берет ручку ребенка, собирает пальцы малыша в кулак, а указательный оставляет свободным. Еще раз повторяет вопрос: «Мама! Где мама?» и своей рукой, в которой держит ручку малыша, указывает на себя.



Аналогичный алгоритм действий производится по отношению к остальным членам семьи.

Усложнение: Когда малыш усвоит вопрос и научится указывать на взрослого, можно предложить аналогичным способом искать и указывать на различные игрушки, которые сначала ставятся непосредственно перед ребенком на столе. Затем можно расставить их в разных местах по комнате. После этого можно предложить малышу показывать на предметы или людей рассматривая картинки или фото.

Игра «Тише-тише! Не буди» (*игру можно проводить с детьми от 10-12 месяцев*)

Цель: подражание жесту «тихо»; формирование понятия «тихо»; побуждение к употреблению жеста в повседневной жизни.

Оборудование: кукла (или любая игрушка небольшого размера), игрушечная кроватка.

Ход игры: Взрослый демонстрирует ребенку куклу. Показывает, что кукле весело. Она бегает и прыгает. Затем демонстрирует, что кукла устала и уснула. Показывает жест «Тихо» (подносит вытянутый указательный палец к губам) Сопровождает его словом «Тихо!». «Ляля спит».

Игра проводится несколько раз. Затем взрослый меняется местами с ребенком. Малыш должен воспроизвести увиденные действия вслед за взрослым и попросить его не шуметь.

Игра «Привет – пока» (*может проводиться с детьми от 10 месяцев*)

Цель: подражание движениям взрослого, различение ритуала приветствия и прощания, побуждение к употреблению слов «привет / пока».

Оборудование: игрушка-дергунчик на палочке (игрушка в кулечке на палочке).

Ход игры: Взрослый демонстрирует малышу игрушку-дергунчика, которая спрятана в кулечке. С помощью палочки взрослый выталкивает игрушку из кулечка. Как только игрушка оказывается снаружи, взрослый говорит



«Привет» и демонстрирует соответствующий жест (Рука поднята. Ладонь совершает движение из стороны в сторону). Затем взрослый прячет игрушку обратно в кулечек, говоря при этом «Пока» и демонстрирует соответствующий жест (Рука поднята на уровень лица. Ладонь совершает движение вперед – назад).

Игра проводится до тех пор, пока малыш самостоятельно не начнет «приветствовать» и «прощаться» с игрушкой.

Игра «Воздушный поцелуй для мамы / папы» (*игру можно проводить с ребенком от 10 месяцев*)

Цель: подражание действиям взрослого; формирование умения посылать воздушный поцелуй.

Оборудование: не требуется.

Ход игры: Лучше, если в игре будут принимать участия двое взрослых и малыш. Малыш сидит или стоит перед взрослыми. Взрослые улыбаются, говорят малышу приятные слова: «Какой он хороший, красивый, нарядный, умный и т.п.» При этом каждую фразу взрослый (мама, папа) может сопровождать воздушным поцелуем.

Затем взрослые начинают общаться с малышом и между собой. Например, папа спрашивает малыша: «Где мама?» «Вот мама!» После этой фразы папа посылает маме «воздушный поцелуй».

Аналогично поступает и мама. Спрашивает: «Где папа?», «Вот папа!» После этой фразы мама посылает «воздушный поцелуй» папе.

Если малыш не подражает действиям взрослых, то мама или папа могут взять ручку ребенка в свою руку и его рукой послать «воздушный поцелуй».

Игра «Молодец» (*может проводиться с детьми от 12 месяцев*)

Цель: подражание действиям взрослого; понимание применения жеста похвалы.

Оборудование: не требуется.



Ход игры: Мама каждый раз при успешном выполнении какого-либо действия хвалит ребенка, одобряет его, при этом гладит по голове или по руке, плечу, произносит разнообразные слова одобрения: «Молодец!», «Умница!», «Какой ты сильный! Съел весь суп!».

Аналогичные действия на глазах малыша мама совершает по отношению к другим родным. Например, папа съел всю тарелку супа или бабушка вымыла посуду, дедушка починил сломанную игрушку. Мама обращается к взрослому, произносит слова одобрения и применяет соответствующий жест.

Игра «Игрушки устали» (*игру можно проводить с детьми от 1 года*)

Цель: формирование понимания глагола «устал»; закрепление глагола в речи; сопровождение глагола «устал» естественным жестом.

Оборудование: 4-5 игрушек небольшого размера, телефон с записанной ритмичной мелодией.

Ход игры: Взрослый демонстрирует ребенку игрушки. Рассказывает, что игрушки очень любят веселиться и танцевать. Предлагает малышу вместе с игрушками послушать веселую песенку и потанцевать. Затем включает заранее сохраненную на телефоне песенку. Демонстрирует, что игрушки танцуют, просит малыша тоже потанцевать. Когда мелодия закончится (или взрослый сам остановит мелодию через необходимое время), игрушки «останавливаются», взрослый говорит малышу, что они «устали» и демонстрирует соответствующий жест (совершает движение, будто вытирает лоб тыльной стороной руки).

Взрослый может обратиться к ребенку с вопросом: «Ты устал?», после небольшой паузы сказать, что он тоже устал и продемонстрировать соответствующий жест.

Игра «Хочу / не хочу» (*игру можно проводить с детьми от 1 года*)

Цель: подражание действиям взрослого, имитация жеста головой «да / нет», формирование жеста «Не хочу»; формирование понимания вопроса «Хочешь это ... ?».



Оборудование: кусочек банана, кусочек яблока, кусочек сырой картошки, кусочек кабачка, луковица, кукла-перчатка.

Ход игры: Перед ребенком на подносе лежат кусочки овощей и фруктов. У взрослого на руке кукла-перчатка с открывающимся ртом. Взрослый обращается к игрушке и спрашивает: «Хочешь яблоко?», при этом указывая на яблоко. Взрослый куклой производит жест отрицания. Вращает рукой из стороны в сторону имитируя, отрицательный жест кукольной головой. При этом сам совершает движение рукой из стороны в сторону перед грудью. Говорит: «Нет». Затем предлагает, снова обращаясь к кукле, банан: «Хочешь банан?» При этом указывает на банан рукой. Кукла отвечает: «Да». Взрослый, рука которого находится внутри головы куклы-перчатки, покачивает ей назад – вперед, имитируя положительный ответ жестом. Такие варианты движений взрослый воспроизводит, обыгрывая все предметы на подносе.

Затем игрушка «обращается» к малышу с вопросом «Хочешь ...?» Взрослый не торопит ребенка с ответом. Наблюдает и ждет реакции. Если малыш хватает кусочки, не отвечает, взрослый дает образец ответа. Затем игра повторяется снова.

Игра «Непослушный зайка» *(игру можно проводить с детьми от 1 года)*

Цель: подражание жесту «Ай-я-яй»; формирование представлений о чувствах и эмоциях; сравнение эмоций радости и грусти.

Оборудование: игрушечный зайка, игрушечная посуда (чашка, тарелочка), еда (каша, сок), одноразовые бумажные салфетки, влажные салфетки.

Ход игры: Взрослый сидит за столом напротив малыша и демонстрирует ему игрушечного зайку. Показывает, что зайка будет есть кашу и пить сок.

Зайка сидит на коленях у взрослого. Перед игрушкой на столе стоит тарелочка с кашей и чашка с соком. Взрослый создает ситуацию, при которой зайка «балуется», поет песенку за едой, машет лапками и разливает сок или опрокидывает тарелку с кашей.



Взрослый хмурит брови, говорит зайчику «ай-я-яй» и показывает соответствующий жест (пальцы руки собраны в кулак, указательный палец выдвинут наружу, рука совершает движения из стороны в сторону).

После чего заяк «извиняется», ему грустно. Он просит дать салфетку. Взрослый и заяк вытирают салфеткой разлитый сок (разбросанную кашу). После этого игрушка «продолжает спокойно есть», взрослый при этом улыбається, гладит зайку по голове, хвалит. Игру можно проиграть несколько раз, потом поменяться с малышом ролями, чтобы ребенок по аналогии за взрослым повторил действия и самостоятельно употребил в речи выражение «ай-я-яй» с подкреплением слов соответствующим жестом.

Усложнение игры: Взрослый создает ситуацию, аналогичную с непослушным зайцем. Например, зайчик разбросал карандаши или игрушки. И ждет реакции на этот поступок от ребенка. Цель: перенос действий из предыдущей игры на ситуацию разбрасывания игрушек. Педагог делает паузу и ждет, что ребенок самостоятельно, без подсказки скажет «ай-я-яй» и покажет соответствующий жест.

Игра «Мишка упал» (*игра может проводиться с детьми от 1 года*)

Цель: подражание действиям взрослого; формирование понимания эмоционального состояния и применение жеста «больно».

Оборудование: игрушечный мишка.

Ход игры: Взрослый разыгрывает на глазах у ребенка сцену: игрушечный мишка «бежит» по столу, «спотыкается» и «падает». Мишка плачет: «У-У-У! Больно!» Взрослый сопровождает слово «больно» соответствующими мимикой и жестом – грустное выражение лица, показывает на часть тела, которая болит, совершает поглаживающие движения «больного места».

В ситуациях, если ребенок или взрослый падают, ударяются, обращать внимание ребенка на ощущения при этом. Комментировать ситуацию и сопровождать соответствующим жестом.



Игра «Накорми игрушки» (*игра может проводиться с детьми от 1 года*)

Цель: подражание действиям взрослого; формирование умения подкреплять сообщение и просьбу соответствующими жестами «пить», «есть».

Оборудование: игрушечный мишка, игрушечная посуда – чашка, ложка, тарелка, игрушечная еда.

Ход игры: Взрослый демонстрирует малышу игрушечного мишку, сопровождает словами: «Это мишка. Мишка хочет есть. Мишка хочет пить».

Свое сообщение взрослый сопровождает естественными жестами по отношению к игрушке. Произнося слово, «мишка» показывает указательным жестом на игрушку. При произнесении слов «пить» – большой палец соединен с остальными пальцами руки, движение около рта игрушки, будто поим из стаканчика. При назывании слова «есть» – щепоть из пальцев подносим ко рту совершая покачивающие движения ладонью вперед – назад.

Взрослый ставит на стол чашечку, в которую налита вода, затем ставит тарелочку и кладет ложку около тарелки. В саму тарелочку кладет игрушечную еду, например, рыбку. Снова обращает внимание ребенка на просьбы игрушечного мишки. Повторяет действия, описанные выше с подкреплением естественными жестами.

Затем взрослый вместе с ребенком кормят и поят игрушку.

Игра повторяется несколько раз, пока малыш сам не захочет повторить действия за взрослым.

Игра «Много – мало» (*игра может проводиться с детьми от 1,5 лет*)

Цель: подражание действиям взрослого; формирование понимания разницы между понятиями «много» и «мало»; формирование умения сопровождать речь жестами «мало / много».

Оборудование: две корзинки разного размера (большая и маленькая), яблоки игрушечные небольшого размера (10 штук), 2 игрушечные лошадки (мама и малыш), поднос.



Ход игры: На подносе лежат яблоки. Взрослый показывает малышу поднос и говорит: «Много яблок!» и показывает соответствующий жест (широко разводит руки в стороны). Давай угостим лошадку и малышу. Положи яблоки в корзинки.

После того, как яблоки разложили по корзинкам, взрослый обращает внимание, что в большой корзинке яблок много, а в маленькой мало. Обязательно подкрепляет естественными жестами много (см. описание выше) и мало (большой и указательный палец выдвинуты, между ними небольшое расстояние, остальные пальцы собраны в кулак).

Игра «Помогаю маме» (*игра может проводиться с детьми от 1,5 лет*)

Цель: подражание действиям взрослого; обучение ребенка последовательности действий; использование жеста радости, похвалы применительно к ситуации успеха.

Оборудование: заготовка теста для сырников, сковорода, тарелка.

Ход игры: Мама показывает ребенку уже готовое тесто, предлагает разделить его на части, чтобы слепить сырники. Ребенок вместе с мамой скатывает колбаску из теста. Затем взрослый дает ребенку оторвать небольшой кусочек от теста и вылепить из него овал.

Когда все сырники готовы, мам жарит их на сковороде. Малыш рядом. Обязательно похвалите его.

