

Русакович, И.К. / Методика проведения коррекционных занятий по развитию жестовой речи / Методика развития жестовой речи [Электронный ресурс] : учеб.-метод. пособие / Т.А. Григорьева, И.К. Русакович ; Белорус. гос. пед. ун-т. – Минск : БГПУ, 2016. – С. 48 – 83.

СОДЕРЖАНИЕ

Введение.....	3
1. Теоретические основы развития жестовой речи.....	5
1.1. Жестовый язык как знаковая система. Лингвистические особенности жестового языка	5
1.2. Жестовая речь как способ общения.....	16
1.3. Ретроспектива взглядов отечественных и зарубежных ученых на роль и значение жестового языка в обучении и развитии глухих.....	20
1.4. Положение жестового языка в современном образовательном пространстве.....	29
Вопросы и задания для самоконтроля.....	32
2. Научно-методические основы коррекционных занятий по развитию жестовой речи с неслышащими младшими школьниками.....	34
2.1. «Развитие жестовой речи» в структуре коррекционного компонента учебного плана специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха.....	34
2.2. Планирование и организация работы по развитию жестовой речи.....	37
2.3. Специфика проведения занятий по развитию жестовой речи.....	39
Вопросы и задания для самоконтроля.....	46
3. Методика проведения коррекционных занятий по развитию жестовой речи	
3.1. Технологии обучения жестовому языку.....	48
3.2. Методика обогащения лексического состава жестовой речи неслышащих учащихся	52
3.3. Методика обучения выразительности жестовой речи.....	62
3.4. Методика обучения переводу (прямому и обратному).....	72
3.5. Диагностика качества жестовой речи.....	80
Вопросы и задания для самоконтроля.....	83
4. Педагогический анализ и самоанализ коррекционных занятий по развитию жестовой речи.....	84
4.1. Модели педагогического анализа.....	84
4.2. Становление профессиональной компетентности сурдопедагога: трудности и пути преодоления.....	87
Литература.....	91
Приложения.....	95
Примерное тематическое планирование занятий по развитию жестовой речи (в первом классе).....	95

Методические разработки занятий по развитию жестовой речи.....	100
Примерный тематический перечень жестов (I - V классы).....	110
Диагностический инструментарий для оценки качества жестовой речи незлышащих младших школьников	118

3. Методика проведения занятий по развитию жестовой речи

3.1 Технологии обучения жестовому языку

Как известно, овладение языком в большей мере обусловлено действием средового фактора. В этой связи дети с нарушением слуха поступают в школу с разным уровнем владения жестовой речью. В семьях глухих она является естественной речевой средой и поэтому незлышащий ребенок из такой семьи усваивает жестовый язык практически, в общении, на основе подражания речи взрослых. Вряд ли нуждается в особых доказательствах “первородность” жестового языка для незлышащих, воспитывающихся в семьях глухих: на нем - их первое впечатление от окружающего, первые просьбы, первые сообщения. Незлышащие дети из семей слышащих заметно отстают в овладении жестовой речью от своих сверстников из семей глухих. Для обеих групп жестовый язык не соперник языку словесному (знать который - в интересах каждого незлышащего), но серьезный помощник в овладении им. В исследовании И.К. Фоменок (Русакович) тщательно прослежены и аргументировано представлены данные о продуктивности отражения окружающего мира в последовательности жест - устно/дактильное и письменное слово [38]. Исчезает необходимость словотолкования – занятия, требующего и значительного времени, и мало продуктивного.

Концепция обучения жестовому языку в современной специальной общеобразовательной школе для детей с нарушением слуха предусматривает в начальном звене практический курс жестового языка на программном материале учебных предметов “Человек и мир” и “Русский язык”. В среднем звене расширяется круг отражаемых средствами жестового языка представлений в рамках “Я – концепции” (для начального, среднего и старшего звена есть утвержденные Министерством образования программы). Учащиеся старших классов получают возможность с использованием средств жестового языка конкретизировать знания в образовательной области социально-бытовая адаптированность [3]. Развернутые представления о жестовом языке (особенностях его как знаковой системы) формируются также в старших классах параллельно с расширением практики жестового перевода содержания учебных дисциплин (в целях снятия языковых трудностей при работе с учебными текстами) [7].

На коррекционных занятиях по развитию жестовой речи используется, прежде всего, коммуникативная технология (принципы её разработаны для обучения детей с нарушением слуха выдающимся сурдопедагогом, доктором педагогических наук, профессором С. А. Зыковым в 60-х годах, см. п. 2.1), а из практики массовых школ сейчас заимствуется подход Е.И. Пассова в

технологии обучения иностранному языку. Жестовый язык является и целью, и средством обучения в условиях тотальной коммуникации.

Овладение жестовым языком (современный подход) осуществляется частично синхронизированно, частично опережает (в индивидуальном опыте) овладение словесной речью. Овладение жестовым языком несколько отличается от овладения словесным. Во многом оно совершается естественным путем, в процессе неформального общения с неслышащими сверстниками и – особенно – неслышащими родителями; разрешает более высокую плотность информации в общении; включается непроизвольно в предметно-коммуникативную деятельность; совершается в более поздние (по сравнению с сензитивным периодом) сроки.

К сожалению, уровень владения жестовым языком у значительной части членов педагогического коллектива специальных школ для детей с нарушением слуха остается невысоким, а, поскольку владение словесной речью у неслышащих школьников нередко весьма относительно, то и сотрудничество, равноправное речевое партнерство, субъектно-субъектные отношения между участниками образовательного процесса – проблематичны.

Занятия по развитию жестовой речи призваны учить жестовому языку в общении, развивать кругозор ребенка, обеспечивать знакомство с субкультурой носителей жестового языка и приобщение к ней. При реализации коммуникативной технологии на занятиях по развитию жестовой речи важно определиться в *принципах построения содержания занятий* по развитию жестовой речи.

Личностная ориентированность общения. Занятия (желательно в половинном составе группы) позволяют достаточно полно реализовать этот принцип, который предполагает учет личных особенностей учащихся, их эмоционального опыта, уровня сформированности жестовой речи и знаний об окружающем, умения учиться и самооценки, осознания своего положения в коллективе. Именно при условии личностной ориентированности общения вызывается коммуникативная мотивация, обеспечивается целенаправленность говорения, установка на взаимоотношения в коллективе.

Контекстность (ситуативность) предполагает ролевую организацию учебного процесса обучения жестовой речи. Постигание значений жестов в деятельности обеспечивается прежде всего использованием жизненных ситуаций, интересных детям, в которых значение и смысл жестовых обозначений идентичны, что позволяет повышать мотивацию усвоения.

Коммуникативная (речевая) направленность. В первую очередь у детей формируются умения говорить средствами жестового языка, декодировать жестовые высказывания окружающих, принимать их как руководство к действиям (ориентир в деятельности).

Функциональность. В предлагаемых детям видах деятельности востребуются не отдельные жесты, а речевые единицы, и учащийся усваивает смысл речевых действий: попросить, спросить, приказать, сообщить, выразить сомнение, удивление, подтвердить мысль и т. п.

Новизна. Принцип обеспечивается не только новым информационным смыслом занятий, но и разнообразием приемов работы, обеспечивающих эффект и произвольного, и непроизвольного запоминания.

Коллективное взаимодействие. Особое значение имеет усвоение ролей в диалоге (разновидностях типа: запрос - ответ, сообщение - вопрос, поздравление - благодарность, просьба - извинение и т. п.).

Подчеркнем также важность инициативного обмена информацией тех, кто освоил новое содержание, и тех, кому еще это предстоит: роль учителя жестовой речи в привлечении учащихся из семей глухих в качестве своих маленьких помощников (описано выше в п. 2.3).

Стратегическое место в концепции обучения жестовому языку занимает технология визуализации. В ее основе - активное использование принципа наглядности (см. п. 2.1) при изучении жестового языка, как визуально-кинестетической системы, обусловленной пространственно-двигательной субстанцией жеста (см. Григорьева, Т.А. *Технология визуализации в обучении жестовому языку незлышащих старшеклассников* / Т.А. Григорьева, И.К. Русакович // *Специальное образование : традиции и инновации : материалы междунар. науч.-практ. конф., г. Минск, 10 - 11 апреля 2008 г. ; отв. ред. С.Е. Гайдукевич. - Минск : БГПУ, 2008. - С. 102 - 105*).

По классификации Г. К. Селевко (см. Селевко Г. К. *Опыт системного анализа педагогических систем // Школьные технологии. - 1996. - № 6. - С. 3-44; 1997. - № 1. - С. 11-35*), технология визуализации относится к частнометодическим вследствие того, что она представляет собой совокупность методов и средств для реализации определенного содержания обучения и воспитания в рамках одного предмета - «Жестовый язык» и «Развитие жестовой речи». В нем выделяются процесс формирования знаний о жестовом языке и сравнительный анализ жестового и словесного языков как отдельная часть. Аспект обучения жестовому языку определяется как элементный (модульный) уровень технологии, т.к. рассматривает конкретную область поисков - повышение уровня лингвистической и коммуникативной компетентности незлышащих школьников [17].

Целью технологии визуализации в обучении жестовому языку является формирование полилингвального сознания незлышащих школьников в процессе изучения закономерностей жестового языка при условии использования сравнительного подхода к лингвистической компетенции (в области жестового и русского языка).

Задачами выступают:

- информационное и технологическое обеспечение обучения жестовому языку незлышащих старшеклассников;
- формирование калькирующей жестовой речи, умений осуществлять сравнительный анализ русского словесного и жестового языков с целью освоения приемов прямого и обратного словесно-жестового перевода;
- воспитание чувства гордости владением двумя языками, интереса к традициям и нормам жизни макро-мира слышащих и микросоциумов мира незлышащих;

- совершенствование коммуникативных умений;
- развитие положительных качеств личности, самосознания учащихся, стремления к самоидентификации (в мире слышащих и в мире неслышащих) и самореализации;
- совершенствование способов получения, хранения и использования накопленной информации, обогащение невербального поведения, эмоциональной сферы.

Технология визуализации представляет магистральное направление для организации, проведения и продуктивности уроков жестового языка и занятий по развитию жестовой речи. Особый смысл наглядно-речевого оборудования в активизации речевой деятельности, создании ситуаций востребованности житейского опыта. Оборудование позволяет с большей убедительностью раскрывать содержание занятий. Визуализация рассматривается как универсальное средство, вызывающее потребность коммуникации и речевой практике. С помощью различных форм наглядности легче актуализируются и амплифицируются речевые умения неслышащих учащихся.

Особая роль отводится моделированию, позволяющему воссоздавать самые разнообразные (в т.ч. коммуникативные, речевые) ситуации с включением собеседников, в процессе чего активизируются условия для оперирования языковым материалом.

Областью особого внимания учителя на уроках жестового языка становится процесс скрещивания жестовой и словесной речи. Сам жестовый язык отличается от других языков тем, что является визуально-кинетической лингвистической системой. В этой связи процессы обучения жестовому языку и развития жестовой речи строятся на наглядной основе. Точный грамотный показ жеста педагогом обеспечивает адекватное восприятие и последующее использование этого жеста в своей речи учениками.

Стратегия обучения грамматике жестового языка с использованием технологии визуализации заключается в том, что в учебный материал включаются специально разработанные наглядно-речевые модели, подлежащие отработке. Обучающийся получает представление об употреблении изолированного структурного образца в ограниченном контексте. Пользуясь родным языком, человек редко отдает себе отчет в причинах выбора слова (жеста). Свободное владение жестовым языком предполагает использование его как средство деятельности, переход на уровень смыслов, когнитивного сознания, как устойчивой базы для понимания словесного языка **(ссылка на презентацию ЖЯ как предмет изучения в специальной школе).**

Таким образом, основным методом в технологии визуализации обучения жестовому языку являются упражнения. Только активная речевая практика (как в “материнской школе” – устной речью) позволяет овладеть неслышащему сначала практически тонкостями морфологии и грамматики жестового языка (на коррекционных занятиях по развитию жестовой речи), а затем перейти к целенаправленному лингвистическому словесно-жестовому анализу (на уроках жестового языка). Авторы пособия неоднократно представляли опыт внедрения коммуникативной технологии и технологии визуализации в практику развития

жестового языка у неслышащих школьников на международных научно-практических мероприятиях различного ранга (г. Минск (2008, 2010, 2012), г. Москва (2009, 2014), г. Варшава (2014), г. Киев (2005), г. Каменец-Подольский (2011, 2013), г. Ашхабад (2013)).

В обучении жестовому языку эффект приносит и технология формирования речемыслительной деятельности (Т.А. Григорьева), предполагающая разноаспектный анализ объекта изучения, доказательство высказанной мысли, инициативные вопросы учащихся почему? зачем? и т. п. С пользой для интенсификации жестового общения используются технологии УДЕ (укрупнения дидактических единиц) П. Эрдниева. В крупных блоках представляется информационный массив, используется сопоставление и противопоставление. Технология развивающего обучения как интеграция идей педагогики сотрудничества, теории В.В. Давыдова, Д.Б. Эльконина, наработок сурдопедагогики обеспечивает главное – достижение ребенком особой формы активности, направления на изменение самого себя как субъекта учения. Особую ценность представляет его рефлексивная деятельность – анализ усваиваемого и способов усвоения.

Положительно зарекомендовал на практике метод мозгового штурма, и метод “погружения”, а также технология ”диагностика” – установление факта достижения конкретной микроцели, фиксация индивидуальных траекторий повышающегося качества общения и использования средств жестовой речи.

