

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
федеральное государственное бюджетное образовательное
учреждение высшего образования
«КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ им. В.П. Астафьева»
Министерство социальной политики Красноярского края
Красноярское региональное отделение Общероссийской общественной
организации инвалидов «Всероссийское общество глухих»

РУССКИЙ ЖЕСТОВЫЙ ЯЗЫК: ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО, ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБРАЗОВАНИЕ

**I МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ**

Красноярск, 27 октября 2017 г.

КРАСНОЯРСК
2017

ББК 74.00
Р 894

Редакционная коллегия:
О.Л. Беляева, А.И. Картавцева
(ответственные редакторы)

Р 894 Русский жестовый язык: законодательство, исследования, образование: I Межрегиональная научно-практическая конференция. Красноярск, 27 октября 2017 г. / отв. ред. О.Л. Беляева, А.И. Картавцева; Краснояр. гос. пед. ун-т им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2017. – 180 с.

ISBN 978-5-00102-145-2

ББК 74.00

ISBN 978-5-00102-145-2

(VI Международный
научно-образовательный форум
«Человек, семья и общество:
история и перспективы развития»)

© Красноярский государственный
педагогический университет
им. В.П. Астафьева, 2017

СОДЕРЖАНИЕ

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

Беляева О.Л. СПЕЦИАЛЬНЫЕ ВЕРБАЛЬНЫЕ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА.....	5
Варинова О.А. ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЖЕСТОВЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	15
Картавецова А.И. ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	22
Кондратьев Н.П. РУССКИЙ ЖЕСТОВЫЙ ЯЗЫК В СИСТЕМЕ ВСЕРОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА ГЛУХИХ	33
Осокина Л.М. ОСОБЕННОСТИ И ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКОВ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА.....	43

МАТЕРИАЛЫ СЕКЦИОННЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ

Беляева О.Л., Хильман А.А. ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЛАБОСЛЫШАЮЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ	49
Беляев Р.Э. ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСТРЕБОВАННОСТИ ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА У СТАРШЕКЛАССНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ В РАМКАХ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ	58
Буркова С.И., Копылова В.А. СПЕЦИФИКА КАЛЕНДАРНО-ВРЕМЕННЫХ ЛЕКСЕМ В РУССКОМ ЖЕСТОВОМ ЯЗЫКЕ	63
Губич Т.А., Кириллова А.Г. ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ	75
Денисова Е.А. КОМБИНИРОВАННЫЕ ЖЕСТЫ В РУССКОМ ЖЕСТОВОМ ЯЗЫКЕ	88
Костомарова Ю.М. ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА В КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ	91
Карпенко А.А. ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ ГЛУХИХ СТУДЕНТОВ.....	97

Карпова Т.Б. ЖЕСТОВАЯ РЕЧЬ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ КОММУНИКАЦИИ НЕСЛЫШАЮЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ.....	101
Кручинин Д.В., Приходько А.Л., Варинова О.А., Высоцкая А.В. О ПОДХОДЕ ЭЛЕКТРОННОГО ОБУЧЕНИЯ ГЛУХИХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ.....	106
Минаева Е.С. ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА	110
Приставко К.В. ЛИНГВОСПЕЦИФИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА В РУССКОМ ЖЕСТОВОМ ЯЗЫКЕ	116
Пискун О.Ю., Карман И.М. ЗНАЧЕНИЕ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА В РАЗВИТИИ МОТИВАЦИИ ГЛУХИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ	123
Сумеркина М.С. ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА В ДОШКОЛЬНОМ И ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ.....	130
Сопинская Т.В., Демешева А.А., Арутюнян А.Р. ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА.....	140
Ткаченко Р.Т. ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА В ДОШКОЛЬНОМ И ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ.....	146
Чимбар М.С. НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЖЕСТОВОЙ РЕЧИ В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СОХРАННЫМ И НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ В ЦЕНТРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ.....	152
Юнусова Р.Э. ЯВЛЕНИЯ ПОЛИСЕМИИ И ОМОНИМИИ В РУССКОМ ЖЕСТОВОМ ЯЗЫКЕ	157
Янус Г.Л. ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА В РЕЧЕВЫХ МОМЕНТАХ В ДОУ.....	166
РЕЗОЛЮЦИЯ КОНФЕРЕНЦИИ	172
Сведения об авторах	177

ПЛЕНАРНЫЕ ДОКЛАДЫ

СПЕЦИАЛЬНЫЕ ВЕРБАЛЬНЫЕ И НЕВЕРБАЛЬНЫЕ СРЕДСТВА ОБУЧЕНИЯ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

SPECIAL VERBAL AND NON-VERBAL MEANS OF TEACHING CHILDREN WITH VIOLATION OF HEARING

О.Л. Беляева
O.L. Belyaeva

Ключевые слова: *дактилология, калькирующая жестовая речь, русский жестовый язык, дети с нарушением слуха.*

Key words: *dactylogy, calico speech, Russian sign language, children with hearing impairment.*

Аннотация. Рассматриваются положительные и отрицательные стороны применения дактилологии, калькирующей жестовой речи и русского жестового языка в образовательном процессе обучающихся с нарушенным слухом. Приводятся аргументы в защиту их использования, мнения ученых о результативности использования вербальных и невербальных средств коммуникации и обучения детей с нарушением слуха.

Abstract. Positive and negative aspects of the application of fingerprinting, calculating gestural speech and Russian sign language in the educational process of students with hearing impairment are considered. Arguments are given in defense of their use, the opinions of scientists on the effectiveness of using verbal and non-verbal means of communication and teaching children with hearing impairment.

До недавнего времени в российских детских садах и школах для глухих детей специальные вербальные и невербальные средства обучения не приветствовались педагогами и специалистами. Неприемимое отношение к жестовому языку и дактилологии привила педагогическому сообществу медико-биологическая концепция глухоты, широко распространенная в предыдущем столетии [11]. Усилилось такое отношение и в связи с описанными результативными практиками интегрированного обучения детей с нарушенным слухом [2; 3; 8]. Однако неслышащие родители всегда сопротивлялись устным подходам в обучении и воспитании их глухих детей.

В современном образовании дошкольников с нарушенным слухом, как и в школьном, четкие границы запрета на использование специальных вербальных и невербальных средств смыты (хотя в отношении детей, которым кохлеарная имплантация проведена в дошкольном возрасте, запрет сохраняется) [4; 6]. Инициативу по развитию и распространению жестового языка глухих поддержал президент России В.В. Путин, который 30 декабря 2012 года подписал поправки к закону «О социальной защите инвалидов», касающиеся статуса русского жестового языка. В предыдущей редакции закона язык жестов признавался только лишь средством межличностного общения. Фактически это означало существование жестового языка лишь как средства бытового общения внутри сообщества глухих каждой страны и не более. Средством обучения русский жестовый язык не считался. Поэтому не было и требований к владению данным языком педагогами и специалистами, работающими с глухими детьми. Короткие курсы дисциплин по изучению специальных вербальных и невербальных средств обучения детей с нарушениями слуха в вузах не обеспечивали овладения русским жестовым языком до уровня свободного владения и понимания его. Считалось, что владеть переводом с русского жестового языка и «говорение» на нем – профессиональное дело сурдопереводчиков, а не сурдопедагогов. В соответствии с новыми поправками, утвержденными в вышеупомянутом законе, язык жестов определяется как «язык общения при наличии нарушений слуха и (или) речи, в том числе в сферах устного использования государственного языка РФ». Рассмотрим, нашли ли данные изменения свое отражение в сфере дошкольного образования детей с нарушениями слуха [6]. Но перед этим кратко изложим теоретические сведения о том, что же такое «специальные вербальные и невербальные средства обучения детей с нарушениями слуха».

Итак, данные средства можно классифицировать следующим образом:

1. Невербальные средства обучения детей с нарушениями слуха – это: жестовая речь, которая используется как средство в двух языковых системах – в русском жестовом языке и в калькирующей жестовой речи.

Жестовая речь – это система кинетических пальцево-ручных знаков, непосредственно обозначающих реалии действительности: предметы, процессы, явления, свойства, чувства и эмоции, состояния.

Согласно современным представлениям, жестовый язык глухих – это природосообразная невербальная языковая система, выступающая как универсальное (в пределах данного государства, данной нации), самостоятельное средство коммуникации. Эта система, согласно структурной лингвистике, имеет ряд признаков, характерных для словесных языков. Русский жестовый язык, с точки зрения структурной организации словесных языков, имеет свой лексический состав, свою особую грамматику и синтаксис, определяющий порядок построения связных высказываний. Рассмотрим кратко эти уровни.

В лексический состав русского жестового языка входят более 4,5 тысяч жестов. Этого количества достаточно, чтобы обеспечивать нужды неофициального и культурного общения глухих. В бытовом общении глухие используют до 1500 жестов, на основании чего создаются современные словари. Жестовая лексика отличается своеобразными чертами, среди которых, вслед за Г. Л. Зайцевой и Г.А. Карповой, отметим следующие [5; 9]:

- в русском жестовом языке не все предметы, явления, действия и характеристики имеют собственное жестовое обозначение; если жест отсутствует, то данная реалья обозначается опосредованно сочетанием двух-трех жестов или дактилируется. Например, слово «библиотека» обозначается сочетанием жестов «читать» и «дом»; слово «лёд» дактилируется;

- ограничено количество жестов, содержащих понятийные обобщения, т. е. специальные жесты для слов «мебель», «овощи», «фрукты», «посуда» и т.п. в жестовом языке отсутствуют. В таких случаях обобщающие слова обозначаются описательно сочетанием жестов. Например, «мебель» – обозначается перечислением жестов «кровать», «стол», «кресло» плюс жест «разное»;

- не существует и жестов, обозначающих высокоабстрактные понятия, например, связанные с конкретными науками, новыми отраслями наук, литературными терминами и др. В этом

случае эти понятия обозначаются дактильно. Или в той сфере, где требуется перевод этих слов, например, в вузе, переводчик русского жестового языка (сурдопереводчик) договаривается с глухими студентами об определенном для них, но не распространенном для всех глухих страны, жесте-обозначении данных слов;

– имена собственные в жестовом языке существуют, но не во всех случаях. Наиболее распространенные названия стран и городов имеют специальные жестовые обозначения. Менее известные названия стран или городов также дактилируются. Имена знакомых людей в узком кругу общения обозначаются жестами-кликками, соответствующими, например, каким-то привычкам конкретного человека, его внешним особенностям. Малоизвестные и официальные лица называются дактильно;

– подавляющее большинство жестов предельно конкретны по своему значению; так, действия «стирать вещи» и «стирать грани», «играть с огнем» и «играть на струнах» будут обозначаться двумя разными жестами, точно так же разными жестами обозначаются действия «идет снег» и «идет человек»;

– и, напротив, есть жесты синкретичные, то есть многозначные. Один и тот же жест – скажем, «читать» – обозначает семантическое гнездо близкородственных понятий: книга, читатель, чтение, читающий, чтец; одним жестом обозначаются понятия «ходить на лыжах», «лыжник», «лыжи».

Таким образом, русский жестовый язык имеет свою, достаточно специфическую, лексику. Она несколько ограничена в своих номинативных возможностях, но достаточна, чтобы обеспечить бытовое и культурное общение глухих.

Анализ своеобразия разговорного жестового языка, проведенный Г.А. Карповой, позволил прийти к следующим обобщениям [5]. Данное своеобразие кроется в грамматике и синтаксисе. Жесты, как непосредственные кинетические обозначения реалий, не имеют привычных для нас, носителей флективного языка, грамматических форм окончаний для указания рода, числа, падежа, спряжения, склонения и т.д. Жестовый язык способен выразить те значения и отношения, которые в словесном языке привычно для нас оформляются грамматически, но другими способами.

В настоящее время в каждом национальном жестовом языке сосуществуют два вида: разговорный и калькирующий.

Разговорная жестовая речь – это и есть та невербальная жестовая система общения между глухими, краткое описание которой мы дали выше. На сегодня в отечественной сурдопедагогике принято разговорный жестовый язык обозначать термином «русский жестовый язык» (РЖЯ), который является самостоятельной лингвистической самобытной системой со своей собственной грамматикой, лексикой, морфологией.

Калькирующая жестовая речь (КЖР) не является самостоятельной лингвистической системой, потому что она калькирует, копирует лексическую, грамматическую, синтаксическую структуру нашего русского словесного языка, поэтому при ее обозначении не применяют термин «язык». КЖР применяется чаще всего переводчиками при переводе со словесного языка, и в этом случае жесты являются эквивалентами слов (а не реалий действительности), а если такового жеста не находится, то слово дактилируется. Позднооглохшие люди, владеющие грамматикой, лексикой, морфологией словесного языка, хорошо понимают перевод «калькой» и сами пользуются КЖР. Имена собственные, предлоги, союзы и даже окончания слов (для отражения множественности, падежа) дактилируются. Порядок слов в предложении в точности повторяет синтаксический порядок словесного языка. КЖР применяется в ситуации официального, делового общения, когда переводчик озвучивает устный доклад, сообщение, лекцию и т.п. Существует разница в усвоении РЖЯ и КЖР глухими. Так, русский жестовый язык глухой ребенок усваивает спонтанно, в условиях жестового общения с глухими сверстниками и глухими взрослыми, а КЖР усваивается им по мере усвоения словесной речи. Поскольку КЖР по своей внутренней структуре значительно отличается от разговорного жестового языка при той же жестовой лексике, то глухие в общении между собой КЖР не пользуются. И разборчивость КЖР для глухих невелика, ведь её грамматика – это грамматика слышащих людей, а значит, она трудна и не автоматизирована.

Таковы лингвистические особенности жестового языка. Кроме этого, между разными учеными и практиками продолжает-

ся дискуссия по поводу того, насколько же жестовая речь влияет на психосоциальное развитие глухого ребенка. Чаще можно столкнуться с описанием негативного влияния жестового языка на психосоциальное развитие глухого ребенка. Распространено мнение, что жестовая речь тормозит речевое развитие, сводит к нулю потребность в овладении словом, блокируя тем самым процесс овладения словесной речью, а, значит, умственного и личностного развития, которое остается на уровне маленького ребенка.

По мере накопления научных наблюдений и данных об особенностях развития и достижениях глухих, в XX веке стала распространяться вторая точка зрения, которая заключается в положительной оценке роли жестовой речи в психосоциальном развитии глухого ребенка. Наиболее ярко польза жестовой компетенции отмечается, прежде всего, в социальном развитии глухого ребенка. Жестовая речь есть наиболее комфортный природосообразный способ коммуникации для глухого, обеспечивающий общение, а, значит, создающий возможность подлинной коллективной жизни ребенка, что является обязательным условием развития социальных качеств личности.

В начале 60-х гг. XX века с введением в школы для глухих коммуникативно-деятельностной системы С.А. Зыкова и его команды отношение к жестовой речи не изменилось: она и в этой системе была и остается до сих пор табуированной формой речи. Активно используется только дактилология, которая не является невербальным средством коммуникации.

Важная роль использованию жестовой речи для психосоциального развития глухого ребенка, между тем, отводится отечественной сурдопсихологии. В исследованиях 80–90-х и далее годов было доказано, что дети глухих родителей, с раннего возраста владеющие жестами и находящиеся в режиме свободной и активной жестовой бытовой коммуникации, в школе демонстрируют более высокий уровень социальной активности, занимают в детском коллективе лидерские позиции, более активны в коллективной детской жизни и со взрослыми (Ю.А. Герасименко, Т.Г. Богданова, Г.А. Карпова, Н.В. Мазурова).

Опытами А.И. Дьячкова в 1950-х гг. было доказано, что 7–8-летние глухие дети, владеющие жестовыми обозначениями

форм предметов, в 2–3 раза точнее опознавали эти формы, нежели дети, не владевшие соответствующими жестами [цит. по 5]. Эти опыты доказывают стимулирующее, поддерживающее действие жестовых обозначений в процессах восприятия глухих детей.

В 2006 г. Т.В. Николаева, исследуя индивидуальные особенности психофизического развития глухих детей третьего года жизни, установила опережающий темп физического и познавательного развития детей глухих родителей по сравнению с детьми слышащих родителей [10].

Такая же оценка роли жестов в интеллектуальном развитии глухих признается и за рубежом. Там становится признанной точка зрения, что глухие дети глухих родителей опережают глухих детей слышащих родителей в физическом и познавательном развитии, что косвенно подтверждает позитивное развивающее влияние жестовой речи.

Современное исследование, проведенное Беляевой О.Л. и Сидоровой М.И., еще раз доказало, что глухие дети имеют значительно выше результаты обследования их интеллектуального развития в том случае, если в ходе диагностики экспериментатором для разъяснения заданий и получения ответов на вопросы используется жестовая речь, и детям также разрешается при ответах использовать РЖЯ. В таком случае глухие дети могут показывать реальные результаты в интеллектуальном развитии, независимо от уровня сформированности устной речи. Если эти же диагностические задания предъявлялись только устно или письменно (без жестов), то дети обнаруживали более низкие результаты, что далеко не всегда соответствует действительности.

Наша страна с 1990-х гг. в экспериментальном порядке в Москве по инициативе Г.Л. Зайцевой поддержала существование билингвистической гимназии, в которой половина педагогов – слабослышащие или глухие, владеющие РЖЯ, КЖР, способные применять эти виды жестовой речи на уроках и во внеурочное время для всестороннего развития неслышащих учеников. В других городах нашей страны использование жестовой речи как средства обучения по-прежнему не приживается. Также неизвестны случаи применения подходов билингвистическо-

го обучения в детских садах в группах для глухих и слабослышащих детей. Школьные педагоги в качестве главной причины неиспользования РЖЯ называют требования к результатам освоения обучающимися адаптированных основных образовательных программ. Эти требования заключаются в том, чтобы ученики с нарушенным слухом излагали свои знания с помощью устной и письменной речи, как этого требуют современные образовательные проекты [7].

Термины «дактильная речь» и «дактилология» (от греч. *dactilos* – палец, *logos* – слово) – синонимы, которыми обозначают систему обозначений букв при помощи пальцев рук.

Русская дактильная речь является двигательным знаковым воплощением письменной речи, поэтому дактилирующая рука «придерживается» орфографических правил русского словесного языка. С точки зрения психофизиологии, дактильная речь есть система пальцевых кинестезий, теснейшим образом связанная с артикуляционными кинестезиями (Г.А. Карпова).

В современном дошкольном образовании глухих детей допустимо и во многих случаях даже необходимо использовать дактильную речь в процессе обучения неслышащего дошкольника чтению, письму, говорению. По мере формирования собственной произносительной стороны речи артикуляционные кинестезии приобретают ведущую роль: ребенок сможет говорить без сопутствующего дактилирования. Однако практика показывает, что дактилирование сохраняет свою поддерживающую, уточняющую облик слова роль для глухого человека всю жизнь.

Используя дактилологию в системе образования, необходимо соблюдать правила и техники дактилирования:

- оно должно быть плавным, слитным. Одна Пальцевая конфигурация плавно должна переходить в другую;

- положение руки на уровне плеча этой же стороны (дактилировать можно любой ведущей рукой – для правшей – правой, для левшей – левой);

- дактилировать на большом расстоянии от собеседника нельзя – собеседник может не улавливать на расстоянии более 2–2,5 м последовательность дактилем в слове;

– дактилирующая рука не должна совершать движения по горизонтали и по вертикали. Локоть согнут, прижат к туловищу, остается недвижим;

– с детьми дошкольного возраста нельзя дактилировать при ходьбе и находясь вполборота к ребенку.

О дактилологии есть два разнящихся мнения. Первое – об исключительной пользе данного вида вербального средства коммуникации. Второе, напротив, – о её вреде [1].

Противники применения дактильной речи выдвигают следующие аргументы:

– дактильная речь затрудняет переключение глухого с дактилирования на устную речь без «помощи руки»;

– применение дактильной речи нарушает синхронизацию речевой и дактильной моторики. Российский ученый-сурдопедагог Э.И. Леонгард обосновывает отказ от дактилирования в своей системе семейного воспитания неслышащих дошкольников тем, что дактилирование, во-первых, ухудшает слитность произношения слов, фраз, делает его скандированным. Во-вторых, на первых порах освоения дактилологии снижает естественный темп устной речи, а в более старшем возрасте, наоборот, дактилирование значительно обгоняет темп устного проговаривания, провоцируя смазанное, невнятное произношение. Сторонники применения дактильной речи (С.А. Зыков и его последователи) выдвигают свои аргументы, не менее весомые [5]– признавая некоторое тормозящее воздействие дактилирования на качество устной речи на первоначальном этапе обучения, следует все же применять дактильную форму речи, так как она дает и большие дидактические преимущества при обучении глухих словесной речи. Дактильная речь природосообразна, потому что основана на доступных глухому визуальных и кинестетических ощущениях. Она легко и очень быстро усваивается, а потому позволяет вводить программные слова независимо от произносительных возможностей глухих и от сложности звукобуквенного состава слова, тем самым не затягивается на долгие годы изучения общеобразовательной программы;

– дактилирование делает образ слова устойчивым, стабильным, помогает понять его морфологическое строение.

Таким образом, согласно второй точке зрения, дактильная речь – это важное и эффективное дидактическое средство достижения подлинной цели обучения глухого – формирования словесной речи.

Подводя итоги, можно сказать, что в современном образовании у педагогов и обучающихся должен быть выбор средств обучения, в том числе и из арсенала специальных вербальных и невербальных средств.

Библиографический список

1. Агаева И.Б., Беляева О.Л., Дуда И.В. и др. Теория инклюзивного образования и практика его развития в Красноярском крае: коллективная монография / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016.
2. Беляева О.Л. Результативность интегрированного обучения слабослышащих учащихся в общеобразовательной школе // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2008. № 1. С. 57–63.
3. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Николина М.С. Подготовка специалистов Красноярского края к работе по слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 111–114.
4. Беляева О.Л., Викулина Л.М., Дядяева Г.В. и др. Дошкольник с кохлеарным имплантом в логопедической группе детского сада: практическое пособие: Красноярск, 2014. 130 с.
5. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. (2-е издание, исправленное и дополненное).
6. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Викулина Л.М. Командный подход к организации и планированию индивидуальных занятий с кохлеарно имплантированными дошкольниками в ДООУ // Психолого-педагогическое сопровождение реализации программ развития ребенка. Красноярск, 2015. С. 162–166.
7. Беляева О.Л., Ступакова М.В. Проектная деятельность образовательных учреждений как средство реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования // Комплексная

реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ответственный редактор Т.Н. Ищенко. 2014. С. 17–21.

8. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушенным слухом) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 6–10.
9. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология. Учеб. для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит.-изд. центр ВЛАДОС, 2000. 192 с. (Коррекционная педагогика).
10. Николаева Т.В. Комплексное психолого-педагогическое обследование ребёнка раннего возраста с нарушенным слухом. М.: Экзамен, 2006. 112 с.
11. Уфимцева Л.П., Куншина И.И., Беляева О.Л., Хомич Н.Г. Опыт работы по интеграции детей с нарушениями слуха в общеобразовательную школу // Дефектология. 2005. № 4. С. 63–67.

ОРГАНИЗАЦИЯ ПЕРЕВОДА НА РУССКИЙ ЖЕСТОВЫЙ ЯЗЫК В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ

ORGANIZATION OF TRANSLATION INTO RUSSIAN SIGN LANGUAGE IN VOCATIONAL EDUCATION

О.А. Варинова

O.A. Varinova

Ключевые слова: *инклюзивное образование, русский жестовый язык, сурдоперевод, профессиональное образование, переводчик русского жестового языка.*

Key words: *inclusive education, Russian sign language, sign language, vocational education, translator Russian sign language.*

Аннотация. В статье рассматривается организация перевода на русский жестовый язык в профессиональном образовании из опыта работы Новосибирского государственного технического университета (НГТУ).

Abstract. The article deals with the organization of translations into Russian sign language in professional education: experience of Novosibirsk state technical University (NSTU).

В соответствии с Федеральным Законом «Об образовании в Российской Федерации» в России реализуется концепция инклюзивного профессионального образования [7]. Одной из важных проблем инклюзивного образования является обеспечение доступности образования для лиц с инвалидностью, в частности, для глухих и слабослышащих. Современное законодательство позволяет данной категории выбирать образовательную организацию, при этом данная организация должна свою действующую образовательную среду приспособить под нужды такого учащегося, предоставив ему необходимые условия и сервисы, обеспечивающие инклюзивное обучение [6]. Так, документами Министерства образования и науки РФ разработаны рекомендации по организации доступной образовательной среды: «Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья (ОВЗ) в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса» [2], «Требования к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в профессиональных организациях» [3] и другие.

В соответствии с Федеральным законом «О внесении изменений в статьи 14 и 19 Федерального Закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» [8] русский жестовый язык признается языком общения для лиц с нарушением слуха, в том числе в сферах использования государственного языка РФ. При получении образования услуги перевода на русский жестовый язык предоставляются бесплатно, за счет бюджета образовательной организации. Также в соответствии с нормативными документами 2012 года должность «сурдопереводчик» упразднена [4], и такую функцию как перевод для лиц с нарушением слуха теперь в России осуществляет специалист – «переводчик русского жестового языка» [1].

В условиях инклюзивного образования преподавателю, работающему со студентами с инвалидностью, необходимо знать, какие требуются условия и сервисы для получения качественного обучения. В частности, работая с лицами с нарушением слуха, преподаватель должен учитывать тот факт, что при проведе-

нии занятий необходимо, в соответствии с законодательством, включать такой сервис, как перевод на жестовый язык [5]. Основной целью такого сервиса является предоставление равного доступа к информации и коммуникации для всех сторон, независимо от того, какой язык (словесный или жестовый) они используют. Т.к. преподаватели в условиях инклюзивного образования не владеют русским жестовым языком, данный сервис предоставляют переводчики русского жестового языка. Организация перевода на русский жестовый язык может реализовываться как через введение в структуру образовательного учреждения службы перевода русского жестового языка или простого введения штатных единиц переводчика русского жестового языка. Это зависит от потребности данного сервиса, т. е. от количества групп, в которых обучаются студенты с нарушением слуха [5].

В качестве примера организации перевода на русский жестовый язык в профессиональном образовании можно рассмотреть опыт Новосибирского государственного технического университета (НГТУ), в котором уже 25 лет существует Институт социальных технологий и реабилитации (ИСТР), реализующий программы среднего профессионального и высшего образования. С 2004 года НГТУ является федеральным головным центром по непрерывному профессиональному образованию инвалидов, имеющих нарушения развития разной этиологии. В 2010 году университет получил статус базового образовательного учреждения высшего профессионального образования, обеспечивающего условия для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ. В 2013 году ИСТР стал федеральной инновационной площадкой по инклюзивному образованию. С 2017 года НГТУ имеет статус опорного университета и является ресурсным учебно-методическим центром инклюзивного образования.

Лаборатория русского жестового языка – это подразделение ИСТР НГТУ, которое организует и осуществляет перевод на русский жестовый язык; принимает и координирует заявки на перевод от преподавателей и сотрудников ИСТР; составляет расписание переводчиков на основании расписания занятий для всех студентов, учитывая заявки; контролирует работу переводчиков, которых на сегодня в штате 10 человек. Помимо этих основных функций,

на подобную структуру могут возлагаться дополнительные функции, но они в обязательном порядке должны касаться русского жестового языка. Например, лаборатория русского жестового языка в ИСТР реализует такие дополнительные виды деятельности, как накопление, сохранение и приумножение ценностей общества в области русского жестового языка, истории и культуры глухих людей; распространение знаний среди населения, повышение его образовательного и культурного уровня в области русского жестового языка, истории и культуры глухих людей; формирование у студентов с нарушением слуха знаний русского жестового языка, истории и культуры глухих людей, а также гражданской позиции, развития ответственности, самостоятельности и творческой активности; содействие созданию эффективной системы оказания образовательных услуг с использованием русского жестового языка и т.п.

Консультация преподавателей о том, как строить занятия с использованием перевода на русский жестовый язык, также может возлагаться на данную структурную единицу образовательной организации. При проведении занятий преподаватель планирует и решает, на каких этапах занятия ему требуется перевод на русский жестовый язык – в основном, это то время, когда присутствует устная речь. Выполняет перевод на учебном занятии переводчик русского жестового языка. Обязанности переводчика в учебном процессе – это синхронный перевод устной речи преподавателя на русский жестовый язык для студентов с нарушением слуха, владеющих русским жестовым языком. Задачи переводчика при переводе: выполнять достоверный прямой и обратный перевод, обеспечивая взаимопонимание между студентами и преподавателем; реализовывать точное соответствие перевода устной речи на русский жестовый язык по смысловому содержанию; соблюдать установленные научные, технические и другие термины и определения. В соответствии с нормами профессиональной этики переводчик обеспечивает нейтральное и конфиденциальное посредничество, перевод всего сказанного голосом или жестами в коммуникативной ситуации. Для выполнения данных задач переводчику русского жестового языка необходимо знать и понимать переводимый материал. Выполняя данные задачи, переводчик играет

важную роль в образовательном процессе студентов с нарушениями слуха, обеспечивая понимание изучаемого материала и, самое главное, обеспечивая доступ к информации.

Для ясного и прозрачного управления, а также с целью эффективной организации предоставления сервиса перевода на русский жестовый язык и устную речь рекомендуется составление регламента организации перевода и качественно разработанной должностной инструкции переводчика русского жестового языка на основании актуальной законодательной базы. В регламенте и должностной инструкции необходимо учесть разные аспекты работы переводчика русского жестового языка в профессиональном образовании. Приведем выдержки из регламента организации перевода русского жестового языка в ИСТР НГТУ:

... – перевод осуществляют переводчики русского жестового языка (РЖЯ), которые являются сотрудниками Лаборатории РЖЯ. Каждый переводчик РЖЯ имеет своё расписание, составленное заведующим лабораторией РЖЯ в соответствии с расписанием учебных занятий ИСТР и заявками на перевод...

... – переводчик РЖЯ компетентен в осуществлении, анализе и оценке только перевода и не участвует в оценке успеваемости и поведения студентов. Организация рабочего места переводчика РЖЯ и подготовка условий для перевода является компетенцией самого переводчика РЖЯ, также возможно содействие преподавателя (лектора) и студентов...

... – переводчик РЖЯ обязан подготовиться к переводу (т. е. изучение лекций, учебников, слайдов, работа со словарем, работа с дополнительными материалами для понимания концепции обучения и т.д.). Преподаватель, по согласованию, содействует переводчику РЖЯ в подготовке к переводу, организации условий перевода (предоставление материалов по лекции) и анализу коммуникации и перевода...

... – переводчик РЖЯ имеет право отказаться от перевода, если знает, что не компетентен в теме перевода, или осознает, что не сможет занимать беспристрастную позицию в процессе перевода...

... – переводчик РЖЯ имеет рабочую нагрузку по своему расписанию: в день не более 10 академических часов аудитор-

ной работы, в неделю не более 40 академических часов аудиторной работы. При этом норма работы в неделю за 1 ставку заработной платы составляет 30 академических часов аудиторной работы. Подсчет нагрузки формируется по учебным семестрам, в соответствии с расписанием переводчика РЖЯ...

... – если необходим перевод на перемене (после занятий), преподаватель обязан предупредить переводчика РЖЯ заранее и уточнить, может ли переводчик РЖЯ осуществить перевод. Переводчик РЖЯ не обязан это делать всегда, так как он может быть занят по расписанию или ему необходим отдых. Также можно обратиться к другому свободному переводчику РЖЯ...

... – если необходим перевод вне занятий и вне заявочного времени, необходимо заранее подать заявку на перевод в письменном виде...

... – перевод внеучебных мероприятий осуществляется только по согласованию с заведующим лабораторией РЖЯ...

... – программа с указанием темы и содержания внеучебного мероприятия подается минимум за 3 дня до начала мероприятия...

... – один раз в год (при необходимости чаще) проводится методический семинар по взаимодействию преподавателей (лекторов) и переводчиков РЖЯ в учебной и внеучебной деятельности...

... – лаборатория РЖЯ в начале учебного года организует собрание студентов по вопросу взаимодействия студентов и переводчиков РЖЯ в учебной и вне учебной деятельности...».

Регламент организации перевода на русский жестовый язык должен быть разработан в каждой образовательной организации, в которой есть минимум один переводчик русского жестового языка. Данный регламент должен быть согласован с заинтересованными специалистами, включая преподавателей, и может содержать в себе дополнительные важные цели и задачи. Нужно понимать, что переводчик русского жестового языка возлагает на себя большую ответственность за качественную и доступную информацию, а также при осуществлении синхронного перевода имеет колоссальную умственную и физическую нагрузку.

В связи с этим важно обозначить серьёзную проблему – отсутствие коммуникации и профессиональных связей между спе-

циалистами, осуществляющими перевод на русский жестовый язык в организациях профессионального образования. А также отсутствие взаимодействия и подписанных соглашений о сотрудничестве между организациями профессионального образования в России, что мешает развитию и повышению качества инклюзивного образования в целом [9].

Библиографический список

1. Варинова О.А. «Сурдопереводчик» и «Переводчик русского жестового языка» // Современные формы организации и эффективные технологии обучения и реабилитации лиц с ограниченными возможностями здоровья и инвалидов: материалы науч.-практ. конф. с междунар. участием. Новосибирск, 17–20 окт. 2012 г. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2012.
2. Министерство образования и науки РФ «Методические рекомендации по организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ограниченными возможностями здоровья в образовательных организациях высшего образования, в том числе оснащенности образовательного процесса» № АК-44/05вн от 08 апреля 2014 г.
3. Министерство образования и науки РФ «Требования к организации образовательного процесса для обучения инвалидов и лиц с ОВЗ в профессиональных организациях» № 06-2412вн от 26 декабря 2013 г.
4. Приказ Министерства здравоохранения и социального развития РФ «Об утверждении Единого квалификационного справочника должностей руководителей, специалистов и служащих, раздел «Квалификационные характеристики должностей специалистов, осуществляющих работы в сфере переводческой деятельности» № 547н от 16 мая 2012 г.
5. Сурдоперевод как необходимое условие качественного профессионального образования лиц с нарушением слуха / О.А. Варинова Е.В. Траулько // Сборник материалов IV Общероссийской научно-практической конференции «Современные исследования социальных проблем» с международным участием. № 2 (06). Красноярск: НИЦ, 2011.
6. Траулько Е.В. К вопросу нормативно-правового регулирования инклюзивного образования инвалидов // Организация инклюзивного образования в России и Германии. Обмен опытом: сб. тр. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Новосибирск, 8 апр. 2016 г. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2016.

7. Федеральный Закон «Об образовании в Российской Федерации». № 273 от 29 декабря 2012 г.
8. Федеральный Закон «О внесении изменений в статьи 14 и 19 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» № 296 от 30 декабря 2012 г.
9. Уфимцева Л.П., Куншина И.И., Беляева О.Л., Хомич Н.Г. Опыт работы по интеграции детей с нарушениями слуха в общеобразовательную школу // Дефектология. 2005. № 4. С. 63-67.

ПРАКТИЧЕСКАЯ ЗНАЧИМОСТЬ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА В РАЗВИТИИ ДЕТЕЙ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

THE PRACTICAL SIGNIFICANCE OF RUSSIAN SIGN LANGUAGE IN THE DEVELOPMENT OF CHILDREN WITH HEARING IMPAIRMENTS

**А.И. Картавцева
A.I. Kartavtseva**

Ключевые слова: *русский жестовый язык (РЖЯ), практическая значимость, формы речи.*

Key words: *Russian sign language (RSL), the practical significance of forms of speech.*

Аннотация: В статье идет речь о практической значимости русского жестового языка в развитии, обучении, воспитании детей с нарушениями слуха.

Abstract: the article refers to the practical significance of Russian sign language development, education, and the education of children with hearing impairments.

В течение 1950–60-х гг. выдающиеся ученые-сурдопедагоги разработали теоретические и методические основы оригинальной системы воспитания и обучения глухих детей. Исследования проводились в НИИ дефектологии АПН СССР, где работали ученые-сурдопедагоги С.А. Зыков, Р.М. Боскис, А.И. Дьячков, Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина, В.И. Бельтюков, А.Г. Зикеев, К.Г. Корвин, Б.Д. Корсунская, А.Ф. Понгильская, Э.И. Леонгард, А.П. Гозова, Т.А. Власова, Г.Л. Зайцева, Л.П. Носкова, Е.П. Кузьмичева,

Э.В. Миронова и многие другие, а также ученые-сурдопсихологи И.М. Соловьев, Ж.И. Шиф, Т.В. Розанова и другие. В основе системы лежат результаты многолетних исследований, обобщенные знания из смежных с педагогикой наук психологии, лингвистики, физиологии, семиотики и др.

Остановимся кратко на некоторых позициях, отражающих, на наш взгляд, практическую значимость русского жестового языка (РЖЯ) в развитии детей с нарушениями слуха:

РЖЯ – средство общения

РЖЯ – вид речи;

РЖЯ – вспомогательное средство обучения;

РЖЯ – средство творческого самовыражения.

РЖЯ – средство общения.

Ребёнок, лишённый слуха и потому (до специального обучения) не имеющий возможности общаться с окружающими людьми посредством словесной речи, естественно испытывает потребности в другом способе общения – с помощью мимических выразительных средств. Мимическая речь развивается как средство своеобразной компенсации отсутствующей словесной речи [3].

Еще дома, до поступления в образовательное учреждение у глухого ребенка формируется более развитая мимическая и жестовая речь. В силу потребности в общении глухой ребенок все больше приспосабливается к выражению с помощью мимических и жестикуляторных движений определенных обозначений. Он научается не только указывать на предметы, но и имитировать некоторые действия и драматизировать некоторые события, выражая таким образом и соотношения между предметами. В дальнейшем, особенно в общении с другими глухими, по мере своего развития глухой ребенок получает возможность жестом обозначать не только самые конкретные явления, но и некоторые более сложные, отвлеченные понятия.