Игра «Вкусно / невкусно» (*игра может проводиться с детьми от 1,5 лет*)

Цель: подражание действиям взрослого; формирование понимания разницы между понятиями «вкусно» и «невкусно»; формирование умения сопровождать речь жестом «вкусно / невкусно».

Оборудование: тарелка, кусочки лимона, мармеладки, луковица, нарезанная кусочками.

Ход игры: Взрослый на глазах у ребенка обыгрывает действия с кусочками еды на тарелке, при этом реагирует на них по-разному. Когда взрослый берет



мармеладку, то «гладит» себя по животу, говорит: «Вкусно», облизывает губы.

Когда берет кусочек лимона, изображает недовольную гримасу, сморщивает нос, язык немного высунут изо рта. Качает головой из стороны сторону. Потряхивает руками перед грудью с широкими ладонями по направлению от себя. Произносит: «Невкусно».

Игра «Жарко / холодно» (*игра может проводиться с детьми от 1,5 лет*)

Цель: подражание действиям взрослого; формирование понимания разницы между понятиями «жарко» и «холодно»; формирование умения сопровождать речь жестом «жарко / холодно».

Оборудование: фен, холодильник.

Ход игры: Взрослый включает фен на теплый режим. Дует на себя. Свободной рукой обмахивает лицо, произносит: «Жарко».

Подводит ребенка к холодильнику. Открывает морозилку, показывает лед. Дает потрогать рукой. Произносит: «Холодно». Руки при этом перекрещивает на груди и потирает интенсивно плечи.

Игра «Беги / стоп» (*игра может проводиться с детьми от 1,5 лет*)

Цель: обучение ребенка имитировать жесты «беги» и «стоп»; формирование потребности самостоятельно использовать эти жесты в соответствующих ситуациях.

Оборудование: не требуется.

Ход игры: Взрослый говорит ребенку: «Беги». Подкрепляет это жестом: руки согнуты в локтях, совершает быстрые движения согнутыми в локтях руками назад – вперед. Если ребенок не реагирует, взрослый дает образец и бежит на месте. Затем взрослый говорит: «Стоп», подкрепляя просьбу жестом: раскрытая ладонь перед грудью. Все пальцы прижаты друг к другу. Резкое движение по направлению «от себя». Ребенок должен остановиться. Если ребенок не останавливается, взрослый может аккуратно, положив руки ребенку на грудь и спину, остановить его.



Затем взрослый и ребенок меняются ролями. Взрослый объясняет, что теперь ребенок будет просить его бежать или остановиться.

Игра «Это я» (*игра может проводиться с 2,5 лет*)

Цель: формирование умения пользоваться указательным жестом «на себя»; понимание вопроса «Кто это?»

Оборудование: зеркало, фотография ребенка, фотографии мамы / папы.

Ход игры: Мама (папа) вместе с малышом смотрятся в зеркало. Мама спрашивает: «Кто там?», указывает на себя на зеркале. Затем отвечает: «Я», совершает указательный жест на себя. Потом спрашивает: «Кто это?» и указывает на ребенка. Если ребенок пока не повторяет за взрослым жест указания на себя, то взрослый может взять руку малыша и приложить к груди ребенка, имитируя жест на себя. При этом сказать: «Я».

Аналогичная игра проводится с фотографиями родителей.

1.4. Особенности использования разных форм словесной речи в обучении дошкольников с нарушением слуха

В обучении дошкольников с нарушением слуха устная речь выступает исходной и основной формой речи на протяжении всего срока обучения. Ее ведущая роль среди прочих средств общения служит фундаментом для формирования других форм словесной речи.

Ранний и дошкольный возраст являются сензитивным периодом для формирования устной речи. Ранний возраст играет важную роль для развития механизмов восприятия речи, а дошкольный – для совершенствования произносительных навыков у ребенка. На первом-втором году жизни дети начинают овладевать ритмико-интонационной стороной речи. По большей части детям с нарушением слуха этот навык дается с большим трудом, особенно при тяжелой степени тугоухости или глухоте. Раннее начало коррекционной работы по формированию устной речи у детей с нарушенным слухом дает возможность включить ребенка в естественное общение



с окружающими, выработать формы общения, которые соответствуют определенным возрастным периодам. Привлечение глухого или слабослышащего ребенка к употреблению лексики устной речи способствует освоению ими языка, использованию высказываний, отличающихся по своей коммуникативной направленности, усвоению грамматических норм.

Следует понимать, что устная речь для глухого ребенка не может рассматриваться как единственная основа усвоения лексики и грамматики родного языка. Значимыми являются и такие виды словесной речи, как чтение (глобальное и аналитическое), письмо и дактилирование. В процессе коммуникации именно они становятся основными формами взаимодействия ребенка с окружающими. У этих видов словесной речи есть много общего, но в тоже время они отличаются по многим параметрам.

На сегодняшний день обучение языку детей с нарушениями слуха происходит на основе коммуникативно-деятельностной системы. В ее центре лежит принцип формирования речи как средства общения. В основе теории и методики коммуникативно-деятельностной системы были положены данные экспериментальных разработок С.А. Зыкова и сотрудников его лаборатории в середине XX века.

На этой основе создана целостная дидактическая система обучения языку глухих детей, в рамках которой Б.Д. Корсунская предлагала ввести в процесс воспитания и обучения дошкольников с нарушенным слухом: раннее обучение чтению; включение в обучение письменной речи; формирование лексических и грамматических обобщений; работа над произношением и развитие слухового восприятия; использование дактилологии [21; 46]. Идеи коммуникативно-деятельностной системы обучения языку глухих дошкольников нашли продолжение в работах Л.П. Носковой [7; 14; 29; 30 и др.].

В настоящий момент в системе коррекционного обучения дошкольников с нарушениями слуха соблюдается методический подход, основанный на генетическом принципе педагогической системы. На



первоначальных этапах развития речи в приоритет ставится формирование устной речи. Такой подход к обучению и воспитанию детей с нарушенным слухом делает путь коррекционного обучения ближе к той форме речи, которая вырабатывается у ребенка в онтогенезе.

Моделируя естественный ход речевого развития в коррекционном обучении слабослышащих и глухих детей важно грамотно совмещать использование устной речи как основу формирования всей речемыслительной деятельности дошкольников с остальными формами – письменной и дактильной.

Дактильная речь является своеобразной формой словесной речи производимая с помощью определенных положений пальцев рук. Дактилология имеет прямое отношение к вербальному языку, что отличает ее от жестов. По своим функциям она относится к устной речи. С ее помощью можно говорить в любых коммуникативных условиях. По своей структуре дактилирование – речь письменная, т.к. каждая дактилема воссоздаёт графический образ букв алфавита. При последовательном воспроизведении дактилируемых букв они соединяются в цепочку и передают орфографическую структуру письменного слова. Постигаемое на основе дактилирования слово усваивается более прочно и входит в речь ребенка в более полном буквенном объеме.

При дактилировании происходит:

- усиление зрительного контроля за счет считывания информации с руки и лица;
- усиление речевых кинестезий за счет движения руки;
- ускорение процесса овладения алфавитом и переход к аналитическому чтению.

Дактилологию рекомендуют включать в обучение детей после 4,5 лет (примерно средняя группа детского сада). Именно в этом возрасте моторика становится более совершенной, детям доступно понимание части и целого, того, что из сложенной цепочки пальцевых знаков получается целое слово.



Невозможно бездумно дактилировать, не обдумывая последовательность знаков. Для этого процесса важна произвольность и осознанность.

При этом нельзя забывать, что ведущая роль в общении с ребенком с нарушенным слухом и в его обучении отводится устной речи. Дактилология является лишь одним из вспомогательных средств – наряду с письменной речью – для развития устной.

Применение дактилологии имеет и свои минусы:

- возможно нарушение темпо-ритмической стороны речи, т.к. произношение при дактилировании отличается более замедленным темпом нежели при устной речи и может быть даже послоговым;
- дактилирование больше полезно для чтения, нежели для говорения;
- невозможно использовать дактилологию в работе с детьми, имеющими выраженные двигательные проблемы;
- дактилологию можно вводить в обучение детей среднего и старшего дошкольного возраста, готовых к анализу проговариваемых слов.

Дактильная форма речи может стать серьезным подспорьем детям с глубоким нарушением слуха, медленно накапливающим словарь; глухим и слабослышащим дошкольникам с проблемами звукопроизношения; детям с различными нарушениями слуха с медленной и небольшой динамикой в обучении.

Применение в обучении дошкольников с нарушенным слухом дактилологии должно рассматриваться в каждом конкретном случае индивидуально, чтобы не навредить процессу формирования и развития словесной речи.

Многочисленными исследованиями доказано, что, если у ребенка есть даже небольшое снижение слуха, восприятие отдельных звуков, слогов и даже целых слов в потоке речи бывает затруднительно. Детям с нарушением слуха требуется целенаправленное коррекционное воздействие и применение специальных средств обучения для формирования



полноценного восприятия речи на слухозрительной и слуховой основе. Ребенок с сенсоневральной тугоухостью и глухотой переживает значительные трудности при усвоении звуко-слогового состава слова и грамматических форм (предлоги, союзы, окончания и т.д.), по сравнению со слышащим ребенком. Постигание знаний о структуре слова и грамматическом строе речи достаточно долгий процесс. Он представляет сложность даже для ребенка, не имеющего проблем со слухом. Но все же, слыша речь окружающих, дошкольник с нормотипичным развитием может постепенно овладеть этими элементами языка. Дети, имеющие даже незначительное снижение слуха, нуждаются в дополнительной опоре, которой выступает письменная речь. Эта форма речи позволяет в полной мере воспринимать (чтение) и воспроизводить (письмо печатными буквами) речь детям дошкольного возраста вне зависимости от состояния их слуха и возможностей произношения. Начинать использовать письменную речь можно в работе с детьми с нарушением слуха в возрасте 3-4 лет.

Чтение и письмо представляют собой достаточно сложные виды речевой деятельности. Они требуют высокого уровня произвольности психических процессов. На основе письменной речи формируются другие виды речевой активности у ребенка с нарушенным слухом: глобальное и аналитическое чтение, собственное письмо печатными буквами, работа с разрезной азбукой.

Т.В. Пелымская и Н.Д. Шматко в книге «Если малыш не слышит...» предлагают уже с 1,5-2 лет начать обучение ребенка с нарушенным слухом грамоте [51]. Такое раннее использование письменной речи в обучении ребенка поможет пополнить и активизировать его словарный запас. Введение табличек со словами или короткими предложениями, которые маленький ребенок будет воспринимать глобально, как картинку, существенно увеличивает возможности коррекционной работы. Восприятие слов и предложений в этом случае происходит целостно. Они предъявляются в печатном виде на табличках. Тут письменная форма речи используется как



вспомогательная в обучении глухого или слабослышащего малыша. Она позволяет точно зафиксировать сказанное и служит базой для подготовки ребенка к последующему анализу слова.

В первые годы обучения ребенка с недостатками слуха глобальному чтению уделяется большое внимание. Формирование этого навыка проходит на различном лексико-тематическом материале. В работе могут использоваться дидактические и сюжетные игры, а также речевые упражнения. Дети учатся воспринимать слова и предложения глобально и соотносить их с предметами и явлениями.

Со временем, как только ребенок сможет понимать то или иное слово в письменном виде, оно будет предлагаться ему устно, без подкрепления табличкой.

Следует обратить внимание, что есть группа детей, которые начинают быстрее узнавать слова, произнесенные устно педагогом, нежели увиденные на табличке. Для таких детей при подготовке к обучению чтению, используют следующий прием: молча показывают написанное слово или фразу и в момент, когда ребенок начнет действовать, произносят его.

В силу физического нарушения нормального звуковосприятия ребенку с нарушенным слухом звуковой анализ слов дается с большим трудом. При норме развития слухового восприятия дети к 4,5 годам уже могут вычленить первый звук в слове, если он начинается с гласного. У детей с нарушением слуха такая способность не появляется самостоятельно, особенно это касается глухих дошкольников. Привлечение письменной и дактильной форм речи способствует развитию у дошкольников с нарушенным слухом членораздельной и внятной устной речи. По сравнению с письменной дактильная речь является более аналитичной. Обе эти формы речи играют вспомогательную роль при обучении глухих и слабослышащих детей, но дактилология приумножает и усиливает эффект от применения письма. В период дошкольного обучения использование этих двух вспомогательных форм речи помогает ребенку с нарушенным слухом более точно



воспроизвести состав слова, проследить связи слов в предложении, понять грамматические изменения.