Таким образом, в рекомендации выбора технологий для занятий жестовой речи нет жесткой заданности. Приоритетными выделяют коммуникативную технологию и технологию визуализации. А из широкого спектра современных образовательных технологий необходимый результат дает только та, которую учитель жестовой речи лично интегрирует из идей, представляющихся ему продуктивными.

3.2 Методика обогащения лексического состава жестовой речи учащихся

Для неофициального общения глухому человеку достаточно интуитивного знания, полученного в результате овладения жестовым языком в его родной среде.

Жестовый язык является той конкретной формой, в которой реально происходит осознание неслышащими окружающего их мира. Сознание есть отражение действительности, как бы “преломленное” через призму общественно выработанных языковых значений (А.Н. Леонтьев).

Значения – социокультурные инварианты, в которых закрепляется общий совместный опыт. Значение жестов служит однозначной фиксации и передаче опыта в пространстве и во времени, оно обеспечивает общение неслышащих и его понимание. Так же, как и в слове, в жесте принято различать значение и смысл, выражающий, в отличие от значения, отношение субъекта к сознаваемым объективным явлениям.

Смысл первичен, и именно он интериоризируется со знанием субъекта. То, что для носителей языка предстает как значения и понимается

автоматически, для изучающего этот язык (жестовый) должно раскрываться как смысл.

Лексический состав русского жестового языка и его лексические особенности изучены достаточно полно. В середине прошлого века подробное словесное описание жестов (к их фотографиям) дал И. Ф. Гейльман (“Ручная азбука и жесты глухонемых”). В 1970 г. вышел его четырехтомный словарь “Специфические средства общения глухих”, затем пособие «Ваш друг – жестика» (2003). Московской организацией глухих издан словарь “Жесты” (1995), а затем (2001) тематический словарь Р. Н. Фрадкиной (“Говорящие руки”) [\(ссылка на PDF- библиотеку «Говорящие руки»\)](#). Учебные пособия по жестовой речи (программа и практическое пособие) А. Л. Игнатенко изданы в Петербурге. Разработана (2001) электронная обучающая система “Русский жестовый язык” (2700 жестов – центр “Истина” и ЦП ВОГ). Большое внимание разработке национальной жестовой лексикографии уделяется на Украине (как славянская группа русско-белорусско-украинских языков в словесной презентации имеет между собой большое сходство, так и их жестовые аналоги очень близки и, как правило, понятны неслышащим представителям всех трех стран).

«Русско-белорусский словарь жестового языка (около 5000 слов)» (2006) издан в результате работы лаборатории НЖЯ (национального жестового языка) при Центральном Правлении Белорусского Общества глухих [22]. Новые возможности в изучении жестовой лексики предоставляет трехтомная компьютерная система «РУКО_ВОДСТВО», автор Л.С. Димскис (ее том 1 «Жестовый словарь», включающий более 5000 слов и жестов тиражируется с 2007 года [44]).

В 2009 году в рамках государственной программы «О безбарьерной среде жизнедеятельности физически ослабленных лиц на 2007-2010 г.г.» Центральным Правлением Белорусского Общества глухих совместно с Академией МВД был разработан специальный жестовый словарь «Жесты» [43]. В исполнении ведущего белорусского сурдопереводчика Ирины Петровны Радевич в электронной версии жестовника представлена лексика, которая может обеспечивать возможность коммуникации с неслышащими людьми, как сотрудниками МВД, так и широкими пользователями. Данный жестовник был апробирован в факультативном курсе «Основы жестового языка» (2007-2009 г.г. преподавателями И.П. Радевич, И.К. Русакович) с курсантами МВД в рамках проекта сотрудничества БелОГ и МВД по выполнению Закона «О социальной защите инвалидов», что активно обсуждалось в средствах массовой информации (см. file:///D:/ЖЕСТОВЫЙ%20ЯЗЫК/МВД_СМИ/ТВ/МВД.htm). В настоящее компьютерная программа «Жесты» также активно используется при изучении жестового языка в БГПУ им. М.Танка, а также в специальных школах для детей с нарушением слуха.

Большую работу по поляризации отечественного жестового языка ведет в Беларуси учитель истории и жестового языка ГУО «Специальная общеобразовательная школа № 13 для детей с нарушением слуха г. Минска»

Мелеховец Владимир Федорович, сам носитель жестового языка [39]. В.Ф. Мелеховец также активно продвигает в процесс обучения жестовому языку незлышащих школьников знакомство с международными жестами. Как известно, попытки создания жестового эквивалента ЭСПЕРАНТО есть, это международный жестовый язык – ЖЕСТУНО. Именно на нем транслируется информация на международных форумах и мероприятиях, проводимых Всемирной федерацией глухих (ВФГ), Всемирной ассоциации переводчиков жестового языка (WASLI) (World Association of Sign Language Interpreters) <http://www.wasli.org> [27] и др. организациях.

За рубежом лексикография жестового языка развивается достаточно бурно (см. онлайн жестовник www.spreadthesign.com [35]). Есть жестовые словари в Англии, Нидерландах, Германии, Швеции, Финляндии, Франции, Италии, Испании, Израиле, Иране, Америке и др. странах. Фактически во всех странах внимание к глухим людям растет, в интернет-ресурсах появляются видеосюжеты о значимости межкультурной коммуникации средствами жестового языка (см. флэшмоб «Все говорят на жестях» <https://www.youtube.com/watch?v=otUJzNtRPhw>). Приветствуется развитие жестовых языков в таком специфическом жанре как жестовое пение **(ссылка на жестовую песню «Адель»)**. К художественному сурдопереводу песен привлекаются известные актеры, певцы, музыканты **(ссылка на жестовую песню Н. Портман и Дж. Дэпа)**. Исполнение жестов вплетается в другие виды искусства – балет, кино, пантомиму, национальные народные танцы **(ссылка на видео «Тысячерукая Гуань»)** театр, живопись и даже современную хореографию **(ссылка на танец Аси Бабиной)**.

Впервые американский жестовый язык описан в словаре 1965 г. (В. Стокку и его сотрудники). Описание жестов в этом сборнике впервые построено на лингвистических принципах (с учетом трехкомпонентной структуры жеста), представлены социальные и культурные характеристики носителей жестового языка.

Лексика жестового языка – явление, сопоставимое со словарем любого звукового языка, и вместе с тем – своеобразное.

Особенности лексического словаря русского жестового языка обусловлены: во-первых, спецификой его функции (обслуживание неофициального общения незлышащих), во-вторых, своеобразием его двигательной субстанции (жесты обрисовывающие, пластические, имитирующие), в-третьих, более широким использованием указания на аналогичный объект, признак и т.д., имеющийся в поле зрения беседующих (вспомним жесты-обозначения частей тела, направлений и т.д.). В лексике жестового языка отсутствуют жесты-эквиваленты терминов (выходящих за рамки бытового общения). Эти и другие особенности лексики жестового языка подробно описаны в разделах 1.1 и 1.2. Современное интернет-пространство содержит большой информационный массив о путях изучения жестового языка переводным методом [34], методом «погружения» [26], [33], с использованием коммуникативно-деятельностного подхода [23]; [24].

Обогащение лексического запаса жестов является одной из ключевых задач занятий по развитию жестовой речи в специальной общеобразовательной школе для детей с нарушением слуха. В формировании значения жестов используется путь от ситуации к обозначению жестом выделенного признака, объекта. Жестовник (*собрание (лексика) жестов по аналогии – словарь, словник – собрание слов*) в начальной школе включает тот лексический минимум, которым передается содержание в рамках образовательной области «Социально-бытовая адаптированность» (субъектная, саногенная, социокультурная, гражданско-правовая, семейно-бытовая и коммуникативная компетенции [3]). Речевой материал для занятий по развитию жестовой речи для каждого класса определен в соответствующих программах [40] [41] [42]. Отдельно он представлен в тематическом перечне жестов по классам ([ссылка на приложения_ Тематический перечень жестов](#)). Содержание программного материала общеобразовательных предметов (главным образом, по предметам «Человек и мир», «Чтение», «Русский язык»), которое отрабатывается с целью пропедевтики словотолкования на занятиях по развитию жестовой речи, дополняет объем лексики, подлежащей усвоению [2].

Намеченный С. А. Зыковым путь овладения языком (словесным) незлышащих имеет прямую аналогию и в усвоении жестового языка, и для развития речи: через использование речевых ситуаций, создание (моделирование) таких ситуаций, разнообразные речевые упражнения. Особенностью такого пути является параллельное овладение значением жеста и слова (от жеста к слову) в условиях тотальной коммуникации.

Технологические решения управления процессом развития жестовой лексики у незлышащих младших школьников могут быть разными [20]. С точки зрения организации занятий, на этапе актуализации знаний эффективны **разнообразные игровые приемы**: «Угадай, кто (что) это?», «Волшебный мешочек», «Что пропало?» и др. Их целесообразно использовать в первом-втором классах при прохождении тем, в которых необходимо выявить и расширить номинативную лексику (например, названия посуды, мебели, животных, медикаментов, транспорта, одежды). Так, дети могут угадывать животное по части тела (на рисунке), выглядывающей из-за ширмы; опознавать медицинские препараты или учебные принадлежности из волшебного мешочка; вспоминать, чего не хватает (или что пропало), разглядывая наборы посуды и т. д. В ходе такой деятельности у учащихся активизируются мыслительные процессы, выявляется знание или незнание тех или иных жестов, жестовых высказываний, появляется возможность усвоить новые обозначения. Если тема из разделов «Узнай себя», «Природа», «Моя семья» (I-IV кл.) носит абстрактный характер, начинать занятия можно с обсуждения соответствующей сюжетной картинки или сюжетного ряда. Очень распространен прием беседы с Незнайкой, зайчиком или другими литературными персонажами, игрушками, которые что-либо «забыли, перепутали», задают вопросы, приносят задания, оценивают деятельность и т. д.

Начиная занятия по сезонным изменениям в природе, рекомендуется использовать **изодеятельность** в самых различных формах. Например, учитель схематично может нарисовать на доске цветными мелками состояние погоды и обсудить его с детьми либо намеренно сделать ошибки и попросить их исправить. Рисовать впоследствии могут сами дети: общую картину вместе; по цепочке, дополняя друг друга; по специальным заданиям: «*Ты рисуешь небо, ты – воду...*» или «*... все зеленого цвета (все круглое)*» и т. п.

В ходе такой деятельности у учащихся неизбежно появляются вопросы, они все уточняют у учителя или друг у друга, советуются, спорят. У учителя есть благоприятная возможность комментировать высказывания детей, подсказывать нужное новое обозначение предметов, действий, признаков, их пространственного расположения. После завершения рисунка учитель подытоживает работу детей, описывая подробно все, что изображено, сравнивая это с действительностью. Дети получают связный образец описания погоды (природы). На первых порах учитель может намеренно забыть какие-то детали, чтобы дети его дополняли, затем инициатива в описании передается детям. Так постепенно формируется умение связно выражать свои мысли на жестовой основе, т. е. развивается описательно-повествовательная жестовая речь. В первом классе учащиеся под руководством учителя жестовой речи могут уже составлять достаточно распространенную характеристику: «*Погода сегодня теплая, хорошая, солнечная. Солнце желтое, яркое, ослепительное. Небо чистое, светло-голубое, кое-где плывут маленькие, легкие, похожие на перышки, облака. Земля холодная, местами виден снег, но он уже не белый, а почерневший, смешанный с грязью. Ветра нет, деревья стоят прямо, не качаются, на ветках набухли почки. Скоро появятся первые листочки и трава*». В эти рассказы по мере обучения добавляются более сложные и выразительные жестовые высказывания, обороты, сравнения. Дети научатся грамотно и последовательно описывать состояние погоды.

Переходя к сообщению новой информации, учитель опирается на обнаруженный субъектный опыт детей. На этапе знакомства с новой темой он использует самые **разнообразные методы ознакомления с окружающим**: наблюдение, рассказ, сообщение, беседу, демонстрационный эксперимент, экскурсию, просмотр кино- и диафильмов, в процессе которых мобилизует познавательные функции и логические операции учащихся. Все они могут успешно применяться в процессе обучения неслышащих учащихся начальной школы. Специфика их применения – в опоре на жестовый язык как основное средство обучения, постепенное усложнение и укрепление взаимосвязи жестового и словесного материала, а также в особой атмосфере субъектно-субъектных отношений учитель-ученик.

Беседу с опорой на наблюдения и представления детей необходимо тщательно продумывать. Большое значение для развития жестовой лексики, расширения и систематизации знаний учащихся имеют правильно поставленные вопросы по ходу беседы. Трудность проведения беседы на жестовой основе заключается в том, что природная любознательность,

доступность средства познания для неслышащих младших школьников нередко делают запланированное содержание непредсказуемым. Дети задают много вопросов, уточняют имеющиеся у них сведения о чем-либо: *«Мне рассказали, что ... Это правда?»*, *«Я по телевизору видел, как ... Такое бывает в действительности?»*, *«Я видела сон ...»*, *«А у меня ...»* и т. д.