Не все дети с нарушениями слуха поступают в образовательное учреждение (ОУ) с развитым РЖЯ. Напротив, подавляющее большинство из них поступают с умением обозначать лишь небольшое количество самых конкретных и близких ребенку предметов и явлений. Они обычно могут жестом обозначить неко-

торые предметы, изобразить наиболее часто наблюдаемые действия, явления. Некоторые из них умеют мимически и жестом обозначить элементарные качества предметов (например, большой, маленький и т. п.), другие умеют описать с помощью мимики и жестов какое-нибудь несложное событие, выразить жалобу, элементарную просьбу и т. п.

Уровень развития РЖЯ поступающего в ОУ ребенка с нарушениями слуха зависит от нескольких причин: от его индивидуальных особенностей, от характера окружения и условий, в каких он развивался до поступления [1].

Живой, любознательный, общительный ребенок успевает накопить к моменту поступления в ОУ несколько больший запас жестов. Вялые, замкнутые, необщительные дети, естественно, имеют лишь ограниченный запас выразительных средств, которые могут служить общению.

Еще в большей степени уровень развития жестовой и мимической речи ребёнка с нарушениями слуха зависит от второй причины. Если окружающие ребенка родители и педагоги старались понимать его мимику и жесты, если сами общались с ребенком посредством мимики и жестов, то этим они содействовали активному развитию РЖЯ. Само собой разумеется, что наиболее высокий уровень развития жестовой речи мы наблюдаем у тех детей, которые приходят в ОУ из семьи глухих. Напротив, в тех семьях, где глухой ребенок, стремящийся к жестовому общению, не встречает поддержки со стороны окружающих или он изолирован от общения с другими детьми, он накапливает значительно меньший запас жестов.

В тех случаях, когда ребенка с нарушением слуха очень рано начинают обучать устной речи и тем самым отчасти вооружают средствами словесного общения, мимическая/жестовая речь развивается в значительно меньшей степени, если дать ему словесное обозначение окружающих предметов и при определенных требованиях к нему он будет пользоваться известными ему словами. Таким образом, раннее обучение словесной речи будет естественным препятствием для развития общения с помощью жестов.

В РЖЯ мимикой и жестами выражаются определенные значения, которые являются для детей с нарушениями слуха, еще не владеющих словесной речью – основным средством общения.

РЖЯ – речевая система.

РЖЯ является некоторой своеобразной самостоятельной организованной речевой системой, которая носит более или менее постоянный характер.

В оттогенезе одним из самых простых и рано возникающих способов мимического выражения у дошкольников с нарушениями слуха является указание на наличный предмет, так называемый указательный жест. Существуют предметы, которые в мимической речи обозначаются лишь с помощью указательного жеста. Например, не существует изобразительных жестов для обозначения частей человеческого тела (нос, рот, глаза, руки, ноги). С помощью указательных жестов обозначаются также некоторые пространственные и временные явления. Так, например, движением руки вперед обозначается действие «вперед», «назад», указание места «там».

Другой способ выражения доступный дошкольникам – описательный, он заключается в более или менее полном наглядном описании предмета. Здесь обычно используется либо обрисовывание контура предмета (рисующий жест), либо пластическое изображение его (пластический жест). Примером рисующего жеста может служить обозначение шляпы. Жестовое изображение гриба может служить примером пластического жеста. Часто в жестовой речи применяется сочетание первого способа со вторым – один и тот же предмет одновременно изображается путем обрисовывания и с помощью характерного для него действия. Примером такого мимического выражения может служить жест, обозначающий лодку.

Также детям дошкольного возраста доступна имитация действия. Этим способом обозначаются не только сами действия, но и предметы, с которыми может быть связано данное действие. Так, например, вода изображается действием, которое производится при питье воды; птичка изображается движением, напоминающим полет птицы. В одних случаях используется то действие, какое производит сам предмет (например, «птичка»), а в других

случаях изображается то действие, которое производят с данным предметом (например, с водой) или при помощи данного предмета. Для жестового изображения элементарного действия применяется простая его имитация: например, «писать» обозначается движением, напоминающим процесс письма, «ходить» – движением, имитирующим ходьбу, и т. д.

Для обозначения действий и переживаний в жестовой речи глухих и слабослышащих используется имитирование того явления, которое надо обозначить. Например, переживание жалости сопровождается мимическим выражением лица, соответствующим жалости.

Для обозначения качества предмета используется либо имитация переживания, связанного с данным качеством (например, для обозначения качества «кислый» мимике лица придается такое выражение, которое бывает при ощущении чего-то кислого), либо указывается на другой предмет, обладающий подобным качеством (например, для обозначения красного цвета указывают на губы).

Приведенное описание способов мимического и жестового выражения свидетельствует о наглядности и симпрактичности (отсутствие абстрактного мышления) мимического языка маленьких глухих и слабослышащих детей. В жестовой речи глухих детей уже в дошкольном возрасте проявляются её особенности: «многословность», например, слово «стирать», «многозначность» (например, «вода» и «пить» обозначаются одинаково – движением, напоминающим питье из стакана). На ранних этапах развития РЖЯ мимическими знаками и жестами изображаются только три грамматические категории: предмет, действие и качество. Предлоги, союзы и другие служебные категории совсем отсутствуют на ранних этапах развития РЖЯ. Последовательность знаков в жестовой речи не совпадает с последовательностью слов в устном предложении. Например, «девочка кормит цыплят» – «девочка цыплята кормит», «мальчик не хочет спать» – «мальчик спать нет», «карандаш три» – «три карандаша» и др.). Чем старше становятся дети, тем проявление грамматических закономерностей возрастает (переводные жесты «барабанная пере-

понка», неологизмы и т.д.), проявляются морфологические, синтаксические, лексические особенности РЖЯ.

При этом важно иметь в виду, что жестовая речь маленьких глухих и слабослышащих детей ещё не содержит определенного запаса устоявшихся жестов, с помощью которых можно было бы общаться. Жестовая речь непрерывно обогащается новыми знаками по мере расширения круга наглядных представлений. Почти в каждой беседе друг с другом возникают новые жестовые знаки, которые становятся понятными из контекста беседы. Более общие понятия, возникающие в процессе овладения языком, сразу же находят себе мимические и жестовые обозначения. Они либо черпаются из числа уже готовых знаков, которые используются взрослыми глухими, либо импровизируются в процессе беседы.

На этапе дошкольного образования у детей с нарушениями слуха, не владеющих словесной речью, формируются своеобразный словарь жестов, элементарный «грамматический строй», которые отражают наглядный уровень обобщения.

РЖЯ – вид речи.

При каких-либо отклонениях в психическом развитии ребенка гармония в становлении основных функций речи нарушается. Подобная дисгармония наблюдается в психическом развитии детей с нарушениями слуха [3].

Важной особенностью психического развития глухих детей является почти одновременное овладение ими несколькими различными видами речи – словесной (устной и письменной), дактильной и жестовой, т. е. своеобразная полиглоссия, как называл ее Л.С. Выготский. Речевое общение детей с нарушениями слуха формируется в условиях различных видов деятельности. Сам процесс овладения языком понимается как процесс формирования разных видов речевой деятельности (словесной и жестовой; устной, письменной, дактильной), при этом развиваются обе ее стороны – импрессивная (зрительное, слухо-зрительное и собственно слуховое восприятие) и экспрессивная (говорение, дактилирование, жестикулирование, письмо). Все виды речевой деятельности формируются параллельно и в единстве [3]. У глухих детей на более поздних сроках развития наблюдается, по словам Г.Л. Зайцевой, свое-

образное словесно-жестовое двуязычие, для которого характерны различный уровень владения каждым видом речи, распределение коммуникативных функций между взаимодействующими речевыми системами, взаимное влияние сосуществующих речевых систем. Словесно-жестовое двуязычие глухих влияет на их психическое развитие в целом и на отдельные его стороны – развитие памяти, мышления, личности. Поэтому, по мнению Г.Л. Зайцевой, необходимо включить национальный жестовый язык наряду со словесным в систему средств педагогического воздействия при организации обучения и воспитания глухих детей [6].

РЖЯ – вспомогательное средство обучения.

В обучении языку детей с нарушениями слуха в настоящее время используется коммуникативно-деятельностная система [4]. Теоретические и методические основы коммуникативной системы были разработаны и экспериментально подтверждены в 50–60-е гг. С.А. Зыковым и его сотрудниками и привели к созданию целостной дидактической системы обучения языку глухих детей. Осуществленные в рамках этой системы поиски и разработка новых подходов к развитию речи глухих дошкольников были осуществлены Б.Д. Корсунской (1964). Дальнейшее развитие коммуникативно-деятельностной системы обучения языку глухих дошкольников содержится в работах Л.П. Носковой (1982, 1992, 1993).

Основной целью работы коммуникативно-деятельностной системы обучения языку по развитию речи в детских садах для глухих или слабослышащих детей является формирование речи как средства общения. Реализация этой цели требует решения целого ряда конкретных задач на специальных занятиях: усвоения значения и накопления слов; обучения пониманию и использованию различных конструкций фраз, необходимых для общения; овладения разными формами речи; развития связной речи.

Взаимосвязь форм речи в обучении языку глухих и слабослышащих детей раннего и дошкольного возраста определяется рядом факторов: возрастом ребенка, состоянием его слуха и исходного уровня речи, уровнем интеллектуального развития. Однако всегда устная речь выступает как исходная и основная на всех этапах обучения, поскольку она используется в качестве основно-

го средства общения и является основой для формирования других форм речи.

Однако устная речь не может выступать для глухого и слабослышащего ребенка как единственная форма речи вследствие многочисленных трудностей в ее восприятии и воспроизведении. Поэтому уже на первом году обучения детей учат глобальному восприятию слов, предъявляемых в печатном виде на табличках. Письменная форма речи, которая выступает в качестве вспомогательной в обучении глухих и слабослышащих детей, помогает более точно зафиксировать сказанное, готовит ребенка к последующему анализу слова.

В дошкольных учреждениях для глухих на третьем году обучения (в средней группе) в качестве вспомогательной используется дактильная форма речи. Дактилология необходима для анализа письменного слова, запоминания его структуры.

Тематическая организация речевого материала на занятиях и включение его в речевое общение в разнообразной деятельности позволяют усваивать каждую речевую единицу в единстве содержания и формы путем включения их в разные виды речевой деятельности: говорение, слухо-зрительное восприятие, чтение глобальное и аналитическое, жестикулирование, письмо.

Начиная с 1938 г., в отечественной сурдопедагогике дактильная и жестовая речь рассматривается как вспомогательные средства обучения и воспитания глухих детей. На всех этапах обучения детей с нарушениями слуха, независимо от того, какой неслышащих или слышащих родителей – ребёнок, педагоги применяют жестовый язык как вспомогательное средство обучения и формирования речи [1].

РЖЯ – средство творческого самовыражения.

Современная образовательная среда – это условия, в которых каждый ребенок развивается соразмерно своим способностям, интересам и потребностям. С раннего детства дети, в том числе с нарушениями слуха, чувствуют потребность в эмоциональном общении, испытывают тягу к творчеству, стремятся к взаимодействию с окружающим миром, выражать отношение к различным явлениям жизни. Слышащий ребёнок осуществляет это,

используя голос, а дети с проблемами слуха – жесты. В жестовой коммуникации существуют две системы: русский жестовый язык (РЖЯ) и калькирующая жестовая речь (КЖР). Русский жестовый язык считается настоящим, истинным языком – в нем жесты самостоятельны, имеют свои значения и не являются простыми копиями слов (аналогами), там своя грамматика, свои способы передачи смысла. А КЖР – это двухуровневая коммуникационная система. На верхнем уровне – слова. Они читаются по губам собеседника. А на нижнем уровне – жесты, подбираемые к этим словам синхронно. Жест подбирается, близкий к значению слова. Читать по губам слова трудно, но жесты очень помогают узнавать произносимые слова.

Жестовая песня – особый жанр и феноменальное явление. Обучение исполнению жестовых песен способствует формированию у глухих учащихся культуры жестового общения. Основные задачи при этом: формировать навыки использования правильной и выразительной жестовой речи; развивать восприятие ритмико-интонационных элементов музыки; обучать творческому исполнению жестовых песен. Жестовая песня протекает в форме РЖЯ и /или КЖР [7].

Жестовое пение – это сплав актерского мастерства, хореографии, драматургии и языка жестов. Оно дает возможность самовыражения и развития, способствует преодолению изоляции и замкнутости в своем мире, объединяет людей. Именно для того, чтобы ребенок, наделенный способностью и тягой к творчеству, мог овладеть умениями и навыками жестового пения.

В связи с этим особенно актуальной представляется необходимость преподавания жестового пения, что является одной из задач системы дополнительного образования детей с нарушениями слуха. В ходе обучения жестовой песне на подготовительном этапе целью деятельности является освоение неслышащими воспитанниками языка выразительных движений. Основным этапом предполагает знакомство с системой жестового общения. Изучение особенностей языка жестов помогает при работе над воссозданием образной картины жестовой песни, формирует культуру жестового общения.

Значение театрального искусства в жизни глухих трудно переоценить. В мире глухих, где восприятие мира визуально и невербальный (несловесный) способ общения является главенствующим, театр в доступной форме позволяет человеку нравственно и эстетически совершенствоваться, помогает познавать окружающий мир, приобщаться к искусству, без которого жизнь любого образованного человека вряд ли можно назвать полной.

Своеобразие театра заключается в сценической выразительности яркого языка жестов и мимики, которые заменяют на сцене слово [8].

Театральное искусство и сценическая драматургия занимают особое место в системе духовного воспитания глухих. Театральная самодеятельность знакомит глухого участника со сложным миром идей, чувств, переживаний, явлений. На начальном этапе приобщения детей к театральному искусству малыши с удовольствием принимают участие в театрализации сказок. Дети перевоплощаются в героев сказок, имитируют действия знакомыми жестами [5]. В то же время письменная речь имеет огромное значение в развитии духовного мира глухого ребенка, так как более доступна для детей с недостатками слуха. В процессе постановки спектакля, работы над текстом, над образной жестомимической речью дети осмысливают содержание. Очень важно добиться неразрывного единства между драматургическим материалом, устной речью и зримыми ассоциативными видениями. В дальнейшем, преодолевая духовную ограниченность, обогащая словарный запас глухого, педагоги вводят детей в мир богатых духовных смыслов, подготавливают их до понимания сложных, неоднозначных произведений творческой мысли; формируют эстетический вкус неслышащего вне примитивного, некритического восприятия культуры.

Процесс преподавания творческих дисциплин воспитывает у неслышащих детей понимание подлинных и мнимых ценностей. С помощью руководителя они учатся выстраивать зримое действие, максимально раскрывающее характер каждого персонажа. Учатся понимать ритмический рисунок сценической жизни каждого героя; овладевают не только внешней пластикой, но и учатся осмысливать происходящее на сцене. Учатся глубокому,

личностному, неформальному общению, необходимому на сцене, в трудовой сфере, в культурно-досуговой деятельности. РЖЯ помогает выявить внутреннее состояние героя. Проектная деятельность образовательных учреждений также может стать средством реализации мероприятий по развитию жестовой песни, театрального искусства [2]. В дошкольном образовании, в силу особенностей формирования РЖЯ, жестовая песня и театральное искусство с использованием жестовой речи представлены незначительно. Тем не менее систематическая работа по развитию творческих способностей, умению держаться на сцене, гармонизации всех сторон личности глухих дошкольников создает прочную базу для работы в данном направлении в дальнейшем образовании детей, развитии русского жестового языка.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушенным слухом) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 6-10.
2. Беляева О.Л., Ступакова М.В. Проектная деятельность образовательных учреждений как средство реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования / В сборнике: Комплексная реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ответственный редактор Т.Н. Ищенко. 2014. С. 17-21.
3. Богданова Т.Г. Сурдопсихология. М.: Издательский центр «Академия», 2002.
4. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2001.
5. Свердлов А.З. Социально-культурная деятельность и процесс духовного развития сообщества глухих. СПб.: СПбГУКИ, 1999.
6. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология. М.: Гуманитарный издательский центр ВЛАДОС, 2000.
7. <http://www.tmig.su/> Официальный сайт театра мимики и жеста.
8. <http://sluhnet.ru/> Официальный сайт Межрегиональной общественной организации «Объединение слабослышащих».

**РУССКИЙ ЖЕСТОВЫЙ ЯЗЫК
В СИСТЕМЕ ВСЕРОССИЙСКОГО ОБЩЕСТВА ГЛУХИХ
RUSSIAN SIGNAL LANGUAGE IN THE SYSTEM
OF THE ALL-RUSSIAN SOCIETY OF THE DEAF**

**Н.П. Кондратьев
N.P. Kondratiev**

Ключевые слова: *русский жестовый язык, всероссийское общество глухих, проблемы образования и социализации.*

Key words: *Russian Sign Language, All-Russian Society of the Deaf, Problems of Education and Socialization.*

Аннотация. Статья содержит полный текст пленарного доклада автора, в котором дан исторический анализ использования русского жестового языка в прошлые века и в современности; подняты актуальные проблемы образования инвалидов по слуху в Красноярском крае.

Abstract. The article contains the full text of the author's plenary report, which provides a historical analysis of the use of the Russian sign language in past centuries and in modern times; the actual problems of the education of people with hearing impairments are now being raised in the Krasnoyarsk Territory.

На Руси отношение к глухим от рождения и к потерявшим слух не было одинаковым в различные времена. Впервые в России к проблемам глухих и слабослышащих людей обратились во времена правления Павла I по инициативе его супруги Марии Федоровны, под покровительством которой в начале XIX столетия стала создаваться государственная система обучения и воспитания глухонемых детей.

В страну приглашались лучшие зарубежные учителя из Европы, заложившие основу отечественной сурдопедагогике. Новым этапом развития сурдологической деятельности стало создание в 1926 году Всероссийского общества глухих (ВОГ). Первыми переводчиками ВОГ были слышащие дети глухих родителей, владеющие мимикой и ручной азбукой. В дальнейшем сурдопереводчиков стали готовить на специализированных курсах.

В 1952 году Совет Министров РСФСР принял постановление «О мероприятиях по борьбе с глухотой и глухонемой и улучшении обслуживания глухонемых и глухих», ко-

торое обязывало все промышленные министерства и ведомства обеспечить беспрепятственный прием на работу инвалидов по слуху и создание для них соответствующей производственной культурно-бытовой среды. Для обслуживания глухих и глухонемых, работающих на предприятии, вводились должности старших инструкторов, инструкторов-переводчиков исходя из следующего расчета: количество работающих 20–50 чел. – инструктор-переводчик; 51–100 чел. – старший инструктор и 1–2 инструктора-переводчика. Такие специалисты в г. Красноярске были на заводе комбайнов, где численность работающих глухих доходила до 250 чел., на телевизорном заводе и на заводе «Красмаш», где трудились до 100 и более глухих и работали по 2 инструктора-переводчика. В настоящее время на предприятиях, где трудятся глухие рабочие, такой должности нет.

С 1982 года по инициативе ЦП ВОГ стали проводиться всероссийские конкурсы переводчиков РЖЯ, в которых участвовали в основном сурдопереводчики, работающие в системе ВОГ. В нашем крае Красноярским РО ВОГ были организованы и проведены 4 краевых конкурса сурдопереводчиков. Последние из них состоялись в 2007 г. и в 2013 г., в которых принимали участие как штатные работники общества, так и переводчики из техникума социальных технологий, школ-интернатов для глухих детей из церкви и др.

С 1987 года началось внедрение сурдопереводчиков на телевидении, в частности, в программе новостей «Время». В Красноярске телеканал Прима также использовал услуги сурдопереводчика в своих новостных программах. В настоящее время на российском телевидении сурдоперевод используется в ограниченных масштабах, его вытеснили более дешевая бегущая строка и скрытые субтитры.

Только в 1992 году Министерством труда РФ в Общероссийский классификатор должностей рабочих и служащих была внесена должность «переводчик-дактилолог». В 1995 году название должности сменилось на «Сурдопереводчик».

Федеральный закон «О социальной защите в РФ», принятый в 1995 году, закрепил жестовый язык как средство общения

неслышащих граждан. Благодаря закону профессия сурдопереводчика должна была стать более престижной и массовой ввиду численности глухих и слабослышащих, нуждающихся в помощи таких специалистов.

В 2002 году, в целях упорядочения работы по оказанию инвалидам по слуху услуг по сурдопереводу, в Красноярском РО ВОГ создан Региональный центр сурдопереводческих услуг (РЦСУ). На сегодняшний день в 9 Зональных центрах (ЗЦ), созданных в городах Ачинск, Канск, Красноярск, Лесосибирск, Назарово, Норильск, Минусинск, Ужур и Уяр, работают 30 переводчиков РЖЯ, которые оказывают услуги сурдоперевода на всей территории Красноярского края.

По инициативе ЦП ВОГ в январе 2003 года был учрежден День сурдопереводчика. Сурдопереводчик – это специалист, владеющий жестовым языком и осуществляющий перевод. Что бы делали глухие люди без помощи сурдопереводчика? Им пришлось бы постоянно ходить с блокнотом и авторучкой, писать в нем свои вопросы и просить написать ответы. Хотя, надо сказать, некоторые глухие могут короткие фразы читать по губам. Однако качество их жизни было бы ухудшено, если бы не существовало языка жестов, с помощью которого глухие могут общаться между собой и со слышащими людьми, а также если бы не существовало сурдопереводчиков, оперативно снабжающих их быстрой информацией в нужных ситуациях.

В России профессия сурдопереводчика довольно редкая. Занимаются ею, в основном, выросшие дети глухих родителей. На одного сурдопереводчика в России приходится 100 – 200 и более глухих людей. В Финляндии, например, на каждую тысячу человек, лишенных слуха, приходится 300 сурдопереводчиков. Сурдопереводческих кадров не хватает, и дефицит их тормозит развитие системы услуг. Между тем в востребованности этой профессии сомневаться не приходится. В услугах по сурдопереводу нуждаются как взрослые, так и дети.

В 2004 году в Красноярском крае принят Закон «О социальной поддержке инвалидов» № 12-2707. В ст. 4 данного закона расходными обязательствами Красноярского края явля-

ется возможность пользования услугами сурдопереводчиков, и средства в виде субсидии направляются КРО ВОГ.

В последние годы в крае инициатором организации курсов по оказанию помощи родителям, имеющим детей с недостатками слуха, и по обучению жестовому языку специалистов, занятых в различных сферах нашей жизни, является КРО ВОГ. На наших курсах, которые проводила Л.М. Осокина (директор УМЦ г. Москва) в 2008, 2011, 2012, 2013, 2015 гг., при финансовой поддержке министерства социальной политики прошли подготовку и повысили квалификацию более 100 специалистов ЗЦ ВОГ, учреждений социальной защиты населения, школ-интернатов для детей с нарушением слуха, КТСТ, центра адаптивного спорта, церкви и др. Несколько наших сурдопереводчиков прошли повышение квалификации на курсах в г. Павловске. Руководителем РЦСУ КРО ВОГ Туренко М.А. проводились курсы по обучению РЖЯ для сотрудников КТСТ, Минусинской школы-интерната, для слышащих родителей, имеющих глухих детей. В настоящее время на курсах обучаются 6 человек. Выпущена брошюра о сурдопереводчиках Красноярского края, которые ранее работали, и о тех, кто сейчас оказывает услуги сурдоперевода.

Язык жестов – это язык, созданный искусственно из комбинации жестов, который используется преимущественно людьми с нарушением слуха. На жестовом языке общаются несколько миллионов человек во всем мире. Многие люди, обладающие нормальным слухом, также стараются изучать жестовые языки. И этому есть несколько причин: слабослышащие или глухие люди могут быть родственниками, соседями да и просто клиентами по работе. Даже бывают такие ситуации, при которых невозможно передать звуковую информацию: на охоте, на совещании, на собрании, на лекции, в театре. Возможность общения на языке жестов окажется ценной в условиях повышенного шума (на стройке, в цеху, на базаре, на стадионе, на дискотеке и т.д.) или на большом расстоянии. Но существует еще ручная или пальцевая азбука (дактилология), с помощью которой глухие выражают слова, не имеющие эквивалента в жесто-

вом языке: географические названия, фамилии, имена и т.п. Изучить язык жестов можно за несколько месяцев, но совершенствовать свои знания нужно всю жизнь.

Жестовая речь, дактильная азбука, чтение с губ и письмо – таковы простейшие способы преодоления помех, создаваемых глухотой.

В системе социальной защиты населения, здравоохранении, учреждениях культуры, спорта, образования, службе занятости, торговле и других работают сотрудники, обслуживающие глухих и слабослышащих людей, но не обладающие навыками общения с ними. В сравнении, в США и других развитых странах дальнего зарубежья обучение жестовой речи для врачей, полицейских, социальных работников является обязательным условием. Там для людей с проблемами слуха дублируются телепрограммы.

После вступления в силу Постановления Правительства РФ от 25 сентября 2007 года № 608 «О порядке предоставления инвалидам услуг по сурдопереводу за счет средств федерального бюджета» Красноярское РО ВОГ очень плотно взаимодействует с КРО ФСС. По количеству переводчиков, объему и качеству оказываемых услуг Красноярский край на протяжении 10 лет входит в число лидеров среди регионов РФ, и это при том, что средства выделяются в объеме примерно 50% от реальной потребности. Сегодня глухому положено 40 часов бесплатного перевода в год за счет средств федерального бюджета. К сожалению, этого мало. Представьте себе посещение врача или поход к нотариусу. Когда возникает такая необходимость, приходится ходить туда не один и не два раза.

В 2008 году по заданию агентства социальной защиты населения администрации Красноярского края Сибирским государственным технологическим университетом с участием специалистов КРО ВОГ проведено социологическое исследование, по результатам которого была выпущена брошюра на тему: «Потребность в услугах сурдопереводчика в Красноярском крае».

Согласно статистике, жестовым языком в России пользуются более 200 тысяч человек, а около 13 миллионов россиян име-

ют нарушения слуха различной степени тяжести. В Красноярском крае численность инвалидов по слуху, состоящих на учете в органах социальной защиты населения, составляет около 3 тысяч человек. Однако численность слабослышащих и глухих людей значительно больше, т.к. есть лица, получившие статус инвалида по причине другого заболевания или травмы. К сожалению, точной информации о количестве инвалидов по слуху, проживающих в России и в нашем крае, нет, как и нет организации, которая бы отвечала за ведение реестра инвалидов по слуху.

30 декабря 2012 года президент РФ Владимир Путин подписал Федеральный закон «О внесении изменений в статьи 14 и 19 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24 ноября 1995 г. №181-ФЗ». Ранее жестовый язык, который в законе 1995 года назывался некорректно: «язык жестов», признавался лишь в качестве средства межличностного общения. Однако такой статус, согласно Закону РФ «О языках народов Российской Федерации», не давал права на получение эффективных мер государственной поддержки при подготовке переводчиков и преподавателей жестового языка. Ныне ситуация меняется кардинально. Жестовый язык становится одним из официальных языков Российской Федерации и получает государственную поддержку. Федеральным законом вносятся изменения, уточняющие статус русского жестового языка и определяющие его как язык общения при наличии нарушений слуха и (или) речи, в том числе в сфере устного использования государственного языка Российской Федерации. Этот закон был инициирован Всероссийским обществом глухих, чему во многом способствовало проведение в г. Москве 2-х международных конференций по жестовому языку.

В целях улучшения качества предоставляемых услуг по сурдопереводу в январе 2013 года по инициативе КРО ВОГ на базе нашей организации при финансовой поддержке министерства социальной политики края открыта диспетчерская служба для инвалидов по слуху. По состоянию на 27 октября 2017 года в диспетчерской службе зарегистрировались и получают услуги 472 инвалида по слуху и более 500 организаций

социальной защиты населения, образования, здравоохранения, культуры, ФСС, МСЭ, службы занятости.

Всероссийское общество глухих в своей деятельности всегда уделяло много внимания вопросам общего и профессионального образования детей-инвалидов по слуху.

Значительная часть трудностей обучения детей с нарушением слуха в системе образования связана с острым дефицитом квалифицированных кадров – коррекционных педагогов (педагогов-дефектологов), психологов, воспитателей и социальных педагогов, а также с недостаточным уровнем их подготовки. Многие выпускники факультетов коррекционной педагогики и специальной психологии (дефектологических) не идут работать в специальные образовательные учреждения из-за мизерной зарплаты и низкого престижа труда учителя-дефектолога.

В некоторых спецшколах для глухих детей, в т.ч. и в Красноярском крае, продолжается действовать запрет на использование жестового языка в процессе обучения – налицо дискриминация детей-инвалидов по слуху. Однако при проведении массовых школьных мероприятий, родительских собраний услуги сурдопереводчика применяются.

Особенности обучения детей-инвалидов как в специальных образовательных учреждениях, так и в системе общего образования требуют внесения существенных изменений в учебные планы не только факультетов коррекционной педагогики и специальной психологии, но и ряда других, прежде всего факультетов дошкольного воспитания и учителей начальных классов. По данным Департамента по молодежной политике Министерства образования и науки, специальные школы укомплектованы профессиональными специалистами лишь на 10 процентов. Вузы и училища страны, готовящие дефектологов, выпускают в год незначительное количество таких специалистов. Остается надеяться только на обычного педагога, который возьмется учить особых детей.

В сентябре 2016 года Всемирная федерация глухих выпустила положение, определяющее и отстаивающее лингвистические права глухих детей. Этот документ основан на Конвен-

ции ООН о правах инвалидов, в которой признано, что жестовые языки равны по статусу разговорным языкам, их следует уважать и поддерживать. В положении говорится, что неслышащие дети исторически сталкивались с множеством препятствий на пути к получению качественного образования, в том числе с отказом предоставления образования на ЖЯ, что является дискриминацией их прав. Поэтому в новом документе отражены важные моменты:

- Качественное образование на национальном жестовом языке(ах) и национальном письменном языке(ах) является одним из ключевых факторов получения образования и примером предоставления более обширных прав человека глухим детям и взрослым.

- Глухие дети должны иметь полный доступ к образованию на родном ЖЯ, независимо от наличия любых технических устройств, которыми они могут воспользоваться.

- Правительства должны реализовывать программы поддержки обучения жестовому языку членов семьи и попечителей глухих детей в сотрудничестве с сообществами глухих и преподавателями ЖЯ.

- Условия в образовательных учреждениях должны помогать глухим детям реализовывать свое право на полноценное развитие культурной и языковой самобытности, которая необходима для развития личности, самооценки и способности к адаптации.

Безусловно, новый документ ВФГ должен помочь национальным организациям глухих во всем мире отстаивать права глухих детей на обучение на жестовом языке.

9 декабря 2016 года на заседании Совета при Губернаторе Красноярского края по делам инвалидов рассматривались вопросы по теме: «Реализация права на образование детей с ограниченными возможностями здоровья и детей-инвалидов в Красноярском крае». Со стороны КРО ВОГ были обозначены несколько проблем по образованию глухих детей и сделаны конкретные предложения. По итогам заседания Совета Губернатором Красноярского края был подписан протокол, в котором

различным министерствам и ведомствам даны конкретные поручения и назначены ответственные:

- включить в программы повышения квалификации, в т.ч. по ускоренному графику, педагогов и воспитателей, работающих в краевых государственных общеобразовательных организациях (КГБОО) для детей с нарушениями слуха, изучение основ русского жестового языка;

- разработать мероприятия, способствующие мотивации педагогов и воспитателей, работающих в КГБОО для детей с нарушениями слуха, к изучению русского жестового языка;

- рассмотреть возможность введения в штатное расписание КГБОО для детей с нарушениями слуха должности сурдопереводчика на постоянной основе.

Ответственные: Маковская С.И., министр образования края, Бахарь В.В., министр финансов края.

Государству и обществу сейчас необходимо обратить внимание на трудоустройство и образование незлышащих людей. Признание русского жестового языка полноценной лингвистической системой повлекло за собой обязательства для государства, поддерживающего изучение и развитие жестового языка. На сегодняшний день в России около ста учебных заведений высшего и среднего профессионального образования организуют обучение для глухих по получению профессий, начата подготовка переводчиков жестового языка в лингвистических вузах МГЛУ, РГСУ и НГТУ.

Тем не менее ВОГ настаивает на необходимости расширять доступность профессионального образования и географию учебных заведений, готовить больше переводчиков. Есть рекомендации Минтруда, в которых указано, что глухим можно работать по 350 специальностям, а фактически обучение проводится не более чем по 50 специальностям.

На сегодняшний день в г. Красноярске и крае недостаточно возможностей для инвалидов по слуху получить профессиональное образование:

- красноярский техникум социальных технологий, обучаются глухие и слабослышащие, работают 3 переводчика РЖЯ;

– назаровский аграрный техникум им. А.Ф. Вепрева, учатся 6 чел. инвалидов по слуху. Переводчик РЖЯ оформлен на ставку мастера производственного обучения;

– ачинский колледж отраслевых технологий и бизнеса, учатся 4 чел. с нарушением слуха: автомеханик, каменщик, мастер отделочных и строительных работ. Ставку переводчика РЖЯ сократили;

– красноярское училище (техникум) олимпийского резерва: принимают на учебу только слабослышащих, переводчика РЖЯ нет;

– красноярский колледж сферы услуг и предпринимательства. Учатся слабослышащие (7 чел.), переводчика РЖЯ нет.

Органы государственной власти и органы местного самоуправления должны создавать в подведомственных образовательных учреждениях условия для получения инвалидами по слуху услуг по сурдопереводу. В Закон «Об образовании» вводится новый пункт, который гарантирует предоставление бесплатных переводческих услуг.

Многие глухие получают среднее специальное и высшее образование, обучаясь в общем потоке со слышащими, но испытывают при этом трудности, так как до сих пор нет практики предоставления переводчика РЖЯ глухому студенту при его индивидуальном обучении.

Учитывая многогранную работу Всероссийского общества глухих по реабилитации инвалидов по слуху и интеграции их в современное общество, распоряжением Правительства РФ от 9 ноября 2016 года № 2369-р Всероссийское общество глухих определено единственным исполнителем услуг по сурдопереводу для инвалидов по слуху, осуществляемых за счет средств федерального бюджета (ФСС).

Хочется выразить надежду, что наша конференция поспособствует в решении важных проблем по изучению и использованию русского жестового языка во всех сферах жизнедеятельности инвалидов по слуху.

ПРОБЛЕМЫ ПРОФЕССИОНАЛЬНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ ПЕРЕВОДЧИКОВ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА

PROBLEMS OF PROFESSIONAL ACTIVITY TRANSLATORS OF THE RUSSIAN SIGN LANGUAGE

Л.М. Осокина

L.M. Osokina

Ключевые слова: *переводчик русского жестового языка, переводчик-дактилолог, участник реабилитационного процесса.*

Key words: *translator of Russian sign language, translator-dactylogist, participant of rehabilitation process.*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы профессии переводчика русского жестового языка, приводятся размышления об определении места и роли переводчика с РЖЯ в условиях изменившейся социальной политики в отношении инвалидов в РФ.

Abstract. The article examines the problems of the profession of a Russian sign language interpreter, reflections on the definition of the place and role of an interpreter with the RSL in the context of a changed social policy regarding disabled people in the Russian Federation.

Известно, что перевод – один самых древних видов деятельности человека. Профессия переводчика во все времена была очень востребованной, а сегодня – еще и одна из самых престижных. Изначально перевод выполнял важнейшую социальную функцию, делая возможным межъязыковое общение людей, а позже переводчики стали выполнять роль просветителей.

Наряду с переводом на иностранные языки существует и такой вид перевода как перевод на русский жестовый язык, предназначенный для сопровождения, обслуживания и оказания помощи гражданам с нарушенными слухоречевой и слухозрительными функциями (глухие, слабослышащие, позднооглохшие, слепоглухие). Это особый вид перевода, имеющий принципиальное отличие от перевода на иностранные языки как по целям и задачам перевода, так и по содержанию труда переводчика русского жестового языка (далее – переводчик РЖЯ), направлению его профессиональной миссии.

Но если профессия переводчика, осуществляющего переводы с одного иностранного (национального) языка на другой, появилась очень давно, то профессия переводчика РЖЯ, наоборот, в России появилась сравнительно недавно. Впервые профессиональная подготовка таких переводчиков началась в 1979 году на отделении «Организация сурдокоммуникации» Ленинградского восстановительного центра Всероссийского общества глухих, сегодня функционирующем как Межрегиональный центр реабилитации лиц с нарушением слуха (г. Павловск, Ленинградской обл.). А должность «Инструктора-переводчика по обслуживанию глухих рабочих» была введена в Общероссийский классификатор должностей рабочих и служащих (далее – Общероссийский классификатор должностей) еще в 1973 году. Проведенный анализ показал, что наименование этой должности неоднократно менялось.

Так, в 1992 году, в период кардинальных общественно-политических и социально-экономических преобразований российского общества Постановлением Министерства труда РФ от 10.11.1992 г. № 30 в перечень Общероссийского классификатора должностей вводится должность «Переводчик-дактилолог» с утверждением тарифно-квалификационной характеристики (требований) и установлением квалификационных разрядов с 6 по 11. Должность «Инструктора-переводчика» была также сохранена, поскольку на госпредприятиях еще работали большие группы глухих рабочих.

В 1995 году наименование должности опять было изменено. Постановлением Минтруда РФ от 31.10.1995 г. № 60 в Общероссийский классификатор должностей вводится должность «Сурдопереводчика» с сохранением должности инструктора-переводчика тарифно-квалификационных характеристик и квалификационных разрядов с 6 по 11.