Объем использования в обучении дошкольников с нарушенным слухом устной и письменной форм словесной речи взрослый должен определять исходя из психолого-лингвистического анализа, учитывая при этом онтогенез речевого развития ребенка, а также способность к овладению словесной речью у детей с недостатками слуха.

В основе обучения и воспитания детей с нарушенным слухом всегда лежит принцип индивидуального подхода к каждому ребенку. Основная цель работы по развитию речи – формирование ее как средства общения со слышащими. Речевое развитие дошкольников с проблемами слуха должно включать в себя обучение детей устной и письменной речи, учитывая все составляющие их части.

Взрослые являются организаторами процесса развития устной и письменной коммуникации слабослышащих и глухих дошкольников, формируют у них способности к осмысленному чтению и письму. При таком обучающем процессе дети овладевают возможностью использовать устную и письменную речь для решения соответствующих возрасту жизненных повседневных задач. Взрослый подталкивает ребенка к словесному самовыражению, соответствующему возрасту и развитию дошкольника.

Как отмечал выдающийся советский психолог С.Л. Рубинштейн, значимой способностью ребенка в его развитии является способность к обучению [40]. Она формируется на основе подготовки, которую дети получают в дошкольном возрасте. Дошкольная ступень обучения является важной частью готовности ребенка с нарушением слуха к поступлению в школу. Основа знаний и умений, полученная с помощью применения различных форм вербальной и невербальной коммуникации, будет способствовать успешному обучению ребенка в начальной школе. Во второй части пособия мы продолжим рассматривать вопросы формирования



невербальных и вербальных средств общения, но уже по отношению к обучению детей школьного возраста.

ЧАСТЬ 2. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ВЕРБАЛЬНЫХ И НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ КОММУНИКАЦИИ В ОБУЧЕНИИ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

2.1. Соотношение вербальных и невербальных средств коммуникации в системе обучения детей с нарушением слуха

На современном этапе развития отечественного образования, после утверждения ФГОС НОО, ФГОС ООО, принципиальным положением которых является учет особых образовательных потребностей разных категорий детей с ОВЗ, соотношение разных форм коммуникации в системе образования глухих обучающихся приобретает особое значение, что связано с неоднородностью по составу данной группы детей с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ). Дети, осваивающие Адаптированную основную образовательную программу (далее – АООП) по варианту 1.1 достигают к моменту поступления в школу уровня общего и речевого развития, близкого к возрастной норме, и обучаются в условиях инклюзии при специальном психолого-педагогическом сопровождении. Данная категория детей осваивает программу за те же календарные сроки, что и нормально слышащие дети, и обучаются теми же методами и средствами, что и одноклассники без нарушения слуха. Основным средством обучения при этом является словесная речь в устной и письменной форме; дактилологией и жестовой речью эти дети, как правило, не владеют, однако по запросу их родителей образовательная организация может реализовывать эти курсы, включив их в учебный план внеурочной деятельности.



Глухие обучающиеся, осваивающие АООП по варианту 1.2, не имеют дополнительных ограничений здоровья, препятствующих получению цензового общего образования, сопоставимого по итоговым достижениям с образованием обучающихся без ограниченных возможностей здоровья. Однако эти дети нуждаются в пролонгации сроков обучения и специальной организации процесса обучения: использовании специальных методов, средств и технологий обучения, содержания обучения.

Глухие обучающиеся, осваивающие АООП по варианту 1.3 и 1.4 имеют умственную отсталость, содержание их образования, а также итоговые достижения не соотносятся с содержанием и итоговыми достижениями обучающихся без ОВЗ.

Особую группу глухих детей составляют дети, перенесшие операцию по кохлеарной имплантации, выбор варианта АООП для которых определяется с учетом результатов первоначального (запускающего) этапа реабилитации, способности детей к естественному развитию коммуникации и речи.

Очевидно, что для различных категорий глухих детей соотношение разных видов речи на каждом этапе обучения неодинаковое. Для обучающихся, осваивающих АООП по вариантам 1.2., 1.3, 1.4, это соотношение приобретает особое значение как условие получения качественного и доступного образования.

Как говорилось в первой части нашего пособия, методика обучения глухих детей в отечественной сурдопедагогике базируется на коммуникативно-деятельностной системе обучения языку, основоположником которой является С.А. Зыков. Данная система предполагает создание таких условий и использование таких методов обучения, при которых глухой ребенок овладевает словесной речью как средством общения и познания. Обязательным и основным условием достижения этой цели является создание речевой среды, при которой формирование и развитие словесной речи у глухих обучающихся становится



целенаправленным и систематическим. К вербальным средствам коммуникации относятся устная и письменная речь, а также особая форма словесной речи – устно-дактильная, играющая специфическую роль в процессе обучения глухих детей. Предполагается, что ребенок с нарушением слуха овладевает словесной речью по тем же закономерностям речевого развития, что и ребенок без нарушения слуха.

На первоначальных этапах обучения глухих детей языку внимание, в первую очередь, уделяется развитию языковой способности «как общечеловеческой готовности осваивать язык вообще» [43]. Развитие этой способности невозможно без постоянного применения языка в бытовой, предметной, игровой, спортивной, творческой деятельности как необходимого средства и условия общения и накопления знаний, овладения различными действиями. Если глухой ребенок не прошел стадии дословесного общения, присущие детям без нарушений слуха, то возможность освоить словесную речь обеспечивают «наглядные способы представления речевых средств (показ артикуляции, таблички с печатными и дактильными словами), демонстрация речевого поведения говорящих людей, совместная практическая деятельность, подражание взрослому, многократное и мотивированное употребление минимальных речевых средств, стимулирование потребности в их присвоении, развитие сенсорных механизмов и др.» [43].

Как мы неоднократно подчеркивали, на всех уровнях образования глухих и слабослышащих обучающихся словесная речь является основным средством общения и обучения. Невербальные средства при этом становятся вспомогательными средствами и используются в различной степени, на основании рекомендаций Центральной психолого-медико-педагогической комиссии (ЦПМПК), с учетом результатов обследования психофизического и слухоречевого развития ребенка, занесенных в индивидуальный образовательный маршрут.



К невербальным средствам коммуникации, которые в той или иной степени могут использоваться в образовательном процессе детей с нарушением слуха, относятся естественные жесты, мимика, пантомимика, позы, телодвижения и т.п. Эти средства коммуникации используются в общении людей и без нарушения слуха. Естественные жесты очень часто участвуют в непосредственном межличностном общении, составляя его весьма важный невербальный компонент, и используются по-разному, в зависимости от целей и ситуации общения. «Совокупность (естественных) жестов, используемых в качестве невербальных компонентов в высказываниях разговорной речи, не составляет самостоятельной коммуникативной системы. Особая область использования жестов – это искусство (пантомима, опера, драма). В пантомиме невербальная коммуникация (жест), наряду с телодвижением, служит для поэтического воспроизведения различных жизненных ситуаций, чувств и настроений» [15].

Специфическим альтернативным средством общения глухих людей является самостоятельная лингвистическая система – жестовый язык, русский жестовый язык (РЖЯ), имеющий две разновидности: разговорный жестовый язык (РЖЯ) и калькирующий жестовый язык (КЖЯ), описанию сущности которых и роли в процессе обучения будет посвящена отдельная глава настоящего пособия.

К моменту поступления в школу обучающиеся с нарушением слуха (вариант 1.2, 1.3) в разной степени владеют как словесной речью, так и жестовой речью, что зависит как от условий и качества предыдущего этапа обучения (дошкольного), так и от состояния слуха родителей (семьи) обучающегося. Образовательно-коррекционный процесс строится на общедидактических и специфических принципах обучения и направлен, прежде всего, на формирование и развитие у школьников с нарушенным слухом речевой деятельности, речевого слуха, слухозрительного восприятия устной речи, языковой способности, воспитание речевого поведения. Создается единая слухоречевая среда, при которой устная речь является



ведущим средством коммуникации обучающихся друг с другом и с педагогами. В процессе обучения и коммуникации активно используется устно-дактильная форма речи, стимулирующая речевое развитие школьника и облегчающая ему процесс коммуникации. Особое место в учебном плане занимает коррекционно-развивающая область, включающая групповые занятия по развитию слухового восприятия и технике речи, «Музыкально-ритмические занятия», а также индивидуальные занятия по формированию речевого слуха и произносительной стороны речи. При свободном общении друг с другом и с другими людьми с нарушениями слуха глухие обучающиеся пользуются жестовой речью как наиболее удобной формой общения в сочетании с устной и устно-дактильной формой речи. При этом уровень владения калькирующей жестовой речью у обучающихся также разный и напрямую зависит от уровня развития словесной речи. В образовательном процессе жестовая речь используется при чрезвычайных ситуациях и при проведении внеурочных мероприятий, в случае если обучающиеся не владеют достаточным уровнем слухозрительного восприятия для понимания речи незнакомых людей или восприятия большого количества новой информации. Однако жестовая речь в этом случае призвана только облегчать понимание материала, а не заменять полностью все этапы урока. Обсуждение материала мероприятия и вся необходимая рефлексия осуществляется в устной и устно-дактильной форме.

На разных этапах развития ребенка с нарушением слуха, при переходе с одного уровня образования на другой, меняется и соотношение различных форм коммуникации при обучении детей с нарушением слуха.

2.2. Общая характеристика средств невербальной коммуникации, возможности их применения при обучении детей с нарушением слуха



Определенный этап развития человеческого общества в плане появления речи был связан с постепенным отделением речевых движений от трудовых действий и их специализацией в качестве средств общения, т.е. превращением их в жесты. Подобное разделение движений – речевые и трудовые – связано с усложнением трудовой деятельности людей. В результате возникли ручной язык и ручная (кинетическая) речь. Научные исследования предполагают, что развитие звуковой речи (голосовых звуков) началось в процессе первобытного общения, когда ручные жесты сопровождалась определенными нечленораздельными голосовыми восклицаниями. Так появился еще один вид речи, сохранившийся у человека с давних времен, – кинетическая речь. В современном мире такая речь используется как средство невербального (неязыкового) общения (жесты, мимика, пантомимика, позы, телодвижения и т.п.). Очень часто наша речь сопровождается различными жестами, что придает ей определенную выразительность.

На современном этапе развития общества, когда функции словесной речи продолжают расширяться, область применения невербальных знаков довольно значительна и включает использование условных графических символов (дорожных знаков, вывесок, указателей и мн. др.) и, безусловно, различных жестов. Жесты часто (если не всегда) участвуют в непосредственном межличностном общении людей, составляя его весьма важный невербальный компонент, и используются в зависимости от целей и ситуации общения. Так, к примеру, преподаватель прибегает к жестам-указаниям на какие-либо наглядные пособия. Или при ответе на вопрос: «Можно взять книгу?» собеседник делает жест кивком головы, выражающий разрешение. Однако совокупность жестов, используемых в качестве невербальных компонентов в высказываниях разговорной речи, не составляет самостоятельной коммуникативной системы. «Особая область использования жестов – это искусство (пантомима, опера, драма). В пантомиме невербальная коммуникация (жест), наряду с телодвижением,



служит для поэтического воспроизведения различных жизненных ситуаций, чувств и настроений» [15].

В современном мире мы привыкли существовать в окружении многообразных знаков, которые изучает наука «Семиотика», исследующая различные знаковые системы. Это могут быть знаки препинания при чтении, нотная грамота, движения дирижерской палочки, дорожные знаки, жезл дорожного регулировщика ГИБДД, азбука Морзе, азбука Брайля, знаки спортивного арбитра, водолазов, спецназа, криминального мира, знаки в морском флоте, знаки-указатели в аэропортах, железнодорожных вокзалах, общественном транспорте, смайлики в мобильных телефонах и мн. др. Существуют также цветовые знаки: пожарная машина красного цвета, машина скорой помощи (красный крест, медицина), вывеска с зеленым крестом (аптечное учреждение, медицина), круг желтого цвета на дверях учреждений и организаций (для предупреждения слепых граждан о препятствии), светофор (– Где ты был до сих пор? – Задержал светофор: красный – ясно, путь опасный. Желтый – тоже, что и красный. А зеленый впереди – проходи!) и др.