Дети необычайно рады, что их слушают и понимают, что они так много знают и умеют рассказать. Учителю важно управлять беседой, ориентироваться в потоке их сообщений. Часто дети обрисовывают настолько точно соответствующие теме красочные и наглядные ситуации, что педагогу остается только подвести их к нужному выводу, который будет очень понятен, доступен и близок детям, так как составлен на основе их личных наблюдений. Нередко же ассоциации детей уводят беседу далеко от темы и бывает очень сложно направить ее в нужное русло. Однако сделать это необходимо, иначе задачи занятия останутся нереализованными.

Наблюдения также важнейший метод познания мира и широко используется на занятии. Они организуются целенаправленно либо непосредственно в ходе беседы, экскурсии, демонстрации наглядности, опыта и дают «пищу» для появления новых представлений, ощущений, эмоций и их оречевления. Правильно организованные наблюдения учат не только смотреть, но и видеть, замечать. На их основе рождаются самостоятельные высказывания, умение обобщать, фиксировать изменения, что постепенно углубляет знания. Наблюдения помогают детям познавать окружающий мир, проявлять свое внимательное к нему отношение, поэтому важно развивать наблюдательность с самого начала обучения, учить малышей замечать не только необычное, удивительное, но и в обыденном, привычном видеть интересное.

В процессе наблюдения часто применяется сравнение и как дидактический прием, и как средство развития речемыслительной деятельности, мыслительная операция. Оно обеспечивает устойчивый познавательный интерес, осмысленность усвоения речевого материала. Сравнения на занятиях проводятся систематически, и их роль на каждом этапе обучения специфична. Многих детей необходимо учить пользоваться приемами сравнения: не только ориентироваться на яркие, видимые, контрастные признаки, но и уметь сопоставлять, обнаруживая существенное.

Способы сравнения, которые педагог предлагает детям, могут быть следующими: сопоставление в процессе непосредственного наблюдения, сравнение по наглядным пособиям (иллюстрациям, фотографиям и др.), по памяти. Выбор способа зависит от этапа обучения, возраста и опыта детей.

Большое значение на занятиях по развитию жестовой речи имеют рассказы: они дополняют и конкретизируют знания учащихся в любой момент наблюдения или экскурсии. В первом классе рассказы, как правило, небольшие (5-7 предложений), так как малыши не могут долго концентрировать свое внимание на говорящем. По мере обучения объем рассказов увеличивается до 20 и более фраз (IV кл.). Содержание рассказов должно быть достоверно и соответствовать реальным представлениям детей. Готовясь к рассказу, учитель продумывает познавательную ценность, доступность изложения, языковые

средства. Можно включать неизвестные детям жесты и жестовые выражения, смысл которых становится ясен в контексте – таким образом развивается прогностическая функция жестового языка.

В средних и старших классах учащимся рекомендуется предлагать для просмотра и анализа жестовые рассказы из интернет-источников: «Верни свое имя! История жеста «Петербург» [31], «О жизни глухих во время Второй мировой войны» [32] в исполнении Т.П. Давиденко, «Выступления мастеров жестового рассказа» [36] в исполнении В.А. Паленного и др. Яркое, образное изложение, как правило, хорошо запоминается детьми. Можно наблюдать, как сразу после рассказа в своих вопросах, замечаниях или пересказах (по заданию учителя) они начинают использовать новый речевой материал.

Своими вопросами учащиеся часто провоцируют учителя на незапланированные микросообщения о том или ином явлении, представителе животного мира. Материала программы для этого часто оказывается недостаточно. Чтобы вовремя дополнить наблюдения и ответить на вопросы учащихся, педагогу следует постепенно углублять свои знания, читать научно-популярную литературу. Помня об опережающей роли занятий по развитию жестовой речи в усвоении материала по другим учебным предметам, учителю целесообразно ориентироваться в том, что дети читают и изучают на уроках, чтобы в подходящий момент подкрепить их мотивацию: *«Вы видели ..., а завтра вы об этом прочтаете в ... рассказе», «Сегодня мы изучили ..., вскоре на уроке «Человек и мир» вы узнаете, как об этом написано, как об этом можно рассказать словами».* У учителя создаются благоприятные условия для пропедевтики в усвоении учебного материала и для успешной реализации межпредметных связей.

Экскурсии также создают благоприятную базу для обогащения жестовой речи учащихся. Особенно велика их роль на начальном этапе обучения. Экскурсии позволяют наблюдать и оречевлять естественную взаимосвязь природных явлений, что облегчает формирование понятий и конкретизирует ранее сформированные. Экскурсии многообразны: на природу, вокруг школы, в библиотеку, к врачу, в воображаемый зоопарк (составленный из картинок животных, птиц), в деревню, на луг и т. д. С помощью простейших изображений и натуральных объектов на занятии по развитию жестовой речи воссоздается необходимая ситуация (например, луг можно «сделать» из вазонов цветов, расставленных на полу; троллейбус — из составленных парами стульев), и дети охотно включаются в игру в новых для себя ролях: пассажиров, насекомых, взрослых и др.

Воображаемые экскурсии с использованием элементов сюжетно-ролевых игр не только поддерживают познавательный интерес, но и развивают творческие способности детей, так как педагог обязательно предоставляет им возможность выбора роли, самопрезентации, дополнения или развития разыгрываемого сюжета.

При рассмотрении свойств различных явлений эффективна демонстрация опыта. Детям показывают, как прорастают в тепле и влаге семена, как тает снег под воздействием температуры, как ведут себя разные предметы на воде и т. д.

По возможности учащихся нужно подключать к экспериментированию. Попробовав все своими руками, они увереннее делают самостоятельные выводы, пользуясь уже усвоенными речевыми образцами. Простейшие опыты, не требующие особой подготовки, рекомендуется проводить с первого класса, стараясь намеренно включать речевой материал в экспериментирование: снежинка на ладони тает быстрее, а на шубе - медленнее, вода меняет форму в разных сосудах, а лед – нет и т. д.

Просмотр видеофрагментов мультфильмов, кинофильмов или других видеосюжетов необходим при показе внутренних процессов развития тех или иных явлений, что позволяет полнее раскрыть их сущность, для анализа различного рода отношений, а также используется как опережающее ознакомление с литературными произведениями (чаще в III-IV кл. и старше [ссылка на сказку «Волк и лиса»](#)). Последнее эффективно не только для более детального анализа того или иного сюжета, но и для глубокой речевой пропедевтики: действия героев осмысливаются на понятной жестовой основе, объясняется содержание их реплик и диалогов; осуществляется осознанная работа над значениями многих литературных выражений. Таким образом, на уроках чтения словотолкование облегчается в большей мере.

Чаще всего многие детские фильмы, мультфильмы ребятам знакомы: они смотрели их по телевизору (без сурдоперевода). На занятиях по развитию жестовой речи предоставляется возможность дополнить, обогатить сюжетную линию выразительными языковыми средствами, «озвучить» немую информацию, подготовить ее восприятие на словесной основе. Современные интернет-ресурсы включают видеоролики с сурдопереводом мультфильмов, сказок, песен, стихов, их инсценировок для детской аудитории [25] [26] [30], [\(ссылка на жестовое пение «Оранжевое небо»\)](#), которые также целесообразно использовать в работе по обогащению жестовой лексики.

Метод просмотра и анализа видеосюжетов может быть приурочен к прохождению тем из раздела «Узнай себя, воспитывай себя», содержание которых носит обобщенный и абстрактный для младших глухих школьников характер. Встреча с героями рассказов, сказок на экране восполняет недостаток наглядной базы, ситуаций для анализа и осмысления [\(ссылка на видеосюжет сказку «Мужик и медведь»\)](#). Заключительная беседа после просмотра подводит детей к необходимым выводам и сравнениям: «Как нужно (не нужно) себя вести, хорошо (плохо), красиво (некрасиво) поступать и как это делаю я». Аналогичную работу можно проводить, читая детям иллюстрированные рассказы, сказки (запланированные по чтению, развитию речи и другим предметам), начиная с первого класса. Учащимся очень нравится читать сказки в тактильном варианте. Этот вид деятельности на занятиях содержит большой развивающий потенциал для осмысленного оперирования цепочкой «жест – смысл – слово».

Все вышеназванные методы и методические приемы, применяемые для развития жестовой речи – беседа, рассказ, экскурсия, сравнение, наблюдение, демонстрационный эксперимент, показ и анализ видеоматериалов по своим структурным компонентам и методике проведения не отличаются от

традиционных, организуемых в учебно-воспитательном процессе обучения незлышащих. Исключения составляют объем речевого материала – он значительно больше – и жестовая основа его усвоения. Учйтывая это, особое внимание следует уделять тщательному отбору речевого материала и языковых средств для его выражения. Нельзя забывать, что калькирующая жестовая речь не всегда понятна младшим школьникам с тяжелой слуховой депривацией, особенно если передача информации не кратковременна (рассказ, сурдоперевод мультфильма и т.п.).

Методические приемы обогащения лексики достаточно разнообразны и проверены многолетней практикой специальной образовательной школы. Это:

- ✓ прием демонстрации объекта, действия, признака (формирует представление о каждом); этот прием в естественной обстановке формирует четкость представлений, прием демонстрации объемных изображений формирует полноту представлений; прием демонстрации плоскостных изображений (последовательно: цветных, черно-белых, контурных, с отсутствующей деталью) – формирует представление о сенсорных эталонах, прогностические способности.
- ✓ прием выполнения поручения маленького учителя (обеспечивает владение лексикой поручений, порождение высказывания по образцу и уточнение понимания значения жеста в контексте);
- ✓ прием называния предметной картинки;
- ✓ прием сопоставления жестов-эквивалентов слов-омонимов (название картинок, иллюстрирующих омонимы);
- ✓ прием восстановления о(про)пущенного жеста.
- ✓ подбор жестов с одинаковой конфигурацией.

Специфическими приемами ознакомления незлышащих учащихся с новыми жестами, жестовыми выражениями являются.

1) Создание речевой среды, стимулирующей развитие коммуникативных умений, организация непосредственного обучения на занятиях, близкого к материнской школе, речевым отношениям, формируемым в норме между матерью и ребенком. Дети усваивают нормы речевого поведения, задаваемые учителем, в процессе всего занятия. Они замечают, как учитель выражает свою просьбу, высказывает пожелания, обращается с вопросом, приглашением, обосновывает свою точку зрения, эмоционально пересказывает увиденное, прочитанное, какие языковые средства при этом использует. Т.о., эти и другие речевые процедуры, усваиваются по подражанию. Важно быть чуткими к малейшим изменениям в речи детей, обязательно подчеркивать успех, поощрять их продвижение; стремиться показать перспективы усовершенствования культуры жестового общения, ориентируясь на актуальный уровень развития речи учащихся.

- ✓ 2) Речевое сопровождение изобразительной деятельности, активных действий с предметами. Ничего специально не объясняя, учитель просто организует работу детей, в процессе которой общается с ними и использует

нужные жесты. Так усваиваются не только их значения, но и грамматические формы, способы воспроизведения, культура исполнения.

- ✓ 3) Комментированный показ и наблюдения предметов, явлений, действий, изображений. Используется во всех методах обучения, обеспечивает расширение жестовой лексики, обогащение ее выразительности у младших незлышащих школьников.
- ✓ 4) Создание ситуаций, вызывающих потребность в новом жесте. Например, появление в классе незлышащих предметов или объектов, просьба к ребенку прокомментировать какое-либо увиденное (наблюдаемое) событие, явление (водопад, ледоход, прозрачность целлофана и т.д.), в процессе чего он сталкивается с необходимостью усвоить новое жестовое обозначение.
- ✓ 5) Корректировка спонтанных жестовых высказываний детей. В обучении наблюдается, что иногда дети готовы к усвоению жеста-обобщения и им остается только его показать (например, ребенок, вспоминая прогулку по лесу, попробовал обозначить жестами стрекозу: 'Такая огромная, лупоглазая, с длинным хвостом и четырьмя продолговатыми крыльями'. При этом, каждый раз, упоминая ее, он снова употреблял свое длительное громоздкое описание. Образ насекомого у ребенка был четко сформирован и оставалось подсказать жест. Мальчик обрадовался уместному появлению нового обозначения в своем словаре и продолжал с ним свое повествование).

Корректировка спонтанных детских жестов и выражений – работа очень кропотливая. Дети изумляют своими обширными познаниями, но допускают массу ошибок при «оречевлении» своего опыта. Педагог оказывается в «логопедической» группе: один «не выговаривает» какие-то дактилемы – вследствие жесты оказываются недостаточно четкими; второй «тараторит» – жесты сливаются, между ними отсутствуют необходимые небольшие паузы; третий «заикается» – причем чаще всего заикание носит характер многократного бессмысленного повторения жеста или даже целой фразы; четвертый говорит много, но бессвязно, не умеет последовательно выражать свои мысли; у пятого наблюдается общее недоразвитие жестовой речи (как правило, у незлышащих детей из семей слышащих). Все эти «нарушения» оказываются исправимыми в процессе целенаправленной речевой практики, оказания индивидуальной помощи.

- ✓ 6) Продуктивным способом развития речи и пополнения их лексики новыми выразительными средствами является перефразировка высказываний детей. Если педагог видит какие-либо погрешности в исполнении жеста, построении фраз ребенка, то он создает ситуацию, в которой демонстрируется грамотный образец. Например, встречный вопрос-уточнение: 'Правильно ли я понял, что ты сказал так-то (верный вариант)', вывод с использованием по-новому оформленных сведений рассказчика и др. При грубых ошибках целесообразно сразу поправить учащегося.