В 1998 году вышеуказанные должности вновь претерпевают изменения. Постановлением Минтруда РФ от 29.04.1998 г. № 200 в Общероссийский классификатор должностей вводятся должности «Инструктор-дактилолог» и «Переводчик-

дактилолог», квалификационные разряды упразднены и введены квалификационные категории.

И, наконец, в 2012 году Приказом Министерства здравоохранения и социального развития РФ от 16.05.2012 г. № 547н в Общероссийский классификатор должностей впервые вводится должность «Переводчик русского жестового языка» с сохранением и второй должности «Переводчик-дактилолог». Утверждены «Квалификационные характеристики должностей специалистов, осуществляющих работы в сфере переводческой деятельности», и квалификационные категории. Практически этим документом утверждено абсолютное профессионально-правовое равенство (положение) переводчиков иностранного и русского жестового языков.

Таким образом, можно утверждать, что за последние 25 лет наименование должности переводчика РЖЯ четырежды подвергалось изменению. Сложившаяся ситуация позволяет сделать вывод о возникновении трудностей, связанных с четким определением должности переводчика РЖЯ, которая, по сути, должна отражать цели и задачи, функции и содержание труда таких специалистов. Возникшая сложность, на наш взгляд, вызвана рядом причин, а именно:

- отсутствием научных исследований данной профессии и особенностями содержания и применения труда специалистов-переводчиков РЖЯ;

- четким определением места и роли переводчика РЖЯ в условиях современной социальной политики в отношении инвалидов;

- определением целей и задач перевода и профессиональной деятельности переводчика РЖЯ;

- отсутствием разработок учебно-методического обеспечения профессиональной подготовки переводчиков РЖЯ, соответствующих современным требованиям к качеству образования.

Именно эти факторы, по нашему мнению, являются причинами низкого правового, профессионального, экономического статуса переводчиков РЖЯ и специалистов со знанием рус-

ского жестового языка, не способствующими повышению профессиональной компетентности и расширению компетенций, усилению роли переводчиков РЖЯ в процессе реабилитации инвалидов с целью достижения инвалидами по слуху конечной цели реабилитации.

Нужно понимать, что с изменением и расширением законодательного поля в отношении инвалидов на данном этапе роль переводчика РЖЯ приобретает особое значение, поскольку поставленные цели и задачи социальной политики государства ведут к необходимости переоценки профессионального предназначения переводчика РЖЯ. Поэтому сегодня нужны специалисты-переводчики РЖЯ новой профессиональной формации, способные постигать и реализовывать новые социально-реабилитационные и профессиональные технологии, понимать необходимость и ценность своей профессиональной миссии.

Особенность профессиональной деятельности переводчика РЖЯ связана с определением его места и роли в условиях изменившейся социальной политики в отношении инвалидов в РФ. Конституция Российской Федерации (пункт 2 статьи 26) закрепляет право каждого человека на пользование родным языком, на свободный выбор языка общения, воспитания, обучения и творчества. Правовое положение русского жестового языка закреплено в ФЗ «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации», который «признается языком общения при наличии нарушений слуха и (или) речи, в том числе в сферах устного использования государственного языка Российской Федерации» (статья 14). Следовательно, место профессиональной деятельности, приложения сил и труда переводчика РЖЯ находится в сфере реабилитации и социальной защиты в системе образования инвалидов. Отсюда следует вывод, что главная особенность труда переводчика РЖЯ заключается еще и в том, что, помимо других основных функций, он одновременно становится и участником реабилитационного процесса, и задача его труда – способствовать и влиять на достижение положительных результатов реабилитации инвалида по слуху. Предна-

значение языка (его основная функция) связано не только с возможностью установления речевой коммуникации между людьми, их общением, накоплением знаний, получением информации и т.п., но и мощным средством воздействия друг на друга. И в связи с этим переводчик РЖЯ должен обладать широкими знаниями родного русского языка и технологиями различных реабилитационных направлений. Значит, сегодня назрела необходимость в привлечении специалистов-переводчиков РЖЯ с более высоким современным уровнем знаний и образованием, направленными на формирование прогрессивных профессиональных компетенций. Но даже хорошее знание русского жестового языка и хорошее обслуживание глухих граждан (оказание им помощи, социальное сопровождение) явно недостаточно на сегодняшний день.

Таким образом, можно констатировать, что в данный период сложилась весьма противоречивая ситуация. С одной стороны, кардинально изменилась государственная социальная политика в отношении инвалидов, сформирована новая системы социальной защиты населения, направленная на реализацию целей и задач реабилитации инвалидов и требующая вместе с тем привлечения подготовленных специалистов, с другой стороны, – активное развитие российской системы образования до сих пор не предусматривает профессиональной подготовки переводчиков РЖЯ для работы в различных сферах реабилитации инвалидов, в том числе: медицинской, профессиональной (трудовой), социальной, психологической, социально-правовой и других областях.

Переходя к вопросу, связанному с проблемами перевода на русский жестовый язык (далее – перевод на РЖЯ), необходимо, прежде всего, подчеркнуть его особенность и отличие от перевода на иностранные языки. Перевод на иностранный язык связан с переводом, с изложением текста (или устной речи) с одного национального языка на другой язык, а перевод на русский жестовый язык связан с переводом со словесного русского языка (письменного, устного) на русский жесто-

вый язык (беззвучную ручную жестовую коммуникацию глухих граждан). Известно, что жестовый язык глухих имеет признанную мировым сообществом свою самостоятельную лингвистическую систему и научно-теоретическую базу.

Кроме того, нужно отметить, что в процесс перевода у тех и других переводчиков включаются одни и те же физиологические функции: зрение, слух, речь. Однако у переводчика РЖЯ, помимо этих функций, включается еще и двигательная функция рук. Следовательно, труд переводчика-жестовика должен признаваться более сложным и трудоемким, поскольку психолого-физиологическая наука о человеке утверждает, что чем больше задействовано человеческих функций в процессе труда, тем он более сложен как в процессе изучения, так и в процессе его исполнения. Именно в этих характеристиках (отличие и сложность жестового языка, формы его восприятия и воспроизведения перевода) содержится принципиальное отличие переводов на иностранный и жестовый языки. Думается, можно смело констатировать, что противоречивая ситуация сложилась и в отношении переводчиков РЖЯ. С одной стороны, чем труднее для освоения профессия, тем более значима она в социальном отношении. С другой стороны – сложность, социальная значимость профессии еще недостаточно оценены обществом, и труд переводчика не соответствует адекватным условиям оплаты труда. Отсюда можно наблюдать проявление низкой мотивации труда, непонимание своей профессиональной миссии, отсутствие стремления к повышению квалификации и пополнению новых прогрессивных знаний, высокий приток специалистов из числа женщин и весьма низкий – из числа мужчин и др.

Необходимо еще раз подчеркнуть, что особенности профессионально-трудовой деятельности переводчика РЖЯ в настоящее время требуют его высокой квалификации, развитых коммуникативных качеств, способности к постоянному самообразованию, осознания своей профессиональной миссии, и это должно учитываться в системе профессиональной подготовки переводчиков русского жестового языка.

МАТЕРИАЛЫ СЕКЦИОННЫХ ВЫСТУПЛЕНИЙ

ОСОБЕННОСТИ КОММУНИКАТИВНОЙ КОМПЕТЕНТНОСТИ СЛАБОСЛЫШАЩИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ ПРОФЕССИОНАЛЬНЫХ УЧЕБНЫХ ЗАВЕДЕНИЙ FEATURES OF COMMUNICATIVE COMPETENCE OF HEARING-IMPAIRED STUDENTS OF PROFESSIONAL EDUCATIONAL INSTITUTIONS

А.А. Хильман

A.A. Khilman

*Научный руководитель: Беляева Ольга Леонидовна,
доцент кафедры коррекционной педагогики,
кандидат педагогических наук, КГПУ им. В.П. Астафьева*

Ключевые слова: *слабослышащий обучающийся, коммуникативная компетентность, внятность речи, слухо-зрительное восприятие, диалогическая речь, монологическая речь, письменная коммуникация, продуктивная групповая деятельность.*

Keywords: *the hearing-impaired student, communicative competence, distinctness of the speech, hearing-visual perception, the dialogical speech, the monological speech, written communication, productive group activity.*

Аннотация. В статье раскрывается понятие коммуникативной компетентности по отношению к слабослышащим обучающимся, а также представлены результаты экспериментального исследования сформированности коммуникативной компетентности обучающихся с нарушенным слухом профессионального учебного заведения.

Abstract. The article reveals the concept of communicative competence in relation to hard of hearing students, and also presents the results of an experimental study of the formation of communicative competence of students with hearing impaired in a professional educational institution.

В настоящее время существуют две концепции глухоты: медико-биологическая и социокультурная. Чаще всего образование лиц с нарушениями слуха рассматривается с медико-биологической концепции [5]. Важнейшим результатом образования в свете данной концепции является формирование устной

и письменной речи неслышащих. В период их школьного и профессионального образования эти требования входят в состав понятия коммуникативной компетентности [2].

В своем исследовании мы опирались на следующее понимание коммуникативной компетентности. В отношении обучающихся с нарушениями слуха под коммуникативной компетентностью понимается способность к полноценному речевому общению в устной и письменной форме с соблюдением социальных норм речевого поведения, с применением речевых знаний, умений и навыков, включая навыки качественного восприятия и воспроизведения устной речи в конкретных ситуациях общения [2]. Лица с нарушенным слухом должны уметь пользоваться всеми видами речевой деятельности: чтением, аудированием, общением (монолог, диалог), письмом, а также взаимодействовать с людьми, устанавливать и поддерживать необходимые контакты с другими людьми, передавать и принимать информацию в процессе социального взаимодействия, работать в группе и справляться с различными социальными ролями в коллективе, используя при этом доступные речевые средства, в том числе невербальные компоненты коммуникации [2].

Анализ результатов экспериментального исследования сформированности коммуникативной компетентности обучающихся с нарушенным слухом помог выявить уровень сформированности компонентов коммуникативной компетентности с помощью составленного нами диагностического комплекса [3].

Диагностический комплекс предполагал изучение уровня и особенностей сформированности следующих компонентов коммуникативной компетентности:

- внятности речи;
- слухо-зрительного восприятия;
- диалогической речи;
- монологической речи;
- письменной коммуникации;
- продуктивной групповой коммуникации.

Ответы слабослышащих обучающихся заносились в протоколы. Далее представлен количественный и качественный анализ полученных результатов по каждому компоненту.

На рисунке 1 представлены результаты сформированности компонента коммуникативной компетентности «Внятность речи» слабослышащих обучающихся 1 курса профессионального техникума (в % испытуемых).



Рис. 1. Результаты сформированности компонента коммуникативной компетентности «Внятность речи» у обучающихся с нарушенным слухом (в %)

Подводя итоги, можно сделать вывод, что у большинства слабослышащих первокурсников профессионального техникума наблюдаются следующие особенности: нарушение звукопроизношения, невыразительная, монотонная речь, замедленный темп речи, несоблюдение словесного и логического ударения, а также основных правил орфоэпии, неумение использовать интонацию в речи.

На рисунке 2 представлены результаты сформированности компонента коммуникативной компетентности «Слухоразительное восприятие» слабослышащих обучающихся 1 курса профессионального техникума (в % испытуемых).

Анализ данных показал, что у всех обучающихся с нарушенным слухом снижено понимание речи окружающих. Большинство слабослышащих обучающихся не пользуются слуховыми аппаратами, что, в свою очередь, затрудняет процесс общения [4]. При общении со слышащими обучающимся с нарушенным слухом необходима помощь переводчика русского жестового языка в связи

с ограниченным пониманием устной речи. Те обучающиеся, которые носят слуховой аппарат, проявляют инициативу и начинают разговор, используя навыки слухо-зрительного восприятия.



Рис. 2. Результаты сформированности слухо-зрительного восприятия у обучающихся с нарушенным слухом

На рисунке 3 представлены результаты сформированности «Диалогической речи» слабослышащих обучающихся 1 курса профессионального техникума (в % испытуемых).



Рис. 3. Результаты сформированности компонента коммуникативной компетентности «Диалогическая речь» у обучающихся с нарушенным слухом

При выполнении заданий по теме «Диалогическая речь» анализ ответов испытуемых с нарушенным слухом показал, что диалогическая речь обучающихся с нарушенным слухом характеризуется короткими, простыми, часто маловнятными фразами и предложениями, которые чаще дублируют вопрос. Очень часто такие обучающиеся не умеют выстраивать диалог со слышащими, считывают с губ и в большинстве случаев прибегают к жестовой речи и дактилированию, что затрудняет общение. В основном испытуемые чаще отвечают, чем спрашивают. Наибольшую сложность вызвало задание по проверке ведения диалога в соответствии с ситуацией [5].

Большие трудности у обучающихся с нарушенным слухом вызвали задания на умение поддержать, продолжить, закончить разговор как в качестве слушающего, так и в качестве говорящего на слухозрительной основе. Особую трудность вызвало задание на самостоятельное продолжение диалога на предъявленную тему [6].

Ограниченный словарный запас, неточность употребления слов, множественные грамматические ошибки при построении предложений накладывают определенный отпечаток на лексико-грамматическое оформление речи [7].

На рисунке 4 представлены количественные результаты сформированности компонента коммуникативной компетентности «Монологическая речь» слабослышащих обучающихся 1 курса профессионального техникума (в % испытуемых).

Анализ ответов испытуемых при выполнении заданий по теме «Монологическая речь» показал следующие особенности: бедность словарного запаса, неточное понимание значений некоторых слов, текстов и высказываний, наличие стойких грамматических ошибок. В большинстве случаев обучающиеся просто не умеют рассказывать либо их монолог состоит из нескольких коротких предложений, которые не всегда передают суть желаемого [1].

Обучающиеся с нарушенным слухом не умеют выстраивать план (алгоритм) рассказа. Для их выступления характерно нарушение грамматического оформления рассказа. Нарушение структуры слова, нарушение порядка слов в предложении, краткие предложения, состоящие из двух-трех слов – характерные ошибки при построении рассказа.



Рис. 4. Результаты сформированности компонента коммуникативной компетентности «Монологическая речь» у обучающихся с нарушенным слухом

Очень часто обучающиеся с нарушенным слухом прибегают к жестовому языку, так как жест заменяет слова, которые они не могут вспомнить.

На рисунке 5 представлены результаты сформированности компонента коммуникативной компетентности «Письменная коммуникация» слабослышащих обучающихся 1 курса профессионального техникума (в % испытуемых).

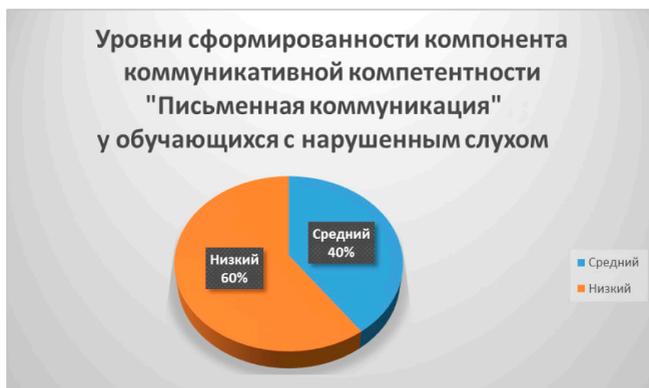


Рис. 5. Результаты сформированности компонента коммуникативной компетентности «Письменная коммуникация» у обучающихся с нарушенным слухом

Анализируя письменные работы обучающихся с нарушенным слухом, можно сделать вывод, что наибольшую сложность для них вызвали задания на изложение собственных мыслей на письме. Письменная речь слабослышащих обучающихся во многом отражает недочеты устной речи. В письменной речи присутствуют аграмматизмы, которые выражаются в неправильном построении предложения, неправильном согласовании слов в предложении, в неверном употреблении предлогов. Также обучающиеся не имеют широкого словарного запаса, что в свою очередь приводит к трудностям написания сочинения. Большое количество грамматических ошибок в письменной речи, в свою очередь, приводило к тому, что менялся смысл предложения, и это вызывало неточность написанного ответа [8]. Обучающиеся справились с заданием только после предъявления алгоритма написания сочинения.

На рисунке 6 представлены результаты сформированности компонента коммуникативной компетентности «Продуктивная групповая коммуникация» слабослышащих обучающихся 1 курса профессионального техникума (в % испытуемых).

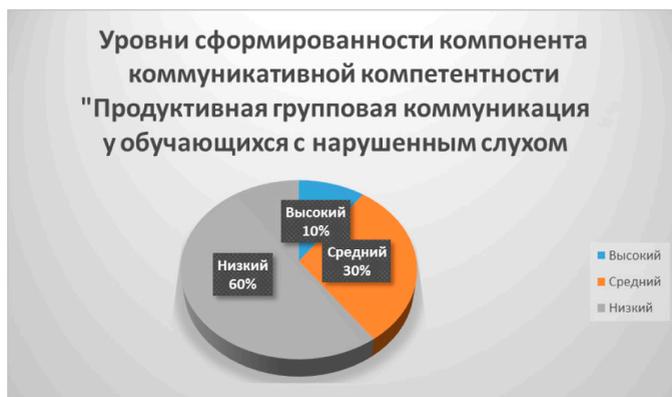


Рис. 6. Результаты сформированности компонента коммуникативной компетентности «Продуктивная групповая коммуникация» у обучающихся с нарушенным слухом

Были отмечены следующие особенности: обучающиеся с нарушенным слухом испытывают большие трудности при рас-

крытии собственных идей и при уточнении идей другого человека. В большинстве случаев слабослышащие обучающиеся вообще не могли начать разговор, испытывая трудности при аргументировании своих суждений, поэтому справились они с этим заданием с множеством ошибок либо вообще не справились. При выполнении задания, где нужно было написать конечный итоговый продукт, справилось небольшое количество обучающихся с нарушенным слухом. Это связано с тем, что обучающиеся не смогли письменно сформулировать итоги групповой коммуникации. Как правило, обучающиеся с нарушенным слухом занимали роль ведомого. Роль ведущего брали на себя обучающиеся с нормой слуха. Небольшой процент слабослышащих обучающихся проявляли инициативу и принимали активное участие в групповой деятельности [9]. Тем не менее, опыт работы по интеграции детей с нарушениями слуха в общеобразовательную школу имеет и ряд положительных сторон [11]. Результаты констатирующего эксперимента доказали возможность развития коммуникативной компетентности с использованием педагогических средств медико-биологической концепции. Есть и второй путь, который предпочитают сами неслышащие обучающиеся, – это обучение слышащих обучающихся и других окружающих их людей родному жестовому языку. В таком случае необходимо будет изменять требования к результатам школьного и профессионального обучения людей с нарушенным слухом [6].

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Взаимодействие сурдопедагога с учителями – предметниками в процессе интегрированного обучения учащихся с нарушениями слуха / Беляева О.Л., Калинина Ж.Г. // Специальное образование. – 2009. – № 3. – с. 21-28. 17
2. Беляева О.Л. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе I ступени: дис. ... кандидата педагогических наук: 13.00.03 / Беляева Ольга Леонидовна.
3. Беляева О.Л. Психолого-педагогические рекомендации по выбору варианта интегрированного обучения слабослышащего ребенка

ка в образовательной школе // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск. 2009. №8. 360. С. 232–238.

4. Беляева О.Л. Результативность интегрированного обучения слабослышащих учащихся в общеобразовательной школе. Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2008. № 1. С. 57-63.
5. Беляева О.Л. Реализация специальных дидактических условий в учебном процессе общеобразовательной школы при обучении детей с нарушенным слухом / Мат. Международной научно-практ. конф. «Проблемы и перспективы интегрированного, инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья». Красноярский государственный торгово-экономический институт; КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. 315 с.
6. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2016. (2-е издание, исправленное и дополненное).
7. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Викулина Л.М. Командный подход к организации и планированию индивидуальных занятий с кохлеарно имплантированными дошкольниками в ДООУ // Психолого-педагогическое сопровождение реализации программ развития ребенка Красноярск, 2015. С. 162-166.
8. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации федерального государственного образовательного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушенным слухом) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 6-10.
9. Горохова Т.П. Проблемы формирования коммуникативной компетенции у глухих детей // Интерактивное образование. 2011. №33. URL: <http://io2.nios.ru/index.php?rel=33&point=11&art=1155>
10. Иванова Л.А. Особенности коммуникативных свойств личности подростков с нарушением слуха // Журнал. Сборники конференций НИЦ Социосфера scholar. Выпуск № 55 / 2013 Научная библиотека.
11. Уфимцева Л.П., Куншина И.И., Беляева О.Л., Хомич Н.Г. Опыт работы по интеграции детей с нарушениями слуха в общеобразовательную школу // Дефектология. 2005. № 4. С. 63-67.

**ИССЛЕДОВАНИЕ ВОСТРЕБОВАННОСТИ
ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА
У СТАРШЕКЛАСНИКОВ СРЕДНЕЙ ШКОЛЫ
В РАМКАХ ПРЕДПРОФИЛЬНОЙ ПОДГОТОВКИ**

**INVESTIGATION OF THE REQUIREMENT
OF THE STUDY OF THE RUSSIAN TARGET LANGUAGE
IN THE STUDENTS OF THE SECONDARY SCHOOL
IN THE FRAMEWORK OF THE PRE-PROFILE TRAINING**

**Р.Э. Беляев
R. Belyaev**

*Научный руководитель: Беляева Ольга Леонидовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной
педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева*

Ключевые слова: *русский жестовый язык, предпрофильная подготовка старшекласников, дактилология, профессия переводчика русского жестового языка.*

Key words: *Russian sign language, preprofile preparation of senior pupils, dactylology, profession of interpreter of Russian sign language.*

Аннотация. В статье приведены результаты анкетирования старшекласников средней школы на предмет востребованности изучения русского жестового языка в рамках их предпрофильной подготовки. Представлены выводы исследования.

Abstract. The article presents the results of a questionnaire survey of high school students on the subject of the demand for the study of the Russian sign language in the framework of their preprofile preparation. The conclusions of the study are presented.

В российских школах уделяется особое внимание предпрофильной подготовке старшекласников (с 9 по 11 классы). Важным оказывается подбор курсов предпрофильной подготовки таким образом, чтобы они не только удовлетворяли потребности обучающихся, но и профессии, к которым готовят данные курсы учеников, были потенциально востребованы в данной местности [2].

В Красноярском крае и городе Красноярске имеется потребность в переводчиках русского жестового языка, которые работают в сфере социального обслуживания инвалидов по слуху наряду с другими направлениями подготовки [3].

В связи с этим подготовку к овладению практическими навыками перевода со словесного языка на русский жестовый язык (сурдоперевода) можно было бы начинать со старшеклассниками средних школ в рамках факультативной деятельности по предпрофильной подготовке. Особенно благоприятно данная работа может разворачиваться в средних школах, где слабослышащие и глухие ученики получают образование в одной школе со слышащими [1]. Такая практика широко внедряется в связи с вступлением в силу федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ОВЗ [5]. Также данная работа актуальна для слышащих учеников, которых воспитывают неслышащие родители [4].

Готовы ли старшеклассники к изучению русского жестового языка? Будет ли востребованным предложение по овладению навыками перевода среди обучающихся 9–11 классов? Чтобы ответить на данные вопросы, мы провели собственное исследование. Старшеклассникам предлагалось ответить на вопросы анкеты, которую мы специально для них разработали и содержание которой приводится ниже. Анкета состоит из краткого словаря, объясняющего, что такое РЖЯ и дактилология, и далее следует четыре вопроса с вариантами ответов.

Перед анкетированием со старшеклассниками проводилась вводная беседа, в которой раскрывалась следующая информация (разъяснительная беседа проводилась обучающимся 9 А класса Беляевым Радомиром и классным руководителем учителем Понакшиной Екатериной Ивановной):

1. Что такое русский жестовый язык? Что такое дактилология? Кто пользуется в жизни данными средствами коммуникации и почему?

2. Востребованность профессиональных переводчиков русского жестового языка в Красноярске и Красноярском крае.

3. Опыт зарубежных школ: в США школьники, помимо национального родного словесного языка, обязательно в рамках школьной программы изучают два иностранных языка, например, французский и испанский. В некоторых штатах Америки ученикам школ разрешается выбирать вместо второго ино-

странного американский жестовый язык. Это дает им преимущество при овладении основной профессией в колледже. Например, овладевая профессией менеджера, такой студент становится менеджером со знанием национального жестового языка. А поскольку американский жестовый язык является вторым национальным, то такой менеджер всегда будет востребованным в компании, чтобы общаться на родном национальном языке (в данном случае – жестовом) с теми, кто в этом нуждается

4. Опыт отечественных школ. В Москве проводилась подобная работа под руководством Л. Корвяковой [6]. Похожий опыт по изучению русского жестового языка имеется и в Красноярской средней школе №17, в которой с 1999 года экспериментально апробировалось совместное обучение слабослышащих и слышащих детей [7]. Однако здесь факультатив «Говорящие руки» проработал всего год. Возможное объяснение его «недолгожительств» заключается в том, что слабослышащие ученики по желанию их родителей обучались исключительно на устно-речевой основе и поэтому не знали жестовой речи [7]. Слышащим ученикам, изучающим РЖЯ, просто не с кем было практиковаться в общении на жестовом языке, а без практики жесты быстро забывались, обучение становилось проблематичным.

Анкета для старшекласников.

Краткий словарь

РЖЯ – русский жестовый язык. Это самостоятельная языковая система, которой пользуются для общения глухие люди.

Дактилология – пальцевая азбука. При помощи отдельных знаков, каждый из которых обозначает отдельную букву русского алфавита, можно побуквенно дактилировать слова.

Выбери ответ, который отразит твоё мнение.

1. Если бы в нашей школе в качестве факультатива в рамках предпрофильного обучения изучался русский жестовый язык, то я бы:

- а. Обязательно бы ходил на него, потому что это интересно.
- б. Ходил бы, если бы это давало бонус при поступлении в высшие или средне-специальные учебные заведения.
- в. Не стал бы изучать РЖЯ, потому что это нелегко.

г. Не стал бы изучать РЖЯ, потому что это отнимает моё личное время.

д. Другой ответ _____

2. Я хотел бы познакомиться только с дактилологией, но не изучать РЖЯ.

Да, хочу / нет, я не хочу

3. Было бы интересно попробовать заняться изучением РЖЯ, хотя бы несколько пробных занятий.

Да, мне интересно / нет, мне неинтересно.

4. Это было бы здорово, если бы в школе был такой факультатив и старшеклассники могли бы изучать РЖЯ.

Да, это было бы здорово / нет, это ненужное дело для школы.

В исследовании приняли участие 30 учеников старших классов средней школы №23 г. Красноярск. Их ответы показали следующее:

1. На первый вопрос (если бы в нашей школе в качестве факультатива в рамках предпрофильного обучения изучался русский жестовый язык, то я бы...) 46 % обучающихся ответили «Обязательно ходил бы на него, потому что это интересно».

– 23 % обучающихся выбрали ответ «Ходил бы, если бы это давало бонус при поступлении в высшие или средне-специальные учебные заведения».

– 9% старшеклассников не стали бы изучать РЖЯ, потому что это нелегко и еще 13% не стал бы изучать РЖЯ, потому что не готовы тратить на это время. Другой ответ дали 9% учеников, например: «Мне это неинтересно».

2. На второе предположение: «Я хотел бы познакомиться только с дактилологией, но не изучать РЖЯ» – выбраны ответы в следующем процентном соотношении:

– Да, хочу – 59% старшеклассников.

– Нет, я не хочу – 41% старшеклассников.

3. На третий вопрос-утверждение: «Было бы интересно попробовать заняться изучением РЖЯ, хотя бы несколько пробных занятий» – получены такие ответы:

– Да, мне интересно – 87 % учеников.

– Нет, мне неинтересно – 13 % учеников.

4. В ответ на четвертое утверждение: «Это было бы здорово, если бы в школе был такой факультатив и старшеклассники могли бы изучать РЖЯ» – даны такие ответы:

– Да, это было бы здорово – 89 % обучающихся.

– Назвали ненужным делом 11% обучающихся.

Полученные ответы старшеклассников в целом свидетельствуют о востребованности изучения русского жестового языка в средней школе старшеклассниками в рамках предпрофильной подготовки.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Организационно-педагогические условия формирования коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе I ступени. Дис. ... канд. пед. наук. Уральский государственный педагогический университет. Красноярск, 2010.
2. Беляева О.Л., Беленькая Л.В. Формирование коммуникативной компетентности обучающихся с нарушенным слухом в процессе предпрофильной подготовки в общеобразовательной школе // Сибирский вестник специального образования. 2012. Т. 1. № 5. С. 2.
3. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Николина М.С. Подготовка специалистов Красноярского края к работе по слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами. Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 111-114.
4. Беляева О.Л., Ступакова М.В. Проектная деятельность образовательных учреждений как средство реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования / В сборнике: Комплексная реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ответственный редактор Т.Н. Ищенко. 2014. С. 17-21.
5. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушенным слухом) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 6-10.
6. Корвякова Л.П. Из опыта интегрированного обучения подростков с нарушениями слуха / Дефектология. 2005. №5.

7. Уфимцева Л.П., Куншина И.И., Беляева О.Л., Хомич Н.Г. Опыт работы по интеграции детей с нарушениями слуха в общеобразовательную школу // Дефектология. 2005. № 4. С. 63-67.

СПЕЦИФИКА КАЛЕНДАРНО-ВРЕМЕННЫХ ЛЕКСЕМ В РУССКОМ ЖЕСТОВОМ ЯЗЫКЕ

SPECIFICS CALENDAR-TIME-LEXEMES IN RUSSIAN SIGN LANGUAGE

С.И. Буркова, В.А. Копылова
S.I. Burkova, V.A. Kopylova

Научный руководитель: С.И. Буркова, кандидат филологических наук, доцент КГПУ им. В.П. Астафьева

Ключевые слова: календарно-временная лексика, русский жестовый язык, жест.

Key words: calendar-time language, Russian sign language, sign.

Аннотация. В статье отражена попытка сопоставить календарно-временные жесты РЖЯ с соответствующими жестами в других жестовых языках.

Abstract. The article reflects an attempt to compare calendar-time gestures RSL with appropriate gestures in other sign languages.

Влюбом языке имеется календарно-временная лексика. Эти наименования очень важны, так как они отражают картину мира носителей и являются значимой частью их повседневной жизни, без них трудно обойтись при использовании языка. Календарно-временные лексические единицы служат не только для мегаориентации (упорядочивание событий, давно минувших, исчисление и ранжирования событий будущих), но и для макроориентации (организации деятельности в рамках дня, недели, месяца, года) [4, с. 118].

Представленное исследование основывается на материале, собранном нами в ходе участия в международном исследовательском проекте, инициированном Институтом исследования жестовых языков Карлова университета в Праге и посвященном типологическому изучению календарных терминов в жестовых языках (проект GAUKNo. 227153). Материалом для исследования

также послужили данные видеословаря национальных жестовых языков [Spreadthesign], видеотексты на РЖЯ, представленные на сайте Youtube, а также анкетирование и интервьюирование носителей РЖЯ.

Исследуемые лексемы РЖЯ можно классифицировать по нескольким критериям: семантике, происхождению, внутренней форме, структуре, а также наличию/отсутствию соответствующих эквивалентов в русском звуковом языке.

По семантике календарно-временные жесты РЖЯ условно можно разделить на несколько групп: номинации времени (ВРЕМЯ¹); жесты, обозначающие временные единицы неопределенной длительности (СРОК, МОМЕНТ, ПЕРИОД); названия единиц счета времени (СЕКUNДА, МИНУТА, ЧАС); обозначения временных отрезков, имеющих циклический характер (ВЕСНА, УТРО, НОЧЬ); названия праздников (ДЕНЬ РОЖДЕНИЯ, ПАСХА); названия исторических периодов (СРЕДНЕВЕКОВЬЕ; ВОЗРОЖДЕНИЕ); обозначения временных отрезков, имеющих обиходно-прикладной характер (УРОК, КАНИКУЛЫ, СЕМЕСТР); обозначения прошлого времени (ПРОШЛОЕ, ДРЕВНОСТЬ); обозначения настоящего времени (СЕЙЧАС, СЕГОДНЯ); обозначения будущего времени (БУДУЩЕЕ, ЗАВТРА); и т.д.

По происхождению календарно-временные жесты можно условно разделить на исконные и заимствованные.

Особенностью исконных календарно-временных жестов является их иконичность. Это не случайно, жестовые языки в целом гораздо более иконичны по сравнению со звуковыми языками, поскольку жесты исполняются в трехмерном пространстве и могут естественным образом изобразить форму предметов [3; 1]. Так, среди календарно-временных имеются жесты, мотивированные движением небесных тел. К ним, например, относятся восход (конфигурация правой руки отражает солнце, неподвижная левая рука имитирует линию горизонта, движение правой руки по дуге вверх показывает плавный восход солнца), ГОД (движение руки в конфигурации «большой палец» вокруг лица против часовой стрелки отображает вращение Земли вокруг Солнца).

¹ Условные названия жестов здесь и далее обозначены малыми прописными буквами.

Следующая группа жестов – это жесты, мотивированные линейным представлением о времени. Жесты со значением прошедшего времени, как правило, содержат движение назад, а будущего – вперед. К этой группе жестов относятся, например, такие жесты как БУДУЩЕЕ, ДРЕВНОСТЬ, ДАВНО, ПРОШЛЫЙ ГОД (рис.1) и другие. Линейное представление о времени отображается и при перечислении дней недели в их последовательности. В этом случае исполнение каждого последующего жеста (ПОНЕДЕЛЬНИК, ВТОРНИК и т. д.) может сдвигаться справа налево или сверху вниз.



Рис. 1. Жест ПРОШЛЫЙ ГОД

В качестве мотивирующего признака может служить движение стрелки часов. Примерами являются некоторые из жестов со значением ‘час’. Обозначим их условно ЧАС₁, ЧАС₂, ЧАС₃. Одноручный жест ЧАС₁ исполняется в конфигурации «большой палец», как бы повторяя движение стрелки часов по кругу. ЧАС₂ является двуручным жестом, исполняемым в той же конфигурации, но большой палец совершает круг над запястьем другой руки, где обычно носятся наручные часы. Жест ЧАС₃ исполняется в конфигурации «1», указательный палец покачивается вправо-влево, имитируя движение стрелки часов. Отметим, что при инкорпорации числительных в жесты со значением ‘час’ (см. о ней ниже) в определенных случаях сохраняется иконичное движение по кругу, имитирующее движение стрелки часов по циферблату.

Исполнение некоторых жестов мотивировано традициями, например, исполнение жеста ДЕНЬ РОЖДЕНИЯ иконически отражает традицию дергать именинника за уши, исполнение жеста ПАСХА₁ имитирует форму творожной пасхи.

Некоторые жесты, обозначающие время суток, иконически отражают уменьшение или увеличение количества света, например, в жестах НОЧЬ и ВЕЧЕР (рис. 2) изменение открытой конфигурации руки в закрытую соответствует потемнению.



Рис. 2. Жест ВЕЧЕР

Часть исследуемой исконной лексики представляет собой жесты, которые со временем приобрели в качестве одного из производных значений календарно-временное. Примеры: жест ЗИМА, имеющий первоначальное значение ‘холод’, жест ПАСХА₂, первоначальное значение которого – ‘поцелуй’.

Заемствования в РЖЯ могут происходить как из русского звукового языка, так и из других звуковых языков, а также иностранных жестовых языков [1, с. 153]. Отсутствие в РЖЯ исконных жестов для обозначения некоторых понятий может быть обусловлено разными факторами, в частности, стремлением к экономии языковых средств или отсутствием у понятия явного и легко читаемого образа, поддающегося передаче при помощи изобразительных средств. Следует отметить, что среди исконных жестов имеются и такие, которые не обладают прозрачной внутрен-

ней формой, поэтому их мотивирующий признак пока не удалось установить. Примерами таких жестов являются два варианта жеста всегда (средний палец руки касается щеки, при этом остальные пальцы могут быть раскрыты либо собраны в кулак, за исключением указательного). Наше исследование показывает, что часть календарно-временной лексики в РЖЯ представляет заимствования из русского звукового языка при помощи полного либо частичного дактилирования или инициализации (дактилирования первой буквы с добавлением характерного движения). К такой лексике относятся некоторые названия дней недели, месяцев, жесты минута₂, секунда, неделя₁, ЧАС₄. При этом многие жесты имеют свои особенности, например, жесты среда₁ и среда₂ демонстрируют разные варианты инициализации (рис. 3, рис. 4), а также используется жест среда₃, который обозначается буквой «Р» дактильного алфавита.



Рис. 3. Жест СРЕДА₁



Рис. 4. Жест СРЕДА₂

Некоторые жесты представляют собой комбинацию заимствований с характерным для жестовых языков иконическим отображением соответствующего явления. Например, жест осень, в котором руки в конфигурации «О» (инициализация русского слова *осень*) совершают плавное движение сверху вниз, имитируя листопад.

По структуре календарно-временные жесты распадаются на простые и сложные, являющиеся аналогами сложных слов

в звуковых языках. Примером простого жеста может служить жест ВЕСНА, примером сложного – жест ВЫХОДНОЙ (ОТДЫХ^ДЕНЬ).