Эффективность общения определяется не только степенью понимания слов собеседника, но и умением правильно оценить поведение участников общения, их мимику, жесты, движения, позы, направленность взгляда, т.е. понять язык невербального (неязыкового) общения. Этот язык позволяет говорящему полнее выразить свои эмоции и чувства, понять, как они в действительности относятся друг к другу и насколько участники диалога владеют собой [2].

Вместе с тем невербальные средства общения подразделяются на группы. Наиболее обширная – кинесические: зрительно воспринимаемые движения другого человека, выполняющие выразительно-регулятивную функцию в общении. К ним относятся мимика, жесты, взгляд, поза, походка. Главным показателем чувств говорящего является выражение лица, его мимика. Мимика лица (от греческого – подражающий) – это движение



лицевых мышц, характеризующееся сочетанием частей и элементов лица: положение рта, губ, бровей, лба, которые передают одно из эмоциональных состояний, выражающих позитивное (радость, удивление и др.) или отрицательное (страдание, страх, гнев, презрение и др.) эмоциональное состояние человека. Наиболее подвижными элементами лица являются брови и область вокруг рта: именно они несут основную смысловую нагрузку при смене мимического кода. Так, например, печаль отражают сведенные брови, потухшие глаза, слегка опущенные уголки губ, а счастье – спокойные глаза, приподнятые уголки губ.

При общении человек использует многообразие *жестов*, которыми он сопровождает свою речь, подчеркивает значение сказанного жестом, уточняет и оживляет мысль, усиливает ее эмоциональное звучание, что способствует лучшему восприятию речи. И действительно, фразу «*Она у меня тут сидит*» будет трудно понять, если она не подкреплена невербальным жестом, указывающим, где именно сидит та, о ком идет речь: в комнате, у телевизора, или находится на полном иждивении родителей, непомерно обременяет его (первые два примера являются указательными жестами, тогда как в последнем – сказанное приобретает другой смысл, соответственно и жест будет другой – рука ребром ладони постучит по шее ниже затылка). Жесты разделяют на механические, ритмические, эмоциональные, указательные, изобразительные.

Механические жесты – это жесты, не связанные со смыслом высказываемых слов. Нередко они бывают результатом волнения говорящего, свидетельствуют о его неуверенности в себе.

Ритмические жесты связаны с ритмикой речи, они подчеркивают логическое ударение, замедление и ускорение речи, место пауз, т.е. то, что обычно передает интонация. Часто можно увидеть, как говорящий в такт речи размахивает рукой.



Эмоциональные жесты передают разнообразные оттенки чувств говорящего (например, стукнуть кулаком по столу, ударить себя по лбу, бить себя в грудь, развести руками, указать на дверь, пожать плечами и др.).

Указательные жесты рекомендуется использовать в очень редких, необходимых случаях, когда есть предмет (или наглядное пособие), на которое можно указать – взглядом, кивком головы, указательным пальцем, ногой, поворотом тела. Некоторые указательные жесты имеют условный характер. Так, если человек показывает себе на грудь – слева, где находится сердце, и при этом говорит: «У него тут (жест) ничего нет», то становится понятно, что речь идет о бессердечном, бесчувственном человеке.

Изобразительные жесты появляются в случаях, когда не хватает слов, если необходимо усилить впечатление и воздействовать на слушателя дополнительно и наглядно. Эти жесты могут проявляться при повышенной эмоциональности говорящего, невладении собой, нервозности, неуверенности в том, что собеседник все понимает. Например, в театре самый частый жест актеров – поклоны, как символ благодарности за теплый прием, аплодисменты. Или жест, когда руку (руки) прижимают к груди и низко кланяются, что символизирует сердечное отношение, любовь актера к зрителям.

Необходимо отметить, что жестикауляция обусловлена и характером говорящего. Некоторые люди от природы подвижны, эмоциональны. Тем не менее неоправданный жест не украшает речь, поскольку каждый из них должен свидетельствовать о движении мысли и чувств оратора, являться физическим выражением его творческих усилий [6].

Исключительно важное значение в общении имеет взгляд – комплекс, включающий состояние зрачков глаз (суженность или расширенность), блеск роговицы, положение бровей, век, лба, длительность и направленность взгляда. По взгляду человека можно определить наиболее благоприятные для общения моменты. Так, расширение зрачка дают знать о заинтересованности, возбуждении, приподнятом настроении собеседника. Состояние



подавленности, тоски и т.п. заставляют зрачок сужаться, что позволяет говорить о «глазах-бусинках» или о «змеиных» глазах. С помощью взгляда, его направленности передаются самые точные сигналы о состоянии человека:

- «прямой» взгляд говорит о заинтересованности, уважительном отношении к собеседнику (такой взгляд – главное оружие западных политиков);
- взгляд «бесстыжие глаза» подразумевает, что человек, несмотря на свое вранье, не отводит глаз и концентрирует свой взгляд в области переносицы собеседника;
- «взгляд прищуренным глазом» служит для недоверчивого контроля и к нему прибегают, когда хотят выяснить намерения других и скрыть свои;
- «блуждающий взгляд» показывает либо интерес ко всему сразу, либо его отсутствие к чему бы то ни было;
- «взгляд усиленно раскрытых глаз» используют, чтобы вызвать доверие собеседника к себе;
- «косой взгляд» говорит о тайном наблюдении за своим окружением и неуверенности в себе на людях;
- взглядом «глаза в глаза» смотрят друг на друга влюбленные и дети;
- взгляд «сверху вниз», «взгляд снизу вверх» отражает разницу в росте, чувство подчиненности или превосходства по отношению друг к другу;
- «взгляд исподлобья» – часто является характерным признаком злоумышленников;
- «взгляд, параллельно направленный на небольшое расстояние», характерен для задумчивого, погруженного в себя человека или человека, для которого вы не имеете значения.

Источником информации о состоянии или намерениях собеседника в процессе коммуницирования является его статическое или динамическое состояние. Поза (положение тела) – вид более или менее устойчивого



положения тела человека в пространстве. Главное смысловое содержание позы как средства общения – выражение открытости, готовности к общению или неготовности к нему. Принимая закрытые позы, человек инстинктивно прикрывает наиболее уязвимые места тела (грудная клетка, брюшина и др.) и старается занять как можно меньше места в пространстве. При позах, когда собеседник скрестил руки, положил ногу на ногу, сидит к вам в пол-оборота, руками подпирает подбородок и т.п., общение будет малоэффективным. Так называемые «авторитарные позы», демонстрирующие перед собеседником высокий статус говорящего, превосходство над собеседником, желание оказать на него давление также не располагают к эффективному (благоприятному) общению (например, ноги шире плеч, руки за спиной, поза «руки в боки» и др.). О настроенности на контакт свидетельствуют открытые позы: человек стоит лицом к вам, сидит, чуть наклонившись вперед, ноги вытянуты, руки раскрыты ладонями вверх и т.п.

Кинесическим средством общения является и походка человека – стиль его передвижения, по которой, даже не приближаясь к нему, можно оценить потенциальную эффективность общения. Например, гнев придает походке особую тяжесть, словно придавливает человека к земле, и его походка становится тяжелой. Радость, напротив, выражается в легкой, даже летящей походке. Вялая и угнетенная походка показывает о переживаемых страданиях [27].

Одним из ярких средств выразительности для слышащего человека является интонация речи, поскольку одно и то же слово может быть произнесено по-разному (например, слово «хорошо» может восприниматься как одобрение, согласие, вопрос, угроза, иметь другие значения), а также интонационное логическое выделение слова для привлечения внимания к определенной информации.

Однако информацию несет не только речь. Более выразительными и действенными могут подчас оказаться не слова, а взгляд, жест, мимика. Неадекватное употребление невербального языка может дать эффект прямо



противоположный ожидаемому: учитель недоверчиво посмотрел – ученик замкнулся, и разговор «по душам» не получился; сделал резкое движение рукой – ученик сбился с мысли во время ответа у доски. Так, говоря о роли невербального общения в процессе обучения детей, важно отметить, что, например, громкий, сердитый голос учителя может повергнуть ученика в уныние, посеять сомнения, неуверенность; мягкий и одобряющий – вдохновить, повысить мотивацию ученика, вселить уверенность в себе. А применение многообразия мимических движений и их сочетаний дает возможность педагогу полно и эмоционально выразить свое отношение к конкретному ребенку, к его поступку или ответу: отразить заинтересованность, равнодушие, понимание, осуждение и т.д. Известно, что дети предпочитают учителей с высоким уровнем внешней эмоциональности, с доброжелательным выражением лица.

Не менее важным компонентом педагогического воздействия, чем мимика, является контакт глаз. Поскольку благодаря взгляду обеспечивается обратная связь между учителем и учеником, определяется степень вовлеченности ребенка в коммуникацию.

К факторам, благотворно влияющим на эмоциональное развитие детей с нарушенным слухом относятся «... их внимание к выразительной стороне эмоций..., использование мимики, выразительных движений и жестов в процессе общения» [4]. «Пониманию эмоциональных состояний другого человека способствует восприятие их внешних проявлений в мимике лица, жестах, пантомимике, голосовых реакциях и речевой интонации» поскольку у глухих детей очень рано формируется повышенное внимание к выражению лиц, общающихся с ними людей» [4].

Действительно, для глухого человека, имеющего особенности понимания речевой интонации и развития словесной речи, акт общения восполняется повышенным вниманием к мимике и жестам окружающих, обозначением эмоциональных состояний средствами жестовой речи. Именно поэтому «интонацией» жестовой речи при общении с ним является именно



мимика лица, отражающая эмоционально-чувственную сторону жестовой речи, т.к. глухому человеку очень важно видеть отношение собеседника к диалогу, к тому, о чем идет речь, а также понимать эмоции других людей (учителя, одноклассника, родителей и др.). Кроме того, мимика лица является важным компонентом структуры жеста как составная часть речевых жестов. Например, передавая понятия «горький», «солёный», «кислый», необходимо имитировать выражение лица человека, испытывающего эти вкусовые ощущения. А значения слов «радость», «печаль», «удивление» и других выражающих чувства слов сопровождаются выражением лица, соответствующим эмоциональной окраске общения или переводимого материала, поскольку очень важно передать не только то, что говорит собеседник (учитель, лектор), но и передать его отношение к тому, о чем он говорит (т.е. как он говорит). Перевод или жестовое общение с глухим человеком, «не подкрепленное мимикой, пластичностью, соответствующими движениями тела, выглядят, как бледное, ничего не говорящее лицо» [11]. В то же время мимика лица не должна быть утрированной.

Весьма яркое проявление невербальных средств можно увидеть в Театре мимики и жеста (г. Москва), где на сцене играют профессионально подготовленные актеры, имеющие нарушения слуха. Например, в спектакле «Маугли» актерами активно используется мимика лица и пантомимика, передающая образы животных, пластику их движений, выражение эмоций животными и людьми.

Таким образом, невербальное поведение партнера по общению дает колоссальное количество сведений о его индивидуальных и социально-психологических особенностях, которые тесно связаны с его психическим состоянием и являются средством выражения этого состояния. В жизни глухого человека невербальные средства коммуникации имеют еще большее значение, поскольку его взаимодействие и общение связано с визуальным восприятием окружающего мира, более острой чувствительной реакцией на то, что происходит.



2.3. Роль и место устно-дактильной формы речи в системе обучения детей с нарушением слуха

Как уже было сказано в первой части пособия, методика обучения глухих детей в образовательных организациях на начальном этапе их обучения предусматривает овладение словесным русским языком с помощью дактилологии – пальцевой азбуки и дактильной речи, которая имеет сходство с письменной речью (т.к. построение предложений посредством дактилологии осуществляется по грамматическим и орфографическим нормам русского языка). В дошкольный период и в подготовительном классе дактилология является для глухих детей исходной формой словесной речи, помогающей освоить словесный язык как средство общения и мышления. В этом случае устная речь с обязательной четкой артикуляцией сопровождается дактилологией (пальцевой азбукой), где многие дактилемы схожи с графическим изображением букв русского алфавита: Г-Л-М-П-Т-С-Э и др.). На последующих этапах образования глухих дактильная речь становится вспомогательным средством обучения.