Приемы корректировки и перефразировки применяются и для обогащения речи, когда детям предлагаются новые формы выражения

одного и того же смысла: *‘Дети! Вы сказали: лед треснул и поплыл, значит, начался ледоход?’*. Акцентируется внимание на последнем жесте, и малыши понимают значение жеста *‘ледоход’*: весной тают и плывут на реке льдины. И в течение занятия, задавая другие вопросы, у детей вызывается именно это обозначение.

- ✓ 7) Использование всех непреднамеренно возникающих ситуаций для обогащения жестового запаса учащихся. Предполагается речевое сопровождение всего, что случайно происходит в классе: соскользнул с крючка портфель, кто-то опоздал, сильный порыв ветра открыл форточку... Множество не запланированных случайностей – неисчерпаемая возможность для расширения речевого и жизненного опыта детей. Дети наблюдают и усваивают нормы речевого поведения в повседневных, бытовых условиях, узнают причины, следствия происходящего.

Выше обозначенные 1, 2, 3, 4-ый способы ознакомления с новыми жестами носят целенаправленный характер (учитель заранее продумывает технологию обучения), то 4, 5, 6, 7-ой способы запланировать сложно, необходимость их использования возникает спонтанно и требует определенных качеств учителя – опыта, находчивости и наблюдательности.

В 3-4 классах как метод обучения выразительности жестовой речи используется игра по типу испорченного телефона, или *‘Пойми меня’* в жестовом варианте. Т.е. дети выстраиваются в шеренгу друг за другом. Капитану команды сообщается жест, значение которого необходимо «передать» первому участнику, затем первый – второму и т.д. по цепочке так, чтобы объяснение не повторялось (за этим внимательно следит учитель). Сам жест показывать нельзя. После окончания «связи» - у учителя оказывается прекрасный речевой материал для анализа вместе с детьми. Таким образом, в процессе игры дети получают не только набор разнообразных выразительных средств жестового языка для передачи одного значения, но и тренируют свои мыслительные операции, развивают воображение **(См. эти и др. приемы обогащения жестовой лексики представлены в видеоформате в ссылках мультимедийной презентации «Изучение жестового языка в специальной школе для детей с нарушением слуха»)**

3.3 Методика обучения выразительности жестовой речи

Экстралингвистический компонент жестовой речи учащихся – ее выразительность, эмоциональность, эстетичность во многом зависит от того, какой образец для подражания, эталон качества исполнения жестов видят дети у своего учителя. Это обуславливает высокий уровень требований к лингвистической компетентности сурдопедагога в области жестового языка, а также соответствие его жестовой речи критериям выразительности (четкость исполнения, плавность, последовательность, «читаемый» темп, достаточная экспрессия, эмоциональность, эстетическая мимика и жестикуляция, богатый невербальный репертуар). Учителю жестовой речи нужно постоянно развивать свои академические (лингвистические – в области жестового языка), речевые, коммуникативные и дидактические способности. Особое

место в составе этих способностей занимают артистические задатки, которые помогают раскрыть богатый потенциал зримого голоса – жестовой речи: эмоциональное состояние, темп, ритм (см. см. жестовое пение «Кукла»), степень экспрессии чувств, отношений (см. см. жестовое пение «Он не вернулся из боя»), даже его высоту, силу и интонационную структуру – см. жестовое пение «Балалайка»

В процессе общения на занятиях школьники сначала усваивают нужные речевые образцы по подражанию в определенных обучением условиях, а потом переносят их в самостоятельные высказывания. Педагог намеренно создает речевые ситуации, а также регулирует все возникающие по ходу и требующие повторного «проговаривания», что обеспечивает более прочное и осознанное усвоение речевого материала.

При обучении жестовой речи необходимо учитывать, что у поступивших в школу детей сразу выделяются две группы: первая – дети глухих родителей, вторая – слышащих. Представители первой группы, естественно, знают жестовую речь лучше, быстрее реагируют на сообщения, активнее вступают в диалог и сразу становятся инициативными помощниками учителя. Их жестовая речь бывает несовершенна технически (как у слышащих первоклассников – не всегда правильное ударение или другие особенности произношения), не совсем выразительная (как у слышащих – невнятная или очень тихая); они иногда неадекватно употребляют некоторые жесты (по аналогии вербализма слышащих). Но в целом жестовая речь глухих детей, воспитывающихся в семьях глухих родителей, является сформированной на уровне, достаточном для удовлетворения коммуникативных потребностей в младшем школьном возрасте. С ними можно обсуждать такой же спектр тем, как и со слышащими сверстниками на звуковом языке. Эти дети строят свои жестовые выражения с учетом своеобразия и специфики построения фраз в жестовом языке. Это происходит не потому, что их организованно обучали, а вследствие каждодневного общения с глухими родителями (также подготовленными приходят слышащие первоклассники: они не знают правил русского языка, однако в основном не допускают грамматических ошибок в речи и готовы к его сознательному изучению на уроках).

Глухие дети из семей слышащих или не владеют жестовой речью вообще, или знают единичные жесты, иногда могут сказать отдельные предложения. Они не умеют связно оформить свое сообщение на жестовом языке. Их жестовые рассказы на первоначальном этапе похожи на драматизацию – пантомиму: дети заменяют незнакомые им жесты выразительными движениями рук, тела и лица, либо исполнением непосредственно действий, о которых идет речь, привносят в свое повествование много звуков, слов или словосочетаний (что зависит от их дошкольной речевой подготовки). Употребляемые ими жесты громоздки в исполнении, носят чисто описательный характер. Даже лучшие учащиеся второй группы, владеющие фразовой жестовой речью, заметно отличаются от первой в ее понимании и воспроизведении. Эта разница ощущается еще достаточно продолжительное время, однако, управляя обучением детей, процесс ее нивелирования можно

ускорить. Ориентироваться в развитии жестовой речи следует на детей первой группы: они талантливы в роли «маленького» учителя, являются помощниками, организаторами игр, инициаторами общения для своих одноклассников и педагога.

В коллективных формах работы такие учащиеся могут направлять других, быть образцами речевого поведения. При индивидуальном обучении им рекомендуется давать более сложные задания.

Учащимся из семей глухих лучше объяснить причины некоторого отставания их сверстников из слышащих семей и договориться о взаимопомощи в коллективе – таким образом предупредить возможность насмешки и демонстрацию явного превосходства.

Приступая к обучению жестовой речи первоклассников, следует также обязательно обратить внимание на качество их дактильной речи. ([ссылка на пособие Димекис «Дактильная речь» PDF-формат](#)).

Дактильная речь – пальцевая азбука, «письмо» в воздухе. На отечественных [13], [34] и зарубежных [35] бумажных и электронных носителях достаточно полно представлен материал для овладения дактилологией.

Сам процесс овладения дактильной азбукой вызывает интерес у дошкольников, помогает им запоминать звукобуквенный состав слов, их правильное написание (дактилируем так, как пишем). Кроме того, активизация пальчиков благотворно влияет на мозговую деятельность дошкольников. В мире появилась практика целенаправленного обучения дактильной речи слышащих малышей с целью стимуляции их психического развития (см. Современные аспекты жестового языка: сб. статей / Сост. А.А. Комарова. – М., 2006. – 263 с.). В этот процесс оказываются вовлеченными слышащие дети из семей глухих родителей, они могут демонстрировать навыки дактилирования уже в раннем возрасте ([ссылка на видеосюжет «Малыш Спарташа показывает дактильную азбуку»](#))

В системе дошкольного образования дактильную речь дети с нарушением слуха усваивают и в школу приходят уже подготовленными. Однако учителю нужно обязательно обратить внимание на четкость каждой дактилемы и на соблюдение правил дактилирования. Как словесная речь состоит из звуков, так и одной из важных составляющих жестовой речи является форма руки. Многие дактильные знаки являются компонентами жестов. И от того, насколько четко дети будут дактилировать, во многом зависит и выразительность их жестовой речи. Кроме того, дактилирование незаменимо при работе по словотолкованию, связи жеста со словом, объяснении особенностей грамматики в обоих языках. Сама дактильная речь, как известно, является неотъемлемой частью жестовой речи, ее назывной функции всех имен нарицательных, терминов, понятий, обозначений и даже показе отдельных жестов – дактильных слов ('Сок', 'сад', 'май' и др.)

В работе по совершенствованию дактилологии и выразительности жестовой речи можно использовать различные речевые игры*:

*Примечание:

предложенные игры опубликованы в журнале «Дефектология» № 4 за 1998 год (статья В.И. Селиверстова «Речевые игры с детьми» - на развитие фонематического слуха. Практически все описанные в статье речевые игры на состав слова можно трансформировать применительно к жестам – как изложено ниже).

1. 'Красный – белый'

Цель: нахождение заданного компонента жеста.

Оборудование: по два кружка на каждого ребенка (красный и белый).

Описание игры: педагог предлагает детям внимательно смотреть на него и определять, в каком жесте есть заданный компонент (к примеру, на начальном этапе, это может быть один из трех основных компонентов (форма руки – дактилема 'А', 'В', 'О' и др., либо место расположения – жесты у лба и т.д., либо - определенное движение – волнообразное, сверху вниз и т.п.). Далее можно усложнять задание и предлагать выделить более конкретную характеристику компонента (направление ладони или пальцев) или комбинацию компонентов (например, дактилема 'Ф' и ладони друг к другу и т.п.). Если в жесте заданный компонент (компоненты) есть, дети должны поднять красный кружок, если нет – белый.

2. 'Кто больше?'

Цель: Нахождение компонента жеста в названиях предметов по картине.

Оборудование: сюжетная картина, на которой изображены предметы с определенным компонентом жеста.

Описание игры: сурдопедагог показывает детям картину, например, «Огород». После рассматривания картины учитель предлагает рассказать, что дети собирают на огороде. Затем перед детьми ставится задача сказать, в жестовых обозначениях каких овощей есть определенный компонент. За каждый жест дается фишка. Побеждает тот, у кого больше фишек.

3. Кто внимательнее?

Цель: активизация жестовой лексики, отработка техники исполнения компонентов жеста.

Оборудование: картинки, жестовое обозначение которых включает определенный компонент жеста.

Описание игры. Дети сидят за столами. Учитель говорит: *'Сейчас я покажу картинки и назову их жестом, а вы посмотрите и отгадайте, какая дактилема (какое движение) встречается во всех жестах'*. Затем педагог показывает и называет картинки, которые включают, к примеру, дактилему 'О': *'лиса', 'вишня', 'осень', 'лук', 'оранжевый', 'розовый', 'кофе'*. Дети говорят: дактилема 'О'. Педагог подтверждает: *'Правильно, а теперь назовите мне их'*. Дети вспоминают и называют их, потом сами могут придумать жесты с этой дактилемой.

Игру можно усложнить.

Кто больше жестов придумает?

Цель: обогащение жестовой лексики, совершенствование четкости, выразительности компонентов жестов.

Оборудование: мяч, фанты.

Описание игры:

Учитель называет какой-либо компонент жеста и просит детей придумать жесты, в которые входит этот компонент. Затем дети образуют круг. Один из играющих бросает кому-нибудь мяч. Поймавший мяч должен сказать жест с заданным компонентом. Он получает фант. Тот, кто не придумал жеста, или повторил уже сказанное кем-либо, фанта не получает. Победитель определяется по количеству набранных фантов.

Кроме игр, учитель может сам разработать и предложить детям упражнения по составу слова, жеста, используя при этом вместо букв дактильные знаки:

- назови слова, которые начинаются на букву 'О';
- придумай жесты, в которые входит дактилема 'У';
- отгадай кроссворд и др.

При выполнении заданий на звуко-буквенный или дактильный анализ, учитель заостряет внимание на качестве воспроизведения дактильных знаков, корректирует неточности. Младшие школьники нередко небрежны при дактилировании. Их дактилемы бывают «размыты» по контурам, смазаны. Педагогу на первоначальном этапе желательно иметь дактильный алфавит и разрезную дактильную азбуку, чтобы при необходимости обращать внимание школьников на грамотный образец. Неслышащие учащиеся обычно очень чувствительны в эстетическом восприятии и самовосприятии, поэтому полезно показать ребенку, как выглядит «его» дактилема или жест со стороны. Можно потренировать с ним технику исполнения того или иного жестового конструкта перед зеркалом.

В целом, работа над выразительностью жестовой речи практически не теряет свою актуальность на протяжении всего процесса обучения жестовому языку. Так, при знакомстве с новым жестом учитель предлагает его грамотный образец и следит за адекватным воспроизведением. Затем наблюдает за его введением в речь воспитанников (по аналогии как автоматизируются звуки при постановке). И, наконец, постоянно осуществляет беглую коррекцию дактильных знаков или жестов в дальнейшем.

Полезно давать детям установки на выразительное исполнение: *‘Будем говорить жестами красиво!’*, попросить исправиться: *‘Давай повторим это предложение (жест) красиво!’*, стимулировать: *‘Ты можешь сказать лучше, красивее!’*. Эффективен прием сопряженного проговаривания в процессе просмотра и анализа видеоматериалов [\(ссылка на видео сказка «Лиса и журавль»\)](#)

Большое значение для формирования экстралингвистического компонента жестовой речи имеет эмоциональный опыт детей и состояние их невербальной коммуникации. К особенностям развития эмоционального опыта детей с нарушенным слухом можно отнести затруднения в понимании эмоциональных состояний, опознании экспрессии и дифференцированном выражении модальности эмоций при восприятии ситуаций в окружающем мире (В. Петшак, С.М. Данильченко (С.М. Григорьева) и др.). В специально

проведенных исследованиях обнаружено, что для глухих школьников характерна несформированность умений определять модальность переживаемой эмоции, устанавливать причины эмоциональных состояний, предвидеть их возможные следствия на основе всего комплекса компонентов наглядной или описанной ситуации.