В качестве особого типа сложных календарно-временных жестов можно также рассматривать жесты, допускающие инкорпорацию числительных. Инкорпорация – это морфологическая конструкция, где один лексический элемент добавляется к другому; образованная в результате конструкция представляет собой единую лексему [6, с. 36]. Данное явление в РЖЯ было предметом анализа курсовой работы [5], основанной на материале, полученном от московских носителей. Ее данные, а также данные нашего собственного исследования, показывают, что инкорпорация числительных в календарно-временные жесты имеет различные ограничения для разных жестов. Так, с жестом СЕКУНДА инкорпорация числительных не наблюдается. С жестом МИНУТА возможна инкорпорация при значениях от 1 до 5 (рука в конфигурации, обозначающей соответствующее число от 1 до 5, повернута боковой стороной вниз, совершает короткие движения от говорящего вперед). Стоит также отметить, что когда носители РЖЯ выражают значение ‘10 минут’, часто наблюдается удержание руки: сначала показывается жест ДЕСЯТЬ, затем правая рука меняет конфигурацию и показывает жест МИНУТА, левая же рука, как правило, остается на месте. Для жестов с общим значением ‘час’ наблюдаются разные закономерности инкорпорации в зависимости от выражаемого значения. Так, при выражении значения продолжительности действия, события и т. д. инкорпорация числительного при выражении значений от 1 до 5 часов имеет следующий вид: кисть в конфигурации, обозначающей соответствующее числительное от 1 до 5, рисует круг в сторону говорящего, при этом сгибаясь в запястье. При выражении продолжительности от 6 до 19 часов инкорпорация проявляется так: исполняется жест-числительное, например, ШЕСТЬ, при этом обе руки одновременно совершают движение по кругу вперед. При выражении значения фиксированного времени (рис. 5), как в предложении «Поезд отправляется в пять часов», инкорпорация возможна при значениях от 1 до 5, далее используется словосочетание «жест-числительное + временной жест».



Рис. 5. Жест в ПЯТЬ ЧАСОВ

Также возможен другой вид инкорпорации числительных от 1 до 5: при демонстрации, например, жеста ДВА ЧАСА рука в конфигурации «2» развернута ладонью к собеседнику, совершая круговое движение по часовой стрелке.

Необходимо также отметить существование жеста ВОСЬМИ-ЧАСОВОЙ РАБОЧИЙ ДЕНЬ [5, с. 27]. В редких случаях в данный жест могут встраиваться жесты-числительные от 6 до 10, но самая употребительная единица – 8.

В жест ДЕНЬ возможна инкорпорация числительных от 1 до 5, проявляющаяся в изменении конфигурации формы руки. В жесты ВЧЕРА и ЗАВТРА тоже инкорпорируются числительные до пяти, что делает возможным передачу значений типа ‘четыре дня вперед/назад’, однако следует отметить, что, по свидетельству носителей РЖЯ, инкорпорация числительных 4 и 5 в данные жесты хотя и возможна, практически почти никогда не используется [2, с. 21].



Жест НЕДЕЛЯ допускает инкорпорацию числительных от 1 до 5 (рис. 6).

Рис. 6. Жест ЧЕТЫРЕ НЕДЕЛИ

С жестом МЕСЯЦ инкорпорация числительных от 1 до 5 и от 6 до 9 имеет различную форму (рис. 7, 8).



Рис. 7. Жест ДВА МЕСЯЦА



Рис. 8. Жест ШЕСТЬ МЕСЯЦЕВ

Существует два способа инкорпорации числительного в жест ГОД. В первом случае инкорпорируются числительные от 1 до 4, при этом сохраняется движение вокруг лица против часовой стрелки, соответствующее жесту ГОД. Во втором случае инкорпорируются числительные от 1 до 5, при этом такой жест может значить, например, как ДВА ГОДА, так и ЧЕРЕЗ ДВА ГОДА (жест в конфигурации, соответствующей числу от 1 до 5, исполняется у щеки с движением вперед). Некоторые носители ставят перед этим жестом дополнительно жест ЧЕРЕЗ для уточнения значения. Кроме того, существует инкорпорация вида ОДИН. ГОД. НАЗАД с числитель-

ными от 1 до 4 (жест в конфигурации, соответствующей числу от 1 до 4, исполняется у щеки с движением назад). Инкорпорация пять. ЛЕТ. НАЗАД больше напоминает жест ПРОШЛЫЙ. ГОД.

Было установлено, что в РЖЯ имеются специальные жесты для выражения повторяемости действия или события, например, КАЖДЫЕ-N-ДНЕЙ [5, с. 26]. В этом случае для жеста ДЕНЬ с инкорпорированным числителем до пяти характерна редупликация (повтор жеста), при которой руки поочередно выполняют движение жеста.

Следует отметить, что не все носители применяют перечисленные выше случаи инкорпорации, предпочитая в некоторых случаях использовать аналитические конструкции «жест–числительное + временной жест».

Календарно-временная лексика в РЖЯ обнаруживает ряд сходств с одноименной лексикой в русском звуковом языке. Например, значения ‘взрослый’ и ‘возраст’ (рис. 9) выражаются в РЖЯ одинаково; в русском звуковом языке слова *взрослый* и *возраст*, хотя и различны по форме, но имеют общее происхождение.



Рис. 9. Жест, выражающий значения ‘взрослый’ и ‘возраст’

Кроме того, общей чертой календарно-временной лексики в РЖЯ и русском звуковом языке можно считать развитие временных значений у лексем с пространственной семантикой. Например, жест со значением ‘близко’ также имеет значение ‘недавно’, а жест со значением ‘далеко’ имеет значение ‘не скоро’.

С другой стороны, в сфере календарно-временной лексики РЖЯ и русского звукового языка обнаруживается ряд существенных отличий. В частности, объем значений лексемы в русском звуковом языке и РЖЯ может не совпадать. Понятия, выражаемые разными словами в русском звуковом языке, могут быть выражены в РЖЯ одним и тем же жестом. Например, в РЖЯ жест сутки используется также в значении ‘космос’. Значения ‘сезон’, ‘срок’, ‘эпоха’, ‘период’, ‘промежуток времени’, ‘эра’ тоже можно выразить при помощи одного и того же жеста. С другой стороны, одно слово русского языка можно перевести разными жестами. Например: слову *срок* в значении ‘промежуток времени’ и в значении ‘момент, к которому нужно выполнить задание’ будут соответствовать разные жесты, см. рис. 10 и 11.



Рис. 10. ‘Промежуток времени’ Рис. 11. ‘Момент, к которому нужно выполнить задание’

Кроме того, среди календарно-временных жестов РЖЯ имеются и безэквивалентные, не имеющие однословного аналога в русском звуковом языке. Например, в РЖЯ используется жест, примерным значением которого является ‘когда-нибудь, через некоторое время, спустя время’. Это сложный жест, первый компонент которого – жест ВРЕМЯ, а второй компонент иконически изображает быстрое движение стрелки наручных часов (рис. 12).

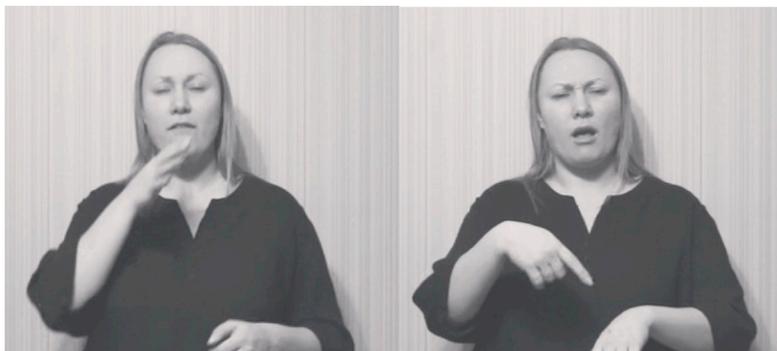


Рис. 12. Жест со значением 'когда-нибудь, через некоторое время, спустя время'

В нашем исследовании мы также попытались сопоставить календарно-временные жесты РЖЯ с соответствующими жестами в других жестовых языках. Жестовые языки в целом схожи между собой гораздо больше по сравнению со звуковыми языками. Не случайно и в сфере календарно-временной лексики между ними обнаруживается много совпадений. Так, жесты РЖЯ СЕГОДНЯ, БУДУЩЕЕ, ПРОШЛОЕ, ЗИМА и некоторые другие имеют полные аналоги (как по форме, так и по семантике) во многих жестовых языках. Например, жест со значением 'зима' (обе руки в конфигурации «кулак» сгибаются в локтях и прижимаются к телу, изображая дрожь замерзшего человека) имеет одинаковое исполнение в русском, португальском, американском, турецком, немецком, японском, британском, румынском и некоторых других жестовых языках. В разных жестовых языках жесты с одинаковым значением могут различаться по форме, но при этом быть мотивированы одним и тем же или схожим признаком. Например, жесты со значением 'год' в РЖЯ и американском жестовом языке (ASL) мотивированы движением Земли вокруг Солнца, хотя и различаются по исполнению. Жест SUNDAY 'воскресенье' в британском жестовом языке (BSL) иконически изображает молитву. Есть основания предполагать, что и в РЖЯ форма жеста ВОСКРЕСЕНЬЕ мотивирована религией: предположительно, этот жест изображает движение руки, которое совершает звонарь в церкви. Названия не-

которых дней недели и месяцев во многих жестовых языках, как и в РЖЯ, представляют собой заимствования из соответствующих звуковых языков при помощи инициализации. С другой стороны, в области календарно-временной лексики между разными жестовыми языками наблюдаются и различия. Например, жест ASLSPRING имеет значения 'весна' и 'расти' и иконически отображает процесс роста растения, тогда как в РЖЯ жест ВЕСНА имеет значения 'весна' и 'таять' и иконически отображает таяние снежного сугроба. Жест MORNING 'утро' в BSL, в отличие от соответствующего жеста РЖЯ, не иконичен, а заимствован из английского языка путем инициализации.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. (2-е изд., исправленное и дополненное). 232 с.
2. Давиденко Т.П., Комарова А.А. Краткий очерк по лингвистике РЖЯ // Современные аспекты жестового языка (сост. А.А. Комарова). М.: ВОГ, 2006. С. 146–161.
3. Душкина В. Показатели времени в русском жестовом языке. Курсовая работа. Новосибирск: НГТУ, 2015. 36 с.
4. Киммельман В. Иконичность [Электронный ресурс] Режим доступа: https://vk.com/page-18335384_44141355
5. Отырба Е. И. Время как лингвокультурный феномен // Вестник МГЛУ. 2013. №5 (665). С. 116-124.
6. Пономарева В. Числительные в русском жестовом языке. Курсовая работа. М.: МГУ, 2008. 33 с.
7. Schuit J. The typological classification of sign language morphology. Master's Thesis. Amsterdam, 2007. 71 p.
8. Spreadthesign – Международный видеословарь национальных жестовых языков [Электронный ресурс]. URL: <http://www.spreadthesign.com>
9. Видео «Изучаем РЖЯ: тема «Календарь»». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=2YKacG3ZaKo>
10. Видео «Русский жестовый язык. Урок 12. Время, календарь, времена года». URL: <https://www.youtube.com/watch?v=eOqzvyM6Z6M>

**ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА
В ПРОФЕССИОНАЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ**

**PROBLEMS OF USING RUSSIAN TARGET LANGUAGE
IN PROFESSIONAL EDUCATION**

Т.А. Губич, А.Г. Кириллова
T.A. Gubich, A.G. Kirillova

Ключевые слова: обучающиеся с ограниченными возможностями здоровья по слуху, переводчик русского жестового языка, интеграция, обучение, образовательная инфраструктура, проблемы при образовании.

Key words: students with limited health abilities by hearing, interpreter of Russian sign language, integration, education, educational infrastructure, problems with education.

Аннотация. Статья посвящена рассмотрению вопросов интеграции лиц с ограниченными возможностями здоровья (инвалидов по слуху) в образовательную среду техникума. Дается характеристика проблем в профессиональной деятельности переводчиков русского жестового языка применительно к ситуации, связанной с применением жестового языка в техникуме. Предлагается рассмотреть наличие проблем, учесть специфику учебной деятельности глухого и слабослышащего студента в процессе обучения.

Abstract. The article is devoted to the integration of persons with disabilities (hearing impaired people) into the educational environment of the technical school. Characteristics of problems in the professional activity of translators of the Russian sign language are given in relation to the situation associated with the use of sign language in the technical school. It is proposed to consider the presence of problems, to take into account the specifics of the learning activity of a deaf and hard of hearing student in the process of training.

«...овладеть мыслью и разом преобразовать
оню на жестовый язык...»

В.И. Флери

В 1998 году при поддержке краевых органов управления образованием и социальной защиты населения в КГБПОУ Красноярский техникум социальных технологий (тогда это был лицей № 11) начали обучать инвалидов по слуху. В 2002 году техникуму при-

своен статус краевой федеральной экспериментальной площадки по теме: «Социальная реабилитация инвалидов по слуху через профессиональное обучение в системе непрерывного образования».

На сегодняшний день в техникуме получают профессию 78 слабослышащих и глухих обучающихся. Спектр специальностей и профессий невелик, однако весьма разнообразен. Это специальности: «Технология продукции общественного питания» (квалификация – техник-технолог). Профессии: «Мастер общестроительных работ», «Повар-кондитер», «Портной», «Закройщик». Профессиональную подготовку получают лица с ОВЗ по профессиям «Переплетчик», «Кухонный рабочий» и «Швея».

Помощь в обучении и освоении профессии оказывают переводчики русского жестового языка.

С 2008 года в техникуме раскрывает творческий потенциал студия жестовой песни «Мелодия рук». Одной из целей работы студии является приобщение ребят с ограниченными возможностями здоровья к культуре и творчеству, а также развитие культуры жестового языка. Слабослышащие и глухие ребята с помощью переводчиков русского жестового языка учатся воспринимать музыку как вибрацию звуковых волн. Согласно своему восприятию, как бы «в тон музыке», они «поют» с помощью жестов. Получаются песни, не менее проникновенные, чем обычные, «звуковые». Это дает возможность ребятам:

- раскрыть свои таланты,
- заявить о себе, самоутвердиться,
- преодолеть комплексы и бороться с трудностями,
- компенсировать недостаток в общении,
- развивать словесно-логическое мышление
- учиться принимать друг друга, прощать, несмотря на недостатки или особенности другого.

Дипломант конкурсов жестовой песни на краевом уровне коллектив ансамбля «Мелодия рук» имеет благодарственное письмо от Главного управления социальной защиты населения, администрации города Красноярск, участвует в волонтерских движениях. Сотрудничает с МБУ «Городской реабилитационный центр для детей и подростков с ограниченными возможностями

«РАДУГА», помогая им в проведении концертных программ. Также ребята с недостаточным слухом отзываются на нужды других организаций и оказывают им помощь. Например, департамент транспорта города Красноярска обратился за помощью в тестировании программного модуля с функцией «Будильник», и ребята с радостью поучаствовали в этом проекте.

Глухие и слабослышащие ребята не остаются в стороне от спортивной жизни. Команды техникума участвуют в городских, зональных и краевых соревнованиях. В 2016 г. состоялся чемпионат Красноярского края по спорту глухих, дисциплина – футбол, где команда техникума заняла почетное 3 место. Студенческая команда «Триумф» заняла почетное 2 место среди глухих.

Команда техникума завоевала на национальном чемпионате движения «Абилимпикс» для лиц с инвалидностью в г. Москве в 2016 г. Студентка 1 курса по специальности «Технология продукции общественного питания» Вершинина Анастасия заняла 3 место и стала бронзовым призером чемпионата в компетенции «Кондитерское дело».

Лауреатами грантового благотворительного конкурса «Преодоление» 2017 г. 1 место заняли наши коллеги с проектом «Вхожу в мир профессии», направленным на профориентацию детей с ОВЗ. Профессия «Переплетчик».

В соответствии с ч. 1 ст. 79 Федерального закона от 29.12.2012 №273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» содержание образования и условия организации обучения и воспитания обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (далее – ОВЗ) определяются адаптированной образовательной программой. С учетом этого для получения образования обучающимися из числа инвалидов и лиц с ОВЗ в техникуме разработана соответствующая адаптированная образовательная программа, единая для всех направлений основной профессиональной подготовки, реализуемых в техникуме.

Данная программа разработана с учетом особенностей категорий инвалидов и лиц с ОВЗ, обучающихся в техникуме, необходимости учета их психофизического развития, индивидуальных возможностей, а также с учетом материально-технического оснаще-

ния из числа специальных условий для обучения ребят из числа инвалидов и лиц с ОВЗ нашей образовательной организации. [13]

Основные проблемы использования РЖЯ, которые необходимо решить в системе СПО:

1. Штат переводчиков РЖЯ малочисленный.
2. Пробелы в образовании инвалидов по слуху, начиная с детства.
3. Повышение квалификации педагогов СПО в области РЖЯ и сурдопедагогики.
4. Слабая материально-техническая база.
5. Интегрированные группы (слышащие и глухие студенты или слабослышащие и глухие).
6. Наполняемость групп.
7. Слуховые аппараты.
8. Совершенствование нормативной базы.

Штат переводчиков РЖЯ

«...воспитывать и обучать надо непременно, но самое главное – нужно общаться, причем на комфортном для глухого ребенка языке – на жестовом. [11]

Работа специалистов сурдоперевода в системе профессионального образования многогранна [1]. Они должны обладать знаниями не только по общеобразовательным предметам, но и в областях специальных дисциплин, например, физиология питания и микробиология, товароведение и картонажное дело. Обязательным является сопровождение глухих на занятиях учебной практикой. Учитывая особенности образовательного процесса в СПО зачастую переводчик РЖЯ для глухого или слабослышащего обучающегося является не только посредником при передаче информации от глухого к слышащему и наоборот, но и играет следующие роли:

- мастера производственного обучения или куратора группы (проверить присутствие, отсутствие, отправить дежурных, донести информацию, объявления, заказать справки и т.д.),
- социального педагога (звонки, информирование при оформлении),
- тьютера (сопровождение в различные инстанции),

- психолога (консультации, советы в сложных жизненных ситуациях),
- наставника-воспитателя,
- медика (оказание первой помощи),
- сурдопедагога (объяснение значений слов, пополнение словарного запаса),
- друга (предостеречь от ошибочных поступков, обнять, выразить поддержку, радость при встрече, взбодрить и т.д.),
- мамы (пожалеть, успокоить, поругать, снабдить ручкой, тетрадкой, линейкой).

В отличие от переводчика-лингвиста, который имеет возможность записывать за иностранцем сказанное, прерывать, а также просить его повторить или перефразировать сказанное, при этом работая только языком. Переводчик РЖЯ в технике использует зрение, образное мышление, артикуляцию, руки, голос. Его работа сложнее и тяжелее. Он обязан все перевести литературно, в контексте донести смысловую нагрузку, перевести так, чтобы обучающийся, открыв учебник, мог узнать материал. Во время перевода успеть объяснить по ходу дела, при этом запоминая, что говорит преподаватель, и далее, догнав его, продолжить переводить то, что он говорит, ничего не упуская. Напряженный режим работы ведет к профессиональному выгоранию [10].

Преимущество нашего учебного заведения перед другими по Красноярскому краю в том, что оно единственное образовательное учреждение, где получают профессиональное образование при сопровождении переводчиков РЖЯ. К сожалению, нередко случаи, когда привлекают к переводу слабослышащих обучающихся. Таковые могут недослышать слов, например, «разное – красное». Неправильно перевести, не раскрывая переносный смысл, например, «загорелся идеей» или «развести сады».

Привлечение переводчика «со стороны» неэффективно. Приходящий переводчик не владеет специальной терминологией предмета, не адаптирован в помещении, не знает всех тонкостей и нюансов при работе с конкретными преподавателями, ему трудно подстроиться к особенностям ведения урока.

Немаловажен аспект адаптации к жестовым диалектам. География обучающихся ребят обширная – Красноярский край, Республика Тыва, Хакасия, Бурятия, Чита, Новокузнецк. Только специалист, работающий на постоянной основе, имеет возможность выстроить отношения с ребятами, преодолев речевой барьер диалектов.

Также переводчик обязан досконально знать русский жестовый язык, его лингвистическую структуру, теорию и практику жестового перевода, а также русский язык во всем его стилистическом многообразии [Хочется подкрепить свои слова, вспомнив высказывание А.С. Пушкина: «Переводчики – почтовые лошади просвещения», – что подтверждает значимость профессионального уровня и личностных качеств переводчика РЖЯ.

Постоянный переводчик владеет специальными терминами, адаптирует их для понимания глухих, выстраивает работу с преподавателями, знает особенности ведения урока каждого преподавателя, индивидуальный ход урока, учитывает личностные качества обучающихся и преподавателей. Высокопрофессиональный переводчик владеет и психологией неслышащих, знает, как заинтересовать, когда пошутить. Понимает, когда нужно остановить глухого, унять желание того «восстановить» справедливость в связи с несогласием с отметкой и т.д. Работая в одних и тех же группах инвалидов по слуху, сопровождая их по всем предметам, выстраивая с ними отношения в свободное от учёбы время, постоянный переводчик знакомится и привыкает к диалектам, особенностям физического и эмоционального состояния каждого обучающегося, не позволяет назревать конфликтам, спекулировать или манипулировать собой и преподавателем.

*Противоречия между правом
на профессиональное образование и слабой готовностью
системы дошкольного и начального образования*

В России более 10% трудоспособного населения составляют лица с ограниченными возможностями здоровья. Среди них около 13 миллионов человек – инвалиды по слуху. Полноценное образование лиц с ограниченными возможностями здоровья реально только в том случае, если при организации обучения действительно созданы специальные образовательные условия, учитывающие

специфику коммуникативной и когнитивной деятельности у глухих, слабослышащих, слепых и слабовидящих, возможности передвижения, общения, взаимодействия у лиц с нарушенным опорно-двигательным аппаратом и т.п. Практика деятельности учреждений профессионального образования свидетельствует, что, за редким исключением, необходимые организационно-педагогические условия процесса профессионального обучения для молодежи с ограниченными возможностями отсутствуют, что существенно затрудняет либо делает невозможным их профессиональное образование [8].

«...порой буквально с помощью пантомимы приходилось разъяснять ученикам, теряя драгоценные минуты. И не только мне: на уроках математики, биологии, географии, истории мои коллеги занимались тем же самым – учили глухих ребят русскому языку. Не правилам правописания, нет! – самому языку. Порой было достаточно двумя руками показать, как держишь нечто длинное и тяжелое в руках и долбишь что-то внизу. Сразу – радостное лицо ученика, указательный палец чиркает по лбу: «знаю, знаю, знаю...». Ну, конечно, они знают, что такое и «лом», и «заря», и «тьма» по их жестовому обозначению, но вот произношению и написанию этих простых русских слов их не научили. И получается, что этот язык для них – чужой. Поэтому недоступны для понимания страницы учебников и мало помогает даже калькирующий ЖЯ – ведь это же слова, а частенько их в памяти подростка нет» [9].

Валерий Куксин 20 лет возглавлял издательство журнала ВЕС, преподаватель русского языка РГСУ. Разумеется, этот вопрос необходимо отнести к начальному школьному, а, возможно, и к дошкольному образованию. [4] Но парадокс в том, что пробелы в начальном образовании приходится компенсировать на уровне профессионального обучения. Что не есть эффективно. А без понимания элементарных вещей, без базовых знаний путь в профессию закрыт [12].

Необходимость повышения квалификации педагогов СПО в области сурдопедагогики

Из-за незнания психологии глухих преподаватели:

- требуют невозможного;
- не адаптируют ход урока.

Имеет место быть несбалансированность теоретических и практических занятий. Для этой категории обучающихся необходимо теорию закреплять практической деятельностью. Например, три дня теории и три дня практики. [3].

Как следствие, возникает ряд проблем:

- у обучающихся пропадает интерес к учебе;
- из-за однообразной деятельности (конспектирование) появляются утомляемость, пассивность, пропуски занятий без уважительной причины;
- преподаватели не получают ожидаемого результата.

Как говорится, «... по словарю иностранный язык выучить нельзя». Многие преподаватели постарались и прошли обучение жестовому языку, но не смогли применить и развить полученные знания. Хочется заметить, что любое обучение не конечно, но требует постоянной переподготовки. И наличие разовых курсов по РЖЯ в отсутствие знаний по психологии, а именно по сурдопедагогике явно недостаточно. Нет системы повышения квалификации в этой области.

Слабая материально-техническая база

Необходимо оборудование специальных аудиторий для групп инвалидов по слуху, которые включают в себя:

- информационные индукционные системы-устройства, передающие аудиоинформацию с микрофона прямо на слуховой аппарат;
- акустические системы (Системы свободного звукового поля), предназначенные для совместного обучения учащихся с разными возможностями слуха. Динамики аудиоколонок мягко усиливают голос преподавателя, равномерно распространяя его по помещению;
- световые сигнализаторы на каждом этаже учебного корпуса.

Также важен принцип наглядности. Неслышащие люди, как иностранцы, – их словарный запас невелик, поэтому необходима наглядность в ходе образовательного процесса. Среди наглядных средств, применяемых в обучении глухих, можно выделить следующие:

- средства предметно-образной наглядности (натуральные предметы, их плоскостные и объемные изображения);

– средства знаковой (условной) наглядности (схемы, опорные сигналы, чертежи, карты, графики, таблицы, опорные конспекты и т. д.);

– средства динамической наглядности (диафильмы, видеофильмы, кинофильмы или их фрагменты, компьютеры, ТСО). [5].

Интегрированные группы (слышащие и глухие студенты или слабослышащие и глухие)

«Родным называют язык, который доступен ребенку, который осваивается первым, является самым важным» [6]. Надежда Чаушьян, педагог-дефектолог ГКОУ СКШИ №65, глухая.

Интеграция означает, что обучающийся должен приспособиться к уже существующей системе, в то время как инклюзия означает, что система должна подстраиваться под нужды и потребности развития ребёнка. Какой путь мы выберем для себя «инклюзию» или «интеграцию»? [14].

Необходимо учитывать способности глухого и слабослышащего и в соответствии с этим организовывать подачу знаний. Слабослышащий может читать по губам, имеет больший словарный запас в отличие от глухого человека, поэтому он понимает быстрее. Глухому же в связи с малым словарным запасом и незнанием значений многих слов, а также с неумением соотнести предмет и его письменное написание требуется другой метод в обучении.

В совмещенных, интегрированных группах возникают трудности:

– уделить внимание в равной степени говорящим, слабослышащим и глухим сложно;

– для обучения нужно разное количество времени. Говорящий слышит и пишет, а неслышащему надо вначале посмотреть, а потом записать, более того, ему надо пояснить значение непонятого слова и не раз повторением закрепить его. Если преподаватель пишет все время на доске, то говорящим становится скучно, они начинают отвлекаться, в то время как инвалидам по слуху необходимо видеть написанные слова;

– если преподаватель говорит, то в интегрированной группе нет возможности попросить его остановиться, чтобы пояснить значение слова или неясности сказанного;

– если же преподаватель диктует под запись лекцию, то это невозможно сделать при той же скорости с глухими. Тогда преподаватель дает учебник и просит их в то время, как она читает лекцию для говорящих, самостоятельно конспектировать ее в свою тетрадь. А мы знаем, что глухие обучающиеся испытывают трудности в понимании художественных и научных текстов, многозначных и устаревших слов и т.д.;

– инвалидам по слуху нужно больше времени в отличие от слышащих обучающихся, чтобы провести анализ и воспроизвести текст. Это могут сделать только те из слабослышащих студентов, чей уровень речевого и общего развития выше. А такое исключение! Поэтому инвалиды по слуху тихо подчиняются требованию преподавателя «пиши», при этом большая половина из них ничего из написанного не понимает;

– чтобы речевая функция не угасала у слабослышащих, необходимо постоянно тренировать их голосовую речь. Такой методикой необходимо овладеть нашим педагогам на курсах сурдопедагогики.

Наполняемость групп

До этого года наполняемость групп была 25 человек. На текущий момент набор составлял 15 человек для групп, где обучаются инвалиды по слуху. Конечно, это значительно облегчает работу преподавателям и переводчикам РЖЯ. Иначе снижается качество приобретаемых знаний. Сложно преподавателю, а тем более переводчику. Дело в том, что дети привыкли – в детском саду и школе – к всеобщему вниманию, там наполняемость групп составляла 6 человек [4]. Практически индивидуальное обучение. В общеобразовательном учреждении переводчику РЖЯ надо увидеть непонимание в глазах одного из 25 глухих и обратить на это внимание преподавателя. При таком количестве сложно принимать экзамены, сложно привлекать внимание обучающихся. Нелегко преподавателю отвечать на вопросы. Например, один задает вопрос, а другие в это время не смотрят, а потом тот же самый вопрос переспрашивают. Преподаватель нервничает, не понимая культуру глухих и их психологию.

Слуховые аппараты

Преподаватель и переводчик жестового языка не вправе требовать от инвалидов по слуху ношения слуховых аппаратов, это позволяет нерадивым обучающимся хитрить и спекулировать тем, что они не слышат. Обязательное наличие слуховых аппаратов позволит повысить качество образования, развивать остаточный речевой слух, пополнить словарный запас. Таким образом, та работа, которую вели с инвалидами по слуху предыдущие педагоги в школах, продолжится.

Согласно законодательству, медицинские работники в техникуме обслуживают только несовершеннолетних обучающихся. К сожалению, сурдопереводчику приходится порой оказывать первую медицинскую помощь инвалидам по слуху. Дело в том, что, учась в интернатах, инвалиды по слуху получали медицинскую помощь, не выходя из стен школы. Многие из них незнакомы с алгоритмом посещения поликлиник. Иногородные обучающиеся имеют временную прописку, им крайне сложно без помощи переводчика прикрепиться к поликлинике, взять талон в регистратуре, объяснить причину посещения, взять справку о болезни и в неотложных случаях вызывать скорую помощь в учебное заведение.

Совершенствование нормативной базы

- не решен вопрос нагрузки переводчика и нет нормативов оплаты труда;
- нет должностной инструкции для переводчика РЖЯ, работающего в учебном заведении (выполняем такую работу как звонки, пишем записки для облегчения общения, передаем информацию от мастера, контролируем посещаемость, информируем по телефону через сообщения или скайп вне учебного времени, переводим приходящих лекторов, переводим при обращении в полицию, если случаются инциденты, сопровождаем на медосмотр при оформлении медицинской книжки и т.д.;
- нет нормативов, сколько человек должен обслуживать один переводчик;
- нет доплат за перевод во время экзамена;

- нет доплат за консультации при подготовке к курсовым и дипломным работам;
- нет разработанной системы оплаты труда конкретно для переводчика в учебном процессе (почасовая или ставка);
- не решен вопрос о количестве дней отпуска (нагрузка значительная, и выработать свой потенциал не составляет труда, нужно время для восстановления сил так же, как преподавателям и мастерам п/о).

Вывод:

Подводя итог, уместно применить опыт известного русского психолога, дефектолога начала XX века, который связал психологию с педагогикой. Л.С. Выготский и его последователи основной путь компенсации людей с нарушениями слуха видели во включения их в активную трудовую деятельность, обеспечивающую возможность формирования высших форм сотрудничества. Он высоко оценивал физические возможности компенсации у глухих, считая, что им доступны очень многие виды профессий, за исключением тех, овладение которыми требует нормального слуха. Именно благодаря включению в трудовую деятельность для глухих «открывается дверь в жизнь», создаются условия для полноценной интеграции в общество. [3], что является целью системы образования в техникуме, ради этого бага для ребят с ограниченными возможностями здоровья переводчики русского жестового языка прилагают свои усилия. Хочется повторить слова Камневой В.П., заведующей лабораторией РЖЯ при Российском государственном социальном университете в Москве (конференция переводчиков 12 ноября 2013г.): «...глухие не тупые. Нужно создать условия...».

Библиографический список

1. Афанасьева О.О., Камнева В.П., Харламенков А.Е. Учебное пособие для переводчиков русского жестового языка в профессиональных образовательных организациях. М., 2016. 162 с.
2. Базоев В.З. Легко ли переводить жестовый язык? М., 2015. 216 с.
3. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Красноярский государ-

- ственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. (2-е издание, исправленное и дополненное). 232 с.
4. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушенным слухом) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 6-10.
 5. Дьячков А.Н. Дидактика школ глухих. М., 1968. Ч. 1.
 6. Жадан Людмила. В едином строю. Глухие учителя о ЖЯ в образовании // Ежемесячный журнал Всероссийского общества глухих. 2016. № 12. С. 15-16.
 7. Закон РФ «Об образовании» от 10.07.1992 № 3266-1 Глава V. Социальные гарантии реализации прав граждан на образование.
 8. Зыкова Т.С. Система оценки учебно-познавательных достижений незлышащих школьников: Функциональная характеристика и оформительские ориентиры // Дефектология. 1999. №5.
 9. Куксин Валерий. В едином строю. Иностраннй русский язык // Ежемесячный журнал Всероссийского общества глухих. 2017. № 4. С. 13-14.
 10. Конференция переводчиков русского жестового языка. [Электронный ресурс] // Роль жестового языка в процессе обучения незлышащих студентов в сфере профессионального образования. Сурдоцентр [сайт]. [12.10.2003] <http://surdocentr.ru/publikatsii/11-o-zhestovom-i-russkom-yazykakh/70-konferentsiya-surdoperevodchikov-rol-zhestovogo-yazyka-v-protssesse-obucheniya-neslyshashchikh-studentov-v-sfere-professionalnogo-obrazovaniya> (24.08.2017).
 11. Образование и жестовый язык // Две лекции для родителей. ВОГ-инфо. www.voginfo.ru (12 11.2016).
 12. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Формирование коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе: учебно-методическое пособие / Красноярск, 2012. 148 с.
 13. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 27 мая 2000 года N 78-ФЗ (Российская газета. № 103. 30.05.2000). Глава IV. Обеспечение жизнедеятельности инвалидов. Статья 19.
 14. Шматко Н.Д. Для кого может быть эффективным интегрированное обучение // Дефектология. 1999. № 1-2.

КОМБИНИРОВАННЫЕ ЖЕСТЫ В РУССКОМ ЖЕСТОВОМ ЯЗЫКЕ

THE COMBINED GESTURES OF RUSSIAN SIGN LANGUAGE

Е.А. Денисова

E.A. Denisova

Ключевые слова: *русский жестовый язык, немануальный компонент, комбинированный жест.*

Key words: *russian sign language, amaturally component, a combined gesture.*

Аннотация. Данная статья посвящена исследованию комбинированных жестов в русском жестовом языке (РЖЯ).

Abstract. This article investigates the combined gestures of Russian sign language (RSL).

Русский жестовый язык – является основным способом коммуникации глухих и слабослышащих на территории Российской Федерации и имеет довольно большое число носителей. Однако РЖЯ до сих пор является недостаточно изученным и описанным, а специальных исследований, посвященных специфике используемых в нем комбинированных жестов, практически нет. Между тем эти жесты достаточно многочисленны в РЖЯ и требуют системного описания и анализа для более качественного и глубокого изучения языка.

Информация в РЖЯ, как и в других жестовых языках, передается при помощи жестов рук, а также движений головы и корпуса, мимики. В жестовых языках выделяются три основных типа жестов: мануальные, немануальные и комбинированные.

Мануальный жест – самый распространенный тип жестов в жестовых языках. Он выполняется руками и включает в себя четыре основных компонента: конфигурацию, локализацию, ориентацию и движение. Конфигурация представляет собой форму кисти руки при исполнении жеста. Локализация – место исполнения жеста в пределах жестового пространства – области, используемой для артикуляции; вертикальная граница ее начинается чуть выше головы и заканчивается у талии, а горизонтальная граница пролегает от одного локтя до другого при свободном расположении рук [Brennan 1992: 22, цит. по Буркова, Филимонова,

2014]. Ориентация – это направление ладони и пальцев по отношению к корпусу тела говорящего.

Немануальные жесты – это мимика, движения головы или корпуса, артикуляция. Например, для выражения вопроса ‘Как дела?’ может использоваться откидывание головы назад и взгляд на адресата с приподнятыми бровями, для выражения вопроса ‘Зачем?’ – откидывание головы назад и одновременная артикуляция «зм». Немануальные жесты как самостоятельные лексические единицы относительно редки.

Комбинированные жесты – это жесты, исполняемые руками, но требующие обязательного присутствия немануального компонента. Как отмечается в ряде работ по жестовым языкам, немануальные компоненты «могут являться обязательным фонологическим компонентом жеста» [Pfau, Quer 2010]. Комбинированных жестов в жестовых языках довольно много. Например, в РЖЯ при исполнении жеста СПАТЬ (ладонь в конфигурации ТРИ совершает круговое движение в кисти, сменяясь на конфигурацию Ч, при которой кончики пальцев смотрят вверх) обязательно присутствует и наклон головы вбок; при исполнении жеста ДРАЗНИТЬ глаза прищурены, подбородок опущен, взгляд направлен на объект действия; при исполнении жеста ПОЛНЫЙ.НОЛЬ ‘полное отсутствие чего-либо’ артикулируется «о», брови приподняты, сведены вместе, жест также сопровождается резким наклоном головы и корпуса вперед; при исполнении жеста ЦЕЛОВАТЬ губы вытянуты, брови приподняты; при исполнении жеста ГОВОРИТЬ артикулируется «а», а при исполнении жеста РАЗГОВАРИВАТЬ артикулируется «ва-ва-ва».