Становление речи у детей с отсутствием слуха происходит с опорой и на другие анализаторы, в связи с тем, что устная и письменная формы речи как важнейшие средства адаптации в обществе слышащих не могут пока на данном этапе стать для учащихся подготовительных классов школ глухих надежным средством общения. Трудности в обучении глухих детей общению с окружающими на основе устной и письменной словесной речи привели к необходимости обратиться к дактильной речи, созданной для установления контактов глухих друг с другом, поскольку движения пальцев при дактилировании, при переходе от одного положения (буквенного знака) в другое, т.е. пальцевые кинестезии, играют огромную роль в овладении детьми речью. Мышечное чувство руки используется как средство компенсации недостаточно развитых и дифференцированных движений речевых органов. Кроме того, движение пальцев руки помогает детям



контролировать правильность своей речи – так же, как слух позволяет слышащим людям контролировать свою речь.

Как уже подчеркивалось нами ранее, особенность дактильной речи заключается в том, что овладение ею возможно для глухих детей в независимости от уровня владения ими устной и письменной речью. Кроме того, дактильная речь схожа с письменной, поскольку каждой букве соответствует определенная дактилема. Важно и то, что с помощью дактильной речи дети могут выражать свои просьбы, желания, чувства и понимать окружающих их людей, пользующихся таким видом речи. Учащиеся подготовительного класса достаточно быстро овладевают дактильными знаками даже вне специального обучения. Благодаря тому, что дактильная речь является видом словесной речи, использование ее в качестве исходной формы в процессе овладения языком способствует формированию у глухих детей словесной речи как средства общения, достаточно быстрому накоплению словаря, более прочному усвоению структуры слова, т.к. дети расчленяют слово на составные части, обозначая каждую из них конкретной дактилемой и объединяя их в единое целое, т.е. происходит анализ и синтез слова. В средних классах при работе над структурой простого предложения, т.е. на уроках грамматики, дактильная форма речи занимает достаточно большой объем (наравне с устной и письменной), поскольку ее применение помогает постоянно выделять и подчеркивать окончания связанных между собой грамматических форм, которые в устной речи школьниками с нарушенным слухом воспринимаются с трудом; письмо же требует больших затрат времени. В старших классах дактилология занимает много места в других случаях: при работе учащихся с учебником, при фронтальном опросе, а также в целях произвольного запоминания учебного материала и при построении ими сложных по структуре высказываний. Кроме того, в условиях фронтального опроса в старших классах при большом объеме материала и быстрых темпах сообщений применение дактилологии облегчает



восприятие информации, позволяет быстро обнаруживать и исправлять ошибки друг друга, дополнять ответы, уточнять, продолжать и т.д.

Параллельно с формированием дактильной речи дети с недостатками слуха обучаются устной и письменной речи, и опережающее развитие дактильной речи не мешает, а, наоборот, помогает их развитию. Обучение устной речи, овладение звукопроизношением слов осуществляется уже на основе усвоенных слов в дактильной форме, включенных в речевое общение. По мере овладения произношением устное проговаривание учащимся дактилируемых слов становится более четким. С развитием артикуляции, укреплением речевых кинестезий устная речь начинает использоваться без сопутствующего дактилирования.

Использование дактильной речи помогает обучающимся в овладении чтением и письмом. Воспринимая с руки (или с таблички) дактилируемое слово, дети учатся читать, но не буквенный, а дактильный шрифт. Постепенно дактильные знаки заменяются буквами, и школьники начинают читать печатные слова, фразы, предложения с опорой на собственное дактилирование. Запись слова требует от детей, пользующихся дактильной речью, знания графического образа букв. Этому школьники обучаются на уроках обучения грамоте.

Таким образом, использование дактильной речи в качестве исходной в процессе обучения и формирования языка у глухих школьников позволяет обеспечить более быстрое и эффективное развитие словесной речи как средства общения и способствует формированию устной и письменной речи.

Как было сказано выше, дактилология (дактильная речь) – особая кинетическая система. Термин «дактилология» происходит от древнегреческого *dactilos* + *logos* (что означает *палец* + *слово, учение*) или пальцевая азбука. Пальцевую азбуку также называют ручной, поскольку при этом способе ручной коммуникации движения рук и положения пальцев обозначают не сами явления окружающего мира, а буквы алфавитов



национальных языков, которые являются элементами слов (единиц письменной речи).

Существуют также понятия: *дактильный алфавит*, *дактильная буква*, *дактильный знак* или *дактилема* – это дактилируемая буква алфавита. *Дактильная речь* – это коммуникация (общение) посредством ручной азбуки, дактилологии.

Таким образом, термин «дактилология» служит для обозначения пальцевых знаков как средства общения. Каждый дактильный знак соответствует определенной единице устной и письменной речи. Процесс общения с помощью дактилологии иногда еще называют «письмом в воздухе» (Л.С. Выготский, А.Г. Геранкина). В отличие от идеографического письма дактильное письмо отражает звуковую форму слова. Применение дактильной речи позволяет передать не только общий смысл сообщения, информации, но и его дословное содержание.

Переходя к изучению русской ручной азбуки и структуры дактильной буквы, необходимо подчеркнуть, что все русские дактильные знаки в своей основе являются изображением буквы, и конфигурация пальцев повторяет ее очертания. По составу русская дактилология – одноручная, по способу образования – копирующая, по принципу обозначения – буквенная. В русской ручной азбуке 33 дактильных знака, т.е. ровно столько, сколько букв в алфавите русского языка. Каждая дактилема (буква) соответственно обозначает графему. Это обозначение в русской дактилологии передается двумя способами: конфигурацией (положением) пальцев и движением кисти руки.

Большинство букв (их 25) изображаются только конфигурацией пальцев (т.е. без движения руки): А, Б, В, Г, Е, Ж, И, К, Л, М, Н, О, П, Р, С, Т, У, Ф, Х, Ч, Ш, Ы, Э, Ю, Я. Другие (их 8) сочетанием конфигурации и движением руки: Д, Е, З, Й, Ц, Щ, Ъ, Ь.

Как любой язык имеет свои определенные правила, так и в жестовом языке установлены правила и условия применения дактилологии в процессе



общения и обучения глухих детей. Умение применять дактилологию строится на изучении техники и правил дактилирования. Также существует способ для эффективного изучения и успешного овладения дактилологией, предложенный И.Ф. Гейльманом, отечественным сурдопедагогом, который выделил семь групп русских дактилем, а именно:

- 1) А Е Е С В – кисть руки постепенно раскрывается.
- 2) ОР Н Ш Щ – пальцы поочередно соединяются (т.е. большой палец поочередно смыкается с указательным, средним, безымянным и мизинцем).
- 3) К И Й Ы У – кисть руки поднята, прямые пальцы раскрыты.
- 4) З Д Ц Я Б – кисть руки поднята, прямые пальцы соприкасаются.
- 5) Г П Л М Т – кисть руки опущена, пальцы прямые.
- 6) Ч Ж Ф Ю – кисть руки поднята, пальцы выпрямляются.
- 7) Х Э Ъ Ь – кисть поднята, большой и указательный пальцы постепенно выпрямляются [10].

Техника дактилирования

1. Поскольку русская дактилология одноручная, то общепринято дактилировать одной рукой – правой (если привычно, можно левой рукой).

К дактилированию левой рукой прибегают в случаях использования ее как средства оживления дактильной речи. Смена руки, обычно неожиданная для собеседника, привлекает его внимание и делает дактильную речь как бы «звучнее», выразительнее.

2. Кисть руки должна быть обращена к собеседнику ладонью.

Здесь необходимо учитывать, что при дактилировании некоторых дактилем (Г, Л, М, П, Т) кисть руки в запястье согнута и кончики пальцев опущены книзу. Практически кисть руки при показе этих знаков наклоняется слегка, это сохраняет плавность дактилирования и ускоряет его темп.

3. Рука должна быть согнута в локтевом суставе и слегка вынесена вперед; кисть руки должна находиться на уровне плеча и держаться свободно, без напряжения, не прикрывая рот при дактилировании.



Такое положение руки позволяет вести дактильный разговор в течение длительного времени и дает возможность собеседнику воспринимать дактильную речь одновременно с артикуляцией.

4. Во время дактилирования рука остается неподвижной, в движении остается лишь кисть руки, передающая дактильные знаки.

Такое положение позволяет собеседнику концентрировать свое внимание на самом главном – движении пальцев, меняющих конфигурацию дактильных букв. Для лучшего восприятия дактилирования на расстоянии (более двух метров) применяется довольно простой, но эффективный прием: говорящий слегка, как при письме, сдвигает кисть руки в сторону, каждый дактильный знак становится отчетливым, и читающий видит ясное, плавное дактильное письмо. Чтобы дактилирование не было зеркальным, кисть руки следует смещать влево.

5. Дактилирование ведется плавно и слитно.

Как в устной и письменной речи, где звуки и буквы сливаются в речевой поток, так и при дактилировании каждый дактильный знак плавно переходит в другой. Как и при скорописи, когда каждая буква, сохраняя свое начертание, пишется в слове слитно с другой буквой, дактилемы следуют друг за другом в плавном движении пальцев. Слитное дактилирование обеспечивает высокий темп речи, синхронность артикуляции, меньше утомляет руку и зрение, способствует лучшему пониманию.

Правила дактилирования

1. Дактилирование ведется в соответствии с нормами правописания.

Использование письменной речи предполагает хорошее знание и соблюдение правил орфографии и пунктуации. В отличие от письменной речи при дактилировании соблюдается только орфография, а пунктуация отсутствует (не соблюдается). Исключениями могут быть, например, учебные занятия: при передаче письменного текста, выполнении упражнений и т.п.

2. Дактилирование буквенных знаков должно быть точным и четким.

Как неправильное произношение или нечеткое написание букв затрудняет



написание сообщаемого, так и неточная передача (показ) дактилем ведет к смешению, искажению передаваемой информации. Это может быть связано со смешением близких по контуру дактильных букв М–Т; Ж–Ф; Л–П; И–Ю и др. Из-за нечеткости или небрежности их воспроизведения затрудняется взаимопонимание. В этом случае слова, например, *мир, жара, лень* могут быть восприняты как *тир, фара, пень*. Поэтому неточность дактилирования недопустима.

3. Дактилирование сопровождается артикуляцией.

Дактильное общение подобно устному и поэтому требует проговаривания. Оральные образы звуков воспринимаются неслышащим собеседником зрительно – по артикуляции, поэтому рот говорящего лица никогда не должен прикрываться дактилирующей рукой. В этом случае речь становится видимой, как дактильная. Поэтому передача дактильного сообщения одновременно сопровождается артикуляцией, которая способствует лучшему пониманию того, о чем идет речь (особенно когда один жест является многозначным: *зеленый, молодой, незрелый*). Это повышает степень восприятия и понимания обращенной речи, облегчает общение, способствует развитию устной речи обучающихся с нарушенным слухом.

4. При дактилировании между словами должны соблюдаться паузы (интервалы).

Слитность дактилирования не отменяет членения сообщения на большие или меньшие части. В дактильной речи, как и в устной, такое разделение обозначается паузой. Короткие перерывы в дактилировании делаются между самостоятельными значимыми единицами речи – словами (а также синтагмами и фразами). Пауза между словами имеет разделительную функцию, в то время как остановки дактилирования между словами важны для усвоения логической связи слов и между фразами – для лучшего понимания передаваемого сообщения. Обычно при дактилировании паузы между словами соответствуют артикуляционным.



5. В конце фразы выполняется пауза (остановка).

Остановки при дактилировании обусловлены двумя факторами:

- 1) физиологическим, требующим определенного ритма речевого дыхания при проговаривании сообщения и периодического расслабления мышц рук;
- 2) семасиологическим, обозначающим зависимость качества понимания сообщения от правильности членения речевого потока.