В связи с этим крайне необходимой для развития экстралингвистического компонента жестовой речи следует признать специальную работу по обогащению эмоционального опыта детей с недостатками слуха, воспитанию культуры их чувств (В. Петшак, С.М. Данильченко и др.). Эффективным направлением такой работы может стать тренинг эмоциональной сензитивности. Его цель - формирование эмоционально-познавательного компонента «Я – концепции» учащихся с нарушенным слухом. Задачи тренинга формируются в зависимости от возрастной группы участников. Содержание цикла (8 - 10 занятий) представляет серия специально разработанных заданий. Учащиеся в ходе тренинга научаются осознавать функции невербальных средств в кодировании и понимании гаммы человеческих переживаний, обогащают индивидуальное невербальное поведение, постигают гармоничность и разнообразие выразительных движений. Упражнения тренинга направлены на расширение эмоционального поля (формирование представления о модальности эмоций). Развиваются навыки адекватного эмоционального реагирования, умение вербализировать эмоциональные состояния в словесном и жестовом вариантах, совершенствуются умения саморегуляции эмоциональной сферы.

Для занятий характерна атмосфера психологического комфорта, содействующего наибольшей полноте реализации поставленных задач. Устойчивый интерес детей к занятиям обеспечивается разнообразием и постепенностью усложнения заданий, осознаваемой их личностной привлекательностью, игровой формой решения, непринужденностью обстановки, возможностью импровизации, самооценки адекватности экспрессии в зеркальном ее отражении, ее коррекции. Анализ практики использования элементов тренинга в специальной школе подтверждает его целесообразность и эффективность для коррекции эмоциональной сферы детей со слуховой депривацией.

Задания могут быть следующими:

1. Проективное упражнение 'Кляксы'.

Задача: развитие интереса, творческого воображения, выявление и осознание индивидуальных особенностей восприятия и понимания.

Технология: участникам раздаются либо готовые «кляксы» (пятна Роршаха), либо «кляксы» создаются прямо на уроке. Внимательно выслушиваются соображения и фантазии каждого по этому поводу.

2. Пантомимика в рисунках.

Задача: актуализация и обобщение представлений об экспрессии эмоциональных состояний.

Технология: дорисовать на карточках условную фигурку, сигнализирующую эмоциональное состояние человека (индивидуально). Коллективное обсуждение (предложение новых вариантов).

3. *Портрет группы.*

Задача: эмоциональное сближение и взаимодействие участников занятия в конце занятия.

Технология: рисунок начинает любой желающий без ограничительных и направляющих инструкций и завершается по кругу, дополняясь каждым.

4. *'Запрещенное движение'*

Задача: освобождение от негативных эмоций, развитие двигательной активности.

Технология: ведущий показывает ряд телодвижений, заранее предупредив, какие повторять нельзя. Все синхронно его копируют. Кто ошибается – выходит из круга.

5. *Драматизация.*

Задача: расширение эмоционального поля, представлений о модальностях эмоций и изменениях эмоциональных реакций в зависимости от ситуации.

Технология: дети получают задания драматизировать ряд ситуаций на основные виды эмоций (у каждого – своя). Потом ситуация и реакция обсуждаются.

6. *'Воображаемый предмет'*

Задача: развитие навыков и умений адекватного эмоционального реагирования.

Технология: участник берет в руки газету и представляет с ней какие-либо действия, воображая любой предмет. На любом этапе он передает воображаемый предмет соседу, который должен продолжить действия. Газета т.о. проходит по кругу.

7. *'Мимические маски'*

Задача: овладение умением кодировать и декодировать экспрессию эмоций.

Технология: каждый из детей получает задание: мимически представить определенное эмоциональное состояние, чувство или отношение. «Наблюдатели» судят только по лицу исполнителя. Необходимо следить, чтобы не было подмены живой мимики гримасничаньем. Если, по мнению «наблюдателей», экспрессия не соответствует заданной эмоции, исполнитель продолжает искать наиболее адекватную форму.

8. *'Ассоциации'*

Задача: оптимизация эмоциональных состояний, их обогащение; формирование умения оречевить переживаемые чувства.

Технология: по цепочке каждый участник предлагает свою ассоциацию на определенное словосочетание или предложение (например, запах свежих роз, первый снег, майская гроза и т.д.)

9. *'Походка'*

Задача: обогащение невербального поведения.

Технология: учащиеся получают задание изобразить различные варианты походок (каждому – свою): малыша, только научившегося ходить, манекенщицы, парня, спешащего на свидание и др. Дети отгадывают и предлагают свои версии.

10. 'Россыпи радости'

Задача: создание позитивного самовосприятия.

Технология: предлагается вспомнить все моменты сегодняшнего дня, доставившие приятные ощущения, пережить их снова.

11. 'Биография по фотографии'

Задача: определение барьеров взаимопонимания, связанные с индивидуальными способами восприятия, поведения и внешности; «расшатывание» эгоцентрической позиции участников.

Технология: по фотографии неизвестного человека постараться дать его наиболее полную характеристику, опираясь на анализ выразительных средств. После самостоятельного выполнения результаты обсуждаются и сравниваются.

12. 'Ожившая картина'

Задача: развитие способности понимать взаимоотношения людей по их невербальному поведению; умения реализовывать в действии свое видение ситуации.

Технология: необходимо смоделировать ситуацию, сфотографированную или изображенную на картине. Предварительно коллективно разбирается характер взаимоотношений людей, возможная ситуация и содержание ее общения. Анализ «ожившей» картины со стороны исполнителей и наблюдателей.

13. 'Не урони'

Задача: развитие воображения и форм адекватного невербального реагирования.

Технология: бросая мяч в круг, ребенок называет предмет (кирпич, ваза, вода и др.). Тот, кому попадает мяч, должен поймать его соответственно названному предмету, после чего он придумывает новое название.

14. 'Тень'

Задача: совершенствование навыков точного реагирования.

Технология: группа разбивается на пары. Одни делают произвольные движения, а «тени» их полностью копируют. Затем участники меняются местами.

15. 'Передача чувств по кругу'

Задача: осознание возможностей такесики (системы прикосновений) в плане выражения и передачи чувств, отношений, намерений.

Технология: все закрывают глаза, ведущий меняет некоторых местами. Один из участников передает с помощью жестов-прикосновений некоторые чувства или эмоции соседу, тот пытается их передать следующему и т.д. По окончании ведущий всех рассаживает, не открывая глаз, на прежние места. Анализируется вся процедура, участники пытаются аргументированно назвать своих соседей. Вышеперечисленные упражнения могут предлагаться как в

составе тренинга, так и изолированно на любых занятиях по развитию жестовой речи.

Способы развития экстралингвистического компонента жестовой речи также взаимосвязаны с приемами ознакомления учащихся с новыми жестами, жестовыми выражениями (внутренняя ссылка на п. «Методика обогащения лексического состава жестовой речи»). Решая задачу актуализации или расширения жестовника, учитель одновременно следит за качеством и выразительностью новых средств жестового языка у своих воспитанников.

Методические пути развития эмоциональной сферы учащихся разработаны С. М. Григорьевой (Данильченко) (см. «Методические приемы развития представлений об эмоциях у детей с нарушениями слуха: методические рекомендации», Мн., РИУУ МНО БССР, 1990. – 37 с.) и могут быть плодотворно использованы на занятиях по жестовой речи. Среди них:

- называние жестов, характеризующих эмоциональное состояние: «Расскажи, как ты обрадовался?», «Назови жесты, характеризующие печаль»;
- ответы на вопросы о переживаемой эмоции: «Почему расстроилась? Что удивило? Чем взволнован?»;
- обоснование мнения, высказанного относительно модальности эмоций: «Почему ты решил, что она обиделась? Докажи, что он рассержен»;
- моделирование внешнего выражения эмоции: «Покажи, как волновалась мама. Какое выражение лица было у М., когда она огорчилась?»;
- завершение предложений прогнозами относительно модальности эмоций, их причин и следствий: «Сестра заплакала, потому что ..., ... поэтому он засмеялся»;
- прогнозирование собственных переживаний в аналогичной ситуации: «Ты увидел, как мальчик освободил птичку из лап кота, что ты почувствовал? Как бы ты поступил?»;
- составление предложений, описывающих эмоциональную экспрессию. ЖР очень богата выразительными средствами: это и отдельные жесты, и целые фразеологизмы (екнуло, вытаращился, душа ушла в пятки, глаза вылезли из орбит, сердце сжалось и т. д.). Познакомить с ними учитель может, рассказывая о своих переживаниях, анализируя действия и поступки людей, а затем побуждать детей к самостоятельному использованию в речи предложенных образцов. Закреплению и осмысливанию содействуют задания типа:
 - «Придумай предложения с жестом «нахмурился»;
 - «Дополни предложение (например: Я был в шоке, когда узнал, что ...);»;
 - подбор синонимов, синонимических выражений, антонимов к жестам из эмоционального словаря. Учитель, анализируя содержание беседы, спрашивает: «Папа разозлился. Как это можно сказать по-другому?» (Показать.) Или, зная заранее поведение героев из обсуждаемой темы, учитель подготавливает список жестов, его характеризующих, и предлагает подобрать к ним антонимы;
 - определение истинности суждения об эмоции (по содержанию беседы учитель составляет предложения, включающие верную и неверную информацию об эмоциях. Дети определяют ошибочность или истинность

суждения);

— выражение своего отношения к эмоциям: «Как ты думаешь, правильно ли он поступил?»

Такая работа имеет большое значение для воспитания культуры выражения чувств. Глухие при общении на жестовой основе часто гримасничают, кривляются, делают некрасивые ужимки, что производит неприятное впечатление на окружающих, захламляют свои жестовые высказывания ненужными бессмысленными и хаотичными движениями, делают ее неэстетичной. У учителя при предъявлении вышеперечисленных заданий есть благоприятные условия для «очищения» жестового языка своих воспитанников, формирования навыков адекватного эмоционального реагирования, развития умения красиво выражать свои чувства.

Огромный ресурс для придания выразительности жестовой речи учащихся – работа с художественным сурдопереводом литературных произведений, песен. Технологическими решениями могут выступать: просмотр видеосюжетов, их комментарии, ответы на вопросы по содержанию, сопряженное «проговаривание» жестового материала с актерами, драматизации (увиденного, прочитанного) и др. Богатый материал содержат интернет-ресурсы. На сайтах общественных организаций глухих (Всемирной федерации глухих, Всероссийского общества глухих, www.voginfo.ru Белорусского общества глухих <http://www.belog.org> и др. оперативно отображается информация и новости, которые можно привлекать для анализа речевого материала на занятиях по развитию жестовой речи.

В России и Беларуси проводятся конкурсы художественного сурдоперевода песен. На постсоветском пространстве уже выросли «кумиры» и настоящие мастера этого жанра (Р. Фомин **внутренняя ссылка «Окончен концерт», «Балалайка»**), М. Бошарова, М. Ларионов, А. Знаменский **(внутренняя ссылка на песню «Мы ждем перемен»**), Л. Сойчак, В. Березкин, Р. Кудояров и др.). В 2014 году видеоклип «Это – Беларусь» **(внутренняя ссылка на песню «Это – Беларусь, страна моя»**) занял второе место в конкурсе, организованном на сайте глухих.net.

Молодые люди с нарушением слуха все чаще вывешивают в интернете свои клипы, тем самым популяризируя уникальный вид искусства – жестовое пение. Среди самых популярных можно назвать Дмитрия Битулина **(внутренняя ссылка _Все в твоих руках, Белое платье)**, братьев Ивановых и др.). Анализируя клипы одного исполнителя, учитель помогает учащимся увидеть уникальные возможности жестового языка в передаче песен разного содержания, темпа, мелодического рисунка, а также продемонстрировать возможности индивидуального стиля.

В кабинете жестовой речи целесообразно создать видеотеку (ресурсный центр), а также возможность выхода в интернет, чтобы стимулировать интерес школьников к изучению жестового языка, пониманию его красоты и выразительности. На начальном этапе учащимся с этой целью можно предлагать на занятиях продукцию актеров Московского театра «Мимики и

жеста» (например, сказку в исполнении А. Знаменского **«Волк и лиса»** **внутренняя ссылка**).

В заключение следует отметить, что у неслышащих детей важно воспитывать с раннего детства не только культуру «говорения» на жестовом языке, но и культуру «слушания». Когда первоклассники полностью осознают предоставленную им возможность на специальных занятиях говорить и быть понятыми на жестовом языке, они в порыве поделиться своими знаниями часто игнорируют присутствие товарищей и стремятся завладеть вниманием учителя безраздельно. В результате создаваемая педагогом теплая и живая атмосфера, располагающая к общению, превращается в поток жалоб, обид: дети видят друг в друге соперников, злятся, перебивают, любыми путями привлекая к себе взрослого. Предупреждает такое положение спокойная, уравновешенная позиция учителя, твердое обещание, что все дети будут обязательно выслушаны, и последовательность в его выполнении. Можно предложить детям игровой прием: начинает рассказывать тот, кому попадет мячик (кто отличился на предыдущем занятии, кто сегодня первый поздоровался, кто красиво показал жест и т.д.), призывая: *‘Будем внимательно слушать того, внимательно смотреть на того, кто говорит, будем взаимно вежливы друг к другу!’*. Варианты организации беседы или диалога могут быть разнообразны. Важно действительно вовлечь учащихся в процесс общения-обсуждения, обратить внимание всех на выступающего, подчеркнуть ценность мыслей каждого в общем выводе.