В РЖЯ можно также обнаружить минимальные пары: пары жестов, различающиеся только немануальным компонентом. Другими словами, немануальный компонент может выполнять смыслоразличительную функцию. Приведем несколько примеров таких минимальных пар. Например, при исполнении жеста МЕЧТА взгляд направлен вверх, рот приоткрыт, голова наклонена назад. Жест СМЫСЛ исполняется точно так же, но немануальный компонент в нем отсутствует. Смыслоразличительную функцию немануальный компонент выполняет и в таких жестах, как, например, СТРАХ и СТРАХОВКА, которые различаются только наличием/отсутствием немануального компонента: для первого

из жестов характерны поднятые брови и широко раскрытые глаза. Другим примером являются жесты ДОРОГОЙ1, употребляемый в контекстах типа ‘дорогой друг’ и ДОРОГОЙ2, употребляемый в контекстах, где речь идет о цене, тоже различаются исключительно наличием/отсутствием немануального компонента: жест ДОРОГОЙ1 обычно исполняется с улыбкой, корпус тела наклонён к собеседнику; при исполнении жеста ДОРОГОЙ 2 выражение лица нейтральное, корпус не движется. Примерами жестов, различающихся только немануальными компонентами, могут служить жесты БЕСПЛАТНО и БЕЗДЕЛЬНИЧАТЬ: в первом случае исполнение жеста сопровождается артикуляцией «бес», втором – рот приоткрыт, мышцы лица расслаблены, выражение лица может быть несколько пренебрежительным.

Таким образом, основной функцией немануального компонента в комбинированных жестах является смысловозначительная функция. Пока еще остается неясным, чем обусловлен выбор того или иного немануального компонента в комбинированных жестах. Можно предположить, что во многих случаях это связано с иконичностью жестовых языков и отчасти с влиянием какого-либо звукового языка. Например, жест ОТЛЕГЛО.ОТ.СЕРДЦА (рука в открытой конфигурации Ч от середины корпуса на некотором расстоянии от тела резко двигается по направлению к сердцу, где конфигурация меняется на Ч), при этом сопровождается артикуляцией «фу», что совпадает с русским «фух!». Интересно, что немануальный компонент, как правило, присутствует в лингвоспецифических жестах РЖЯ – таких, которые в первую очередь связаны с особенностями культуры глухих и не имеют точного однословного эквивалента в русском звуковом языке.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. (2-е издание, испр. и доп.). 232 с.
2. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации федерального государственного стандарта для

- детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушенным слухом) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 6-10.
3. Буркова С.И., Филимонова Е.В. Редупликация в русском жестовом языке, 2014. С. 202-208.
 4. A Teacher's Resource Text on Grammar and Culture. Washington, DC, 1980. Battison 1978 – R. Battison. Lexical Borrowing in American Sign Language. Silver Spring, Md., 1978.
 5. Stokoe 1960 – W. Stokoe. Sign Language Structure: An Outline of the Visual Communication Systems of the American Deaf // Studies in Linguistics. New York: Department of Anthropology and Linguistics, 1960.
 6. Pfau, Steinbach 2010 – R. Pfau, M. Steinbach. Plurality of relations in German Sign Language: Mapping semantics onto morphosyntax // Theoretical Issues in Sign Language Research (TISLR 10). West Lafayette, October 1st, 2010 / <http://www.purdue.edu/tislr10/pdfs/Pfau%20Steinbach.pdf>
 7. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Формирование коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе: учебно-методическое пособие / Красноярск, 2012. 148 с.

ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА В КОММУНИКАТИВНОЙ СРЕДЕ

THE PROBLEMS OF USING SIGN LANGUAGE IN A COMMUNICATIVE ENVIRONMENT

Ю.М. Костомарова
Y.M. Kostomarova

Ключевые слова: *русский жестовый язык, педагог-психолог, диагностика, слабослышащие дети, глухие дети.*

Key words: *russian sign language, educational psychologist, diagnosis, hearing impaired children, deaf children.*

Аннотация. В статье рассматриваются формы речи детей с нарушениями слуха и роли РЖЯ в обучении.

Abstract. The article examines the forms of speech of children with hearing impairments and the role of the RSL in training.

Яглухая, работаю в школе для глухих и слабослышащих детей
г. Иркутска в двух должностях: педагога-психолога и учителя

ля русского жестового языка. Работаю с детьми разных категорий. Каждый год занимаюсь диагностикой первоклассников, поступивших в школу, и детей старших классов, веду коррекционные занятия, преподаю факультатив по русскому жестовому языку.

В процессе диагностики сталкиваюсь с частыми проблемами у детей, которые поступают в первый класс слабо подготовленные и неподготовленные, не знающие жестового языка и не имеющие словарного запаса (в большинстве случаев – дети из слышащих семей), в первую очередь выделяю причины, почему дети не посещали детский сад.

Причины разные:

- Родители не знают, где можно обучать глухих детей;
- Живут далеко от дома, особенно в сельской местности;
- Неблагополучные семьи (финансовые затруднения);
- У родителей нет желания учить ребёнка жестовому языку;
- Многодетные семьи (нет времени уделять внимание глухому ребёнку);
- Дети воспитываются в детском доме среди слышащих (там нет специалистов, которые обучали бы таких детей ЖЯ и словесной речи).

Важной особенностью психического развития глухих детей является почти одновременное овладение ими несколькими видами речи – словесной (устной и письменной), дактильной и жестовой, т. е. своеобразная полиглоссия, как ее называл Л.С. Выготский [3].

При этом у глухих детей иные, чем у слышащих, сенсорные основы формирования первичных образов слов. У слышащих первичным образом слова является слуховой, у глухих детей – зрительный, подкрепляемый двигательными ощущениями (артикуляцией, дактилированием или письмом).

Жестовая речь служит своеобразной компенсацией отсутствующей словесной речи, является средством, позволяющим глухому общаться с окружающими людьми [3].

В системе обучения и воспитания детей с нарушениями слуха используются три основные формы речи:

- дактильная речь;

- словесная (устная и письменная);
- жестовая речь.

В процессе обучения педагоги уделяют больше внимания устной и дактильной речи.

Принципиально важным является то, с каким уровнем развития словесной речи и развития мышления приходит обучающийся в школу. Этот уровень на начало обучения в школе очень разный. Особенно это ощущается при начальном освоении программ среднего общего образования. От него зависит, какие средства обучения будут использоваться по отношению к каждому конкретному ученику.

Сурдопедагог с многолетним стажем Г.Л. Зайцева убеждена, что словесно-жестовое двуязычие, при котором глухие свободно владеют и словесной, и калькирующей, и жестовой речью, – это хорошо! И мы согласны с ней, т.к. международная практика показывает правильность суждений Г.Л. Зайцевой.

В процессе обучения выявлены разные уровни интеллекта у глухих и слабослышащих детей, особенно отмечены проблемы с отсутствием словарного запаса; он крайне низкий. Некоторые дети могут понимать задания методики, но не знают жестового языка и дактильной азбуки, жестикулируют как первобытные люди. Из-за этого детям трудно адаптироваться к учебным программам и условиям школьной жизни в течение первой четверти. Со второй четверти они постепенно адаптируются к учебным материалам, осваивают дактильную азбуку с помощью таблицы, которая висит в классе на доске, но ЖЯ присутствует на протяжении учёбы и дальнейшей жизни.

Подчеркиваю, проблемы очевидны с имплантированными детьми, которые не используют ЖЯ (жестовый язык). Исходя из моего личного опыта, имплантированные дети заблуждаются в двух мирах глухих и слышащих, по настоянию родителей дети с КИ (кохlearной имплантацией) обучаются в массовой школе, некоторые не справляются с учебной программой, большинство таких детей отправляют в нашу коррекционную школу для глухих и слабослышащих детей [10]. Родители, в том числе педагоги, логопеды, запрещают детям с КИ вла-

деть жестовым языком, считают, что ЖЯ мешает развитию словесной речи.

Приведу несколько примеров запретов использования ЖЯ:

9. На факультативе ЖЯ мальчик с умственной отсталостью и ДЦП имеет тугоухость второй степени, весь учебный год отказывался учить жестовый язык по строгому приказу матери, занимался посторонними делами, посещал логопедические занятия. Выявлен факт, что у мальчика словарный запас на крайне низком уровне, обобщение понятия очень слабо развито. Его мать категорически отрицает усвоение сыном жестовой речи.

10. Девочка с КИ из 10 класса на домашнем задании с интересом выучила жестовые слова, ее мама увидела тетрадь «Факультатив ЖЯ», забила тревогу, позвонила в школу классному руководителю, выразила нежелание ЖЯ. Классный руководитель объяснила ей, что в учебном расписании существует важный предмет, утверждаемый зам. директора по УВР. Мама поставила девочке условие: в школе можно разговаривать на ЖЯ с ребятами, а дома запрещено.

11. Имплантированный выпускник из 11 класса заинтересовался ЖЯ, решил посещать мои занятия. Классный руководитель убедила его, что ЖЯ может «оглупить» его, устное произношение дает большее развитие.

Реальная жизнь ставит точки над «і»: многие выпускники школы для глухих и слабослышащих «не дружат» с русским языком, социально плохо адаптированы. В школах основным средством является устная речь, а жестовый язык в школе на уроках не используется. Особенно актуальна проблема с государственными выпускными экзаменами (ГВЭ) у выпускников. ГВЭ ведётся в другой школе, в незнакомой обстановке выпускники чувствуют растерянность без переводчиков. Им помогает переводить сам учитель-предметник, плохо владеющий ЖЯ, поэтому выпускникам сложно запоминать незнакомые (новые) слова. Они признаются, что им очень важно присутствие переводчика, свободно владеющего ЖЯ. Глухим выпускникам сложно запоминать слово в слово, требуются слова в упрощенном доступном виде.

В учебном плане факультатив ЖЯ тесно связывается с русским языком и литературой, из моего личного наблюдения на факультативе жестовой речи есть эффект, у детей растёт интерес к ЖЯ, с годами накапливается словарный запас, пользуются жаргоном, который сами придумывают глухие.

Существует проблема в том, что на уроке русского языка и литературы в классе для слабослышащих детей обучаются 2–3 глухих, им трудно понимать учителя, который применяет устную речь. Дети плохо улавливают слова, большинство глухих и слабослышащих не любят читать, им трудно понять смысл прочитанного текста. Устная речь даёт нагрузку на зрительный анализатор в процессе восприятия словесной информации способом «чтения с губ», отмечается быстрая утомляемость. Из-за этого у глухих детей снижается интерес к русскому языку и литературе. Им требуется учитель, который свободно владеет ЖЯ, они легче понимают материал, появляется интерес к знаниям.

Язык можно потерять, если его не поддерживать, речь должна находиться в обращении, развиваться, совершенствоваться [3]. А у нас в большинстве случаев для глухого человека теряется словесный язык, так как без базы жестового языка он ему даётся с трудом. Жестовый же остаётся с ним на всю жизнь, несмотря на всевозможные ограничения и запреты.

Результаты обучения по программе факультатива ЖЯ показывают, что жестовая речь всех детей быстро развивается, все дети легко и охотно вступают в общение, т. е. жестовый язык снимает коммуникативный барьер, который, очевидно, делает любое обучение неэффективным. Также заметно повысился познавательный интерес детей и мотивация к занятиям.

Вывод: словесная речь должна быть на 1-м месте, но жестовый язык необходим как средство коммуникации и социализации глухих детей с самого рождения, но при обучении различным предметам в обучении. Это верный помощник в пути к постижению русского языка, и запрещать ребенку пользоваться дактильной азбукой – преступление по отношению к нему. Предлагаем организовать курсы ЖЯ для родителей и педагогов в школах.

Библиографический список

1. Базоев В.З., Паленный В.А. Человек из мира тишины. М.: ИКЦ «Академкнига», 2002. С. 97.
2. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. (2-е издание, исправленное и дополненное). 232 с.
3. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Викулина Л.М. Командный подход к организации и планированию индивидуальных занятий с кохлеарно имплантированными дошкольниками в ДОО. В сборнике: Психолого-педагогическое сопровождение реализации программ развития ребенка Красноярск, 2015. С. 162-166.
4. Богданова Т.Г. Сурдопсихология: учебное пособие для студентов высших педагогических учебных заведений. М.: Издательский центр «Академия», 2002. С. 62-68.
5. Мельничук Н.В. Опыт использования жестовой речи на уроках географии в основной и средней школе. Статья на базе МГПУ Городская научно-практическая конференция «Образование и жестовый язык», 25.04.2017 г.
6. Соловейчик Н.А. Использование и роль жестового языка на уроках математики в образовании глухих детей. Статья на базе МГПУ Городская научно-практическая конференция «Образование и жестовый язык», 25.04.2017 г.
7. Томсон В.А. Жестовый язык в обучении и развитии глухих дошкольников: история и современное состояние вопроса в России. Статья на базе МГПУ Городская научно-практическая конференция «Образование и жестовый язык», 25.04.2017 г.
8. Чаушьян Н.А. Федеральные государственные образовательные стандарты и глухой ребёнок. Статья на базе МГПУ Городская научно-практическая конференция «Образование и жестовый язык», 25.04.2017 г.
9. Чаушьян Н.А. Родителям: Новая рубрика. Для чего и для кого? Сайт: Deafmos.ru, 28.10.2015г.
10. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Формирование коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе. Учебно-методическое пособие / Красноярск, 2012. 148 с.

ОПЫТ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА В ОБУЧЕНИИ ГЛУХИХ СТУДЕНТОВ

EXPERIENCE IN THE USE OF SIGN LANGUAGE IN TEACHING DEAF STUDENTS

А.А. Карпенко

A.A. Karpenko

Ключевые слова: *сурдопедагогическая практика, коммуникативно-деятельностная система, неслышащие дети, русский жестовый язык, инклюзия.*

Key words: *surdopedagogics practice, communication and activity system, deaf children, Russian sign language, inclusion.*

Аннотация. В статье отражена проблемы использования русского жестового языка в обучении неслышащих детей, в том числе в условиях инклюзии.

Abstract. The article reflects the problem of the use of Russian sign language in teaching deaf children, including in the context of inclusion.

На волне подъема интереса к проблемам гуманизации большое место в обсуждениях отводится возможности предоставления выбора системы обучения. В современной мировой сурдопедагогической практике представлено множество подходов к обучению детей с нарушением слуха (коммуникативно-деятельностная система, верботональный метод, «материнская школа», ройчестерский метод, мейнстриминг, билингвизм, Audio-verbal метод и другие). Каждый из существующих подходов имеет свою теоретическую основу, подтвержденную обширной практикой и успешными результатами. Однако опыт показывает, что доступность эта зачастую имеет декларативный характер. Этому можно найти массу причин как объективных, так и субъективных. Акцентируя внимание на билингвистической системе обучения, необходимо отметить, что при растущей популярности в мире она не находит массового распространения в России, хотя число сторонников ее неуклонно увеличивается. Более того, сторонники ее были в среде сурдопедагогов и в то время, когда жестовая речь была официально не признана. Маститые сурдопедагоги, работавшие по утвержденным Министерством образования учебным планам, построенным на основе коммуникативно-деятельностной системы, жесто-

вым языком владели, и если на уроках использовать его запрещала инструкция, то вне учебного процесса все-таки использовали.

Сегодня мы имеем документ, определяющий официальный статус жестового языка. Но при этом все, что касается его использования, ограничивается предоставлением услуг сурдоперевода. Если речь идет о решении вопросов с чиновниками разных рангов, оформлении документов и прочие, возможно, этого вполне достаточно. Но если речь идет об образовании, помощь переводчика жестового языка правильнее рассматривать именно как ПОМОЩЬ, главным образом, потому, что переводчик не обязан знать все тонкости дисциплины, к преподаванию которой допускаются специалисты, получившие образование в конкретной области знания. Только сам педагог может донести информацию в той логической последовательности, которую он видит в рамках изучаемой темы, расставить смысловые акценты, остановиться подробнее на понятийном и терминологическом аппарате, подробнее остановиться на отдельных вопросах, если читает непонимание на лицах обучающихся (когда лица обращены к переводчику, сделать это весьма затруднительно: увлекшись объяснением, преподаватель чаще всего не следит за реакцией аудитории). Так основная ответственность за понимание учебного материала ложится на переводчика, который становится основным источником информации.

Избежать подобных проблем помогает использование жестового языка без посредника.

В своей педагогической практике я выбрала именно этот путь. Зная методику работы с неслышащими и психологические особенности восприятия, я практически не использую лекции в том понимании, какое существует в работе со слышащими. Полтора часа жестового языка – это практически то же самое, что полтора часа чтения с лица. На пятнадцатой-двадцатой минуте внимание ослабевает, даже при титанических усилиях воли. Поэтому на занятии используются разные способы предъявления учебного материала и разные языковые средства: и жестовый язык, и дактилология (особенно при объяснении понятий), и письменная, и устная речь. Важно найти на занятии «языковой баланс», не допуская «перекоса» в сторону одного или другого средства [6]. Так, организация учеб-

ного процесса осуществляется посредством устной речи, новый материал предъявляется с использованием жестовой речи и обязательным сопровождением письменной речью в виде слайдов презентации или печатного раздаточного материала, учебных пособий или первоисточников. Обсуждения и опросы ведутся на двух языках, словесном в устной форме и жестовом. Конечно, не существует универсальной формы организации учебного занятия. Это зависит от целей, задач, темы и вида занятия. И соотношение разных языковых единиц на разных занятиях неодинаково. Важно, чтобы такое сочетание было. Не стоит забывать, что, говоря о билингвизме, мы имеем в виду два языка [5]. Перед нами стоит задача не только обучения студента, но и его социализация. После получения диплома он не должен постоянно нуждаться в сопровождении переводчика, а постоянное использование перевода в учебном процессе оказывает расслабляющее действие на обучающегося. Расслабляющее настолько, что даже фразу «запишите тему» он не согласен воспринимать в устной форме. Для этого и необходимо владение и специальными сурдопедагогическими методиками (для максимально эффективной организации учебного процесса), и жестовым языком (для полного и доступного донесения учебного материала) [3].

Совершенно согласна с Максимом Бориславовичем Ларионовым, который обозначил в своем выступлении на семинаре для участников апробации учебных пособий, мультимедийного сопровождения и методических рекомендаций по организации обучения инвалидов по слуху в дошкольных образовательных организациях, общеобразовательных организациях, профессиональных образовательных организациях и образовательных организациях высшего образования проблему несовершенства подготовки сурдопедагогов в части овладения жестовым языком. Однако, если проявить долю заинтересованности и не идти по пути наименьшего сопротивления (а переложить основную работу на переводчика – это именно такой путь), то можно добиться определенных успехов в изучении жестового языка.

Нельзя оставить без внимания еще один злободневный вопрос. Реалии современного образования ставят нас в условия ограниченности выбора подхода к организации процесса обуче-

ния лиц с ограниченными возможностями [7]. В политике Министерства образования и науки России последних лет взят курс на инклюзивное обучение.

У такого подхода есть множество сторонников, которые объясняют свою позицию идеями гуманизации, которые, без сомнения, справедливы и даже красиво оформлены [4]. Однако, если взглянуть в глубь проблемы, можно увидеть ряд спорных вопросов, которые ставят под сомнение возможность массового применения инклюзивного подхода в обучении глухих. Справедливо будет заметить, что в рассуждениях об инклюзии глухих чаще происходит подмена понятий «инклюзия» и «интеграция», так как требования к подготовленности к совместному обучению предъявляются, прежде всего, к самому обучающемуся с нарушением слуха [2]. Особые образовательные условия чаще всего ограничиваются наличием переводчика жестового языка. Вряд ли педагог массового образовательного учреждения станет изучать жестовый язык и строить занятие с учетом потребностей малочисленной группы неслышащих в общем потоке обучающихся. Это не означает невозможности инклюзивного обучения для людей с нарушением слуха, но и не означает доступности для всех, что и призвана обеспечить инклюзивная система [1].

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Психолого-педагогические рекомендации по выбору варианта интегрированного обучения слабослышащего ребенка в образовательной школе // Сибирский педагогический журнал. Новосибирск. – 2009. №8. 360. С. 23
Беляева О.Л. Реализация специальных дидактических условий в учебном процессе общеобразовательной школы при обучении детей с нарушенным слухом: материалы Международной научно-практ. конф. «Проблемы и перспективы интегрированного, инклюзивного образования лиц с ограниченными возможностями здоровья». Красноярский государственный торгово-экономический институт, КГПУ им. В.П. Астафьева. 2010. 315 с.
2. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений / Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. (2-е издание, исправленное и дополненное).

3. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушенным слухом) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 6–10.
4. Борякова Н. Ю. Педагогические системы обучения и воспитания детей с отклонениями в развитии. Гл. 2.5. Средства обучения в системе специального образования. – <https://educ.wikireading.ru/14424/>
5. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2001.
6. Уфимцева Л.П., Куншина И.И., Беляева О.Л., Хомич Н.Г. Опыт работы по интеграции детей с нарушениями слуха в общеобразовательную школу // Дефектология. 2005. № 4. С. 63-67.
7. <http://phonak-kids.ru/articles/support/mesto-zhestovogo-yazyka-v-raznye-periody-zhizni-detey-s-narusheniem-slukha/>
8. <https://www.youtube.com/watch?v=ryMZPmKVBj4>

ЖЕСТОВАЯ РЕЧЬ КАК ОДНА ИЗ ФОРМ КОММУНИКАЦИИ НЕСЛЫШАЩИХ ДОШКОЛЬНИКОВ В ПРОЦЕССЕ ДОСУГОВОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ

SIGN LANGUAGE AS A FORM OF COMMUNICATION OF HEARING-IMPAIRED PRESCHOOLERS IN THE PROCESS OF LEISURE ACTIVITIES

**Т.Б. Карпова
T.B. Karpova**

Ключевые слова: *русский жестовый язык, досуговая деятельность, неслышащие дети, дошкольное образовательное учреждение.*

Key words: *russian sign language, leisure activities, deaf children, preschool educational institution.*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности организации досуговой деятельности неслышащих детей и коммуникации неслышащих и слышащих воспитанников на примере работы в КГБДОУ «Берёзовский детский сад».

Abstract. In article features of the organization of leisure activities to deaf children and communicate deaf and hearing pupils, for example, KHRIO “Berezovsky kindergarten.”

Праздники, развлечения, тематические и спортивные досуговые являются особой формой организации детской деятельности в ДОУ. Они объединяют различные виды искусства, способствуют наиболее эмоциональному воздействию и эффективному решению ряда воспитательных и образовательных задач. Праздничные мероприятия развивают речь детей, эстетический вкус, способствуют проявлению творческой инициативы, становлению личности ребенка, формированию у него нравственных представлений. Поэтому хорошо спланированный, подготовленный по специальному сценарию праздник доставит радость не только детям, но и взрослым. Ведь нет ничего желаннее, чем увидеть счастливую улыбку на лице ребенка, знать, что именно вы помогли ему почувствовать себя хозяином веселого торжества, подарили ему дополнительные мгновения счастья.

Современные педагоги стремятся разнообразить тематику мероприятий, с помощью которых у детей обогащаются и закрепляются полученные в повседневной жизни знания. Систематически проводимые в детском саду праздники и развлечения обогащают жизнь детей, способствуют развитию полученных умений и навыков, закреплению знаний, воспитанию гармоничной и всесторонне развитой личности.

Основой любого праздника является музыкальная деятельность, которая оживляет его, делает эмоциональным. Песня и танец на детском празднике – это средства общения и единения всех собравшихся. Слово, как средство общения, несет на празднике дополнительную информацию. Звучащее в стихах, пословицах, загадках, поговорках, колыбельках и пр., оно воодушевляет участников.

Особо актуально на сегодняшний день стоит вопрос о внедрении жестовой речи в образовательный процесс в детском саду. Рассмотрим особенности подготовки и проведения праздников для дошкольников с нарушениями слуха на основе опыта работы. В основе каждого утренника лежит главная идея, которая должна быть понята детьми, а значит, должна быть пре-

поднесена им в простой, доступной форме, в этом помогает жестовая речь. С точки зрения общей педагогики, праздники необходимы детям, чтобы отдохнуть и повеселиться, снять эмоциональное и психическое напряжение. А с точки зрения сурдопедагогики, праздники, как и любую другую ситуацию, необходимо использовать для обучения. Обучение глухих детей начинается раньше и само по себе более интенсивно по сравнению с их слышащими сверстниками. И праздник должен дать им возможность отдохнуть и повеселиться. Но, с другой стороны, это интенсивное обучение необходимо им в их дальнейшей жизни, и упускать возможности, предоставляемые процессом подготовки и проведения праздника, просто нежелательно.

Праздники в нашем детском саду организуются педагогическим коллективом для детей и их родителей. Педагогический коллектив и дети выступают как единое целое, как одна команда, делающая общее дело, например, устраивать сюрприз для своих мам и бабушек ко Дню 8 марта. Таким образом, вся деятельность детей на празднике происходит осознанно, дети понимают, для чего они все это делают, они идут к поставленной им на начальном этапе подготовки к празднику цели.

У глухих детей огромная потребность общения, как и у слышащих. Активная речевая деятельность неслышащих детей на празднике – 20% и 80% двигательная активность – танцы, игры. При этом используются разнообразные виды речевой деятельности:

- дактилология или дактильная речь – ручная азбука, служащая для замены устной речи при общении глухих людей между собой;

- чтение с губ (процесс очень сложный, т.к. не все звуки видны с губ, всего 14 фонем);

- устная речь, письменная речь (таблички с написанием слов, словосочетаний, предложений, доступных как для произношения, так и для глобального чтения);

- жестовая речь – это своеобразная, достаточно сложная система общения, в которой используется язык жестов.

Почти весь речевой материал, используемый на утреннике, сопровождаем жестами, что, несомненно, облегчает понимание сценария детьми и их родителями (примерно у 50% родителей слух также нарушен). Таким образом, устанавливаются неприкосновенная обстановка и полное взаимопонимание. А использовать устную речь для выступления на празднике или нет – необходимо учитывать по отношению к каждому конкретному ребенку и ко всей группе детей, присутствующих на празднике. И хотя такой подход влечет за собой ряд определенных трудностей, он позволяет развивать слуховое восприятие детей, заставляет их вслушиваться и всматриваться, создает на празднике речевую среду. Все зависит от детей [10]. Если ребенок плохо говорит, нужно проверять, что он говорит, попросить его продиктовать свою речь. Каждое слово, которое мы говорим, – оно важное. Важно донести до детей красоту, емкость художественного слова, закрепить в их сознании, что оно всегда имело живое хождение в народе, использовалось им в определенных целях.

Анализируя и разбирая праздник на составляющие и сравнивая различные виды речевой деятельности на празднике, нельзя ставить плюс или минус. Как мы выяснили, практически за каждым минусом стоит плюс, а за каждым плюсом есть какой-то минус. Но необходимость использования жестовой речи в досуговой деятельности незлышащими дошкольниками актуальна.

Если раньше решающая роль в становлении личности незлышащего ребенка отводилась словесному языку, то сегодня появился билингвистический подход к этой проблеме [3]. Наши исследования показали целесообразность использования словесного и жестового языков как равноправных средств педагогического процесса. Признавая язык жестов природным языком глухих, не занижая его возможностей и выразительности, мы понимаем, что жестовая лексика небогата в сравнении с языком слов, разговорный жестовый язык аграмматичен. В связи с этим актуальным становится обучение нормированной, грамотной

жестовой речи, что приведет к расширению словарного запаса детей, повышению уровня жестовой и словесной речи, лучшему взаимопониманию, восприятию и пониманию сурдоперевода на различных мероприятиях [4].

Библиографический список

1. Арсеневская О.А., Корчевская Г.Г., Копцова Г.А., Филиппова И.Ю. Тематические праздники и развлечения. Волгоград: Учитель, 2016 г.
2. Базоев В.З., Палённый В.А. Человек из мира тишины. М.: ИКЦ Академкнига, 2002. 815 с: илл.
3. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. (2-е издание, испр. и доп.). 232 с.
4. Беляева О.Л., Ступакова М.В. Проектная деятельность образовательных учреждений как средство реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования // Комплексная реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях образования: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ответственный редактор Т.Н. Ищенко. 2014. С. 17–21.
5. Ветлугина Н.А. Музыкальное воспитание в детском саду. М.: Просвещение, 1981. 240 с.
6. Гейльман И.Ф. Специфические средства общения глухих. Часть 1–4. Ленинград: ЛВЦ ВОГ, 1975–1978.
7. Головин Б.Н. Основы культуры речи. М., 1980 // Цит. по: Соколова В.В. Культура речи и культура общения. М.: Просвещение, 1995. С. 47.
8. Давиденко Т., Комарова А. Краткий очерк по лингвистике русского жестового языка. М., 2006
9. Зайцева Г.Л. Калькирующая жестовая речь в коммуникативной деятельности глухих. М., 2006.
10. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Формирование коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2012. 148 с.
11. Яхнина Е.З. Методика музыкально-ритмических занятий с детьми, имеющими нарушения слуха. М.: Владос, 2003 г.

**О ПОДХОДЕ К ЭЛЕКТРОННОМУ ОБУЧЕНИЮ
ГЛУХИХ СТАРШЕКЛАССНИКОВ
ПРИ ПОДГОТОВКЕ К ЕГЭ ПО МАТЕМАТИКЕ**

**ON THE APPROACH OF E-LEARNING
OF DEAF HIGH SCHOOL STUDENTS IN PREPARATION
FOR THE UNIFIED STATE EXAM ON MATHEMATICS**

Д.В. Кручинин, А.Л. Приходько,
О.А. Варина, А.В. Высоцкая
D.V. Kruchinin, A.L. Prihod'ko,
O.A. Varinova, A.V. Vysotskaya

Ключевые слова: *электронное обучение, онлайн-курс.*

Key words: *e-learning, online course.*

Аннотация. В данной статье рассматриваются проблемы обучения глухих старшеклассников при подготовке к ЕГЭ по математике. Представляется решение по созданию онлайн-курса.

Abstract. This article examines the problems of training deaf senior pupils in preparation for the Unified State Exam in mathematics. A decision is made to create an online course.

Глухие талантливые школьники, ориентированные на точные науки, находят в математике возможность самостоятельно решения сложных задач, основанных на логике и на различного рода вычислениях. Полученные компетенции предполагают применять для получения своей будущей специальности. В концентрированном виде данное качество проявляется в задачах ЕГЭ по математике. Как показывает опыт, даже отличная успеваемость ученика не гарантирует успеха на ЕГЭ. Это связано с недостаточной подготовкой к решению задач ЕГЭ.

Согласно данным Всемирной федерации, в мире проживает 70 миллионов глухих людей [1]. По статистике Всероссийского общества глухих, в России их не менее 200 тысяч, по неофициальным данным – около 13 миллионов [2]. Жизнь глухих людей сопровождают различные трудности. Так, в 2013 году вице-президент Всероссийского общества глухих С.А. Иванов озвучил проблему доступности высшего образования для глу-

хих. Действующие методики обучения глухих школьников математике в коррекционных школах малоэффективны, по данным Всероссийского общества глухих [3]. В соответствии с ФЗ № 296 от 30.12.2012 года, языком глухих людей признаётся русский жестовый язык, но в школьном образовании имеются специфические методики обучения, где русский жестовый язык практически не используется как средство обучения. Тем самым у глухих школьников возникают трудности в усвоении школьных предметов, в том числе и математики, что в дальнейшем лишает их возможности поступить в вуз на желаемую специальность [7].

При этом в вузах отмечается, что глухие ограничены в выборе специальностей из-за нехватки базовых (школьных) знаний и отсутствия дополнительных образовательных курсов, адаптированных под их потребности [6]. По данным ведущих вузов России, глухих студентов на специальностях, связанных с математикой, очень мало, и обучение глухих студентов требует от преподавателей вузов разработки специальных методик и подходов к обучению на основании имеющихся знаний [5].

Опрашиваемые глухие школьники старших классов подчеркнули, что способы преподавания им математики в школе трудно усваивается, а другие известные им способы получения знаний неэффективны и/или неудобны. Курсы подготовки к ЕГЭ в настоящее время недоступны глухим, поскольку педагоги-репетиторы не владеют русским жестовым языком. Интернет-курсы подготовки по школьным предметам также не адаптированы к использованию глухими, поскольку формат видеотренингов, конференций, скайп-консультаций сопровождается аудиорядом без параллельного перевода на русский жестовый язык. Текстовые подготовительные курсы или субтитрование видео/аудиоконтента – доступная альтернатива, но они неудобны, поскольку письменный русский язык – это второй и, по сути, иностранный язык для глухих людей [4].

Перечисленное не дает глухим школьникам полноценно подготовиться к сдаче ЕГЭ и поступлению в вуз, создает разрыв

между школьным и вузовским образованием глухих, вынуждает их оставить образование на школьном этапе, закрывает возможность получить образование по желаемой специальности, построить карьеру и найти свое место в жизни. Предлагаемый проект сделает первые шаги по решению этих острых социальных проблем. По мнению экспертов, у 60 % глухих выпускников школ есть желание продолжить обучение в вузе, но низкий уровень знаний лишает их этой возможности. Наш проект даст возможность глухим подготовиться к успешной сдаче ЕГЭ и поступить в вуз.

Предлагаемый нами проект «Математика в тишине» объединит глухих абитуриентов, станет ещё одной площадкой для общения глухих людей и взаимного мотивирования на самообразование и изучение математических дисциплин. Целью проекта является разработка онлайн-курса для глухих абитуриентов для успешной сдачи ЕГЭ по математике. Особенностью проекта станет именно адаптация для глухих старшеклассников. Все этапы заданий будут сопровождаться переводом на русский жестовый язык в формате видеоряда. В разработанных тренажерах будет учитываться максимальное количество возможных ошибок и, в зависимости от совершенной учеником ошибки, будет выводиться соответствующая подсказка. Это позволит имитировать общение с реальным учителем, поскольку тренажер в онлайн-курсе будет, в зависимости от введенного ответа, фокусировать внимание обучающегося на конкретном месте в решении, в котором он совершил ошибку. Подобный тренажер, но без адаптации для глухих, уже разработан и используется для студентов первого курса одного из ВУЗов города Томска.

Как отмечают учителя математики школ для глухих, данный проект позволит получить знания по математике в наглядной интерактивной форме, а видеоролики с переводом на русский жестовый язык дадут школьникам возможность более глубоко разобраться в решении. Такой тренажер будет незаменимым помощником для подготовки к экзаменам, т.к. он предоставляет возможность использования при самостоятельном об-

учении в домашних условиях. Современному подрастающему поколению нравится все то, что современно, визуализировано и имеет свободный доступ в интернете. Школьник сможет выполнять задания в любое время и сразу видеть результат проверки, тем самым продолжая работать над заданием и улучшая свои знания.

Библиографический список

1. World Federation of the Deaf [Электронный ресурс]: официальный сайт / Международная неправительственная некоммерческая организация. URL: <https://wfdeaf.org/> (дата обращения: 30.09.2017).
2. Всероссийское общество глухих [Электронный ресурс]: официальный сайт / Общероссийская общественная организация инвалидов. – URL: <http://www.voginfo.ru/>(дата обращения: 30.09.2017).
3. За жестовый язык! Сборник статей. Москва, 2014.
4. Проблема языковой подготовки лиц с нарушениями слуха как основное препятствие к получению высшего образования / С. В. Скорняков, О. А. Варинова // Специальные образовательные условия и качество профессиональной подготовки лиц с ограниченными возможностями здоровья: сб. тр. науч.-практ. конф. с междунар. участием. Новосибирск, 29 сент. – 3 окт. 2015 г. Новосибирск: Изд-во НГТУ, 2015.
5. Особенности обучения математике студентов с нарушением слуха на основе формирования индивидуальной траектории / О. Е. Рощенко // Актуальные вопросы комплексной реабилитации детей с ограниченными возможностями здоровья. Опыт и перспективы. (Материалы межрегиональной научно-практической конференции 12–14 декабря 2012 г.): сборник научных трудов. Нерюнгри: Изд-во ТИ(ф) СВФУ.
6. Траулько Е.В. Формирование профессиональных компетенций студентов с нарушениями слуха, осваивающих программы высшего образования // Современные направления психолого-педагогического сопровождения детства: материалы науч.-практ. конф. Новосибирск, 12–13 апр. 2017 г. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2017.
7. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Формирование коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе: учебно-методическое пособие / Красноярск, 2012. 148 с.

**ПРОБЛЕМА ПОДГОТОВКИ ПЕРЕВОДЧИКОВ
РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА**

**THE PROBLEM OF TRAINING OF TRANSLATORS
OF RUSSIAN SIGN LANGUAGE**

Е.С. Минаева
E.S. Minaeva

Ключевые слова: *русский жестовый язык, сурдопереводчик, система обучения РЖЯ.*

Key words: *russian sign language, sign language interpreter, learning system RSL.*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы в обучении переводчиков жестового языка и пути их решения.

Abstract. The article deals with the problems in the training of sign language interpreters and their solutions.

В настоящее время в Новосибирском государственном техническом университете ведется подготовка переводчиков русского жестового языка на уровне высшего и среднего профессионального образования. Подготовка таких уникальных специалистов ведет к сокращению дефицита работников данной сферы [5].

При подготовке специалистов для обучения переводчиков были подготовлены преподаватели русского жестового языка. Первоначально такая подготовка была осуществлена в Научно-методическом центре социально-педагогических проблем образования глухих и жестового языка им Г.Л. Зайцевой (г. Москва), затем на уровне высшего профессионального образования (магистратура) по специальности: преподаватель русского жестового языка в Новосибирском государственном техническом университете [4]. Благодаря обучению были методически разработаны курсы: История и культура глухих, Профессиональная этика переводчика русского жестового языка и объемный методический материал по Практическому курсу русского жестового языка (РЖЯ). В 2017 году преподаватели Новосибирского государственного технического университета прошли обучение на курсах повышения квалификации «Теория и методика преподавания русского жестового языка» в начале пути при обучении русскому жестовому языку

в Новосибирском государственном техническом университете (институте социальных технологий и реабилитации (НГТУ ИСТР)) была построена иная система обучения, используемая Л.М. Осокиной, которая подразумевает обучение жестовому языку с опорой на русский язык. В обучении делается упор на формировании калькирующей жестовой речи, так называемый «русский язык жестами». Русский жестовый язык в такой программе считается «невербальной кинетической знаковой системой». Такая система обучения в настоящее время является актуальной во многих учебных заведениях России при подготовке и переподготовке переводчиков жестового языка. Преподаватели университета пришли к выводу, что данную систему подготовки переводчиков жестового языка необходимо перестроить, изучив опыт коллег данной сферы в связи с изменившимися условиями в законодательстве и социуме [2].