Как нам уже известно, главной смысловой, понятийной единицей жестового языка является жест. Однако в процессе общения с глухими на жестовом языке и в процессе перевода на РЖЯ возникают ситуации, когда без применения дактилологии не обойтись. Рассмотрим эти ситуации, обуславливающие включение дактилологии:

1. Аббревиатура (ООН, ВОГ, ВОИ, РЖД и мн. др).
2. Сокращенные (условные) обозначения (см, кг, км, коп., шт., (сантиметр, килограмм, километр, копейка, штука и др.).
3. При отсутствии жестового знака на определенное слово (например, *кибернетика*).
4. Иностранные слова.
5. Профессиональные термины, трудные для их понимания.
6. Кроме того, в контекст жестового высказывания часто включается дактилирование: приставки, окончания слов, слова, для обозначения которых жест отсутствует (т.е. применяется смешанный жест), когда при передаче определенного слова используются жест + дактилемы или дактилемы + жест, особенно при передаче конкретной части речи (например: *засуха* = *з-а* + *сухо* (дактилемы + жест). Или *дом* – жест, существительное; *домашнее* (задание) = *дом* + *е-е* (жест + дактилемы, прилагательное).

Как правило, дактилирование сочетается с устной, письменной и жестовой речью.

Роль дактильной речи как вспомогательного средства в обучении и воспитании глухих школьников определена используемой в настоящее



время отечественной системой обучения глухих и слабослышащих. Значение дактилологии в обучении глухих детей состоит в том, что:

- дактильная речь легко воспринимается, ребенок видит каждый элемент слова;
- она полностью контролируется самим говорящим, сопоставляясь со словом, данным учителем;
- при дактилировании структура слова запоминается быстрее и прочнее;
- дактильная речь помогает овладевать членораздельной устной речью, ее грамматическим строем, словарным составом;
- между пальцевыми движениями и движением артикуляционного аппарата устанавливаются прочные связи, благодаря которым дактильная речь становится опорой для устной речи.

Мера использования дактилологии определяется содержанием материала, его объемом, уровнем общего и речевого развития учащихся, степенью отработки языковых средств, уровнем восприятия школьниками устной и письменной речи, состоянием их аналитико-синтетической деятельности.

Методика обучения дактильной речи более подробно изложена в учебнике «Методика преподавания русского языка в школе глухих» (раздел II. Подготовительный этап обучения языку глухих детей) [26].

2.4. Характеристика жестового языка (жестовой речи) как самостоятельной лингвистической системы.

Слово и жест: сходство и отличия

С раннего детства словесная речь нормально слышащего ребенка формируется и развивается на основе слухового восприятия под влиянием окружающей среды. У ребенка, лишенного слуха, такой возможности нет, поэтому и его речь самостоятельно развиваться не может. Для формирования



и развития словесной речи таких детей создаются специальные условия. У слышащего человека процесс мышления осуществляется на основе слова, у глухого человека оно происходит на основе ощущений, восприятий и представлений об окружающем мире. Вместе с тем, негативные стороны аномального развития приводят и к положительным возможностям ребенка, которые проявляются в приспособлении к определенному вторичному нарушению развития (отсутствие или нарушение слуха – первично, нарушение речи как следствие – вторично). Так, у глухих людей ограничение речевого общения привело к развитию другого средства общения – жестовой речи, представляющей собой систему ручных знаков. Если для слышащего человека слово является мощным орудием для воплощения мысли, то для глухого выражение мысли происходит посредством жеста, выступающего в качестве эквивалента слова, значения, понятия. Поэтому жестовая речь является средством общения, обмена мыслями, информацией и понимания собеседников. Отсюда видно, что жестовый язык выполняет определенные функции языка: во-первых, выступает как средство общения; во-вторых, – как орудие мышления, воплощения мысли. «Говорить руками – это в известной мере буквально думать руками...» [38]. Таким образом, и словесный, и жестовый языки являются основным средством общения людей. И это главное, что их объединяет, поскольку между словом и жестом имеются сходства.

Если в словесной речи главной номинативной, понятийной единицей является слово, то в жестовой речи – жест, поскольку жест является носителем определенного лексического значения (слова, понятия). Как слово имеет свою структуру, так и жест имеет свою определенную структуру. В жестовом языке есть способы передачи морфологических признаков, которые в процессе перевода применяется переводчиками русского жестового языка, например, способы передачи значений множественного числа, субъектно-объектных отношений, завершенности и незавершенности действий (т.е. совершенный и несовершенный вид глагола), степени



сравнения и качества, расположение предметов и явлений в пространстве и др. В жестовой речи также применяются средства выразительности, передающие эмоционально-чувственную сторону речи и имеющие сходства с русским языком (например, логическое выделение слова, применение невербальных средств выразительности и др.). Эта сторона жестового языка широко применяется в художественном творчестве глухих: жестовое пение, чтение стихов, театральное искусство и т.п.

Сходство слова и жеста заключается также и в том, что и слово и жест относятся к знаковой системе. Например, сказанное слово *холодно* дает нам определенный сигнал (знак), и мы на него реагируем соответственно, т.е. надеваем теплую одежду. Многие жестовые знаки, особенно образные и указательные, будут понятны даже людям, совершенно не знающим жестовый язык (например, жесты *до свидания, привет, бежать, плакать, голова, глаза, есть (кушать), спать* и мн. др.).

Принципиальное отличие слова от жеста заключается в том, что словесная речь звучит, и мы ее слышим, жест – не звучит, мы его видим. Если при говорении участвует речевой аппарат, т.е. совокупность органов речи (губы, зубы, язык, небо, маленький язычок, надгортанник, полость носа, глотка, гортань, трахея, бронхи, легкие, диафрагма), то использование жестового языка требует участия рук как основного «инструмента» при общении глухих. И этим, главным образом, жест отличается от слова, в котором фонемы выполняют различительную функцию в языке, поскольку каждая фонема (звуковая единица) в определенном слове может противопоставляться фонемам в других словах, например, *был – бык; май – чай; стол – стул*. Итак, если слово состоит из фонем, и мы его слышим (а значит, задействованы слуховая и речевая функции), то жест мы видим, следовательно, при его воспроизведении участвуют зрительная, слуховая, речевая и двигательная функция рук. В этом заключается отличие участия физиологических функций в речевой деятельности слышащих и глухих людей.



Вместе с тем, как слово имеет свою структуру (словообразование), так и жест имеет свою определенную структуру, которая заключена в своеобразии связей между его компонентами, воплощающимися в жесте одновременно. В этом состоит еще одно принципиальное отличие жеста от слова, в котором фонемы реализуются последовательно во времени.

Структура жеста и его компоненты. Структура жеста не анархична, жест содержит три главных компонента, из которых (как и слово из фонем) формируется каждый жест, а именно: конфигурация рук(и), положение рук(и) в пространстве и движение (направление) рук(и).

Компонент *конфигурация* характеризуется в одноручных жестах положением пальцев и кисти руки (обычно правой), в двуручных жестах – положением пальцев и кисти каждой руки и взаимным расположением обеих рук. Проще говоря, понимание конфигурации руки связано с положением пальцев, напоминающих определенную дактилему.

Компонент *местоположение руки* указывает, где конкретно должна находиться рука: на уровне лица, головы, шеи, груди, справа, слева и т.д.

Компонент *движение руки* характеризуется местом исполнения жеста, направлением и качеством движения.

Для того чтобы структура жеста была понятна, рассмотрим примеры передачи жестами словесных значений *отец* и *мать*. В структуре этих жестов мы увидим одну и ту же дактилему «В» – конфигурацию; по месту положения руки оба жеста исполняются на уровне лица, т.е. два компонента одинаковы. А вот третий компонент, связанный с движением руки, имеет отличие. При передаче жеста *отец* рука движется сверху вниз (т.е. от лба к подбородку), а при воспроизведении жеста *мать* рука движется справа налево (т.е. рука плавно переносится с правой щеки на левую). Отсюда видно, что изменение характеристик структуры жеста (одного, двух и более компонентов) ведет к изменению лексического значения жеста (например, жесты *тяжело* и *жарить*). Это позволяет дифференцировать слова с различным лексико-семантическим значением (*бал – зал*) и передавать



грамматическую информацию (например, *дерево – деревья*, т.е. значения единственного и множественного числа).

Кроме трех основных компонентов жеста имеют значение скорость движений рук и количество повторений (движений) жеста (например, при передаче значений *ветерок – ветер – ураган* эти характеристики будут различными), а также немануальный компонент жеста, подкрепляемый мимикой лица, позами, телодвижениями и т.п. (т.е. сопровождение жестовой речи эмоционально-чувственной стороной речи).

Разновидности жестовой речи и сфера ее применения. В систему жестового языка входят две разновидности жестовой речи: *дактилология* (пальцевая азбука) и *жест* (жестовая лексика). Вместе с тем, в зависимости от состояния слуха и уровня развития речи глухие используют две совершенно разные формы жестовой речи: *калькирующую жестовую речь* (КЖР) и *разговорную жестовую речь* (РЖР, сегодня эту форму речи называют еще русским жестовым языком).

Калькирующая жестовая речь является второй знаковой системой, где жесты следуют в таком же порядке, как и в словесном выражении. Отличие заключается лишь в том, что человек, использующий этот вид речи, одновременно жестикулирует и сопровождает свою речь проговариванием (артикуляцией губ). Как правило, КЖР используют глухие с хорошо развитой словесной речью, хорошо владеющие русским языком (письменным или устным) – глухие, слабослышащие, позднооглохшие, слепоглухие. Значение и особенность калькирующей жестовой речи заключается в том, что «КЖР – это система общения, в которой жесты сопровождают устную речь говорящего», и где «жесты... выступают как эквиваленты слов, а порядок их следования соответствует расположению слов в обычном словесном предложении» [15].

Разговорной жестовой речью, имеющей отличительную структуру жеста, пользуются глухие, недостаточно хорошо владеющие русским языком. При общении на русском жестовом языке у них, как правило,



артикуляция отсутствует, а последовательность и количество жестов для передачи мысли отличается от последовательности и количества слов в словесной фразе с эквивалентным смыслом.

Жестовой речи в образовательном процессе глухих школьников отводится роль вспомогательного средства обучения, при этом объем и степень его использования определяется дифференцированно, с помощью построения индивидуального образовательного маршрута обучающегося на основании обследования стартовых возможностей, а также академических, метапредметных и личностных результатов обучения.

Поскольку жестовый язык является самостоятельной лингвистической системой и имеет свою научно-теоретическую базу, то специалистам, использующим его в работе, необходимо знать определенные правила применения жестового языка.

2.5. Роль жестовой речи в обучении глухих школьников.

Приемы использования жестовой речи на разных этапах обучения

При обучении школьников с нарушенным слухом калькирующая жестовая речь играет вспомогательную роль, поскольку она может дополнить, раскрыть и уточнить те или иные лексические значения, дать возможность лучше понять функциональное предназначение языковых средств. А умелое использование в образовательном пространстве словесной и калькирующей жестовой речи на уровне основного и общего образования будет способствовать лучшему взаимодействию и взаимному влиянию сосуществующих речевых систем, лучшему пониманию обучающимися своего национального русского языка и освоению школьной учебной программы, а в целом – достижению результатов образования. Так как качественное образование, прежде всего, базируется на хорошем знании и понимании родного (русского) языка, на котором ведется обучение.



Как указывалось ранее, необходимость применения калькирующей жестовой речи в образовательном процессе с обучающимися с нарушенным слухом устанавливается педагогическим коллективом на основании комплексного изучения результатов обучения каждого школьника. Рассмотрим возможности передачи некоторых понятий русского языка и приемы применения КЖР.

На всех этапах освоения словесного языка глухим школьникам тяжело дается понимание многозначных выражений, фразеологических оборотов, прямых и переносных значений слов, поговорок, пословиц. Это связано с тем, что слово обобщает, а жест – конкретизирует. В этом случае с помощью КЖР возможна правильная передача понятийного, смыслового содержания слова в контексте конкретного высказывания. Например, при передаче одного и того же слова *идет* в приведенных ниже словосочетаниях жест всегда будет разный, поскольку с его помощью передается конкретное, контекстуально смысловое значение слова: человек *идет* (жест – *идет, шагает*); дождь *идет* (жест – *льет*); поезд *идет* (жест – *едет*); эта шляпа вам *идет* (жест – *к лицу, подходит, красива*).

Или: *в семье родился ребенок* (прямое значение, жест – *родился*); *родилась хорошая идея* (переносное значение, жест – *появилась, возникла*); *в лесу родилась елочка* (переносное значение, жест – *выросла*); *из камней рождаются украшения* (переносное значение, жест – *изготавливаются*).