3.4 Методика обучения переводу (прямому и обратному)

Обучение детей с нарушением слуха переводу с жестового языка на словесный и обратно – процесс длительный, трудоемкий, сопровождающий весь период пребывания учащихся в школе. В процессе словесно-жестового перевода реализуются задачи формирования двусторонней взаимосвязи жеста и слова, укрепления цепочки «жест – смысл – слово», взаимообогащения словесной и жестовой речи, формирования речевых умений как основы речевой деятельности.

В структуре общеобразовательных предметов прямой перевод чаще всего осуществляется спонтанно, при возникающей речевой ситуации. К примеру, ребенок при списывании материала с доски показывает жестом учителю: *‘Отодвиньтесь, мне не видно!’*, а учитель тут же дает словесный образец такого же обращения и выполняет просьбу только после того, как ребенок все повторит словом.

На занятиях по развитию жестовой речи учащиеся интересуются словесными аналогами жестов, но это, как правило, происходит после того, как понято значение жеста, его смысл в конкретных ситуациях. Они сами обращаются с вопросом: *‘Жест, например, молния, знаю, слово как?’*. Нередко в обратном порядке: *‘Слово «карандаш» – жест какой?’*. Содержание последних обращений составляют в основном слова из обиходно-разговорной и учебной лексики типа: «Дом. Домашние вещи», «Школа. Школьные принадлежности», «Времена года» и др. Причем, запомнив жест, дети не

перестают пользоваться словом. Обозначаемое понятие становится полнее, осмысленнее, дополняется еще одним образом – пространственно-визуальным.

Интерес к взаимосвязи жеста и слова всячески поддерживается и в дальнейшем становится основой для специальной работы по формированию калькирующей жестовой речью, что, в свою очередь, обеспечивает лучшее владение словесной речью.

В начальной школе при проведении занятий по жестовой речи желательно избегать перевода словесных единиц в жестовые и, наоборот, в заданиях типа: *‘Я показываю жест, вы говорите слово’*, *‘На доске список слов, подберите к ним жесты’*, *‘Переведем названия животных жестами’* т.п. Предпочтение такого рода упражнений создает для малышей узко учебную установку на механический перевод; упущенной оказывается важная задача формирования речевого поведения, развития речевых процедур. При работе с предложениями или текстами в таких условиях речь может идти только о калькирующем жестовом переводе (как известно, не всегда понятном детям младшего школьного возраста).

В первом классе не рекомендуется «перегружать» занятия разного рода устными и письменными упражнениями с сурдопереводом. Это приводит к приоритету вопросно-ответной системы, низкой речевой активности и самостоятельности детей.

Сначала важно создать условия для интерактивного обучения, организации различных видов деятельности, выйти за классно-урочные рамки «учитель–ученик», ограничивающие для глухих детей самовыражение, раскрытие и раскрепощение речевых способностей младших школьников. Учитель ярким, образным показом жеста в нужной (специально созданной или спонтанной речевой ситуации) обеспечивает его осмысленное запоминание. Прочность запоминания достигается естественным при депривации слуха путем – через зрительный канал, позволяющий впитывать визуально-пространственную информацию и свободно ею оперировать. По мере усвоения жестового материала, на занятиях появляются и таблички, и записи на доске.

Комплексирование словесной и жестовой речи неизбежно в условиях двуязычия глухих и призвано служить их взаимообогащению. В начальной школе работу по формированию двусторонних связей «слово–жест» желательно вводить *при повторении уже усвоенного в жестовой презентации материала* по принципу усложнения лексических единиц: сначала отрабатывается технология перевода отдельных слов и жестов, затем словосочетаний и жестовых выражений, далее – предложений, и, наконец – текстов.

У детей первого и второго года обучения таблички на занятиях по жестовой речи целесообразно вводить при повторении тем, включающих разнообразные предметные обобщения (*‘Овощи’*, *‘Домашние вещи’*, *‘Транспорт’*, *‘Продукты питания’*, *‘Насекомые’* и др.). Отрабатывать технику прямого и обратного перевода на уровне «жест-слово, слово-жест» у малышей следует в процессе игр: *‘Угадай, что это’*, *‘Волшебный мешочек’*, *‘Узнай по контуру (по части)’*, *‘Чего не хватает’* и др. Таблички используются при

повторении пройденного в заданиях 'Назови картинку', 'Разложи на две группы' (домашние – дикие животные и др.). При этом важно всегда актуализировать сначала цепочку «жест – смысл – образ», а потом добавлять слово. После того как дети усваивают принцип и технику перевода единичных слов и жестов, следует постепенно усложнять, наращивать речевой материал.

Учитель может применять методические разработки коммуникационной системы обучения диалогической и связной речи. Это:

√ **работа с картинкой (открытой и закрытой, сюжетным рядом; с картинками, объединенными одной темой ('Гроза', 'Осень' и др.);**

Здесь могут применяться: ответы на вопросы по содержанию либо прогнозированию (как вы думаете, что было раньше, что случится потом), составление рассказа, игра «Подходит — не подходит» (когда учитель, например, предлагает детям разные выражения, соответствующие либо не соответствующие нарисованному; попробовать свои варианты могут и сами дети по цепочке, по желанию, выборочно); игра «Дополни рассказ»: дети внимательно смотрят, что упустил рассеянный Незнайка либо другой гость, описывая картинку. Все виды заданий можно начинать с первого класса.

При работе с картинками, объединенными одной темой («Семья», «Осень» и др.), сначала их можно раздать детям, причем так, чтобы они не видели, что нарисовано друг у друга. Затем, рассмотрев внимательно свою картинку, каждый ребенок ее описывает, не показывая остальным. После этого картинка открывается, и все учащиеся думают, как можно было рассказать еще о ней по-другому. Такая работа организуется со всей группой (I—II кл.) либо по парам (III—V кл.). На следующем занятии картинку можно выставить на наборном полотне и организовать игру «Узнай по описанию», где снова инициатива после учителя обязательно передается детям. Педагогу важно подчеркнуть своеобразие описаний каждого выступившего ребенка. В III—IV классах используются вопросы обобщающего характера: «Посмотрите, что объединяет все картинки? Что на них есть похожее? Как их всех одинаково можно назвать? А по-другому? Как назвать каждую картинку в отдельности?»

Работа с закрытой картинкой или с серией картинок проводится так же, как и на уроках по развитию речи, только на жестовой основе. Желательно начинать с I класса (предъявляется одна картинка), а во II приступать к серии. Дети задают учителю вопросу, узнавая содержание закрытого изображения. Ведущим может быть и «маленький учитель», заранее подготовленный, тогда у педагога появляется возможность вступать вместе с детьми в активную беседу по выяснению нарисованного, демонстрировать возможные варианты вопросов. После обсуждения картинку открывают и сравнивают с составленной в воображении (или нарисованной). Затем дети обсуждают свои вопросы и ответы ведущего, учатся понимать важность их четкой формулировки.

√ **беседа о просмотренном видео сюжете или о прочитанном;**

Содержание вопросов обязательно мотивирует употребление нового речевого материала. Такие беседы — широкое поле деятельности для воспитания культуры чувств, обогащения эмоционального мира глухих. В целенаправленной работе с имеющимся материалом формируется понимание

причин эмоций, умение сравнивать настроение героев в разных ситуациях и пользоваться различными выразительными средствами: синонимами, антонимами и их словесными эквивалентами, мимической экспрессией, умением выражать собственное отношение к эмоциям и поступкам. Если просмотренный материал сопровождался субтитрами, у учителя есть дополнительный резерв для организации работы по просмотренному, прочитанному и понятому.

√ **речевые игры;** все те, которые описаны в других разделах 3.2, 3.3 (могут быть использованы и на этапе закрепления с подключением словесного сопровождения);

√ **драматизация (по сказкам, (видеоматериалам) или жизненным обстоятельствам);**

Дети охотно в них участвуют, активны в выборе ролей, склонны к различным импровизациям с самых первых занятий. Последнее опровергает распространенное мнение о ригидности речевых процессов у глухих детей. Доступная основа общения проявляет их склонности к фантазии, раскрывает их творческие способности. Учителю важно заметить и поощрить стремление к поискам нового в выражении мыслей, оречевлении действий героев драматизации.

Перед началом действия сурдопедагог уточняет, все ли знают свои действия и реплики. С учетом уровня речевого развития детей, содержание ролей может предъявляться и в письменном (сначала сжато, потом – все более развернутом) виде. Материал предварительно переводится, а потом, в процессе драматизации корректируется: учитель незаметно управляет участниками. Делать это нужно крайне осторожно, чтобы не подавить стремления малышей к самостоятельности, веру в свои силы. Учителю целесообразно самому взять какую-либо роль, чтобы иметь возможность помогать детям в игровой обстановке, а не с дистанции учитель— ученик. После обыгрывания запланированного сюжета деятельность каждого обязательно анализируется, причем все участники равноправны в высказывании своего мнения. Роль судьи можно предложить стороннему наблюдателю — зайчику, белочке и т. д., которые следили бы за игрой и приготовили бы всем детям поощрительные жетоны, фишки и т. п. После окончательного разбора действий и речи «актеров» дети радостно меняются ролями, что, к сожалению, не всегда можно осуществить из-за дефицита времени. Во второй раз дети обычно ответственнее и выразительнее играют свои роли, стараясь учесть допущенные погрешности и вызвать похвалу у зайчика, белочки и т. д.

√ **работа с загадками;**

Создает благоприятные условия для более прочного усвоения материала, развивает речь и мышление неслышащих детей, повышает интерес к языку, оживляет работу на занятии. Можно использовать целые серии загадок на закрепление названий птиц, животных, времен года, сезонных изменений, природных явлений и т. д. Рекомендуется включать в обсуждение на занятии все загадки, предлагаемые на предметах «Человек и мир», «Чтение», «Развитие речи».

Поиск выразительных средств жестового языка для их передачи процесс достаточно трудоемкий и объясняется не только естественными нюансами перевода с одного языка на другой, о которых подробно говорилось в способах сообщения новых жестов. Главная трудность — в подборе адекватных жестовых эквивалентов для передачи иносказания, полного раскрытия ассоциаций, заключенных в загадке.

На первых порах учитель может сам придумывать загадки. Важно, чтобы при помощи загадок у детей обогащались представления о том или ином объекте и речевые способы его обозначения, развивалось ассоциативное поле жестов. В жестовом варианте дети уже в первом классе способны отгадывать загадки, активно участвовать в этом процессе при условии, что калькирующий перевод содержания загадки будет понят, или переведен на разговорный жестовый язык.

Начинать следует с простых загадок описательного характера, содержащих знакомый речевой материал. К примеру: *«Хвост пушистый, мех золотистый, в дупле живет, орешки грызет»*. При отгадывании подобных несложных в речевом отношении загадок можно параллельно с их жестовым описанием предъявлять письменный текст, то есть фактически производить перевод загадки, используя калькирующую жестовую речь. Словесный аналог загадки может быть оформлен на альбомном листе. Учитель читает и сопровождает свою устную речь жестами, создавая наглядный образ содержания загадки. Затем повторяет чтение (не зависит от того, отгадали дети загадку или нет), останавливаясь и воспроизводя отчетливо жестовое обозначение каждого слова. Так учащиеся постепенно осознают, что любой текст можно передать жестами, у них формируется прочная, по мнению многих специалистов, цепочка: жест — смысл — слово: учащиеся могут не знать некоторых слов (например, мех, золотистый, грызет) и осознают их значение средствами жестового языка, что обеспечивает их осмысленное запоминание. На других уроках эти слова уже могут использоваться осознанно.

После отгадывания целесообразно повторить загадку «хором» несколько раз, следя за правильностью, четкостью, выразительностью жестовой речи (и за синхронной артикуляцией, если она была предъявлена и в письменном виде). А на следующем занятии предложить вспомнить загадку про белочку и рассказать ее, например, Незнайке.

При включении ассоциаций желательно иметь соответствующие иллюстрации, чтобы при затруднениях объяснить смысл загадки (например, при отгадывании загадки: *«Под тучу взлетает, стрекозу напоминает, отправляется в полет крылатый...»* (вертолет). Учитель предлагает сравнить картинки с вертолетом и стрекозой, убедиться в их образном сходстве.

Всегда важно предоставить учащимся возможность подумать, порассуждать. Полезно спросить, как они догадались. Если дети не могут отгадать загадку, нельзя ограничиваться простым ответом, следует обязательно его растолковать.

Любая загадка входит составной частью в систему по развитию логического мышления, так как является логическим упражнением, в котором требуется угадать предмет по его отдельным признакам.

√ логические задания.

Как и загадки, эти задания широко применяются на этапе закрепления речевого материала. Все они могут предлагаться (в порядке усложнения):

- 1) в наглядном виде (картинки) с инструкциями на жестовом языке;
- 2) без наглядной опоры, только при помощи жестов;
- 3) в письменном варианте с жестовым сопровождением.