Статус жестового языка в России был уточнен в 2012 году, произведены поправки в Федеральном законе «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» в статьи 14 и 19. Поправки уточняют статус русского жестового языка и определяют его как «язык общения при наличии нарушений слуха и (или) речи, в том числе в сферах устного использования государственного языка РФ». Такие изменения были основаны на исследованиях Института языкознания, где жестовый язык признан «самостоятельным языком» глухого сообщества и «ни в коем случае не является жестовой формой русского языка». (Из заключения института языкознания РАН № 14405-01-237 от 15. 09. 2011 г.); в Конвенции о правах инвалидов, принятой Генеральной Ассамблеей ООН 13.12.2006 года, признается «равноправие жестовых языков».

В связи с изменениями в отношении статуса жестового языка устанавливаются соответствующие требования к наличию соответствующего образования и квалификации переводчиков жестового языка (сурдопереводчиков, тифлосурдопереводчиков), что позволит повысить качество предоставляемых инвалидам услуг по сурдопереводу.

В соответствии с изменениями статуса жестового языка были произведены изменения в названии и требованиях к квалификации переводчика. Сурдопереводчик теперь является переводчиком жестового языка, который должен иметь соответствующую

щее образование (уровень среднего или высшего профессионального образования). Законодательство, ужесточая, таким образом, требования к профессии, подразумевает подготовку специалистов высокого профиля, тем самым исключая возможность обучения на курсах повышения квалификации без соответствующего образования [8]. В соответствии с новыми требованиями к квалификации переводчик не занимается развитием русского языка глухого, в его задачи входит только перевод с русского языка на жестовый язык, и наоборот. В соответствии с новыми требованиями, переводчик не пытается «переделать» глухого в «слышащего», а является мостиком между культурами. Соответственно, переводчик признает право глухого на использование им его родного языка, тем самым переводит материал не на калькирующую жестовую речь, а на русский жестовый язык, признанный в стране [1]. Следовательно, система обучения калькирующему жестовому переводу является устаревшей.

Также в современном направлении преподавании языков доказана эффективность методов «погружения в язык». Такой метод начал внедрять еще в XIX веке Максимилиан Берлиц, позже метод популяризировал лингвист Стивен Крашен, и этот метод показал свою эффективность в «естественности познания языка» при взаимодействии с носителем, что позволяет избегать зазубривания правил и лексики. Обучение методом погружения в языковую среду является наиболее эффективным, и это сокращает путь осмысления обучающимися иностранного языка – не через родной язык, а напрямую, погружая его в иностранный язык и одновременно в культуру взаимодействия языка сообщества.

После обучения преподавателей Новосибирского государственного технического университета в «Центре образования глухих и жестового языка» и на курсах повышения квалификации «Теория и методика преподавания русского жестового языка» система обучения жестовому языку в корне изменилась. В настоящий момент преподавание русского жестового языка ведется с помощью коммуникативного подхода методом погружения в языковую среду, где также делается упор на развитие немануального маркера, что, как оказалось, является основным компонентом в обучении жестовому языку.

В преподавании русского жестового языка существуют разработанные в НГТУ ИСТР материалы занятий начального уровня, которые формировались в течение нескольких лет в процессе преподавания курсов – краткосрочных и годичных. Имеется большой опыт создания методических материалов после обучения в «Центре образования глухих и жестового языка», в данный момент система преподавания корректируется после обучения на курсах «Теория и методика преподавания русского жестового языка». Преподавателями НГТУ ИСТР в течение десяти лет проделана колоссальная работа по подготовке методического материала. Пока сформирована только малая часть планируемой работы, в рамках которой требуется подкорректировать основные блоки учебно-методического комплекса на основе зарубежного опыта в подготовке переводчиков жестового языка, в частности, Галлодетского университета. Требуется также создать обучающие видеоматериалы и методические пособия, необходимые в работе преподавателя жестового языка, что повысит эффективность подготовки переводчиков.

Изучая зарубежный опыт в преподавании ASL (американского жестового языка) в книге *American Sign Language: A Teacher's Resource Text On Grammar and Culture* Charlotte Baker – Shenk Dennis Coakley Glere, понимаем, что важно использовать интерактивный подход, что нами и было предпринято. Зарубежные коллеги призывают к формированию у будущих переводчиков коммуникативной компетенции и «поведенческой глухоты» как важного фактора для эффективного взаимодействия переводчика с сообществом глухих [6]. Отмечается, что простая имитация и повторение не могут научить правильному взаимодействию на жестовом языке, подразумевается разнонаправленная работа с глухими преподавателями и предпринимаются специально организованные совместные мероприятия студентов-переводчиков с глухими студентами НГТУ ИСТР. Заимствован опыт использования в обучении ASL видеоматериалов на жестовом языке для развития рецептивных навыков. С целью использования таких видеоматериалов важно разработать несколько блоков в достижении различных целей в обучении. Это материалы с различными стилями рассказа на русском жестовом языке, диалоги. На это требуются специальное оборудование и время [7]. Сегодня важно также разработать упраж-

нения для закрепления изученной лексики, упражнения в воспроизведении различных ситуаций приветствия, удивления, спора, конфликтных ситуаций, ситуаций в суде, у доктора, в банке и др., к данным упражнениям отнять видеоматериал на жестовом языке, где студенты смогут проанализировать особенности взаимодействия глухих рассказчиков. Впоследствии требуется подготовить блок упражнений в обучении переводческой деятельности – прямому, обратному, последовательному, синхронному переводу.

При подготовке переводчиков в обучении переводу необходимы систематизация и разработка упражнений для формирования навыков последовательного и синхронного перевода. Существует также проблема интерпретации материала на русском языке, который можно свободно перевести на русский жестовый язык в связи с отсутствием эквивалентов терминов и понятий отдельных сфер, касаемых политики, электроники и программирования, гуманитарных дисциплин и т. д. В переводе таких тем и направлений действующие переводчики работают со студентами с помощью дактилологии и калькирующей жестовой речи. По часто употребляемым понятиям создается жест глухим носителем, что происходит как в обсуждении с подбором синонимов в жестовом языке, так и спонтанно, в обсуждении насущного научного термина либо элемента технического устройства. В 2015 году была изучена данная проблема в магистерской диссертации по расширению лексического запаса жестового языка студентов, создана рабочая группа по разработке и обсуждению терминологии гуманитарных дисциплин. В настоящий момент существует потребность в создании нескольких таких рабочих групп по различным направлениям.

Также важно собрать теоретический материал, сформированный из личного опыта преподавателей НГТУ ИСТР. В теоретический материал следует включить правила взаимодействия на языке, правила поведения в процессе перевода в различных ситуациях для предъявления студентам в соответствии с темой, в соответствии с правилами требуется разработать четкие критерии оценки и требования к студенту (посеместрово), осваивающему русский жестовый язык и навыки прямого и обратного перевода.

Важно также установить процедуру наставничества, чтобы выпускники, начинающие переводчики могли проконсульти-

роваться по профессиональным вопросам, разрешить возникшие проблемы в ситуации перевода, так как есть определенный человеческий фактор во взаимодействии переводчика, глухого и (к примеру) чиновника. Существуют неожиданные ситуации, например, после перевода в суде у переводчика начали брать интервью. Имеют ли право? Переводить ли оскорбительные замечания в адрес глухого, если они сказаны с учетом того, что тот не слышит? Таким образом, переводчик часто оказывается в затруднительных ситуациях, если же переводчик неопытный, ему необходимы помощь и совет более опытного наставника.

Итак, сформировав проблемы в обучении переводчиков жестового языка и пути их решения, мы наблюдаем, что требуется основательная методическая работа в данном направлении, которая поможет гораздо эффективнее готовить высококвалифицированных специалистов из числа переводчиков жестового языка на уровне среднего и высшего профессионального образования [2].

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. КГПУ им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. (2-е издание, исправленное и дополненное). 232 с.
2. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушенным слухом) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 6–10.
3. Классификатор профессий. Загл. с экрана: <http://classinform.ru> (18.10.2017)
4. Метод погружения в обучении иностранному языку. Загл. с экрана: <http://planz.org/metod-pogruzenia> (18.10.2017)
5. Осокина Л.М. Учебно-методическое обеспечение программы. М.: Юристь, 2007.
6. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Формирование коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2012. 148 с.

**ЛИНГВОСПЕЦИФИЧЕСКАЯ ЛЕКСИКА
В РУССКОМ ЖЕСТОВОМ ЯЗЫКЕ**
**LINGUO-SPECIFIC VOCABULARY
IN RUSSIAN SIGH LANGUAGE**

К.В. Приставко
K.V. Pristavko

Научный руководитель: Буркова С.И., кандидат филологических наук, доцент ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет»

Ключевые слова: лингвоспецифическая лексика, русский жестовый язык, лингвоспецифическая лексическая единица, лингвоспецифический жест, иконичность, безэквивалентная лексика.

Key words: *linguo-specific vocabulary, Russian Sigh Language, linguistic-specific lexical unit, linguistic-specific gesture, iconicity, equivalent vocabulary.*

Аннотация. Данная статья посвящена структурно-функциональным особенностям лингвоспецифической лексики в русском жестовом языке (РЖЯ).

Abstract. This article is devoted to the structural and functional features of linguo-specific vocabulary in the Russian Sigh Language (RSL).

Данная статья посвящена структурно-функциональным особенностям лингвоспецифической лексики в русском жестовом языке (РЖЯ). РЖЯ в целом является пока еще недостаточно изученным по сравнению со многими другими жестовыми языками, при этом в работах, посвященных исследованию различных жестовых языков, анализу лексики по сравнению с грамматикой уделяется не так много внимания. Между тем такие исследования важны для более глубокого понимания строя языка, для разработки учебных материалов и пособий для обучения жестовому языку, для создания методик обучения переводчиков жестовых языков, а также для формирования коммуникативной компетентности обучающихся с нарушенным слухом [5].

Материалом для исследования послужили видеотексты, записанные от носителей РЖЯ, данные видеословаря РЖЯ видеозаписи конкурсов жестового рассказа, а также анкетирование и интервьюирование носителей РЖЯ [2].

В любом языке существует лексика, которая по той или иной причине вызывает сложности при передаче её значения на другой язык. Для данной лексики в лингвистической литературе используются разные термины, обладающие разными оттенками значений: «языковая (межъязыковая) лакуна», «безэквивалентная лексика», «реалия», «лингвоспецифическая лексическая единица» («лингвоспецифическое слово»). В нашем исследовании жесты РЖЯ, не имеющие однословного эквивалента в русском звуковом языке, мы обозначаем термином «лингвоспецифическая лексическая единица» (ЛСЕ) или «лингвоспецифический жест».

В широком смысле лингвоспецифическая лексическая единица – это такая единица, которая не имеет в сопоставляемом языке точного однословного эквивалента и может быть передана в переводящем языке разными способами. Причина этому – наличие в её составе уникального семантического компонента. Это единица какого-либо языка, элементы содержательной стороны которой (фон, коннотация и т.д.) являются неповторимыми для других сопоставляемых с ним языков [3; 5]. Каждый эквивалент ЛСЕ может лишь отчасти передать его в переводящем языке [2]. Лингвоспецифические жесты РЖЯ обладают такими же характеристиками. Однако на материале РЖЯ очень легко проследить подтверждение практики перевода: в сущности, непереводаемым не бывает ничего, поскольку все естественные человеческие языки являются совместимыми системами коммуникации. При этом многое при переводе зависит от того, какая задача стоит перед переводчиком, насколько разнообразны средства переводящего языка, которые он может применить для передачи какой-либо составляющей значения данной единицы. Специалисты, практикующие устный и письменный перевод, конечно, пытаются всё-таки не оставить в «сыром» виде такую единицу, а пытаются передать её более компактным образом, нередко при помощи приближенного перевода. В связи с этим в РЖЯ почти нет таких ЛСЕ, которые не имели бы даже окказионального перевода. Кроме того, поскольку РЖЯ находится в постоянном тесном контакте с РЯ, совершенно непереводаемых единиц в нём имеется не так много по сравнению со звуковыми языками – по нашим

наблюдениям, в РЖЯ имеется полностью безэквивалентная лексика, но при синхронном переводе все же вырабатываются относительно стандартные условные эквиваленты некоторых безэквивалентных жестов, которые используются как одним, так и несколькими переводчиками более-менее постоянно.

Аналогом слова в звуковых языках в жестовых языках являются жесты. Лингвоспецифические жесты РЖЯ представляют собой совершенно особый класс лексики этого языка. Их лингвистический анализ, изучение особенностей их структуры и семантики, закономерностей их использования в разных контекстах представляют интерес не только для лингвистов, они имеют и практическую значимость при подготовке переводчиков РЖЯ и создании для их обучения учебников и учебных пособий, невозможных без предварительных серьезных лингвистических исследований этого языка. Как известно, сообщество глухих – это сообщество, где достаточно сильно проявляется дифференциация «свой-чужой». При этом умение человека «обращаться» с таким пластом лексики РЖЯ, как лингвоспецифические жесты, является существенной причиной для отнесения его к категории «своих», и в большей степени это относится к слышащим. В разговорной речи переводчики РЖЯ даже именуют такие жесты «глуховскими», то есть жеста-ми, сигнализирующими о том, может ли глухой доверять человеку, который с ним говорит. По тому, использует ли говорящий на РЖЯ жесты, которые в полной мере понимают только глухие, формируется и их отношение к тем, кто по роду своей профессиональной деятельности взаимодействует с глухими. Лингвоспецифические жесты представляют интерес ещё и потому, что они отражают взгляд глухих людей на мир, то, как они расценивают различные явления реальности. Данные жесты, как правило, имеют в себе если не «ключевые идеи», то культурные компоненты, которые позволяют глубже понять психологию мышления глухих людей.

В целом на возникновение лингвоспецифических жестов влияет две группы факторов. Во-первых, это факторы языковые. Как уже не раз отмечалось в литературе, посвященной жестовым языкам, они характеризуются высокой степенью иконичности, и очень большую роль в них играет пространство. В РЖЯ жесты тоже за-

действуют пространство, и поэтому значение многих из них передать абсолютно точно невозможно, тем более что в разных контекстах они требуют перевода разными средствами. Например, имеется жест, который мы условно обозначим здесь как ЛСЕ1, при его исполнении вертикально расположенные ладони (тыльной стороной вверх) разворачиваются пальцами к говорящему. Жест чаще всего употребляется в случаях, когда человек сделал что-то такое, из-за чего на него смотрят все присутствующие, испытывая, может быть, чувство неожиданности, удивления и т.д. Также данный жест используется в следующем контексте: **НУЖНО ВЫСТУПАТЬ КОНКУРС/ ЛСЕ 1** ‘Кому-то нужно [было] выступать на конкурсе, все сразу подумали обо мне (букв. «сразу все посмотрели на меня»)’. Жест ЛСЕ1 также иллюстрирует и другую важную характеристику РЖЯ – иконичность. Пальцы в данном случае иконически изображают лица людей. Иконичным также является жест ЛСЕ2 – пальцы, соединённые «в щепотку», прикасаются к указательному пальцу, производится лёгкое повторяющееся движение вперёд. Значение жеста можно достаточно условно описать как ‘быть всегда рядом (с кем-то)’, например: **ДЕВУШКА УЙТИ РЕКА ПАРЕНЬ ЛСЕ2** ‘Девушка ушла на речку, и парень за ней’.

Другую группу факторов появления в русском жестовом языке ЛСЕ составляют факторы неязыковые. В первую очередь, это физиологические особенности глухих. Глухим часто необходимо обозначать в речи эти особенности, не случайно в РЖЯ имеются такие жесты как **ГЛУХОЙ, СЛАБОСЛЫШАЩИЙ, ЧЕЛОВЕК С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА, УГОЛ ЗРЕНИЯ**, а также специальные жесты, обозначающие некоторые заболевания, часто сопутствующие наследственной глухоте. Например, в РЖЯ существует жест, иконически обозначающий тяжелое наследственное заболевание – синдром Ушера, характеризующееся тоннельным зрением и постепенной неизбежной потерей зрения и слуха: жест исполняется у лица, ладони рук располагаются напротив друг друга сначала горизонтально, потом вертикально.

Еще одним фактором появления ЛСЕ в РЖЯ можно считать относительную обособленность сообщества глухих. Чаще в семантике ЛСЕ проявляется недоверчивое, порой насмешливое отноше-

ние к слышащим людям, их поведению. Так, примечателен жест ЛСЕЗ, который, опять же достаточно условно, можно перевести как ‘слишком долго обсуждать, рассказывать что-либо, быть многословным, быть болтливым’. В начальной точке его исполнения рука находится у уголка губ, затем опускается на уровень туловища, пальцы при этом движутся, иконически изображая очень длинный язык. Ср., например, ГЛУХОЙ ВСЕГДА КРАТКО РАССКАЗАТЬ, ГОВОРЯЩИЙ ЛСЕЗ ‘Глухие всегда говорят коротко [самое важное], а слышащие подолгу рассказывают’.

Кроме того, глухие в силу значимости в их коммуникации зрительного восприятия очень внимательны к деталям одежды, поведения, чертам характера людей и т.д. Не случайно в РЖЯ достаточно многочисленны жесты, которые дают оценку, положительную или отрицательную, внешнему облику, поведению, поступку человека и т.п. Это, например, такие жесты как жест БРАВО. Обозначение данного жеста при помощи русского слова браво представляет собой достаточно условное, хотя и узуальное, соответствие: этот жест переводят на русский звуковой язык почти всегда, однако семантика жеста БРАВО и слова браво не полностью тождественны. В отличие от слова браво, жест БРАВО менее эмоционально окрашен, у него нет присущих слову браво значений ‘восхищение’, ‘похвала’. В пример можно привести следующие высказывания: [ОНА] ЗНАТЬ ПЯТЬ ШТУК ЯЗЫК/ФРАНЦУЗСКИЙ АНГЛИЙСКИЙ НЕМЕЦКИЙ ДРУГИЕ/ [ОНИ] ГОРДОСТЬ БРАВО ХОРОШО ‘Она знала пять языков: французский, английский, немецкий и т.д. Они были впечатлены’, Я ПЕРВОЙ УЕХАТЬ УЧИТЬСЯ НОВОСИБИРСК, [МНЕ] БРАВО ‘Я первая, [кто] уехала учиться в Новосибирск, все меня хвалили’.

По семантике лингвоспецифические жесты РЖЯ можно разделить на три большие группы.

К первой группе относятся жесты, обозначающие значимые для глухих реалии. Так, например, в эту группу входят такие жесты как ДАКТИЛОЛОГИЯ ‘система жестов, соответствующих буквам алфавита звукового языка’, ДАКТИЛИРОВАТЬ ‘передавать слово при помощи дактильного алфавита’, ЖЕСТОВЫЙ ЯЗЫК, ВОГ ‘Всероссийское общество глухих’, а также сокращённые названия

мест, часто посещаемых членами сообщества глухих, например, ДТГ 'Дом творчества глухих', названия групп общения глухих в социальных сетях в интернете, названия устройств, программ для видеосвязи, которые глухие используют чаще всего.

Ко второй группе относится безэквивалентная лексика. В данную группу входят жесты, представляющие особую трудность при переводе. Как правило, за такими жестами не закреплено ни одного отражающего их значения стандартного эквивалента. Примерами могут служить жесты, значения которых можно условно обозначить как 'смеяться со злостью' (ЛСЕ4), 'обычный человек' (ЛСЕ5). В качестве примеров употребления безэквивалентных жестов можно также привести следующие предложения: КОМПАНИЯ ВСЕ КРАСИВЫЙ ПОЛНЫЙ / ДЕВУШКА ХУДОЙ ЛСЕ4 'Все в этой компании красивые, полные, одна она худая, не такая, как все'; ВСЕ ДРАТЬСЯ Я НЕ.БУДУ ЛСЕ5 'Все дерутся, я не буду, не хочу привлекать внимание'; ЧЕЛОВЕК ПРИДУМЫВАТЬ АКТИВНЫЙ/ ДРУГОЙ ЛСЕ5 'Один человек что-то активно придумывает, другой ничем особенным не выделяется, [у него нет никаких идей]'. Следует отметить, что в целом полностью безэквивалентные жесты в РЖЯ не многочисленны.

В третью группу входят жесты, имеющие частичные эквиваленты в русском звуковом языке. Сюда входит наибольшее число отобранных нами жестов. Данную группу могут проиллюстрировать такие жесты как ЛСЕ6 с примерным значением 'неожиданно случилось что-либо приятное', ЛСЕ7 'есть все, что нужно', ср. также примеры: ПОЛУЧАТЬ МАШИНА ЛСЕ6 'Выпала удача, я получила машину!'; МОСКВА ВСТРЕЧАТЬСЯ НЕ МОЧЬ ДРУГОЙ ГОРОД ПРИЕХАТЬ ВСТРЕЧАТЬСЯ ЛСЕ6 'В Москве мы не могли встретиться, а когда приехали в другой город – встретились, ну надо же!'; МАГАЗИН ОЧЕНЬ БОЛЬШОЙ ЛСЕ7 'В [этом] магазине есть всё, что только захочешь'.

Лингвоспецифические жесты в РЖЯ также обладают, по нашим данным, и некоторыми формально-структурными особенностями. В первую очередь нужно отметить использование в них таких конфигураций руки, которые в работах по жестовым языкам называются немаркированными: самых частотных, самых лёгких

в исполнении и наиболее визуально отличимых друг от друга форм кисти руки. Во-вторых, лингвоспецифические жесты обычно исполняются более резко и интенсивно по сравнению, например, с жестами базового лексикона. В-третьих, жесты данного типа, как правило, имеют привязку к определённой точке (области) на теле говорящего, т. е. они исполняются в определенном месте, и их локализация не может быть изменена. Кроме того, для лингвоспецифических жестов обычно характерно явление, которое в лингвистике жестовых языков называется «маусинг» (от англ. mouthing) – произнесение при исполнении жеста определённого звука, например, «аф», «ас», «ш-ш» и др. или задержка языка в каком-либо положении (соответствующая, например, артикуляции звуков «н» или «л»). Наконец лингвоспецифические жесты в большинстве своём обязательно сочетаются с немануальным компонентом (мимикой, движениями головы или корпуса).

В заключение нужно сказать, что лингвоспецифическая лексика – это не только удобное и наиболее частое средство передачи мыслей при общении носителей РЖЯ друг с другом [1]. Посредством изучения лексики, семантика которой в полной мере неповторима ни в каком другом языке, возможно выяснить, какие ключевые идеи, явления реальности пользуются особенным вниманием у глухих, что в окружающем их мире особенно важно для них, как они познают мир и как результаты этого познания отражаются в их языке.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. (2-е издание, исправленное и дополненное). 232 с.
2. Давиденко Т.П., Комарова А.А. Словарь лексики русского жестового языка: учебные видеоматериалы. М.: Центр образования глухих и жестового языка, 2006.
3. Зализняк А. Лингвоспецифичные единицы русского языка в свете контрастивного корпусного анализа [Электронный ресурс]. 2015. 13. URL: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2015/materials/pdf/ZaliziakAnnaA.pdf> (дата обращения: 30.12.2016).

4. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Формирование коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2012. -148 с.
5. Шмелёв А.Д. Русские лингвоспецифичные лексические единицы в параллельных корпусах: возможности исследования и «подводные камни». URL: <http://www.dialog-21.ru/digests/dialog2015/materials/pdf/ShmelevAD.full.pdf> (дата обращения: 30.12. 2016).

**ЗНАЧЕНИЕ РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА
В РАЗВИТИИ МОТИВАЦИИ ГЛУХИХ ОБУЧАЮЩИХСЯ
THE VALUE OF RUSSIAN SIGN LANGUAGE
IN THE DEVELOPMENT OF MOTIVATION
OF DEAF STUDENTS**

**О.Ю. Пискун, И.М. Карман
O.Yu. Piskun, I.M. Karman**

*Научный руководитель: Пискун Ольга Юрьевна,
доцент кафедры коррекционной педагогики и психологии,
кандидат психологических наук, ФГБОУ ВО «Новосибирский
государственный педагогический университет»*

Ключевые слова: *русский жестовый язык, мотивация, внешние и внутренние мотивы, надежда на успех, боязнь неудачи.*

Key words: *russian sign language, motivation, external and internal motives hope for success, fear of failure.*

Аннотация. В статье раскрыто значение русского жестового языка в развитии мотивации глухих обучающихся. По результатам диагностики представлены выводы об особенностях мотивационного развития глухих людей, о преимуществе внешних мотивов над внутренними в связи с первичным нарушением, о надежде на успех и боязни неудачи.

Abstract. The article reveals the importance of the Russian sign language in the development of motivation of deaf students. The diagnostics presents the conclusions about the peculiarities of motivational development in deaf people, on the advantage of external over internal motives in connection with the primary violation, the hope for success and fear of failure.

И зучая вопросы образования глухих, невольно приходишь к пониманию главной проблемы – формированию мотивации. Мотивация рассматривается как способность человека удо-

влетворять свои потребности посредством учебной, трудовой деятельности, которая формируется благодаря эмоционально-волевому компоненту и познавательному интересу.

Развитие мотивации в ведущей деятельности людей с нарушением слуха рассматривается в сурдопсихологии и сурдопедагогике [1; 3]. Мотивация как совокупность процессов отвечает за побуждение и деятельность обучающегося с нарушением слуха. Мотивация – это способность человека с нарушением слуха удовлетворять свои потребности посредством какой-либо деятельности (учебной, трудовой), формирующейся благодаря эмоционально-волевому компоненту и познавательному интересу, как мы выяснили из специальной литературы [4].

Целью изучения проблемы является выяснение того, на чём основан познавательный интерес и эмоционально-волевой компонент ведущей деятельности взрослых глухих, иными словами, на чём базируется мотивация [6]. Для достижения цели мы ставили перед собой определённые задачи: осуществление теоретического анализа проблемы; подбор диагностических методик; проведение исследования; анализ результатов [5].

Методы исследования: метод теоретического анализа, метод тестовой диагностики; метод анализа результатов.

Для изучения мотивации ведущей деятельности взрослых глухих мы выбрали комплекс методик: 1) анкета «Оценка уровня учебной мотивации Н.Г. Лускановой»; 2) опросник «Мотивация успеха и боязнь неудачи» Реана А.А.; 3) методика диагностики личности на мотивацию к успеху Т. Элерса; 4) методика выбора профессии Р.В. Овчаровой.

Нами была проведена специальная адаптация методик для предъявления лицам с нарушением слуха. Исследование проводилось индивидуально. Испытуемому предъявлялись адаптированные бланки, специально составленные по текстам методик с предъявлением синонимов в тех случаях, где это необходимо, например: «Включаясь в работу (начиная работу), как правило, оптимистично (радостно) надеюсь на успех».

Процедура исследования осуществляется экспериментатором, владеющим жестовой речью, что является необходимым условием коммуникации с глухим человеком.

Испытуемый письменно выполняет задания. Все задания предваряет текст уважительного обращения к испытуемому, что является важным при формировании эмоционально-волевого компонента и познавательного интереса к выполняемой деятельности. После всех заданий испытуемому выражается признательность, что, в свою очередь, закрепляет положительное отношение к той деятельности, которую он только что завершил, и той, про которую отвечал в анкете. Кроме того, это важный этический аспект в развитии глухого.

Результаты исследования показали, что взрослые глухие люди, которые ориентированы на успех (на среднем уровне), предпочитают и средний уровень риска. Те взрослые глухие, кто боится неудачи, предпочитают крайности (малый или большой уровни риска). Чем выше мотивация обучающегося с нарушением слуха к успеху, то есть к достижению цели, тем ниже готовность к риску. Интересным оказался тот факт, что мотивация к успеху даёт надежду на успех (сильная мотивация – не очень большие надежды, слабая мотивация – большие надежды на успех).

Глухие и слабослышащие люди с высокой мотивацией на успех обычно очень на него надеются и способны избегать высокой степени риска.

При анализе методики Р.В. Овчаровой можно констатировать, что все мотивы, которыми руководствуется человек при выборе профессии, делятся на внутренние (общественная и личная значимость; удовлетворение от работы, от профессии, связанное с личностным развитием, общественным одобрением, социально значимой деятельностью – всё то, что приносит удовлетворение лично и связано со структурой деятельности) и внешние (заработная плата, стремление к престижу, должности и т.п.; к положительным мотивам относятся: материальное стимулирование, возможность карьерного роста, одобрение коллектива и т.п., к отрицательным – осуждение, наказание и т.п.)

Все люди, которые окружают людей с нарушением слуха, могут повлиять на их выбор профессии, имеют определенные мотивы выбора и руководствуются ими. Поэтому в предстоящей коррекционно-педагогической работе мы будем более внимательны к тому, как мотивы «советчиков» могут отражать важные мо-

менты для самого глухого человека, учитывая высокую степень его внушаемости как психологической характеристики.

Таким образом, внешние мотивы связаны с факторами окружающей среды: влиянием друзей, родителей, желанием добиться успеха или страхом осуждения.

За внутренние мотивы отвечает сам глухой человек – их определяет он сам, в соответствии со своими склонностями, способностями. С этим процессом определения дела обстоят значительно сложнее.

На формирующем этапе эксперимента мы планируем остановить внимание на возможности выбора неслышащим взрослым востребованной профессии и альтернативной возможности стать востребованным специалистом в рамках интересующей профессии.

Все эти планы мы сможем реализовать при сформированных у взрослых глухих познавательного интереса и эмоционально-волевого компонента.

Мы учитываем, что при формировании мотивации достижения как попытки увеличить или сохранить максимально высокие способности человека с нарушением слуха ко всем видам деятельности, к которым могут быть применены критерии успешности, где выполнение любой деятельности может привести или к неудаче, или к успеху. Если достижение цели становится со временем проще, то стимул к достижению постепенно уменьшается, хотя внешние условия среды остаются неизменными. В мотивации достижения мы обращаем внимание, по Х. Хекгаузену, на две тенденции: достижения («надежда на успех») и избегания («боязнь неудачи»). У глухих эти категории связаны с адекватностью сформированности уровня притязаний и самооценки и требуют специальных коррекционно-развивающих воздействий, подчинённых одной цели, состоящих из цепи последовательных и организованных действий, совершающихся планомерно, хотя и с возможным разрывом во времени [10].

Мы согласны с позицией Поля Фресса: при чрезмерной активации эффективность человека ухудшается, могут появиться признаки дезорганизации и ослабления контроля. Учитывая, что при решении трудной задачи оптимум достигается при слабой

мотивации, а при лёгкой задаче – сильной мотивации, спланируем свою работу. При лёгкой задаче избыточная мотивация не вызывает нарушений поведения, но это возможно при трудных задачах. Коррекционно-развивающие воздействия должны быть направлены на формирование более рациональных, менее стереотипных, эффективных решений [9].

В связи с указанными коррекционно-развивающими планами мы должны понять, как это может быть осуществлено. Первым шагом является процесс формирования положительного отношения к учителю (преподавателю, специалисту и пр.), к предмету, который он ведёт, к деятельности, которую предлагает – это три составляющие эмоционально-волевого компонента. Вторым шагом является формирование познавательного интереса на основе эмоционально-волевого компонента в предлагаемой деятельности. Всё это возможно при абсолютном контакте с референтным лицом. Контакт может возникнуть только при конструктивном взаимодействии, происходящем на одном языке, с помощью единых средств и форм. Мы предлагаем в качестве средства общения использовать словесно-жестовое двуязычие (билингвизм).

Жестовая речь – это естественный способ межличностного общения глухих, т.к. жестовый язык является родным для людей с нарушением слуха [3]. На протяжении 210-летней истории отечественной науки остро вставал вопрос о применении жестовой речи в обучении глухих.

Автор первой книги о глухих В.И. Флери предлагал использовать в обучении и воспитании глухих разные речевые средства: словесную речь – в устной, письменной и дактильной форме – и жестовую речь («естественная пантомима» – жесты; «природная пантомима» – русская жестовая речь, «искусственная пантомима» – калькирующая жестовая речь) [8]. Известный сурдопедагог Н.М. Лаговский считал, что глубокое понимание педагогом специфики психического развития глухих, особенностей формирования и развития словесной речи невозможно без знания жестового языка [8 по Зайцевой].

А.И. Дьячков экспериментально доказал, что жестовый язык является одним из средств развития мышления глухих [3]. Отече-

ственные учёные Р.М. Боскис, Т.В. Розанова, Г.Л. Зайцева и другие разделяют обозначенную точку зрения [2; 7; 3].

Исследования Г.Л. Зайцевой (2002) доказывают, что жестовая речь используется при проведении коллективных мероприятий (вечера, лекции), экскурсий, спортивных мероприятий, индивидуальных бесед, разборе конфликтных ситуаций; в процессе учебной работы – при формировании новых понятий, объяснении значений слов, сообщении новой информации, проверке знаний, индивидуальной работе [3]. На сегодняшнем этапе развития образования глухих жестовая речь занимает лидирующие позиции, поскольку получила правительственную поддержку. В связи с этим в образовательных организациях должны работать переводчики русского жестового языка, осуществляющие перевод по определённым требованиям: 1) подготовка мероприятий, где должен быть жестовый перевод, осуществляется межведомственной командой специалистов (организаторы, лекторы, экскурсоводы, докладчики, педагоги, переводчики русского жестового языка); 2) применение для перевода разных форм и видов речи обязательно с учётом специфики материала сообщения и особенностей группы обучающихся; 3) использование жестовой речи для перевода содержания лекций, докладов и т.д. необходимо сочетать с применением наглядных и вербальных средств с целью повышения информативности сообщений и совершенствования словесной речи глухих обучающихся [3].

Нам близки идеи социокультурной концепции глухоты, методологической платформы Л.С. Выготского (среда полигlossии – русский язык и русский жестовый язык функционируют в качестве равно уважаемых средств общения между всеми участниками педагогического процесса) [2]. Воплощением этих идей стали следующие учреждения: в 1992 году новая образовательная структура – Московская билингвистическая гимназия для глухих, в 1993 году – Институт социальной реабилитации (новое название – Институт социальных технологий и реабилитации) Новосибирского государственного технического университета, опыт существования которых даёт шанс развиваться современному сурдопедагогическому пространству, где формируются мотивация в учебной деятельности, познавательный инте-

рес, эмоционально-волевой компонент при специальным образом организованном психолого-педагогическом сопровождении.

Значение русского жестового языка проявляется в использовании равноправных речевых средств при обучении в процессе постепенного формирования мотивационной зрелости глухих обучающихся в условиях естественного диалога преподавателя и студента [7].

Библиографический список

1. Боскис Р.М. Мимическая речь глухонемых//Глухие и слабослышащие дети. М., 1963. С. 110–114.
2. Выготский Л.С. К вопросу о речевом развитии и воспитании глухонемого ребёнка//Собр. соч.: В 6 т. М., 1983. Т. 5. С. 329–330.
3. Зайцева Г. Л. Жестовая речь. Дактилология: учеб. для студентов высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2000. 192 с.
4. Пискун О.Ю., Агавелян Р.О. Психолого-педагогическая коррекция эмоционально-волевого развития глухих школьников: [монография]. В 2 ч. / О.Ю. Пискун, Р.О. Агавелян; Министерство образования и науки РФ, Новосибирский государственный педагогический университет. Ч. 1: Теоретико-методологические аспекты и экспериментальное изучение. Новосибирск: Изд-во НГПУ, 2016. 203 с. (Практическая сурдопсихология).
5. Психология глухих детей / под ред. И.И. Соловьёва, Ж.И. Шиф, Н.В. Яшковой и др. М.: Советский спорт, 2006. 448 с.
6. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. –М.: Педагогика, 1978. 231 с.
7. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Формирование коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2012. 148 с.
8. Флери В.И. Глухонемые, рассматриваемые в отношении к их состоянию и к способам образования, самым свойственным их природе. СПб.: Типография А. Плюшара, 1835. 306 с.
9. Фресс Поль. Оптимум мотивации // Психология мотивации и эмоций/ под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М.: АСТ: Астрель, 2009. С. 459–461.
10. Хекхаузен Хайц. Мотивация достижения//Психология мотивации и эмоций/ под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, М.В. Фаликман. М.: АСТ: Астрель, 2009. С. 280–283.

**ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА
В ДОШКОЛЬНОМ И ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
В ШКОЛЕ-ИНТЕРНАТЕ**

**PROBLEMS OF USING
THE RUSSIAN SIGN LANGUAGE
IN PRE – SCHOOL AND SCHOOL EDUCATION
IN BOARDING SCHOOL**

**М.С. Сумеркина
M.S. Sumerkina**

Ключевые слова: *русский жестовый язык, обучающиеся с ОВЗ, словесная речь, устно-дактильная речь, жестовая речь.*

Key words: *russian sign language, students with HIA, verbal speech, oral-dactile speech, gesture speech.*

Аннотация. В статье рассматривается решение проблемы фактического применения жестового русского языка, дактильной речи и устной речи для разных нозологических групп, обучающихся с нарушением слуха.

Abstract. The article deals with the solution of the problem of the actual application of sign language, dactylic speech and oral speech for different nosological groups studying with hearing impair.