Или: слово *мир* (жест – *земной шар*); *мир* (жест – *дружба*); *в семье мир да лад* (жест – *спокойствие, все хорошо*). Например, в словосочетании *миру – мир* глухим школьникам очень трудно понять значение каждого слова *мир*. Где первое слово будет передаваться в жестовых выражениях *людям Земли* (*земного шара, человечеству*), а второе – в смысловом понимании *дружба, спокойствие*.

Или фразеологизмы: *моя хата с краю* (жесты – *безразличие; меня это не касается*); *а воз и ныне там* (жесты – *по-прежнему, как было*); *шаром покати* (жест – *пусто*) и мн. др.



Особенность применения жестового языка в процессе обучения школьников с нарушенным слухом заключается в том, что при передаче переносных значений произносится и артикулируется слово-оригинал, а жестом передается соответствующее контекстуальному содержанию слово. Например, при передаче словосочетания «родилась *мысль*» произносится и артикулируется слово *родилась*, а для передачи значения используются жесты *возникла, появилась (мысль)*. Таким образом, становится понятно, что речь идет о переносном значении слова. Именно в таких случаях и происходит взаимодействие двух языков: слово и соответствующий ему жест. Как правило, глухие (и дети, и взрослые), зная один жест, используют его в разных предложных конструкциях. Например, при передаче словосочетания *стоимость товара* дети чаще всего используют только один жест *стоит*, применяемый в значении статического состояния человека: *человек стоит на месте; человек стоит на остановке*, не подбирают жеста, соответствующего значению слова *цена* (т.е. *цена товара*).

С учетом того, что жестовый словарь (количество жестов) по сравнению с миром слов гораздо меньше, и многие жесты на определенные слова отсутствуют, на помощь приходят синонимы – слова, близкие по смыслу. Например, при отсутствии жеста на слово *дефолт*, это значение передается жестом *кризис, упадок*. Аналогично проводится работа при изучении эпитетов, синонимов и образных средств словесной речи. Например, *у нее васильковые глаза* (жест – *синие*); *железный характер* (жест – *сильный, волевой*).

Использование КЖР способствует более эффективному изучению предлогов, особенно с синонимичным значением, например: *Я за тебя все сделаю* (передача на жестовом языке – *Я вместо тебя все сделаю*).

Они сражались за Родину – Они сражались, защищая Родину.

За дождями наступила жара – После дождей наступила жара.

Сын ушел с друзьями – Сын ушел вместе с друзьями.

Он ростом с меня – Он ростом как (одинаково) я.



Ребенок всегда при матери – Ребенок всегда вместе (рядом) с матерью.

Это случилось при Петре Первом – Это случилось во времена Петра Первого.

Отряд в сто человек – Отряд в количестве (численностью) ста человек.

Положить в шкаф – Положить внутри шкафа и т.д.

С помощью КЖР можно объяснять и указывать на различие языковых средств и частей речи, когда одно и то же слово необходимо различать по его функциональному предназначению в предложении. Например: *Течение* (имя существительное) *реки было спокойное. Но – Это надо сделать в течение* (предлог) *недели. Ученики прощались со школой, благодаря* (деепричастие) *учителей. И – Благодаря* (предлог) *техническим средствам реабилитации глухие могут слышать.*

КЖР возможно использовать в работе над изучением русских пословиц и поговорок, содержащих мудрость и жизненный опыт народа, сохраненный в русском языке. С помощью КЖР можно объяснить суть, смысл поговорок и загадок, требующих сообразительности, представления образности и проведения анализа высказывания. Например: *Много снега – будет много хлеба. Или: Весной дождь растит, а осенью гноит;* или загадки: *Новая посуда – а вся в дырках (Решето). Четыре братца под одной крышей стоят (Стол). Не лает, не кусает, а в дом не пускает (Замок). Кто всегда ходит, да с места не сходит? (Часы). Два конца, два кольца – посередине гвоздик (Ножницы).*

В научно-теоретической базе по исследованию жестового языка имеются сведения о возможности применения приемов, которые могут помочь школьнику с нарушенным слухом лучше понять раздел морфологии русского языка, ее особенности в применении устной и письменной речи. Так, «морфология» русского жестового языка содержит способы передачи таких понятий, как единственное и множественное число, значения



принадлежности и времени, завершенность и незавершенность действий, субъектно-объектные отношения, степени сравнения и качества и др.

Значение множественности передается тремя способами: 1) повторение жеста (*дом – дома*); 2) передача жеста двумя руками (*дерево – деревья*); 3) к жесту-номинативу (т.е. жесту в начальной форме) добавляются жесты в значении *много* или *разный* (дом много = *дома*; дерево разный = *деревья*).

Значение принадлежности также выражается тремя способами. Во-первых, используется жест *принадлежать* (принадлежность). И здесь высказывание будет таким: *книга девочка принадлежность*, что выражает понятие *книга девочки*, или *завод принадлежность лагерь (заводской лагерь)*. Во-вторых, в жестовом словаре имеются местоименные жесты: *мой, твой, ваш, свой* и др. В-третьих, эти значения передаются при помощи жеста *предназначение* (как предлога *для*) как особого способа выражения отношения к ситуации, когда отношение принадлежности между объектом и субъектом еще предстоит реализовать. При этом важно подчеркнуть, что место исполнения, локализации таких жестов, как *твой, его, предназначение*, зависит от конкретной ситуации общения. Жест обычно обращен в ту сторону, где реально находится собеседник (справа, слева или напротив говорящего лица). Если собеседник отсутствует, жест исполняется обычно правее нейтрального пространства, передавая тем самым значение «третьего лица». Например, *подарок для мамы*.

Временные значения передаются двумя основными способами. Во-первых, жестами прошедшего времени (*было*), настоящего времени (*есть*), будущего времени (*будет*). При этом жест *есть*, указывающий на действие к настоящему времени, как правило, не употребляется. Но этот жест, имеющий многозначность, все же используется при передаче таких значений (понятий), как: *сегодня, теперь, ныне, в настоящее время, на данном этапе* и т.п. Во-вторых, значения времени передаются и такими жестами, как: *вчера, позавчера, завтра, послезавтра, через неделю* и мн. др. В целом можно сказать, что жестовый словарь, связанный с понятиями времени, содержит



большой запас жестов (от минимального отрезка времени (секунды) до века; времена года (зима, весна, лето, осень); названия дней недели, месяцев и мн. др.).

Аспектуальные значения, передающие видовые различия русских глаголов и выражающие завершенность или незавершенность действия, также передаются двумя основными способами. При передаче значения завершенности действия добавляются жесты *закончено* (*завершено*) или *готово*. Так, значение *прочитал* передается двумя жестами – *читать* + *закончено*. Или *нарубил*: *рубить* + *готово*. Особым образом выражается оценка действия, не осуществленного или незаконченного в момент речи. В этом случае в высказывание включается жест в значении *еще не* (*рано*), который обычно употребляется после жеста-номинатива, например, *обедать* + *рано* (*еще не обедал*), или *смотреть* + *рано* (*еще не смотрел*). Второй способ заключается в изменении способа исполнения жеста, связанного с различием характера его движения. Так, при передаче значений *купить*, *встретиться* (т.е. завершенность действия) жесты исполняются резко и однократно. А при значении *покупать*, *встречаться* жесты исполняются сравнительно медленно и повторяются несколько раз.

В РЖЯ имеются особые способы выражения различных отношений между предметами или явлениями реальной действительности, к примеру, пространственные, субъектно-объектные отношения и др. Пространственные отношения чаще всего выражаются при помощи определенных характеристик компонента локализация, т.е. – изменения этих характеристик, присущих жесту-номинативу. Так, исполнением жеста *стул* левее или правее передаются соответственно значения *стул находится слева* или *стул находится справа*. А при передаче значения *опрокинутый стул* собеседник совершает круговое движение от себя. Таким же образом можно передать и расположение стульев справа и слева, или нахождение стульев друг против друга и другие варианты расположения стульев (и других предметов).



Субъектно-объектные отношения выражаются способом исполнения жеста. Различные характеристики движения (по направлению) позволяют дифференцировать роли субъекта и объекта. Так, движение руки от себя при передаче слов, например, *помогаю, смотрю* дает понять высказывания как *я помогаю, я смотрю*. А при направлении руки к себе – *помогает мне, смотришь на меня*. Таким способом передаются многие другие понятия, например, жесты *учить, уважать, объяснять* и т.д., которые способны передавать различные морфологические значения при помощи изменения исполнения (локализации, направления и качества движения).

Один из способов выражения количественных отношений – инкорпорация жеста, одновременно обозначающего количество (два, пять) и жест-номинатив. Так образуются сложные составные жесты, обозначающие, например, понятия *три часа, четыре месяца, два года* и др.

Особым способом передается значение «количество качества», которое в русском языке рассматривается как «степени сравнения и качества». Например, слова *добрый, добрее, добрейший* передаются так: 1) *добрый* – используется жест-номинатив; 2) *добрее* – к жесту-номинативу добавляется жест в значении *лучше*; 3) *добрейший* – передается жестом-номинативом и добавляется жест в значении *самый* или *очень* (добрый), при этом резко увеличивается интенсивность и длительность движения в дополнительном жесте и соответственно – мимика лица.

Таким образом, КЖР и РЖЯ имеют отличия, КЖР по некоторым характеристикам более близка словесной речи, формирование которой является центральной задачей образовательного процесса, и именно поэтому при необходимости использования жестовой формы речи в обучении школьника с нарушением слуха наиболее предпочтительным выбором становится КЖР.



2.6. Использование русского жестового языка в сфере профессионального образования лиц с нарушением слуха

Адекватное соотношение всех форм коммуникации, дифференцированное для разных по уровню слухоречевого развития групп обучающихся с нарушением слуха в условиях школьного образования создает наилучшие условия для дальнейшего успешного обучения глухих граждан в профессиональных образовательных организациях, где процесс обучения и освоения определенной профессии строится с участием переводчика русского жестового языка (далее – переводчик, переводчик РЖЯ) и где перевод, как правило, осуществляется на калькирующем жестовом языке.

В последние годы отмечается тенденция к увеличению круга профессий и количества профессиональных образовательных организаций, обучающих глухих граждан, в которых профессиональная подготовка сопровождается сурдопереводом (переводом на РЖЯ). На сегодняшний день роль переводчика РЖЯ в системе образования глухих граждан не имеет четкого определения, а «Квалификационные характеристики должностей специалистов, осуществляющих работы в сфере переводческой деятельности» дают только общее представление о содержании деятельности переводчика РЖЯ (функций его труда) без учета сфер деятельности (образование, медицина, экономика и производство, социально-правовая и т.д.), которые имеют свои конкретные цели и задачи, а также пути решения проблем. В силу исторически сложившихся обстоятельств роль переводчика РЖЯ сведена сегодня к толкованию и адаптированию смысла учебного материала, приготовленного преподавателем.

Перевод на русский жестовый язык в системе образования глухих граждан является одним из самых специфических и сложных направлений из всего разнообразия *сервисных* услуг, не считая перевода при слушаниях в судебных инстанциях. Процесс перевода требует от переводчика больших



нагрузок и напряженности (физической, двигательной, мыслительной, психологической, ограничение во времени при переходе с одного языка на другой). Механизм предоставления переводческих услуг глухим и слабослышащим учащимся, студентам образовательных организаций профессионального образования имеет свои особенности и определенные правила.

Основной задачей переводчика РЖЯ при осуществлении перевода лекционных и практических занятий, бесед преподавателей с глухими студентами во время лекций, семинаров, консультаций и экзаменов является передача их содержания с наибольшей точностью и адекватностью. Именно от профессионализма переводчика РЖЯ в значительной степени зависит усвоение и понимание студентами учебной дисциплины. Поскольку от того, как переводчик РЖЯ преподнесет учебный материал, т.е. переведет лекционный материал, в целом зависит качество полученного профессионального образования глухими студентами.

Многие факторы в процессе обучения должны учитываться как переводчиками РЖЯ, так и студентами. Так, если слышащий студент имеет возможность одновременно слушать и записывать лекцию, то у глухого такой возможности нет: он может либо смотреть на перевод, либо слушать (прислушиваться при наличии, например, слухового аппарата) преподавателя. И при этом напрягать свое зрение. Деятельность переводчика РЖЯ, состоящего в штате образовательной организации, более успешна, т.к. он хорошо приспособлен к ее условиям, где постоянно учатся студенты с нарушенным слухом, лучше знает терминологию учебной дисциплины, особенности учебной аудитории (группы глухих) и возможности установления взаимодействия.