К логическим заданиям относятся следующие: «Четвертый лишний» (простая и сложная аналогии); «Дополни (закончи, подбери) предложение» (на причинно-следственные и временные отношения). В задании «Подбери» детям предлагаются две части высказываний: у одной бригады — причина, у второй — следствие; либо к одной посылке прилагается набор окончаний, из которых только одно подходящее. Это задание возможно в третьем варианте, конечно, учащимся не младше III класса. Кроме того, предлагаются упражнения на обобщение, конкретизацию, сериацию, классификацию [5]. В отечественной сурдопсихологии приемы работы по развитию речемыслительной деятельности убедительно представлены в разработках Т.А. Григорьевой, Т.В. Розановой, Л.И. Тиграновой.

При использовании всех вышеперечисленных форм, методов, подготовке и осуществлении прямого и обратного перевода важно соблюдать определенную **последовательность**: на первом этапе задания и речевой материал отрабатывается только в жестовой презентации с наглядными опорами либо без них, а на втором – опосредствуется словесно, т.е. фактически предъявляется и осмысливается на основе калькирующей жестовой речи. Первый этап, исходя из этого, создает и укрепляет базу познавательной деятельности, предусматривает пропедевтику формирования понятий, второй – приближает детей к осознанному восприятию словесной информации, ее дальнейшему осмысленному усвоению на других уроках. Письменная речь (таблички, записи на доске) могут вводиться в разных видах деятельности на втором этапе в зависимости от задач занятия, уровня речевой подготовки учащихся. Так, при работе с картинкой детям можно предложить выбрать фразы (опорные слова), раскрывающие ее содержание. После беседы полезно будет ответить на вопросы, написанные на доске, дополнить предложение, отгадать загадки, восстановить деформированный текст и т.п. Перед драматизацией можно раздать детям роли-слова персонажей и отработать их жестовый вариант. Весь речевой материал может быть оформлен в письменном виде. При переводе со словесного языка на жестовый в начальной школе учащимся дается инструкция: *‘Читаем вместе с жестами’* и поощряется сопряженное проговаривание, т.е. дети говорят слово и воспроизводят одновременно жест. Таким образом, постепенно формируется калькирующая жестовая речь, отрабатываются навыки сурдоперевода.

Перевод с жестового языка на словесный также целесообразно вводить на этапах повторения, после того как материал осмыслен не только средствами жестового языка, но и отработан в заданиях на укрепление взаимосвязи «жест-слово». Так, на обобщающем уроке, детям можно предложить написать несложный диктант (учитель показывает жесты или жестовые выражения, а

дети записывают их словом), либо дополнить предложения, ответить на вопросы и т.д. В процессе выполнения таких упражнений отрабатываются навыки словесно-жестового перевода, и результаты деятельности детей обязательно обсуждаются, анализируются ошибки, делаются выводы.

Хороший инструментарий для начала работы по переводу содержится в «Наборе упражнений для оценки сформированности читательской деятельности ребенка младшего школьного возраста из компьютерной коррекционно-диагностической среды «Мир за твоим окном» (статья Е.Л. Гончаровой, О.И. Кукушкиной, Дефектология, № 6, 1997 г., с. 34-42). Работая в логике, предлагаемой компьютерной программой, учитель исключает последовательно, одну за другой, возможные причины непонимания текста, отрабатывает умение осуществлять перевод дословный, на уровне лексических единиц, и в тоже время – оценивает главную читательскую способность – стремление воспринимать содержание текста как целое, осуществлять глобальный, смысловой перевод. При предъявлении речевого материала дети решают задачу: определить время года по заданному описанию – жестовому (позже, параллельно – словесному). Описание может содержать яркие, существенные приметы разных времен года: *‘На улице жарко. Катя надела купальник и побежала купаться. Катин щенок побежал вместе с ней на реку, залез в воду и плавал’*. Приметы могут быть представлены в скрытой форме, порождающей противоречивые гипотезы: *‘Мама и Света работали в саду. Мама и Света собирали сухие листья и бросали их в костер. Вдруг Света увидела под листьями зеленую травку и маленький цветок. ‘Это подснежник’, - сказала Света’*. Еще более сложные сообщения предъявляются по частям, каждый раз начиная текст сначала и добавляя по одному предложению, после чего ученики отвечают на вопрос о времени года. При этом важно увидеть то, что обычно скрыто от глаз учителя – процесс рассуждения над смыслом прочитанного, процесс осознания словесных высказываний средствами жестового языка. Текст может быть следующим:

1. *Было холодно.* Учитель сразу спрашивает: *‘Какое это время года?’*
2. *Было холодно. Ярко светило солнце.* - ?.
3. *Было холодно. Ярко светило солнце. Вдруг на небе появилась большая черная туча* - ?.
4. *Было холодно. Ярко светило солнце. Вдруг на небе появилась большая черная туча. Пошел снег.* - ?.
5. *Было холодно. Ярко светило солнце. Вдруг на небе появилась большая черная туча. Пошел снег. Подул ветер, и полетели желтые и красные листья* - ?.

Другие варианты текстов и способы их предъявления можно посмотреть в статье. Эти задания чаще всего применяются в начале занятия как этап традиционного обсуждения погоды и включают речевой материал различной степени сложности. Полезно включать в содержание описания имена учеников.

Чем старше становятся дети, тем чаще могут вводиться задания на осмысленный анализ, осознанное сравнение лексических единиц и грамматических категорий двух языков: словесного и жестового.

Занятия могут носить пропедевтическую функцию по предмету «Русский язык» Детям, даются образцы жестовых конструкций, а потом показываются особенности их передачи в русском языке (конкретные примеры можно подбирать из учебника «Тропинка в грамматику»). Так, в сравнительном плане можно показать детям, как двойным жестом в жестовом языке обозначаются глаголы прошедшего и будущего времени. После объяснения следует обязательно обращать внимание учащихся на неправильное употребление ими форм в русском языке типа: «Я выполнять было», «Я читала было» и т.д.

Одна из распространенных форм работы, связанных с формированием навыков словесно-жестового перевода, является комментированное чтение. Читать с младшими школьниками можно иллюстрированные рассказы, сказки (аналогичные по плану по чтению, развитию речи и другим предметам). Внешне такое чтение напоминает уютную домашнюю обстановку: дети усаживаются вокруг взрослого, и он жестами переводит им содержание книги. Этот вид работы вызывает интерес к чтению. Дети рано осознают, сколько смысла заложено в книге, сколько увлекательного и ценного из нее можно почерпнуть. После занятий учитель может «случайно» забыть книгу и наблюдать самостоятельные попытки школьников справиться с чтением. Они будут задавать вопросы: «*Это слово как? А это?* (когда интересуются смыслом целого выражения), *например?*» Для чтения с сурдопереводом целесообразно отбирать сюжеты небольшие и хорошо проиллюстрированные, интересные для обучающихся по содержанию: они не должны отпугнуть детей трудностями и объемом. Кроме того, важно тщательно отбирать речевой материал и языковые жестовые средства для его выражения, помня, что калькирующая жестовая речь не всегда понятна младшим глухим школьникам, особенно, если передается объемная информация.

В работе по формированию двусторонней цепочки «жест – смысл – слово» снова могут быть востребованы видеоматериалы (см. п.3.3). Содержание жестовых песен **(внутренняя ссылка на «А ты со мной будешь?!» «Кукла», «Оранжевое небо», сурдоперевода сказок (внутренняя ссылка на «Лиса и журавль», мультфильмов (особенно с субтитрами) (ссылка на интернет источник -** бесценный материал для сопоставления словесных и жестовых конструкций.

Используя жестовый язык глухих при обучении переводу, следует учитывать все его лингвистические особенности: своеобразие синтаксических конструкций и морфологии, специфику выражения пространственных, субъектно-объектных, временных и др. отношений, конситуативность (изменение в зависимости от ситуации) жестов. Например, при просмотре видеоматериалов учитель также может дать установку на критический анализ выбранных для перевода эквивалентов слов, найти «киноляпы» (например, использование жеста «*глядеть*» в контексте «журналов глянец»; либо жеста «*будто*» при переводе «свадебные бутоньерки» и др. Сурдопедагоги знают проблему «речевых штампов» у неслышащих детей: они запомнили одно значение слова и закрепили на нем один жест. Профилактика речевых ошибок в словесной речи и развитие гибкости в использовании жестовых эквивалентов

– аналогов слов – также побочно решаемая и очень важная задача коррекционных занятий по развитию жестовой речи.

Большую помощь неслышащим детям в освоении тонкостей прямого и обратного словесно-жестового перевода может оказать целенаправленная работа по формированию умения осуществлять грамотный показ жестовых эквивалентов конструкций с предложениями [ссылка на PDF-библиотеку_статья «Жестовая речь неслышащих старшеклассников»](#)

Экспертная оценка сурдоперевода очень оживляет процесс обучения, это показывает практика проведения занятий по развитию жестовой речи. Школьники становятся внимательными, гибкими, предлагают свои, альтернативные или художественные решения проблемных ситуаций.

Учитель жестового языка непременно должен владеть богатством жестовой лексики (способами обозначения тончайших разнообразнейших деталей, предметов и их внешних признаков, действий), мастерством сурдоперевода с русского языка на жестовый и обратно. Причем свободное владение жестовой речью определяется не только качественным, двусторонним переводом, но и умением грамотно строить фразы на жестовом языке. Часто дословный перевод жестовой фразы или калькирующее жестовое предложение принимает абсурдный вид, теряет смысл высказывания в целом (такое случается и при переводе дословно с русского на любой иностранный язык и обратно).

Сурдопедагогу, обучающему детей переводу, необходимо самому быть внимательным и гибким при подборе адекватных смысловых оттенков жестового языка, выполнять предварительную достаточно сложную работу по поиску наиболее соответствующих и выразительных средств для передачи значения того или иного слова (выражения).

3.5 Диагностика качества жестовой речи

Одним из возможных способов определения качества жестовой речи у неслышащих младших школьников выступает анализ их рассказа по серии картинок.

Показателями сформированности жестовой речи в задании на описание серии картинок выступают:

- ▶ полнота раскрытия сюжета картинок, речевая плотность рассказа (количество информационных единиц);
- ▶ степень развернутости высказываний;
- ▶ соотношение основных элементов рассказа;
- ▶ умение выделять существенные компоненты высказываний;
- ▶ умение самостоятельно устанавливать причинно-следственные связи;
- ▶ умение планировать высказывание;
- ▶ количество речевых и языковых недочетов;
- ▶ осуществление прямого и обратного перевода в цепочке «жест – смысл – слово» на знакомом речевом материале;

▶ приведение избыточной, внепрограммной информации, сравнений, своих впечатлений; инициативное добавление начала или продолжения рассказа;

▶ эмоциональность жестовой речи;

▶ богатство и разнообразие выразительных (художественных) средств жестового языка для передачи сюжета в целом, а так же вариативность, образность, ассоциативность в назывании предметов, признаков, действий.

Выявленные в процессе обследования знания оцениваются с точки зрения их соответствия реальной действительности, программным требованиям, стандартам «Социально-бытовая адаптированность».

Как известно, в настоящее время у нас нет стандартизированных тестов, позволяющих определять уровни развития устной и жестовой речи, способность (неспособность) раскрывать содержание ситуаций (картинок). Подобных исследований в нашей республике не проводилось. Ссылаясь на опыт изучения словесно-жестового двуязычия и проводимой для этого серии экспериментов Г. Л. Зайцевой, адекватным при диагностике качества жестовой речи можно считать метод экспертных оценок [4].

В качестве стимульного набора в начальной школе можно использовать серию картинок «Заяц, туча, снеговик». Школьникам предъявляется четыре картинки, изображающих в цвете четыре ситуации сюжета (см. приложение).

Данная серия целесообразна в качестве стимульного материала т.к.:

✓ сюжетный ряд представляет достаточно знакомую ситуацию для детей младшего школьного возраста, чтобы не являться предметом длительных раздумий и затруднений при его описании;

✓ доступность логики изложения сюжета обеспечивает достаточно свободное оперирование знаниями и языком при построении высказываний;

✓ свобода выбора коммуникативных средств способствует максимальному использованию всех имеющихся у детей речевых ресурсов и в жестовом, и в словесном варианте для составления рассказа.

Участники экспертной комиссии определяют эталонный уровень знаний, с которым сравниваются рассказы детей. Лексический минимум, характеризующий необходимый объем информации, опорные сведения по данной серии картинок был выявлен экспериментальным путем (метод экспертных оценок), его «протокольный» вариант представлен в приложении. Необходимым в данном сюжетном ряду считается выделение четырех ситуаций в рассказе, разделенных на 17 смысловых сегментов. Экспертный образец описывает сюжетный ряд следующим образом: *‘Зайка гулял и увидел снеговика. Вместо носа у него была морковь. Долго прыгал, но не достал морковь. Решил заяц принести лестницу. Забрался по ней, но снова не достал. Загрустил заяц. Сидит на лестнице и думает: ‘Что же делать?’ Тем временем солнышко выглянуло из-за туч. Потеплело. Снеговик начал подтаивать. Солнце грело все сильнее, и скоро снеговик развалился. Заяц, довольный, съел морковь’*[2].

Объем речевого материала заданий на описание любого сюжетного ряда можно определить, руководствуясь программой по жестовой речи, чтению,

содержанием предмета «Человек и мир» в соответствии с классом (возрастом учащихся).