В современном образовании рассматривается проблема фактического применения жестового русского языка, дактильной речи и устной речи для разных нозологических групп обучающихся с нарушением слуха. Предлагаем рассмотреть это в ключе соблюдения обязательных условий, способствующих эффективности образовательного процесса, а также нашего практического опыта.

*Использование различных форм речи
в образовательном процессе с детьми с нарушением слуха*

Важнейшее значение для дальнейшего развития системы образования глухих, слабослышащих и позднооглохших детей имеет утверждение Федерального государственного образовательного стандарта начального общего образования обучающихся с ограниченными возможностями здоровья (ФГОС НОО с ОВЗ),

утвержденного приказом Министерства образования и науки РФ от 19.12.2014 г. № 1598.

В ФГОС НОО обучающихся с ОВЗ учитывается, что глухие обучающиеся – это неоднородная по составу группа детей, включающая:

- глухих или слабослышащих, позднооглохших обучающихся, которые достигают к моменту поступления в школу уровня общего и речевого развития, близкого возрастной норме (вариант 1.1,2.1.) [1];

- глухих или слабослышащих, позднооглохших обучающихся, которые не имеют дополнительных ограничений здоровья, препятствующих получению образования, однако на начало школьного обучения не достигших уровня общего и речевого развития, близкого возрастной норме (вариант 1.2, 2.2.);

- глухих или слабослышащих, позднооглохших обучающихся с легкой умственной отсталостью (вариант 1.3, 2.3);

- глухих или слабослышащих, позднооглохших обучающихся с умственной отсталостью (умеренной, тяжелой, глубокой), тяжелыми и множественными нарушениями развития (вариант 1.4) [4].

Неоднородный состав обучающихся с нарушением слуха и различие их особых образовательных потребностей предполагают необходимость использования в образовательном процессе соотношения разных форм речи – словесной (особенно в условиях интегрированного и инклюзивного образования) и жестовой, в зависимости от варианта программы обучения для обеспечения их качественного образования, социальной адаптации и интеграции в обществе [1].

При этом важнейшей образовательной потребностью глухих, слабослышащих и позднооглохших обучающихся является овладение словесной речью [9]. Это обусловлено тем, что у детей при различном нарушении слуха естественный ход развития словесной речи оказывается невозможным без специальной систематической психолого-педагогической помощи, при этом существенно ограничиваются возможности наиболее полноценного личностного развития, социальной адаптации [10].

*Использование различных форм речи
в образовательном процессе с детьми с нарушением слуха
в Минусинской школе-интернате*

В нашей школе в ходе организации образовательного процесса, в соответствии с ФГОС и ФГОС обучающихся с ОВЗ в образовательно-коррекционной работе с обучающимися, применяется соотношение устной, письменной, устно-дактильной и жестовой речи, учитывающее особые образовательные потребности разных групп.

При работе с детьми, обучающимися по АООП варианта 1.2. и 2.2, используются в основном устная, письменная и устно-дактильная формы речи в соответствии с их уровнем речевого развития, жестовая речь как вспомогательное средство при формировании новых понятий, объяснении значения незнакомого слова.

С детьми, обучающимися по АООП варианта 1.3, используется устная, письменная, устно-дактильная и жестовая речь как основные средства языка; жестовая речь всегда сопровождается устной речью (после показа повторение устного образца).

С детьми, обучающимися по АООП варианта 1.4, использование жестовой речи (естественных и специальных жестов) усиливается в связи с их особыми образовательными потребностями и ограниченными возможностями, но всегда сопровождается устной речью. В связи с этим необходимо готовить специалистов, знающих жестовый язык наряду с другими подходами к обучению детей с нарушением слуха [2].

При этом целенаправленное и систематическое формирование и развитие словесной речи (в устной и письменной формах) является одной из приоритетных задач в ходе всего образовательно-коррекционного процесса, а также на специальных занятиях коррекционно-развивающей работы по формированию и развитию у обучающихся речевого слуха, слухо-зрительного восприятия устной речи, ее произносительной стороны, восприятия неречевых звучаний, включая музыку (с помощью звукоусиливающей аппаратуры коллективного и индивидуального пользования).

На первоначальном этапе в дошкольном возрасте и 1 классе образовательный процесс с учащимися осуществляется в основ-

ном при помощи речи – устно-дактильной, затем преимущественно устной речи. Устную и устно-дактильную речь учащиеся используют на уроках, на внеклассных занятиях, в разговорах с учителями и воспитателями, родителями, знакомыми и незнакомыми нормально слышащими людьми. Таким образом, в школе у учащихся словесная речь является основным средством общения со слышащими детьми и взрослыми.

В то же время межличностное общение с родителями, имеющими нарушения слуха, вне организованных уроков и занятий, в школе и дома, в кругу своих друзей и знакомых, должно быть словесно-устным, а со сверстниками – посредством жестовой речи [3]. Педагоги школы используют жестовую речь для того, чтобы понимать заботы и переживания, горести и радости детей с нарушением слуха. Дети и многие глухие подростки далеко не сразу смогут объяснить словами свои мысли – ни родителям, ни учителю, все это тоже весьма сложно, поэтому жестовая речь является неотъемлемым вспомогательным средством общения [8, с. 71].

В школе-интернате жестовая речь используется во время учебно-воспитательного процесса: на уроках и в свободное от учебы время при проведении внеклассной работы:

– на уроках (занятиях) и во внеурочное время в случае, если обучающиеся испытывают затруднения в выражении своих мыслей в словесной форме, не могут подобрать нужное слово или словосочетание, педагог дает возможность учащимся высказаться с использованием любой из форм речи – устно-дактильной или жестовой – и просит обязательно его повторить устно. Например, при анализе литературного произведения, отвечая на вопрос, что чувствует герой произведения, глухой ученик передает свое отношение жестом, затем озвучивает ответ с помощью учителя устно.

На уроках и во внеурочное время при формировании понятий и затруднении обучающихся в понимании и передаче новой информации педагог использует жестовую речь с обязательным ее повторением в устной форме. Например, на уроке литературы сложное для понимания слово «смеркается» учитель показывает жестом и закрепляет устным проговариванием.

Во внеурочное время при проведении лекций приглашенными специалистами (врачами, сотрудниками правоохранительных органов и др.) или известными людьми, а также во время экскурсий (в музеи, на выставки, предприятия и др.) с привлечением экскурсоводов учителя и воспитатели используют жестовый перевод. В роли сурдопереводчиков выступают опытные сурдопедагоги Семунина Е.М., Князева Н.В., Чупрова Н.А., заранее готовясь к переводу с учетом особенностей общего и речевого развития обучающихся.

Жестовый перевод используется при проведении праздников и спортивных мероприятий. При проведении праздничного мероприятия в небольшой аудитории сурдопереводчиком используется сочетание устной, письменной, устно-дактильной речи с учетом особенностей обучающихся, жестовая речь применяется как вспомогательное средство.

Сурдоперевод всегда используется при организации родительских собраний и других массовых мероприятий с участием родственников обучающихся с нарушением слуха.

Образовательный процесс в школе-интернате осуществляют 92 педагога:

- 100% педагогов владеют дактильной речью и используют ее в образовательном процессе;
- 8 педагогов (9%) владеют и свободно общаются на жестовом языке, владеют сурдопереводом;
- 49 педагогов (53%) владеют жестовым языком в рамках своей профессиональной деятельности;
- 35 педагогов (38%) имеют представление о жестовом языке, используют частично РЖЯ, это в основном молодые специалисты школы.

Проблемы использования жестовой речи педагогами и учащимися школы-интерната

Использование педагогами школы жестовой речи в процессе образовательной деятельности необходимо, однако при его применении возникают определенные проблемы. В нашем учреждении обучаются и воспитываются 122 человека по следующим

уровням образования: дошкольное – 19 чел., начальное – 46 чел., основное – 52 чел., среднее – 5 человек.

На начало дошкольного обучения уровень владения РЖЯ детьми не совпадает, что зависит от особенностей общения ребенка в семье:

- глухой или слабослышащий ребенок, родители которого имеют нарушения слуха и общаются с помощью РЖЯ, овладевает этим языком в процессе межличностного общения в семье и к моменту поступления в школу частично владеет жестовым языком;

- глухой или слабослышащий ребенок из семьи слышащих родителей, не использующих РЖЯ, применяет при общении естественные жесты, пантомимические движения в связи с отсутствием или недостаточным развитием словесной речи, жестовой речью не владеет;

- глухой после кохлеарной имплантации, не имеющий опыта общения с лицами с нарушенным слухом, на начало дошкольного обучения жестовой речью не владеет.

В связи с этим на первоначальном этапе обучение поступивших в школу глухих и слабослышащих детей осуществляется в устно-дактильной форме, постепенно переходящей в устную с использованием жестового русского языка как вспомогательного средства в межличностном общении, с постепенным обучением детей специальным жестам.

Глухие дети после кохлеарной имплантации обучаются в отдельной группе, при работе с ними используется только словесная речь (устная и письменная), жестовая речь не применяется. В школе-интернате укомплектованы 20 классов обучающихся в соответствии с возрастом, 6 из них являются классами-комплектами, в которых обучаются дети с различной степенью потери слуха: глухие и слабослышащие и позднооглохшие дети, 3 класса-комплекта детей, обучающихся по нескольким АООП с различными вариантами обучения:

- глухие (вариант 1.2);
- слабослышащие и позднооглохшие (вариант 2.2);
- глухие, слабослышащие и позднооглохшие обучающиеся с легкой умственной отсталостью (вариант 1.3, 2.3).

В таких классах обучающиеся имеют разный уровень овладения жестовой речью и различный уровень развития словесной речи, поэтому неоднозначны:

- понимание детьми жестового русского языка в зависимости от уровня развития словесной речи;
- степень применения РЖЯ.

Калькирующий жестовый язык понятен детям с достаточным развитием словесной речи, остальные дети затрудняются в понимании высказываний, калькирующих словесные предложения.

В этом случае учителями и воспитателями используется индивидуально-дифференцированный подход применения различных форм речи устной, устно-дактильной и жестовой в процессе обучения и воспитания детей.

Жесты, которые употребляют глухие и слабослышащие дети нашей школы и их родители с нарушением слуха, при межличностной коммуникации отличаются от общепринятых жестов РЖЯ. Например, жест «красиво», «учитель», «внимание», «учить» показываются по-разному.

Для решения проблемы обучения РЖЯ учащихся и педагогов школы учреждение организует следующие курсы повышения квалификации:

- совместно с Красноярским региональным отделением инвалидов «Всероссийское общество глухих» по программе «Жестовый язык – средство общения глухих», 2015 г., преподаватель Туренко Мария Атажановна;
- обучение в негосударственном некоммерческом учреждении «Учебно-методический центр Всероссийского общества глухих» 2012 г., г. Москва, преподаватель Осокина Л.М.

В рамках работы школьного телевидения транслируется рубрика «Пообщаемся», в которой сурдопедагог обучает детей, педагогов и родителей правильным жестам на основе тематического словаря Р. Фраткина «Говорящие руки», учебника для студентов вузов «Жестовая речь. Дактилология» Галины Лазаревны Зайцевой и др. пособий. Передачи школьного телевидения транслируются в различных социальных сетях: одноклассники, в контакте, на YouTube.

В основной школе при формировании понятий и объяснении их значений по предметам математика, история, химия, физика, биология и т.д. учителям сложно подобрать жесты, объясняющие процессы круговорота воды в природе, химической реакции, физических законов и т.д. Поэтому педагоги используют устно-дактильную форму речи, что замедляет процесс объяснения учебного материала. Существует дефицит жестов, называющих понятия и определения по учебным предметам основной школы.

Проблемы использования жестовой речи в образовательном процессе в нашей школе решаются не только через организацию курсов повышения квалификации педагогов с целью изучения особенностей использования РЖЯ, но и через внедрение современных педагогических образовательных технологий.

В рамках работы мультимедийной студии «Взгляд-М» организована деятельность школьного телевидения с целью создания интерактивного виртуального образовательного пространства, обеспечивающего решение учебно-педагогических задач: организация слухоречевой среды для детей с нарушением слуха, развитие произносительной и ритмико-интонационной стороны речи учащихся, формирование основ РЖЯ.

Мультимедийная технология, применяемая в работе школьного телевидения, позволяет формировать не только словесную форму речи у учащихся, но и изучать основы РЖЯ обучающимися и педагогами школы. Словесная речь у учащихся развивается в процессе создания передачи: при подготовке к интервью учащиеся готовят вопросы, в ходе интервью учатся пользоваться устными речевыми конструкциями, работая над эмоциональной окраской речи. Жестовая речь осваивается в процессе подготовки сурдоперевода учащимися всех рубрик передачи. Рубрика «Пообщаемся?!» ведется сурдопереводчиком школы Семуниной Е.М. совместно с учащимися.

Механизм функционирования школьного телевидения включает в себя деятельность всех педагогических работников: учителей, учителей-дефектологов, воспитателей, педагогов дополнительного образования, что позволяет решать задачу использования педагогами РЖЯ в учреждении. Технология школьного телевидения открыла для глухих и слабослышащих учащихся

возможность участвовать в конкурсах различного уровня: I место в компетенции «Фотограф-репортер» на национальном чемпионате профессионального мастерства людей с инвалидностью «Абилимпикс», г. Москва, 2016 г., диплом «Приз декана» Всероссийского конкурса школьных СМИ, г. Москва, 2017 г., 1 место и 2 место в компетенции «Фотограф-репортёр», 1 место, 2 место, 3 место в компетенции «Мультимедийная журналистика» в I региональном Чемпионате конкурсов профессионального мастерства людей с инвалидностью «Абилимпикс 2017», г. Красноярск.

На протяжении 5 лет в школе реализуется программа дополнительного образования «Жестовое пение» художественной студии «Ритм и мы». Руководитель студии Масюлис Т.И. обучает глухих и слабослышащих учащихся в возрасте от 7 до 18 лет русскому жестовому языку в процессе разучивания современных песен, используя приемы параллельного перевода текста на жест. Благодаря занятиям в студиях учащиеся в непринужденной форме осваивают жестовую речь и свободно владеют русским жестовым языком, учатся способам самовыражения и самореализации в творчестве, а также средствами жестового языка передавать внутреннее эмоциональное состояние.

Уровень овладения РЖЯ позволяет обучающимся добиваться побед на краевом и всероссийском уровнях. Воспитанники студии являются лауреатами I степени по хореографии, лауреатами II степени в жестовой песне «Ансамбль» с песней «Мы за любовь», обладателями 3 места как лучшему коллективу Красноярского края IV Всероссийского фестиваля детского творчества «Утренняя звезда» в г. Азове Ростовской области, который проходил в октябре 2017 г., лауреаты I степени всероссийского конкурса жестового пения «Поющие руки» в г. Санкт-Петербурге, лауреаты I–II степени в номинации «Жестовое пение» ежегодных конкурсов: международный конкурс «Сибирь зажигает звезды», краевой фестиваль «Таланты без границ» (среди слышащих коллективов), краевой фестиваль концертных программ для инвалидов по слуху.

Включение педагогов и учащихся школы в образовательный процесс с использованием современных технологий позволяет формировать все формы речи у детей с нарушением слуха –

словесную и жестовую, обеспечивает наиболее полноценное личностное развитие, успешную социальную адаптацию и интеграцию в общество [4].

Библиографический список

1. Беляева О.Л. Результативность интегрированного обучения слабослышащих учащихся в общеобразовательной школе. Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2008. № 1. С. 57–63.
2. Беляева О.Л., Брюховских Л.А., Николина М.С. Подготовка специалистов Красноярского края к работе по слухоречевой реабилитации детей с кохлеарными имплантами. Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2016. № 3 (37). С. 111–114.
3. Беляева О.Л., Ольховская Н.В. Взаимодействие учителя-дефектолога с родителями слабослышащего ребенка, интегрированного в общеобразовательную школу. Воспитание и обучение детей с нарушениями развития. 2007. № 1. С. 42–46.
4. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушенным слухом) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 6–10.
5. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология: пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Владос, 2004. 192 с.
6. Королевская Т.К., Пфафенродт А.Н. Развитие слухового восприятия слабослышащих детей: пособие для учителей. М.: Владос, 2004. 154 с.
7. Кузьмичева Е.П., Н.М. Назарова. Обучение глухих детей восприятию и воспроизведению устной речи. М.: Академия, 2011. 326 с.
8. Соловьева Т.А., Яхнина Е.З. Использование разных форм речи в современной системе образования глухих обучающихся. Наука и школа. №1. 2017. 99 с.
9. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Формирование коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2012. 148 с.
10. Уфимцева Л.П., Куншина И.И., Беляева О.Л., Хомич Н.Г. Опыт работы по интеграции детей с нарушениями слуха в общеобразовательную школу // Дефектология. 2005. № 4. С. 63–67.

**ОБОСНОВАНИЕ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
НЕВЕРБАЛЬНЫХ СРЕДСТВ ОБУЧЕНИЯ
ДОШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ
В УСЛОВИЯХ ДЕТСКОГО САДА**

**THE RATIONALE FOR THE USE OF NON-VERBAL MEANS
OF TEACHING PRESCHOOL CHILDREN
WITH HEARING LOSS IN KINDERGARTEN**

Т.В. Сопинская, А.А. Демешева, А.Р. Арутюнян

T.V. Sopinka, A.A. Demicheva, A.R. Arutyunyan

*Научный руководитель: Беляева Ольга Леонидовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной
педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева*

Ключевые слова: *жестовый язык, обучение дошкольников с нарушенным слухом, эффективность коммуникации.*

Key words: *sign language, teaching preschoolers with hearing loss, effectiveness of communication.*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы использования жестового языка в обучении дошкольников с нарушенным слухом, приводятся примеры коммуникации ребенка и педагога.

Abstract. The article discusses the use of sign language in education of preschool children with impaired hearing, are examples of communication of the child and the teacher.

30 декабря 2012 года президент России В. В. Путин подписал поправки к закону «О социальной защите инвалидов», касающиеся статуса русского жестового языка. В предыдущей редакции закона говорилось: «Язык жестов признается как средство межличностного общения». Фактически это означало существование жестового языка лишь как средства бытового общения внутри сообщества глухих каждой страны и отсутствие программ по его государственной поддержке. Следствием этого было отсутствие официальных программ обучения жестовому языку в школах для детей-инвалидов. Курсы жестового языка, подготовка преподавателей и переводчиков до последнего времени оставались инициативой снизу. В соответствии с новыми поправками, утвержденными в вышеупомянутом законе,

язык жестов определяется как язык общения при наличии нарушений слуха и (или) речи, в том числе в сферах устного использования государственного языка РФ. Рассмотрим, нашли ли данные изменения свое отражение в сфере дошкольного образования детей с нарушениями слуха.

Жестовый язык в дошкольных учреждениях не подлежит строгому запрету, но и не внедряется педагогами [1]. С целью уточнения отношения родителей, воспитывающих детей с нарушенным слухом, к проблеме использования жестового языка в детском саду, нами было проведено анкетирование (Приложение 1). Его результаты показали, что мнение родителей в этом вопросе далеко не однозначно. Всех опрошенных родителей можно условно разделить на две группы. Первая группа – это неслышащие родители детей с нарушенным слухом, которые настаивают на использовании жестового языка в обучении детей, так как и для них жестовая речь является более органичной и доступной формой общения. Вторая группа – это слышащие родители, воспитывающие глухих и слабослышащих детей. Именно эти родители являются противниками использования жестового языка. Они считают, что их дети должны воспитываться и обучаться так, как воспитывались и обучались они сами.

Интересно заметить, что мнения ученых, сурдопедагогов, специалистов, занимающихся этим вопросом, не имеют одного знаменателя [3]. Когда заходит речь о применении жестового языка в обучении детей, одни говорят о недопустимости его использования, аргументируя это тем, что у ребенка пропадает мотивация к устному «говорению», которое заменяется жестовой речью. Другие же, наоборот, считают использование жестовой речи в обучении столь же важным, как и обязательный слуховой аппарат, развитие слухового восприятия, занятия с логопедом и т.п.

Мы полагаем, что жестовый язык позволяет осваивать образовательные области легче и с большим интересом тем детям с нарушенным слухом, которым слуховые аппараты не компенсировали нарушенную слуховую функцию в степени, позволяющей им получать образование на устно-речевой основе [4; 5]. Чаще всего к этой группе можно отнести детей из семей неслы-

шащих родителей и детей, имеющих минимальные остатки слуха (глухих, с 4 степенью тугоухости). Такие дети запоминают слова, пользуются ими, зачастую не понимая значения слов, и проверить, правильно ли они понимают значение, можно только при помощи жестового языка.

На наш взгляд, незнание жестового языка педагогами и воспитателями – серьезное препятствие для развития неслышащего ребенка, лишаящее его свободы коммуникации и доступа к информации. Практика обучения и воспитания дошкольников с нарушенным слухом показала, что владение педагогом жестовым языком необходимо для повышения эффективности коммуникации всех участников образовательного процесса: и детей, и родителей с нарушенным слухом [2].

Рассмотрим несколько примеров коммуникации ребенка и педагога, указывающих на необходимость знания жестового языка педагогом для решения проблемных ситуаций.

Пример первый. Девочка М., 6 лет, посещает группу для детей с нарушениями слуха, владеет жестовым языком, устной речью, отрабатываемой на специальных занятиях, в домашних и групповых условиях ДОО не пользуется, к слышащим педагогам предпочитает обращаться, используя средства жестового языка.

М. очень эмоциональный и артистичный ребенок, чтобы поделиться своими переживаниями с педагогами, активно использует жестовый язык. Для М. он является наиболее доступным средством коммуникации. Сталкиваясь в общении с непониманием, она обижается, замыкается и в дальнейшем контактирует со взрослыми неохотно, только по их инициативе. Происходит нарушение коммуникации между глухим ребенком и педагогом, результатом которого становятся трудности в общении, сопровождающиеся чувством психологического дискомфорта ребенка, вследствие чего у девочки возникает неприятие общения со взрослым как источником знаний, опыта и помощи.

Пример второй. Та же девочка. Ситуация конфликта между детьми: М. плачет, ее обидел сверстник. Педагогу необходимо понять суть происходящего конфликта. Так как воспитанни-

ца не пользуется речью (даже по просьбе педагога, поскольку ее глухие родители не поощряют использование устной речи), то объясняет, что произошло при помощи жестового языка: диктует имя обидчика, далее жесты, обозначающие «забрать», «кошка». Оказалось, что сверстнику понравилась игрушка М. и он просто отобрал ее. Таким образом, знание жестового языка помогло педагогу понять суть конфликтной ситуации, произошедшей между детьми, и адекватно на нее отреагировать. В данном случае мы полагаем, что педагог имеет право не говорить с ребенком на жестовом языке, если он считает это ненужным и если у него есть другие способы общения с ним, но понимать ребенка он обязан.

Пример третий. Девочка П., 5 лет, посещает группу для детей с нарушениями слуха, владеет жестовым языком и устной словесной речью в пределах изучаемого программного материала. Однако ее словарного запаса недостаточно, чтобы понимать задания учителя-дефектолога или педагога. Например, от ребенка требуется разложить картинки в определенной последовательности, но инструкцию «разложи картинку по порядку» она не понимает. В данном случае жесты могут использоваться для разъяснения задания. К ним можно прибегнуть и в других схожих ситуациях. Жесты применяются при разъяснении определенных ситуаций, когда использование дополнительного дидактического материала не дает запланированного результата [6].

Кроме того, необходимо учитывать, что в детском саду получает дошкольное образование особая группа детей – дети с множественными нарушениями развития. Обучение данной группы детей исключительно на устно-речевой основе становится практически невыполнимой задачей. Для получения образования этими детьми язык жестов будет выступать необходимым, даже незаменимым средством их обучения и развития [7].

Таким образом, использование невербальных средств обучения дошкольников с нарушенным слухом должно регулироваться индивидуальными особенностями их развития, а также с учетом ситуации семейного воспитания ребенка слышащими или неслышащими родителями.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. К вопросу о взаимодействии педагогического коллектива с семьями дошкольников с кохлеарными имплантами // Наука и социум: материалы Всероссийской научно-практической конференции, 2016. С. 11–17.
2. Беляева О.Л., Давыдова О.Г., Никашина Т.В. Система взаимодействия педагогического коллектива с семьями дошкольников с нарушенным слухом // Перспективы развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью в связи с введением ФГОС образования обучающихся с ОВЗ: материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2016. С. 371–379.
3. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. (2-е издание, исправленное и дополненное). 232 с.
4. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Викулина Л.М. Командный подход к организации и планированию индивидуальных занятий с кохлеарно имплантированными дошкольниками в ДОУ. В сборнике: Психолого-педагогическое сопровождение реализации программ развития ребенка Красноярск, 2015. С. 162–166.
5. Герасименко Ю.А., Карпова Г.А. Межличностные отношения детей с нарушениями слуха: диагностика и коррекция: монография. Урал, 2004.
6. Зайцева Г.Л. Жестовая речь. Дактилология. М.: Владос, 2000.
7. Уфимцева Л.П., Куншина И.И., Беляева О.Л., Хомич Н.Г. Опыт работы по интеграции детей с нарушениями слуха в общеобразовательную школу // Дефектология. 2005. № 4. С. 63–67.

Приложение 1

Анкета для родителей

Уважаемые родители! Просим Вас принять участие в анкетировании. Ваши ответы на вопросы помогут провести исследование устной коммуникации детей с нарушенным слухом и улучшить качество педагогической работы по развитию их диалогической речи.

Ваш возраст _____
Образование и специальность

1. Вы или Ваш супруг имеете нарушения слуха:
 - a) нет
 - b) да – глухота; тугоухость (нужное подчеркнуть)
 - c) оба – глухота; тугоухость (нужное подчеркнуть)
2. Как Вы считаете, нужно ли Вашему ребенку учиться общаться, вести беседу с нормально слышащими людьми? Почему?
3. Как Ваш ребенок общается дома?
 - a) устно;
 - b) с помощью жестов;
 - c) пользуется и устной речью, и жестами.
4. Ваш ребенок общается с желанием:
 - a) да;
 - b) нет.
5. Как Вы общаетесь со своим ребенком?
 - a) только устно;
 - b) с помощью жестов;
 - c) пользуюсь устной речью и помогаю жестами.
6. Как Вы понимаете речь своего ребенка:
 - a) хорошо понимаю;
 - b) плохо понимаю.
7. Как Ваш ребенок понимает Вашу речь?
 - a) хорошо понимает;
 - b) плохо понимает.
8. Ваш ребенок общается со слышащими окружающими (кроме педагогов дошкольного учреждения)?
 - a) да;
 - b) нет.
9. Считаете ли Вы, что Ваш ребенок в настоящее время может полноценно общаться со слышащими людьми?
 - a) да;
 - b) нет.
10. Как проявляет себя Ваш ребенок в диалоге со слышащими:
 - a) активно – сам начинает беседу и свободно ведет диалог;

б) недостаточно активно, но поддерживает беседу, отвечает короткими предложениями, редко сам задает вопросы;

с) не активно – отвечает на приветствие, прощается, отвечает на вопросы короткой фразой или одним словом, сам вопросов не задает;

д) пассивно – отвечает только на приветствие, прощается, диалог не поддерживает.

11. Как Вы считаете, насколько хорошо Ваш ребенок чувствует себя среди слышащих?

а) хорошо, ему нравится находиться среди нормально слышащих;

б) ему все равно, с кем играть или гулять;

с) плохо, мой ребенок испытывает стеснение и трудности в обществе слышащих.

12. Какие трудности, на Ваш взгляд, возникают у Вашего ребенка при общении со слышащими?

13. Вы хотите, чтобы Ваш ребенок жил, работал среди слышащих и свободно общался с ними?

а) да;

б) нет.

14. Как вы считаете, должен ли использоваться жестовый язык при организации педагогического процесса в детском саду? Пожалуйста, обоснуйте свое мнение.

**ПРОБЛЕМЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ
РУССКОГО ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА
В ДОШКОЛЬНОМ И ШКОЛЬНОМ ОБРАЗОВАНИИ
PROBLEMS OF USING THE RUSSIAN SIGH LANGUAGE
IN PRE-SCHOOL AND SCHOOL EDUCATION**

**Р.Т. Ткаченко
R.T. Tkachenko**

Ключевые слова: *русский жестовый язык, нарушения слуха.*

Key words: *russian Sigh Language, hearing impairment.*

Аннотация. В статье рассматриваются проблемы использования русского жестового языка в образовании. Предлагается решение проблемы использования русского жестового языка родителями и детьми дошкольного и школьного возрастов.

Abstract. This article discusses the problems of using the Russian Sign Language. A decision is proposed for the use of Russian Sign Language by parents and children of pre-school and school age.

Практика показала, что проблема в знании РЖЯ и применении на уроках, внеклассных занятиях среди учителей и воспитателей существует. Многие учителя ведут свои уроки по традиционной системе обучения глухих – на основе языка словесной речи, исключая показы жестов [3]. Без жестового языка сложно объяснить урок, вместо живого естественного общения с ребёнком обучение становится механическим. Ребёнку приходится переписывать длинные тексты с доски или из учебника (зачастую непонятные для него), а учителю прибегать к наглядным материалам, которые не всегда создают реальную картину мира. Из-за этого выпадает важнейшая часть образовательного процесса – коммуникации учитель-ученик.

Крупнейший советский ученый Л.С. Выготский в 1931 г. писал: «Борьба устной речи с мимикой, несмотря на все добрые намерения педагогов, как правило, всегда оканчивается победой мимики, не потому, что именно мимика с психологической стороны является истинной речью глухонемого, не потому, что она легче, как говорят многие педагоги, а потому, что она есть подлинная речь во всем богатстве ее функционального значения».

Необходимо, чтобы учителя посещали курсы по изучению РЖЯ, совершенствовали свои навыки.

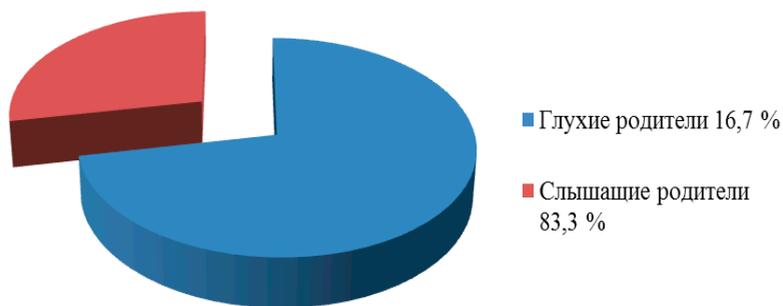
А существуют ли трудности у слышащих родителей со своими малышами? У малыша с нарушением слуха, растущего в семье, где родители, бабушки, дедушки – слышащие люди, жесты появляются в процессе необходимости общения вместо отсутствующей речи. Со временем, когда расширяется кругозор ребёнка, увеличивается количество жестов. В каждой конкретной семье складывается своя система жестов. Разнообразие жестов зависит от любознательности ребёнка, от включённости родителей и близких родственников в воспитательный процесс. Общение в семье при помощи жестов формирует навык зрительного восприятия и чёткого исполнения жестов. Это способствует бо-

лее быстрому усвоению такими детьми русского жестового языка в детском коллективе.

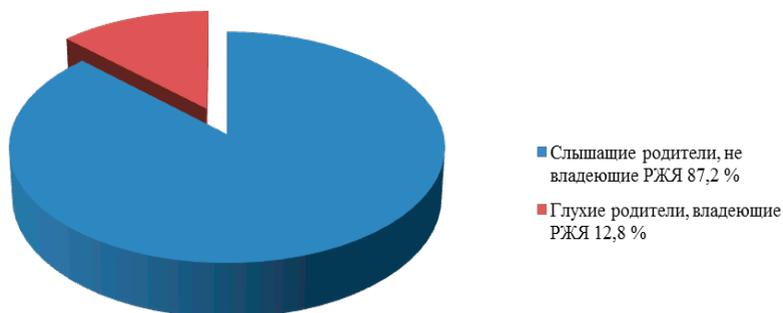
Ребёнок с нарушением слуха, растущий в семье, где родители глухие, которые общаются друг с другом на русском жестовом языке, овладевает этим языком в процессе общения в семье. Жестовая речь неслышащего ребёнка активно развивается, обогащается новыми жестами, понятиями так же, как это происходит у слышащих детей в звуковой языковой среде.

В нашей школе две дошкольные группы общей численностью двенадцать человек. Только двое воспитанников из семей, где родители глухие (соответственно, в этих семьях хорошо владеют жестовым языком), остальные ребята воспитываются в семьях слышащих родителей. Слышащие родители не знают жестовый язык в силу того, что, во-первых, они не так давно узнали о проблеме своего ребёнка и недавно посещают дошкольную группу нашей школы; во-вторых, они не знают, что есть курсы для обучения жестовому языку родителей. Другие родители предпочитают интегрированное обучение [5]. На занятиях педагоги при необходимости используют жесты, и дети понимают предъявляемые им жесты и реагируют на них. В свободное время, во время игр дети используют естественные жесты, звуки, голос. Родители общаются со своими детьми естественными бытовыми жестами, принимают помощь педагогов. Дактиль родители знают, но не хотят, чтобы их дети «махали» руками, родители хотят, чтобы их дети пользовались устной речью и социализировались в слышащее большинство [9].

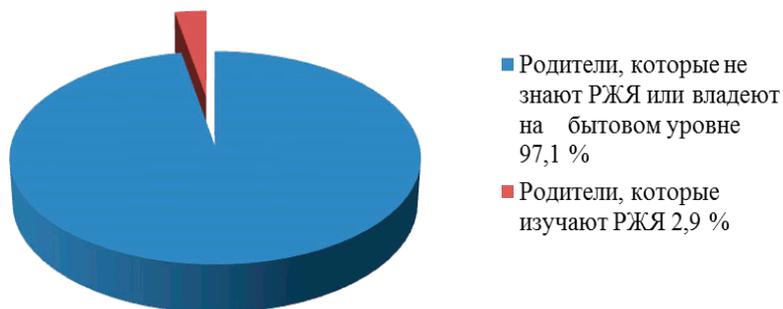
Родители дошкольных групп



А как же обстоит дело с овладением и использованием русского жестового языка в школьном образовании? Обратимся снова к цифрам. В нашей школе обучается 70 учащихся, у шестидесяти одного – родители слышащие, у девяти – родители глухие. Ребята из семей, где родители глухие, приобщаются к жестовому языку с раннего детства и к началу обучения в школе-интернате хорошо владеют жестовым языком. Иначе обстоит дело с учащимися из семей слышащих родителей, но, попадая в школу-интернат, отрываясь от родителей в среду глухих сверстников, ребята быстро овладевают жестами и отдаляются от своих родителей и близких родственников.



А что же родители? Как они общаются со своими детьми? Знают ли они русский жестовый язык? Понимают ли они своих дочерей и сыновей?



Из данных диаграммы мы видим, что слышащие родители не знают русский жестовый язык, а, следовательно, у них за-

труднено общение со своими детьми. Пока их дети ещё маленькие, они общаются с ними на бытовом уровне, и кажется этого достаточным. Но, начиная с пятого-шестого класса, когда их маленькие детки становятся подростками, появляются трудности в общении. Дочка не может поговорить с мамой на интересующие её темы, папа не понимает своего взрослеющего сына. Поэтому ребята не так как в начальной школе стремятся домой, им там неинтересно, их там не понимают. И родители (не все) стали менять своё отношение к этой проблеме, стали искать пути решения и нашли. В нашем местном отделении ВОГ каждую неделю проходят курсы по изучению РЖЯ. Родители стали посещать эти курсы, так как хотят быть ближе к своему глухому ребёнку, знать и понимать его, общаться с ним, быть ему другом.

Подводя итог всему выше сказанному, можно выделить следующие проблемы в использовании РЖЯ в дошкольном и школьном образовании:

– Не все педагоги школ для незлышащих детей владеют РЖЯ, так как не получали специального образования.

– Слышащие родители воспитанников дошкольных групп отдадут предпочтение словесной речи, а не жестовой [1].

– Длительная «оторванность» (неделя, а иногда и целая учебная четверть) учащихся школ-интернатов от родителей отрицательно сказывается на их общении и понимании друг друга; необходимо выстраивать систему взаимодействия педагогического коллектива с семьями дошкольников с нарушенным слухом [2].

– Многие родители желают учить РЖЯ, но у них нет такой возможности.

Опыт работы по интеграции детей с нарушениями слуха в общеобразовательную школу показывает, что это возможно лишь для небольшой части слабослышащих детей [10]. Остальные же дети нуждаются в использовании и в обучении с применением русского жестового языка.

Библиографический список

1. Беляева О.Л. К вопросу о взаимодействии педагогического коллектива с семьями дошкольников с кохлеарными имплантатами //

- Наука и социум: материалы Всероссийской научно-практической конференции. 2016. С. 11–17.
2. Беляева О.Л., Давыдова О.Г., Никашина Т.В. Система взаимодействия педагогического коллектива с семьями дошкольников с нарушенным слухом // Перспективы развития образования детей с ограниченными возможностями здоровья, инвалидностью в связи с введением ФГОС образования обучающихся с ОВЗ: Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. 2016. С. 371–379.
 3. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. (2-е издание, исправленное и дополненное). 232 с.
 4. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Викулина Л.М. Командный подход к организации и планированию индивидуальных занятий с кохлеарно имплантированными дошкольниками в ДОУ // Психолого-педагогическое сопровождение реализации программ развития ребенка Красноярск, 2015. С. 162–166.
 5. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Отечественный опыт организации интегрированного и инклюзивного образования лиц с нарушенным слухом на разных образовательных ступенях // Сибирский вестник специального образования. 2013. № 1 (19). С. 38–55.
 6. Выготский Л. С. Принципы социального воспитания глухонемых детей. М.: Педагогика, 1983.
 7. Зайцева Г.Л. Жест и слово. Научные и методические статьи. М., 2006. 631 с.
 8. Зубаровская О. «Нужны ли жесты в школе?» Ежемесячный журнал всероссийского общества глухих // В едином строю. №4. 2011.
 9. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Формирование коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2012. 148 с.
 10. Уфимцева Л.П., Куншина И.И., Беляева О.Л., Хомич Н.Г. Опыт работы по интеграции детей с нарушениями слуха в общеобразовательную школу // Дефектология. 2005. № 4. С. 63–67.