При этом переводчику РЖЯ важно знать правила, которые ему необходимо соблюдать в процессе перевода. В модели «Переводчик – студент – преподаватель» перевод несколько отличается от схемы



предоставления услуги перевода вне системы образования. Рассмотрим эти правила:

1. В соответствии с профессиональным кодексом переводчик РЖЯ должен соблюдать установленные требования относительно своего внешнего вида (дресс-код). Одежда должна быть однотонного темного тона, на фоне которого хорошо видны руки переводчика, что снижает утомляемость визуального восприятия студентов.

2. Категорически не допускается самостоятельное решение переводчика, что переводить, а что – нет, т.к. он не может решать, какая часть лекции нужна глухим студентам, а какая – не нужна. Такой подход может рассматриваться, как превышение своих полномочий и неуважение к студентам.

3. При диалоге преподавателя и студента переводчик не вправе навязывать свое мнение и вступать в процесс их диалога.

4. Место переводчика должно находиться там, откуда он хорошо виден глухим студентам.

5. Переводчик может попросить преподавателя (при отсутствии у того возражений) занять место у микрофона для того, чтобы его лучше было слышать (как студентам, так и переводчику).

6. При быстром темпе речи преподавателя переводчик может попросить его несколько замедлить свою речь или повторить сказанное для четкого и качественного перевода.

7. Переводчик должен постоянно повышать свою квалификацию, заниматься самообразованием с целью приобретения новых знаний и пополнения жестового словаря обозначениями профессиональных терминов конкретных учебных дисциплин.

8. Переводчик должен уметь взаимодействовать с преподавателем и студентами.



Литература

1. Базоев В.З., Паленный В.А. Человек из мира тишины / В.З. Базоев, В.А. Паленный. – М.: Академкнига, 2002. – 815 с.
2. Богачев Ю.П., Лашин В.А. и др. Основы культуры и искусства речи: учебное пособие для студентов-дефектологов / Ю.П. Богачев, В.А. Лапшин. – М.: Прометей, 1999. – 332 с.
3. Богданова Т.Г. Соотношение вербальных и невербальных компонентов интеллекта у детей с нарушениями слуха / Т.Г. Богданова // Вестник Московского университета. Серия 14: Психология. – 2008. – № 2. – С. 169-179.
4. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учебное пособие для студ. высш. пед. учеб. заведений / Т.Г. Богданова. – М.: Академия, 2002. – 224 с.
5. Буданцов А.В. Изучение взаимодействия в диаде «слышащая мать – неслышащий ребенок раннего возраста» в зарубежной психологии. Сообщ. 1 и 2 / А.В. Буданцов // Дефектология. – 2015. – № 1. – С. 19-31; № 2. – С. 21-33.
6. Введенская Л.А., Павлова Л.Г., Кашаева Е.Ю. Русский язык и культура речи: учебное пособие для вузов / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – Ростов на Дону: Феникс, 2001. – 544 с.
7. Вопросы формирования речи аномальных детей дошкольного возраста: сб. науч. тр. / Под ред. Л.П. Носковой. – М.: АПН СССР, 1982. – 91 с.
8. Выготский Л.С. Проблемы дефектологии: сборник работ / Л.С. Выготский. – М.: Просвещение, 1995. – 527 с.
9. Выготский Л.С. Собрание сочинений: В 6 т. Т. 3. Проблемы психики / Л.С. Выготский / Под ред. А.М. Матюшкина. – М.: Педагогика, 1983. – 368 с.
10. Гейльман И.Ф. Дактилология: учебное пособие / И.Ф. Гейльман. – Л.: ЛВЦ ВОГ, 1981. – 88 с.



11. Гейльман И.Ф. Ручная азбука и речевые жесты глухонемых / И.Ф. Гейльман. – М.: Всесоюзное кооперативное издательство, 1957. – 596 с.
12. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика. Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для вузов / Л.А. Головчиц. – 2-е изд., испр. и доп. – М.: Владос, 2010. – 304 с.
13. Денисова О.А., Казанская В.Л. Особенности формирования произносительной стороны речи и навыков самоконтроля над ней у глухих детей старшего дошкольного возраста / О.А. Денисова, В.Л. Казанская // Вестник ЧГУ. – 2011. – № 3-1 (31). – С. 68-73.
14. Дошкольное воспитание аномальных детей: кн. для учителя и воспитателя / Л.П. Носкова, Н.Д. Соколова, О.П. Гаврилушкина и др.; Под ред. Л.П. Носковой. – М.: Просвещение, 1993. – 223 с.
15. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г.Л. Зайцева. – М.: Владос, 2000. – 192 с.
16. Исенина Е.И. Развитие дословесной коммуникации и деятельности с предметами у глухих и слышащих детей второго года жизни / Е.И. Исенина // Дефектология. – 1988. – № 3. – С. 41-49.
17. Исенина Е.И. Роль речи взрослых в развитии дословесной коммуникации и самосознания детей младенческого и раннего возраста / Е.И. Исенина // Дефектология. – 1990. – № 5. – С. 13-19.
18. Катаева А.А. Сенсорное развитие и сенсорное воспитание аномальных детей дошкольного возраста (глухих, слабослышащих и умственно-отсталых) : диссертация ... доктора психологических наук: 19.00.10. / Катаева Александра Абрамовна. – Москва, 1977. – 363 с.
19. Корсунская Б.Д. Воспитание глухого дошкольника в семье / Б.Д. Корсунская. – М.: Педагогика, 1970. – 192 с.
20. Корсунская Б.Д. Обучение речи глухих дошкольников / Б.Д. Корсунская. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1960. – 168 с.



21. Корсунская Б.Д. Программа воспитания и обучения глухих детей дошкольного возраста / Б.Д. Корсунская. – М.: Просвещение, 1964. – 179 с.
22. Леонгард Э.И., Самсонова Е.Г. Развитие речи детей с нарушенным слухом в семье / Э.И. Леонгард, Е.Г. Самсонова. – М.: Просвещение, 1991. – 317 с.
23. Лепская Н.И. Язык ребенка: онтогенез речевой коммуникации / Н.И. Лепская. – 2-е изд., стер. – М.: РГГУ, 2017. – 313 с.
24. Лисина М.И. Проблемы онтогенеза общения / М.И. Лисина. – М.: Педагогика, 1986. – 144 с.
25. Марциновская Е.Н. Дактильная форма речи и ее взаимосвязь с устной и письменной речью / Е.Н. Марциновская // Психология глухих детей / Под ред. И.Е. Соловьева. – М.: Просвещение, 1971. – С. 248-254.
26. Методика преподавания русского языка в школе глухих: учебник для студентов пед. высш. учеб. заведений / Под ред. Л.М. Быковой. – М.: Владос, 2002. – 400 с.
27. Нефедова Н.В. Русский язык и культура речи: учебник для студентов экономических и управленческих специальностей / Н.В. Нефедова. – Ростов на Дону: Феникс, 2008. – 445 с.
28. Николаева Т.В., Польская О.В. Совместные игры матери и ребенка второго года жизни с нарушением слуха: методическое пособие / Т.В. Николаева, О.В. Польская / М.: ФГБНУ «Институт коррекционной педагогики Российской академии образования», 2020. – 162 с.
29. Носкова Л.П. Педагогическая характеристика системы обучения глухих школьников языку / Л.П. Носкова // Сурдопедагогика: учебник для студ. высш. пед. учеб. заведений / Под ред. Е.Г. Речицкой. – М.: Владос, 2004. – С. 501-521.
30. Носкова Л.П., Головчиц Л.А. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений / Л.П. Носкова, Л.А. Головчиц. – М.: Владос, 2004. – 344 с.



31. Пелымская Т.В., Шматко Н.Д. Формирование устной речи дошкольников с нарушенным слухом: пособие для учителя-дефектолога / Т.В. Пелымская, Н.Д. Шматко. – М.: Владос, 2003. – 224 с.
32. Пенин Г.Н., Красильникова О.А. Особенности коммуникации детей со сложными сенсорными нарушениями / Г.Н. Пенин, О.А. Красильникова // Известия Российского гос. пед. ун-та им. А.И. Герцена. – 2018. – № 190. – С. 55-59.
33. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования слабослышащих и позднооглохших детей. [Электронный ресурс]: <https://fgosreestr.ru/poop/34>
34. Примерная адаптированная основная образовательная программа дошкольного образования слабослышащих и позднооглохших детей. [Электронный ресурс]: <https://fgosreestr.ru/poop/33>
35. Примерные Адаптированные основные образовательные программы начального общего образования для обучающихся с ОВЗ [Электронный ресурс]: <https://fgosreestr.ru/>
36. Примерные Адаптированные основные образовательные программы основного общего образования для обучающихся с ОВЗ [Электронный ресурс]: <https://fgosreestr.ru/>
37. Развитие и воспитание ребенка от рождения до трех лет: методические рекомендации / Под ред. проф. Н.М. Щелованова. – М.: Просвещение, 1965. – 183 с.
38. Реформатский А.А. Введение в языкознание: учебник для вузов / А.А. Реформатский / Под ред. В.А. Виноградова. – М.: Аспект Пресс, 2001. – 536 с.
39. Розенгарт-Пупко Г.Л. Формирование речи у детей раннего возраста / Г.Л. Розенгарт-Пупко. – М.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1963. – 96 с.



40. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л. Рубинштейн. – М.: Издательство АСТ, 2020. – 960 с.
41. Салахова А.Д., Кочегарова Н.В. Спонтанный период доречевого и речевого развития у детей раннего и дошкольного возраста с нарушенным слухом / А.Д. Салахова, Н.В. Кочегарова // Дефектология. – 2001. – № 3. – С. 61-67; № 6. – С. 59-64.
42. Соловьева Т.А., Яхнина Е.З. Использование разных форм речи в современной системе образования глухих обучающихся / Т.А. Соловьева, Е.З. Яхнина // Наука и школа. – № 1. – 2017 – С. 99-108.
43. Сурдопедагогика: учебник для студентов высш. пед. учеб. заведений, обучающихся по специальности 031600 «Сурдопедагогика» / Под ред. Е.Г. Речицкой. – М.: Владос, 2004. – 655 с.
44. Федеральный государственный образовательный стандарт начального общего образования (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 286).
45. Федеральный государственный образовательный стандарт основного общего образования (Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 31.05.2021 № 287).
46. Формирование речи у глухих дошкольников: из опыта работы по новой программе: сб. статей / Под ред. Г.Л. Выгодской, Б.Д. Корсунской. – М.: Просвещение, 1964. – 88 с.
47. Фрумкина Р.М. Психолингвистика: учебное пособие для студ. высш. учеб. заведений / Р.М. Фрумкина. – М.: Академия, 2003. – 320 с.
48. Хохлова А.Ю. Роль жестового языка в интеллектуальном и социальном развитии глухих детей: обзор зарубежных публикаций / А.Ю. Хохлова // Современная зарубежная психология. – 2013. – № 4. – С. 59-68.
49. Шиф Ж.И. Усвоение языка и развитие мышления у глухих детей / Ж.И. Шиф. – М.: Просвещение, 1968. – 316 с.
50. Шматко Н.Д. Ранняя помощь детям с отклонениями в развитии. Успехи и опасения / Н.Д. Шматко // Дефектология. – 2003. – № 4. – С. 11-17.



51. Шматко Н.Д, Пелымская Т.В. Если малыш не слышит ...: пособие для учителя / Н.Д. Шматко, Т.В. Пелымская. – 2-е изд., перераб. – М.: Просвещение, 2003 – 204 с.
52. Штягинова Е.А. Альтернативная коммуникация: электронный методический сборник / Е.А. Штягинова. – Новосибирск, 2012. – 32 с.
53. Язык жестов / Сост. А.А. Мельник. – М.: Рипол Классик, 2003. – 448 с.
54. Goldin-Meadow, Susan Widening the Lens on Language Learning: Language Creation in Deaf Children and Adults in Nicaragua: Commentary on Senghas // Human development – 2014 – vol. 53 (5) – p. 303-311.