С целью определения уровня сформированности цепочки «жест – смысл – слово», а также умения учащихся осуществлять прямой и обратный перевод младшим неслышащим школьникам предлагается выполнить следующие упражнения:

- назвать сюжетные картинки (их может быть 6-8) в жестовом варианте;
- записать название картинок на карточках;
- дополнить предложение – в жестовой и словесной презентации;

По результатам диагностики качества жестовой речи учащиеся распределяются на четыре группы:

В группу с *высоким* уровнем сформированности жестовой речи объединяются дети, продемонстрировавшие полноту усвоения 75–100% эталонного объема знаний, их осмысленность, дифференцированность, гибкость, уверенное изложение, умение аргументировать свое мнение, самостоятельно воспроизводить программный материал. Учащиеся этой группы легко вступают в контакт со взрослым, ведут себя раскованно, в единичных случаях нуждаются в стимулирующей помощи, нередко выражаются внеситуативно. Проявляют встречную познавательную активность.

Учащиеся, вошедшие в группу со *средним* уровнем сформированности знаний, воспроизводят более половины эталонных знаний в объеме от 50 до 74 %. В их ответах наблюдается преобладание конкретного содержания программного материала, ограниченное дифференцирование, аргументирование и умение включать имеющиеся знания в новые группы и категории. Детям данной группы оказывается помощь в виде наводящих вопросов и стимуляции к деятельности.

Группу с *низким* уровнем составляют школьники, воспроизводящие нужные сведения от 25 до 49 %. Их знания характеризуются слабой дифференцированностью, осмысленностью и обобщенностью, ответы – репродуктивностью, отсутствием доказательности, самостоятельности и активности. Школьники выделенного уровня нуждаются в таких видах помощи, как указание поиска пути решения.

У детей, объединенных в группу с *минимальным* уровнем, отсутствуют знания, фразовая речь. Ученики часто отказываются от ответа либо дают неправильный ответ. При предъявлении помощи в виде демонстрации способа решения учащиеся воспроизводят (повторяют за сурдопедагогом) эталонный объем информации в пределах от 1 до 24 %. В таких случаях их знания определяются как формальные, поверхностные, бессистемные.

При проведении диагностики учителю нужно продумать виды помощи в случае возникновения затруднений. Это могут быть: эмоциональная поддержка и стимулирование к деятельности, наводящие вопросы, указание поиска решения.

Вопросы и задания для самоконтроля:

1. Обоснуйте пропедевтическую функцию занятий по развитию жестовой речи.
2. Докажите необходимость реализации на занятиях по развитию жестовой речи коммуникативно-деятельностного и сравнительного (грамматического) подходов.
3. Какие типичные ошибки глухих учащихся в словесной речи могут быть обусловлены влиянием лингвистических особенностей жестового языка? Приведите примеры и предложите задания на профилактику таких ошибок.
4. Продемонстрируйте способы знакомства глухих младших школьников с новыми жестами.
5. Аргументируйте возможность переноса методических приемов развития речи из практики обучения глухих учащихся русскому (словесному) языку в практику их обучения жестовой речи.
6. Докажите целесообразность и возможность создания на занятиях по развитию жестовой речи атмосферы психологического комфорта.
7. Обоснуйте необходимость актуализации и привлечения на занятиях по развитию жестовой речи субъектного опыта учащихся (в том числе их речевого опыта общения на жестовом языке).
8. Определите факторы оптимизации разностороннего информационно-насыщенного общения в процессе обучения на занятиях по развитию жестовой речи.
9. Проиллюстрируйте примерами типичные ошибки начинающего сурдопедагога в выборе средств жестового языка.
10. Докажите, что владение жестовым языком – это обязательное условие эффективности занятий по развитию жестовой речи.
11. Подготовьтесь к участию в круглом столе «Жестовая речь в структуре профессиональной компетентности сурдопедагога».

Литература:

1. Базоев, З.З. Человек из мира тишины / З.З. Базоев, В.А. Паленный. – М: ИКЦ «Академкнига». – 2000. – 812 с.
2. Григорьева, Т. А. Временный государственный образовательный стандарт (проект). Специальное общее образование. Школы для детей с нарушением слуха (родной язык). / Т.А. Григорьева / / Стандарты образования детей с нарушениями психофизического развития. – Мн., 1998. – С. 32–53.
3. Григорьева, Т. А. Временный государственный образовательный стандарт (проект). Специальное общее образование. Школы для детей с нарушением слуха (социально-бытовая адаптированность) / Т.А. Григорьева / / Дефектология. – 1998. – № 3. – С. 3–19.
4. Григорьева, Т.А. Жестовый язык: теория и практика обучения в специальной школе / И.К. Русакович, Т.А. Шугай: Учебно-методическое пособие. – Мн.: БГПУ, 2007. – 63 с.

5. Григорьева, Н. М. Учись рассуждать: учебное пособие для учащихся начальных классов специальной общеобразовательной школы. / Н. М. Григорьева, Т. А. Григорьева. – Мн.: Народная асвета. – 2003. – 135 с.

6. Григорьева, Т.А. Методика обучения жестовому языку неслышащих младших школьников : учеб.-метод. пособие / Т.А. Григорьева, И.К. Русакович. – Минск : Народ. асвета, 2007. – 95 с.

7. Григорьева, Т.А. Жестовый язык как предмет изучения: эксперимент в специальной школе / Т.А. Григорьева, И.К. Русакович // Весці БДПУ. – 2007. – № 3. – С. 3 – 7.

8. Григорьева, Т.А. Жестовая речь неслышащих старшеклассников : лингвистический аспект / Т.А. Григорьева, И.К. Русакович // Дэфекталогія. – 2006. – № 1. – С. 53 – 59.

9. За жестовый язык! / ОООИ «Всероссийское общество глухих»; авт.-сост. А.А. Комарова, В.А. Паленный : Сборник статей. – М.: Изд-во ОООИ ВОГ. – 2014. – 568 с.

10. Зайцева, Г. Л. Жестовая речь. Дактилология : учеб. для студ. высш. учеб. заведений / Г.Л. Зайцева – М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. – 192 с.

11. Зайцева, Г. Л. Современные научные подходы к образованию детей с недостатками слуха: основные идеи и перспективы // Дефектология. – 1999. – № 5 – С. 52–70.

12. Димскис, Л. С. Изучаем жестовый язык : учеб. пособие / Л. С. Димскис.– Мн.: НМ Центр, 1998. – 136 с.

13. Димскис, Л.С. Дактильная речь : пособие для педагогов специальных образовательных учреждений для детей с нарушением слуха / Л.С. Димскис. – Мн.: НИО, 2001. – 76 с.

14. Лингвистические права глухих / ОООИ «Всероссийское общество глухих»; авт.-сост. А.А. Комарова, Н.А. Чаушьян. - Сб. статей – М.: Изд-во ОООИ ВОГ, 2008. – 513 с.

15. Пиз, А. Язык телодвижений: как читать мысли людей по их лицам. – Кострома: Ай-Кью, 1992. – 262 с.

16. Русакович, И.К. Взаимодействие словесной и жестовой речи на коррекционных занятиях в аспекте качества специального образования / И.К. Русакович // Спецыяльная адукацыя. – 2010. – № 5. – С. 30 – 36.

17. Селевко, Г. К. Тестовый аспектный анализ урока / / Школьные технологии. – 1997. – № 2. – С. 105–119.

18. Сакс, О. Зримые голоса / Оливер Сакс; пер. с англ. А.Н. Анваера. – М.: АСТ, 2014. – 286 с. – (Оливер Сакс: невероятная психология).

19. Фрадкина, Р. Н. Говорящие руки. Тематический словарь жестового языка глухих России. – М.: ООО Изд-во «Сопричастность», 2001. – 597 с.

<http://www.deafnet.ru/news.phtml?categ=103&full=1&id=791&page=1&ref=1>

дата доступа 29.12.15

20. Фоменок, И.К. Методика занятий по жестовой речи в начальной школе для детей с нарушением слуха: Учебно-методическое пособие. – Мн.: Мастацкая літаратура, 2001. – 87 с.

21. Фоменок, И.К. Формирование знаний на занятиях по жестовой речи у глухих младших школьников дис. ... канд. пед. наук : 13.00.03 / И.К. Фоменок ; Бел. гос. пед. ун-т. – Минск, 2003. – 141 с.

Интернет-источники

22. Общественное объединение «Белорусское общество глухих»: официальный сайт организации / Режим доступа <http://www.belog.org>
Дата доступа: 14.12.14

23. Курсы изучения жестового языка: проект «Счастье понимания», 28.02.2014 Режим доступа <http://youtu.be/QO-1s uvV7A> Дата доступа 24.01.15

24. Мастер-класс «Жестовый язык как средство коммуникации» Режим доступа <http://fso.bspu.by/news/universitet/master-klass-zhestovyi-yazyk-kak-sredstvo> Дата доступа: 9.01.15

25. Всероссийское общество глухих: официальный сайт организации / Режим доступа <http://voginfo.ru> Дата доступа: 26.05.14

26. Центр образования глухих и жестового языка им. Г.Л. Зайцевой Режим доступа <https://www.facebook.com/deafsignru> Дата доступа: 14.02.15

27. Всемирная ассоциация переводчиков жестового языка (WASLI) (World Association of Sign Language Interpreters) официальный сайт организации / Режим доступа <http://www.wasli.org> Дата доступа: 29.01.15

28. Профессия сурдопедагог: обязанности и цели, необходимое образование (сюжет на СТВ) Режим доступа <https://www.youtube.com/watch?v=qDhLhxT8-k8&> Дата доступа: 24.02.15

29. Обучение его дактильной азбуке: Малыш Спартак 2 года 10 месяцев показывает дактильную азбуку. Режим доступа <http://youtu.be/f2ZYxvlWXx4>
Дата доступа: 14.02.15

30. Кремлевская Елка и жестовый язык: сурдоперевод мультфильмов (неслышащая учитель Анна Шихова – школа № 65 г.Москва). Режим доступа <http://voginfo.ru/novosti/reportazhi/item/1027-elkatremlin.html> Дата доступа: 26.01.15

31. Т.П. Давиденко «Верни свое имя! История жеста «Петербург» Режим доступа <https://www.youtube.com/watch?v=vHzI8Cm0abY> Дата доступа 14.01.14.

32. Т.П. Давиденко о жизни глухих во время Второй мировой войны. Режим доступа <http://www.voginfo.ru/novosti/deafland/item/644-bloka>. Дата доступа 26.12.14

33. Уроки жестового языка методом «погружения» (беспереводным методом) Т.П. Давиденко Режим доступа http://vk.com/video-18335384_147549052?hd=-1&t= . Дата доступа: 14.02.15

34. Изучение жестового языка. Режим доступа. <http://vkontakte.ru/video.php?gid=18335384#act=&a..> Дата доступа: 14.02.15

35. Онлайн международный словарь жестовых языков (шведский, английский (BSL), американский (ASL), немецкий, французский, испанский, португальский, русский (РЖЯ), эстонский, литовский, латвийский, исландский,

польский, чешский, японский, украинский). Режим доступа: www.spreadthesign.com. Дата доступа: 26.02.15

36. Выступления мастеров жестового рассказа Режим доступа: https://www.youtube.com/watch?x-yt-ts=1422579428&v=lun5Dap-kNU&feature=player_detailpage&x-yt-cl=85114404#t=1210 Дата доступа: 14.02.15

37. Кодекс Республики Беларусь об образовании. – 2011. – 351 с. – Режим доступа: www.abiturient.by/files/docs/kodeks_ob_obrazovanii.doc. – Дата доступа: 20.03.2013.

38. Сайт управления специального образования Министерства Образования РБ: asabliba.by

39. В.Ф. Мелеховец: неслышащий учитель истории и жестового языка ГУО «Специальная общеобразовательная школа № 13 для детей с нарушением слуха» г.Минска. Сайт Режим доступа: <http://vm.iatp.by> Дата доступа: 26.02.15

Программное обеспечение учебного предмета коррекционного компонента «Развитие жестовой речи» в специальной общеобразовательной школе для детей с нарушением слуха:

40. Григорьева Т. А. Культура жестовой речи. 1–4 классы // Программы общеобразовательных школ для глухих детей: В 2 ч. – Мн.: НМ Центр, 1996. – Ч. 2. – С. 3–135.

41. Григорьева Т.А. Развитие жестовой речи V-VII классы: Программа специальной общеобразовательной школы для глухих детей. – Мн.: НМЦентр, 1997. – 47 с.

42. Григорьева Т.А., Русакович И.К., Томашева Е.П. Развитие жестовой речи VIII-XI классы: Программа специальной общеобразовательной школы для детей с нарушением слуха. – Мн.: Национальный институт образования, 2006. – 16 с.

Электронные ресурсы – компьютерные диски

43. Видеокурс «Жесты»: компьютерная система [Электронный ресурс]: ЭУМК по учебной дисциплине «Основы жестового языка» / соавт. С.С. Денисова, И.П. Радевич. – Электрон. дан. и прогр. (1,65 ГБ). – Мн.: Госуд. регистр. информ. ресурсов Мин. связи и информ. РБ, НИРУП «Институт прикладных программ. систем. Рег. св-во № 1141202485 от 16.02.20122012», 2012. – 1 электрон. опт. диск (DVD-R) : зв., цв.

44. Димскис, Л.С. Жестовый словарь «РУКО_ВОДСТВО»: трехтомная компьютерная система [Электронный ресурс]: Электрон. дан. и прогр. (793 мин). – Мн., 2007. – 1 электрон. опт. диск (DVD-5) : зв., цв.