**НЕКОТОРЫЕ АСПЕКТЫ
ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ЖЕСТОВОЙ РЕЧИ
В ПРОЦЕССЕ ВНЕУРОЧНОЙ ДЕЯТЕЛЬНОСТИ
МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С СОХРАННЫМ
И НАРУШЕННЫМ СЛУХОМ
В ЦЕНТРЕ ДОПОЛНИТЕЛЬНОГО ОБРАЗОВАНИЯ
SOME ASPECTS OF USING A HARDNESS SPEECH
IN THE PROCESS OF OUTSIDE ACTIVITY
OF YOUNG SCHOOLCHILDREN WITH CONSERVED
AND DISTURBED HEARING IN THE CENTER
FOR ADDITIONAL EDUCATION**

**М.С. Чимбар
M.C. Chimbar**

*Научный руководитель: Беляева Ольга Леонидовна,
кандидат педагогических наук, доцент кафедры коррекционной
педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева*

Ключевые слова: *обучение детей с ограниченными возможностями здоровья, социализация, жестовый язык, дети с нарушением слуха, русский жестовый язык.*

Key words: *education of children with disabilities, socialization, sign language, children with hearing impairment, Russian sign language.*

Аннотация. В статье рассматривается необходимость изучения русского жестового языка слышащими людьми для решения проблемы социализации детей с нарушенным слухом. Предоставляются данные анализа реализованного проекта «Радость общения».

Annotation. The article considers the necessity of studying the Russian sign language by hearing people for solving the problem of socialization of children with hearing impairment. The data of the successfully implemented project «Joy of Communication» is provided.

В настоящее время в России повсеместно происходят системные изменения процесса образования и содержания обучения детей с ограниченными возможностями здоровья [1, с. 124]. Одной из приоритетных задач обучения детей с ограниченными возможностями здоровья (далее ОВЗ) является создание условий для успешной социализации, в том числе для детей с нарушением слуха (глухих и слабослышащих).

Проблема социализации и интеграции в общество лиц с нарушениями слуха является актуальной, поскольку большинство таких детей получает образование в организациях для детей с данным дефектом развития (специальных коррекционных школах), где отсутствуют возможности для развития социально-коммуникативных навыков и совместного решения житейских задач со слышащими сверстниками. Не вызывает сомнений тот факт, что одной из главных целей системы специальных коррекционных школ для детей с нарушениями слуха является успешная социализация своих воспитанников в мир слышащих людей. Глухие дети имеют низкий уровень устно-речевых навыков (коммуникативной компетентности), жестовый язык является для них родным и доступным языком общения и развития.

Сегодня неоспорима роль жестового языка в обучении глухих. Ратификация Россией в октябре 2012 года Конвенции ООН по правам лиц с инвалидностью показала, что признаны лингвистические права глухих людей [5]. Федеральный закон «О внесении изменений в статьи 14 и 19 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» установил нормы законодательства, регулирующие правоотношения в сфере использования жестового языка в соответствии с положениями Конвенции о правах инвалидов [6]. Данные изменения уточнили статус русского жестового языка и определили его как язык общения при наличии нарушений слуха и (или) речи, в том числе в сферах устного использования государственного языка РФ.

Русский жестовый язык – лингвистическая система, имеющая достаточно широкий спектр средств и возможностей выражения смыслов и отношений между ними. Русский язык для большинства глухих – язык иностранный. Возникает вопрос: не разумнее ли изучать его на базе родного жестового, как поступают слышащие люди при изучении любого иностранного словесного языка? В начале прошлого века ученый-педагог Л.С. Выготский говорил о том, что жестовая речь является основным средством межличностного общения глухих и, следовательно, одним из средств накопления социального опыта [2].

На сегодняшний день накопление социального опыта детьми с нарушением слуха затруднено, так как система социальной адап-

тации и социализации обучающихся отдельных организаций (бывших коррекционных школ) с нарушением слуха в сообщество слышащих сверстников не построена. По данным Краевого общества глухих, на 2015 год в Красноярском крае зафиксировано 572 ребёнка с нарушением слуха, в отношении которых деятельность по социальной адаптации является актуальной. В связи с «замкнутостью» отдельных организаций для детей с нарушением слуха возникает ситуация невозможности применять в жизни формируемые педагогами устно-речевые средства общения, что препятствует их социальной адаптации и интеграции в сообщество слышащих.

Серьезной проблемой социальной адаптации и дальнейшей социализации глухих детей является тот факт, что многие недооценивают необходимость изучения жестового языка слышащими людьми (детьми и взрослыми) и дальнейшего использования жестового языка как средства общения с неслышащими [3].

Система дополнительного образования является мощным ресурсом для формирования жизненных компетенций у детей с ОВЗ, для подготовки детей к выстраиванию успешных траекторий общения с социумом [1, с. 124]. В 2016 году в Центре творческого образования «Престиж» г. Красноярска был реализован проект «Радость общения», которым были охвачены глухие и слабослышащие дети младшего школьного возраста, слухопротезированные индивидуальными слуховыми аппаратами и кохлеарными имплантами, обучающиеся в Красноярской краевой общеобразовательной школе-интернате №9. Идея проекта – создание для детей с нарушениями слуха условий для творческого развития и социальной адаптации через организацию и проведение серии инклюзивных (совместных со слышащими детьми) культурно-образовательных событий в учреждении дополнительного образования в рамках сетевого взаимодействия с краевыми и городскими образовательными организациями, в которых обучаются дети с нарушением слуха [1].

Уникальность проекта состояла в его новизне, востребованности, актуальности с позиции новых требований системы образования детей с ОВЗ, так как ранее учреждениями дополнительного образования в Красноярске и Красноярском крае подобные проекты в отношении конкретной группы детей с нарушениями слуха не реализовывались.

В рамках проекта были проведены мероприятия и события, предполагающие активное социально-коммуникативное взаимодействие детей с сохранным и нарушенным слухом [7, с. 81]:

- творческие мастер-классы по изобразительной деятельности и керамике в рамках подготовки к событиям проекта (для детей, родителей, педагогов);

- «Фестиваль здоровья» – обучение детей основным принципам здорового образа жизни в игре-квесте по 6 игровым станциям, оборудованным интерактивными визуальными материалами;

- «День семьи» в Центре, в котором приняли участие семьи учеников школы-интерната на традиционном празднике (творческие и игровые площадки, консультации специалистов, концертная программа);

- «Приключения у новогодней ёлки»: погружение детей в атмосферу новогоднего праздничного приключения, в ходе которого дети с нарушенным слухом примут участие совместно с детьми ЦТО «Престиж» в играх, конкурсах, творческих заданиях.

На масштабных инклюзивных событиях осуществлялась оценка метапредметных и личностных результатов в соответствии с ФГОС НОО для обучающихся с ОВЗ [8].

Сопровождение мероприятий осуществляли специалисты-сурдопедагоги из красноярской краевой общеобразовательной школы-интерната №9 для детей с нарушением слуха, МБОУ СОШ №17 и центра психолого-педагогической, медицинской и социальной помощи «Эго» [9].

Анализ проведенных мероприятий и событий показал, насколько важно и необходимо для социализации детей с нарушенным слухом использование жестового языка слышащими сверстниками [7]. На всех мероприятиях и праздниках дети с нарушенным слухом смелее шли на контакт, у них повышался стимул к общению, когда партнер в игре, творческом задании, в конкурсе использовал жесты приветствия, прощания, благодарности и другие. Восторг у детей с нарушенным слухом вызывал момент, когда сказочный герой (педагог Центра), общавшийся с ними в основном через переводчика, вдруг начинал общаться с ними, используя русский жестовый язык.

Стал очевидным тот факт, что глухие обучающиеся общаться и полноценно коммуницировать посредством словесного языка

ка еще не научились, а педагоги, не говоря уже о слышащих сверстниках, не могут погрузиться в мир глухих детей, изучать родной для них жестовый язык, тем самым лучше понимая культуру и психологию неслышащих подопечных.

Таким образом, для успешной социальной адаптации и дальнейшей социализации детей с нарушенным слухом одним из важных условий является не только необходимость использования комплексного подхода в обучении глухих детей, но также знание и использование русского жестового языка слышащими сверстниками и, конечно, педагогами. Жестовый язык может и должен служить как средством обучения глухих, так и средством общения слышащих детей с неслышащими сверстниками [3].

Библиографический список

1. Беляева О.Л. К вопросу об инклюзивном и интегрированном образовании младших школьников с нарушенным слухом // Вестник КГПУ им. В. П. Астафьева. 2014. №3 (29). С. 124–126.
2. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Красноярский государственный педагогический университет им. В. П. Астафьева. Красноярск, 2016. (2-е издание, исправленное и дополненное). 232 с.
3. Беляева О.Л., Ступакова М.В. Проектная деятельность образовательных учреждений как средство реализации мероприятий федеральной целевой программы развития образования / В сборнике: Комплексная реабилитация детей и подростков с ограниченными возможностями здоровья в условиях образования. Материалы Всероссийской научно-практической конференции с международным участием. Ответственный редактор Т.Н. Ищенко. 2014. С. 17-21.
4. Беляева О.Л., Сопинская Т.В., Викулина Л.М. Командный подход к организации и планированию индивидуальных занятий с кохлеарно имплантированными дошкольниками в ДОО. В сборнике: Психолого-педагогическое сопровождение реализации программ развития ребенка Красноярск, 2015. С. 162-166.
5. Федеральный закон «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации» от 24.11.1995 N 181-ФЗ (с изменениями и дополнениями) // http://www.consultant.ru/document/cons_doc_LAW_8559/
6. Конвенция о правах инвалидов// http://sakimo.rk.gov.ru/rus/file/konventsia_o_pravah_invalidov.pdf

7. Чимбар М.С. Условия организации инклюзивного образования детей с особыми образовательными потребностями в пространстве центра дополнительного образования г. Красноярск // *The Newman In Foreign Policy*. 2017. №37 (81). С. 79-81.
8. Уфимцева Л.П., Беляева О.Л. Формирование коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2012. -148 с.
9. Уфимцева Л.П., Куншина И.И., Беляева О.Л., Хомич Н.Г. Опыт работы по интеграции детей с нарушениями слуха в общеобразовательную школу // *Дефектология*. 2005. № 4. С. 63–67.

**ЯВЛЕНИЯ ПОЛИСЕМИИ И ОМОНИМИИ
В РУССКОМ ЖЕСТОВОМ ЯЗЫКЕ**

**THE PHENOMENA OF POLYSEMY
AND THE MINIMIZATION IN THE RUSSIAN
SIGNIFICANT LANGUAGE**

**Р.Э. Юнусова
R.E. Yunusova**

*Научный руководитель: С.И. Буркова, канд. филол. наук, доцент
Новосибирский государственный технический университет*

Ключевые слова: *русский жестовый язык, полисемия, многозначные слова, омонимия, метонимические отношения.*

Key words: *russian sign language, polysemy, polysemantic words, homonymy, metonymic relations.*

Аннотация. В статье рассматриваются различия между РЖЯ и русским звуковым языком в развитии значений у многозначных лексических единиц или появлении омонимов, обусловленные спецификой менталитета и культуры носителей РЖЯ, демонстрирующие, что по отношению к русскому звуковому языку РЖЯ является самостоятельным языком.

Abstract. The article examines the differences between the RSL and the Russian sound language in the development of values in multi-valued lexical units or the appearance of homonyms due to the specifics of the mentality and culture of the RSW carriers, demonstrating that in relation to the Russian sound language, RSL is a completely independent language.

Русский жестовый язык (РЖЯ) – естественный язык, используемый для коммуникации людьми с нарушениями слуха, кото-

рые проживают на территории Российской Федерации и частично – на территории бывших республик Советского Союза. Согласно Всероссийской переписи населения 2010 г., число носителей этого языка составляет около 120,5 тыс. человек, однако по неофициальным данным оно достигает 2 миллионов.

Русский жестовый язык – это один из языков с визуально-жестовой модальностью, в котором информация передается в трехмерном пространстве: при помощи жестов рук, движений головы и корпуса, мимики, а также воспринимается зрительно. Несмотря на различия в каналах передачи и восприятия информации, жестовые языки в своих фундаментальных чертах сходны со звуковыми языками: им свойственны уровневая организация, наличие знаковых и незнаковых единиц, конвенциональность языковых знаков, возможность пополнения словарного состава путем деривации, словосложения и заимствования, наличие основных частей речи, наличие сложных предложений. К особенностям внутреннего устройства жестовых языков по сравнению со звуковыми относятся более широкое использование нелинейных структур, большая иконичность и большее типологическое сходство между собой.

Несмотря на то, что в названии языка присутствует слово «русский», по отношению к русскому звуковому языку он является особым, совершенно самостоятельным, со своими собственными законами, лексикой и грамматикой. Исследование жестовых языков как второго равноправного типа естественных человеческих языков в целом является чрезвычайно актуальной задачей для лингвистики, так как помогает глубже понять природу человеческого языка вообще.

В отличие от многих других знаковых систем, в естественном языке знаки могут иметь более одного значения. Иначе говоря, в языке встречаются совокупности простых знаков, совпадающих по форме, но различающихся по содержанию. Наличие у слова более чем одного значения называется полисемией (или многозначностью) [1, с. 148]. Полисемия является следствием того, что для обозначения новых предметов, явлений и ситуаций, входящих в сферу опыта, человек не изобретает новых знаков,

а использует уже существующие, приспособливая, модифицируя их для выполнения новых функций [2, с. 23].

Изучение полисемии позволяет выделить в многозначных словах основные (первичные) и неосновные (вторичные) значения. Основные слова, как правило, минимально зависят от контекста и употребляются в речи намного чаще, нежели их вторичные (производные) значения, которые всегда зависят от контекста [3, с. 1134].

Основные значения конкретной лексики – это целостные понятия, задающие исходную классификацию (категоризацию) объектов реального мира. В этом плане основное значение слова представляет собой общую и комплексную характеристику объектов реального мира – как внешнего их вида, так и их сущностных качеств. В отличие от основного, производное значение является контекстно зависимым, т. е. задается всей фразой [4, с. 699].

С. Ульман называет пять важнейших источников полисемии: 1) сдвиг в применении слова, определяемый контекстом, в котором слово употребляется; 2) специализация значения при употреблении в более конкретных сферах; 3) образный язык и фигуры речи, прежде всего метафора и метонимия, которые могут добавить несколько значений к уже существующему без изменения последнего; 4) переосмысление омонимов может послужить базой к наращению словом многозначности; 5) значение, заимствованное из другого языка [5, с. 161–166].

Если все значения многозначного слова связаны с одним и тем же – центральным – значением, то такая многозначность называется радиальной. Если каждое из значений слова связано только с одним из остальных значений, то такая многозначность называется цепочечной. Чаще всего приходится встречаться с радиально-цепочечной полисемией. Указанные типы связанности узуальных значений в структуре семемы называются топологическими типами многозначности [6, с. 182].

Издавна все связи между значениями многозначного слова по характеру «близости» последних делились на три основных типа: метафора, метонимия и синекдоха. Традиционно метафорическое отношение между значениями характеризуется как осно-

ванное на сходстве, подобии обозначаемых явлений. Так, язык пламени, язык колокола и язык во рту человека похожи по форме. Метонимические отношения между значениями основаны на смежности обозначаемых объектов и явлений. Так, работой называется не только определенный вид деятельности, но и место, где эта деятельность происходит (ср.: Я забыла книгу на работе, т. е. 'в том месте, где работаю'). Синекдоха – это связь между значениями, основанная на отношении «часть – целое» между обозначаемыми объектами. Так, народом мы называем и все население некоторого государства (ср. народы Европы), и трудовую часть такого населения в противопоставлении правящей элите (ср.: Надо быть ближе к народу) [7, с. 170].

Как и в русском звуковом языке, в РЖЯ существуют жесты, обладающие многозначностью. В своих фундаментальных чертах жестовые языки сходны со звуковыми. Это подтверждается и результатами нашего исследования. Полисемия в РЖЯ сходна с полисемией в звуковых языках. Новые значения у жестов развиваются на основе метафорических или метонимических переносов.

Например, метафорический перенос наблюдается в жесте ПОДРОБНЫЙ, который помимо своего базового значения 'очень обстоятельный, со всеми частностями, деталями' имеет значение 'сложный'. В этом примере перенос основан на внутреннем сходстве: состоящий из многих частей/деталей. Метонимический перенос наблюдается в жесте ЗИМА, который, помимо обозначения соответствующего времени года, имеет также значение 'холод'.

В РЖЯ связь между значениями многозначного жеста тоже может быть различной. Например, жест СВОБОДНЫЙ используется в значениях: 1) 'не знающий гнета, эксплуатации'; 2) 'находящийся на свободе, не в заключении'; 3) 'не стеснённый ограничениями, запретами'; 4) 'демократический'; 5) 'самостоятельный'. В этом случае наблюдается радиальная связь между значениями жеста, поскольку все они имеют общий семантический признак 'отсутствие зависимости от кого-либо или чего-либо'. Жест ЗЕЛЁНЫЙ имеет несколько значений: 1. 'имеющий цвет зелени, травы', 2. 'недостаточно созревший, недоспелый', 3. 'не достигший зрелого возраста, юный'. В данном случае можно говорить о цепочечной

связи, так как первое и второе значения имеют общий признак, который реализуется на ассоциации зрелости/незрелости плода. Второе и третье значение также имеют общий семантический признак, который основан на прототипическом значении 'возраст'. Сейчас между первым и третьим значениями в сознании носителей языка интуитивно прослеживается связь, но изначально ее не было. Этот ряд полностью соответствует и набору значений у слова *зеленый* в русском звуковом языке. В РЖЯ имеется жест ПРИРОДА, у которого есть не только значения, которые присущи и соответствующему слову в русском языке: 'совокупность естественных условий или какая-либо часть их на Земле', 'окружающий нас материальный мир, всё существующее, не созданное деятельностью человека', – но и ряд других значений, представляющих собой единое поле с одним семантическим признаком: 'погода', 'экология', 'судьба'. В этом случае можно говорить о радиально-цепочечной полисемии, так как значения 'природа', 'погода' и 'экология' тесно связаны друг с другом и обладают явным единым семантическим признаком, а значение 'судьба', вероятнее всего, имеет общий семантический компонент со значениями 'погода' и 'природа', так как все явления, происходящие в природе, издревле связывали с судьбой, роком.

Рассмотрим несколько примеров, которые демонстрируют сходства в развитии новых значений с русским звуковым языком. Жест ВОПРОС имеет значения 'обращение к кому-л., требующее ответа, разъяснения и т. п.' и 'проблема'. Жест ЛИСА, как и соответствующее слово в русском звуковом языке, имеет также значение 'хитрый'. Однако такое тождество наблюдается не только в русском языке, но и, например, в английском: fox – лиса, foxу – хитрый, или в немецком: Fuchs – лиса; ein alter Fuchs – хитрый человек, что позволяет говорить о том, что это, возможно, общая типологическая закономерность развития производных значений у слов. Жест ВОЛК, помимо своего прямого значения 'хищное животное семейства псовых, обычно серой окраски, родственное собаке', используется в значении 'крутой' (о человеке). Типологическая возможность подобного развития значений подтверждается, например, материалом русского языка, где слово волк ис-

пользуется не только в значении ‘животное’, но и когда говорят о ‘человеке, искушенном в каком-л. деле, много испытывавшем, привыкшем к невзгодам, опасностям’ (ср. морской волк), но и материалом английского языка, где также слово *wolf*, помимо первоначального значения, имеет и значение ‘старшина роты’ (воен.).

Объем многозначных жестов в РЖЯ и их словесных эквивалентов в русском звуковом языке достаточно часто различается. Например, жест САЖАТЬ используется в значениях ‘зарывать в землю корни саженцев, семена, клубни, луковицы и т.п. с целью выращивания растений’ и ‘сеять’. В русском звуковом языке эти значения передаются разными словами. Они несомненно имеют одну общую сему ‘использовать семена для посадки растений’ и конкретизируют способы посадки как разные. Или, например, жест СЕМЬЯ используется в значениях ‘семья’ и ‘общество’. Жест СВОБОДНЫЙ имеет не только значения, присущие соответствующему слову в русском звуковом языке: ‘не знающий гнета, эксплуатации, порабощения’, ‘находящийся на свободе, не в заключении’, ‘не стеснённый ограничениями, запретами, беспрепятственный’, но и несколько других значений, тоже связанных между собой: ‘демократия’, ‘отпускать’, ‘воля’ РЖЯ по отношению к русскому звуковому языку является совершенно самостоятельным языком, со своими собственными законами, а его носители представляют собой особое сообщество, со своими собственными особенностями менталитета и культуры [1]. Поэтому различия в процессах образования новых значений у жестов РЖЯ и соответствующих слов русского звукового языка не случайны. Например, жест УХО, помимо значения ‘орган слуха’, также имеет значение ‘слух’. Кроме того, РЖЯ использует визуально-кинетический канал передачи информации, что тоже может влиять на пути развития значений у слова: визуальная природа языка и его высокая иконичность могут способствовать выбору именно зрительно воспринимаемого признака в качестве основы для развития нового значения или, наоборот, создавать ограничения. Например, жест ПРОГРАММА представляет собой иконическое изображение листа бумаги с последовательными пунктами на ней. Не случайно помимо значений, имею-

щихся у русского слова программа, этот жест имеет также значения ‘список’, ‘график’, ‘расписание’. Или, например, представляется логичным развитие у жеста ВЗВЕШИВАТЬ, иконически изображающего поднимающиеся и опускающиеся чаши весов, значения ‘сопоставлять’. С другой стороны, жест ЕСТЬ ‘употреблять в пищу’, иконически отображающий дискретный процесс жевания, не может развить переносное значение ‘разъесть, разрушать химически’, типологически характерное для соответствующего слова в русском звуковом языке.

С другой стороны, для тех примеров, где полисемия в РЖЯ не совпадает с полисемией в русском языке, часто обнаруживаются типологические параллели в других звуковых языках. Это лишний раз подтверждает неоднократно высказанное исследователями наблюдение о фундаментальном сходстве жестовых и звуковых языков. Например, жест КОФЕ, помимо обозначения напитка, используется также в значении ‘коричневый’. Значение цвета у этого жеста развивается путем метафорического переноса на основании внешнего сходства, что типично для цветообозначений в звуковых языках. Стоит заметить, что и в русском языке слово коричневый является производным от слова корица, т. е. название цвета тоже образовано на основании сходства с цветом продукта. Жест СИРОТА имеет не только значение ‘человек, оставшийся без родных, близких’, но и значение ‘лишний’. Типологическая возможность подобного развития значений подтверждается, например, материалом английского языка, где слово orphan используется в значениях ‘сирота’ и ‘лишний’, ср., orphaned file – лишний файл (комп.).

Особой проблемой при исследовании полисемии является отграничение ее от смежного явления – омонимии, при которой наблюдается совпадение формы разных языковых знаков, прежде всего лексем и словоформ. Проблема разграничения полисемии и омонимии в целом остается одной из наиболее сложных в современной лексической семантике и, возможно, в принципе неразрешимой, так как согласно проведенным психолингвистическим наблюдениям – наиболее значимым в рассмотрении этого вопроса – нет резкой границы между омонимией и полисемией. Существуют многочисленные пограничные случаи [8, с. 124], и различие между поли-

семией и омонимией предполагает лишь разную степень семантической близости [9; 10]. Появление омонимов связано с отражением действительности, а также с собственно языковыми причинами. Одной из причин может быть утрата общего звена между соответствующими явлениями действительности: например, у слова мир¹ (материя) и мир² (покой) исчезло понятие ‘покоя’ как способа существования материи. Исторические изменения значения слова или его формы тоже влияют на развитие омонимии: образование (государства) – образование (просвещение) – утратилось одно из мотивирующих значений глагола образовать ‘просвещать’: Ученье образует ум. Также слог (часть слова) и слог (стиль), некогда (нет времени) и некогда (когда-то) и др. Омонимы могут появляться вследствие заимствования слов из других языков: кулон (украшение) – кулон (единица измерения) – из фр.; совпадение звучаний русского и заимствованного слов: брак (русск. ‘супружество’) – брак (нем. ‘дефект’). Омонимы также могут развиваться вследствие словообразовательных процессов: пересмотреть (точку зрения) – пересмотреть (все фильмы); покупаться (за деньги) покупаться (в реке) [8].

Проблема установления омонимии актуальна и для жестовых языков. В них тоже присутствует данное явление, однако, как отмечают исследователи жестовых языков, по сравнению с полисемией оно встречается относительно редко. Так, например, в русском жестовом языке существуют такие жесты как МИНУТА и МИЛЛИОН, которые исполняются идентично друг другу, но имеют абсолютно разные значения. Точно так же и у жестов ПОЛЕЗНЫЙ и ЗДОРОВАТЬСЯ, исполняемых абсолютно идентично, не прослеживается наличие общего семантического признака. В первом примере причиной появления омонимов является заимствование: оба жеста представляют собой заимствования из русского звукового языка путем инициализации (передачи при помощи дактильного алфавита первой буквы соответствующего слова). Во втором примере возможной причиной может являться как влияние русского звукового языка, так и общие типологические закономерности появления омонимов. Так, в русском звуковом языке между словами полезный (в значении ‘благоприятный для здоровья’) и здороваться, исторически происходящего от существительного здоро-

вые и первично выражавшего значение пожелания здоровья, можно проследить наличие изначально общего семантического компонента, который впоследствии был утрачен.

Проведенный нами анализ некоторых элементов полисемии и омонимии в РЖЯ показывает, что в развитии значений у многозначных лексических единиц или появлении омонимов между РЖЯ и русским звуковым языком имеются многочисленные различия, обусловленные спецификой менталитета и культуры носителей РЖЯ и лишней раз демонстрирующие, что по отношению к русскому звуковому языку РЖЯ является совершенно самостоятельным языком. С другой стороны, в лингвистической литературе по жестовым языкам неоднократно высказывалась мысль, что в своих фундаментальных чертах жестовые языки сходны со звуковыми, в них действуют те же законы функционирования и развития. Наше исследование подтверждает это и на основании анализа развития производных значений у жестов РЖЯ или появления в РЖЯ омонимов. Полисемия и омонимия в РЖЯ не всегда соответствуют одноименным явлениям в русском звуковом языке, но, как правило, находят типологическое подтверждение в других звуковых языках.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. (2-е издание, исправленное и дополненное). 232 с.
2. Кошелев А.Д. Почему полисемия является языковой универсалией (Когнитивная природа и языковая функция многозначных слов). М., 2011.
3. Кронгауз М.А. Семантика: учебник для вузов. М., 2001.
4. Кустова Г.И. Типы производных значений и механизмы языкового расширения. М., 2004.
5. Кобозева И.М. Лингвистическая семантика: учебное пособие. М.: Эдиториал УРСС, 2000.
6. Чефранова М.А. Роль полисемии в современном русском языке и речи // Молодой ученый. 2014. №4. С. 1132–1134.

7. Муравицкая М. П. Психолингвистический анализ лексической омонимии в украинском языке // Вопр. языкознания. 1991.
8. Современный русский литературный язык / Под ред. П.А. Леканта. М., 2009.
9. Cowie H. P. Polysemy and the structure of lexical fields // Nottingham Linguistic Circular. 1982.
10. Lipka L. Semantic Structure and Word Formation: VerbParticle Constructions in Contemporary English // International Library of General Linguistics. Munich: Fink, 1986.

ИСПОЛЬЗОВАНИЕ ЖЕСТОВОГО ЯЗЫКА В РЕЧЕВЫХ МОМЕНТАХ В ДОУ

THE USE OF SIGN LANGUAGE IN SPEECH MOMENTS IN DOU

Г.Л. Янус
G.L. Janus

Ключевые слова: *русский жестовый язык, режимные моменты, дошкольное образовательное учреждение.*

Key words: *russian sign language, modal moments preschool educational institution.*

Аннотация. В статье рассматриваются особенности использования русского жестового языка на примере работы в КГБДОУ «Берёзовский детский сад».

Abstract. The article discusses the features of the use of Russian sign language, for example, KHRIO “Berezovsky kindergarten”.

Русский жестовый язык – естественный язык, знаковая система, при помощи которой осуществляется межличностное общение глухих. Жестовый язык представляет собой сложную лингвистическую систему, имеющую свои грамматическую структуру, стиль, определенные правила.

Виктор Иванович Флери в 1835 году издал книгу «Глухонемые», в которой уже тогда писал о том, что образование глухого ребенка должно начинаться в самом раннем возрасте. И общение с ним родителей на жестовом языке просто необходимо – это будет наивысший знак любви родителей к ребенку. Флери предлагал систему, предусматривающую использование всех речевых

средств: жестовой и словесной речи (устной, письменной и тактильной) в обучении глухих детей.

Когда глухой ребенок попадает в дошкольное учреждение, он сталкивается с новым, незнакомым ему окружением. Перед ним появляется ряд новых проблем, связанных с включением в разнообразные фронтальные и индивидуальные занятия, освоением новых форм деятельности, а также адаптацией к условиям детского сада. Эта адаптация заключается, прежде всего, в выполнении режима дня, соблюдении соответствующих возрасту умений самообслуживания. Маленькие глухие дети часто оказываются неготовыми к условиям дошкольного учреждения: не умеют самостоятельно есть, умываться, раздеваться, одеваться. Поэтому с первых дней пребывания детей в дошкольном учреждении воспитатели начинают систематическую работу по организации бытовой деятельности детей. Большая часть времени в дошкольных учреждениях отводится на проведение режимных моментов. В течение дня происходят такие бытовые процессы, как подъем детей после сна, утренняя гимнастика, завтрак, обед, полдник, ужин, прогулки, подготовка ко сну. Условия непосредственного общения детей с воспитателями, которые создаются при этом, наиболее полно способствуют усвоению норм поведения, формированию простейших трудовых умений и навыков самообслуживания, расширению представлений детей об окружающем. Бытовые ситуации, в которых систематически оказывается ребенок, становятся основой для создания чувственной базы речи. Здесь знакомство со словом, включение его в разные коммуникативные конструкции происходит одновременно с выполнением действий, исследованием реальных предметов, которыми он многократно пользуется, таким образом познавая их свойства, сферу употребления. Обучая ребенка умываться, есть, одеваться, взрослые одновременно сообщают ему слова и выражения, подкрепляя их жестами, которые необходимы для общения в данных ситуациях. Режим – это наиболее рациональное распределение во времени и последовательности сна, приема пищи, игр, занятий, пребывание на свежем воздухе, занятия трудовой деятельностью.

В дошкольном учреждении для глухих детей все режимные моменты обговариваются. Дети по табличкам, в устно-дактильной, в устной форме, подкрепленной жестовой речью, познают режим детского учреждения. Организовывая детский коллектив в различных бытовых ситуациях, воспитатели пользуются устной, устно-дактильной речью, сообщая слова, обозначающие название необходимых предметов, их свойств и качеств, комментируют жестовым языком поступки и действия детей. Из общего речевого потока выделяются отдельные слова, поручения, вопросы, которые отражают содержание данного режимного момента, и детям необходимо их запомнить. Этот речевой материал предъядвляется в форме: письменной, устно-дактильной, устной, жестовой речи в более ограниченном объёме. Отбор речевого материала, предъядвляемого в быту, воспитатель осуществляет заранее вместе с сурдопедагогом на основе общего словаря к программе.

В помещениях группы, где дети раздеваются, умываются, спят, обедают, располагаются наборные полотна, в которых хранятся таблички с необходимыми по ходу данного процесса словами, поручениями, сообщениями, вопросами. По мере усвоения слов и выражений они заменяются на новые. Речевой материал, представленный в письменном виде, прочитывается глобально (таблички), устно-дактильной речью и поясняется жестом.

Особое значение в детском саду приобретает формирование речи в процессе организации жизни детей, т.е. в процессе режимных моментов. В эти моменты дети постоянно действуют: встают, одеваются, умываются, едят, играют, гуляют. При такой деятельности предлагаемое глухим детям слово усваивается и закрепляется в жестовом значении, т.е. «сядьте», «встаньте», «ешьте», «пейте», заставляют ребёнка действовать в нужной определённой ситуации, он моет руки после поручения «вымой руки» именно тогда, когда нужно. Глухие дети общаются жестами и мимикой. Педагоги детского сада должны быть организаторами речевой среды, использовать жестовый язык и мимику при формировании речи. Вводя новое слово, педагог предлагает детям рассмотреть предмет, по возможности потрогать, демон-

стрирует способ его использования в жестовой речи. Например, в процессе одевания младших дошкольников воспитатель прочитает глобально табличку «Наденьте штаны», покажет штаны, обратит внимание на панно, используя жестовую речь, назовет и объяснит детям действия с ними. После дети подойдут к своим кабинкам, возьмут штаны и будут одеваться. В соответствии с данным режимным моментом воспитатель в дальнейшем использует разные по характеру коммуникативные высказывания, подкрепляя жестовым языком со словом штаны (возьми штаны, где штаны? убери штаны). Введение этих фраз и жестов тесно связывается с ситуацией, где их использование уместно и необходимо. Последовательность введения слов, фраз и жестов, их лексическая наполняемость зависят от этапа обучения, возраста и уровня речевого развития дошкольников. Одно из требований речевого режима - накопление, обогащение словаря, употребление фраз происходит в течение всего времени жизни и деятельности ребёнка в учреждении: от подъёма до сна. Только это обеспечит формирование самостоятельной, а затем инициативной речи. Говоря о самостоятельной речи, мы должны иметь в виду не только понимание значения слова и усвоение его звукового или буквенного состава, но и умение по требованию педагога произнести слово устно, проговорить слово дактильно или составить слово из разрезной азбуки, но без образца, без подражания. Это возможно при условиях правильного употребления педагогами и детьми всех форм речи: устной, письменной, дактильной, жестовой – и знания возможностей и особенностей в овладении речью каждым ребёнком.

Неслышащие дети, имеющие сочетанные дефекты в силу своих психофизиологических особенностей, затрудняются в понимании и использовании дактильной формы речи и нуждаются в использовании жестовой речи как вспомогательной для освоения устной речи. Каждое слово должно вначале даваться в письменном виде, на табличках и закрепляться жестовой речью. Далее в дактильной и устной форме, что расширяет объём речевого словаря, используемого в быту, обогащает лексический состав и грамматическую сложность высказываний. Например, при со-

ставлении рассказа по сюжетной картинке с детьми обговариваются все герои и их действия с использованием устной, устно-дактильной, жестовой, письменной речи. Детям предлагается ответить на вопросы? Кто это? Что делает? Это мама. Мама спит (табличка или устно-дактильная речь подкрепляется жестом, показом действия героев и проигрыванием ситуаций). Так у детей складывается понимание происходящего сюжета на картинке.

Речевой материал, который используется в режимных моментах, должен быть:

– актуальным для общения детей со взрослыми и между собой, соответствовать задачам проведения соответствующего режимного процесса;

– включать разные коммуникативные конструкции (поручения, сообщения, вопросы, отрицания) в зависимости от ситуации общения;

– обеспечен повторяемостью в различных ситуациях общения.

Наблюдая восприятия, узнавания и обозначения средствами жестового языка объектов глухими в процессе овладения словесной речью, дети, владеющие жестовым языком, успешнее справляются с освоением образовательной программы. Можно сделать вывод, что жестовая речь – вспомогательное средство в развитии речи, она является одним из средств развития мышления глухого дошкольника.

Библиографический список

1. Беляева О.Л., Карпова Г.А. Современная сурдопедагогика: из прошлого в настоящее: учебное пособие для студентов высших и средних педагогических учебных заведений. Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева. Красноярск, 2016. (2-е издание, исправленное и дополненное). 232 с.
2. Беляева О.Л., Уфимцева Л.П. Организационно-педагогические условия реализации федерального государственного стандарта для детей с ограниченными возможностями здоровья (с нарушенным слухом) // Вестник Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева. 2015. № 3 (33). С. 6–10.
3. Зайцева Г.Л. Жестовая речь и дактилология. М.: Владос, 2000.

4. Головчиц Л.А. Дошкольная сурдопедагогика: Воспитание и обучение дошкольников с нарушениями слуха: учеб. пособие для студ. высш. учеб. заведений. М.: Гуманит. изд. центр ВЛАДОС, 2004. 304 с. (Коррекционная педагогика).
5. Зыков С.А. Методика обучения глухих детей языку. М., 1977.
6. Носкова Л.П., Головчиц Л.А. Методика развития речи дошкольников с нарушениями слуха. М., 2004.
7. Развитие способностей у глухих детей в процессе общения / Под ред. Т.В. Розановой. М., 1991.
8. Уфимцева Л.П., Беяева О.Л. Формирование коммуникативной компетентности слабослышащих детей в процессе интегрированного обучения в общеобразовательной школе: учебно-методическое пособие. Красноярск, 2012. 148 с.



РЕЗОЛЮЦИЯ

Красноярское региональное отделение
Общероссийской общественной организации инвалидов
«Всероссийское общество глухих»

27 октября 2017 года на базе ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева», состоялась Межрегиональная научно-практическая конференция «Русский жестовый язык: законодательство, исследование, образование»

Организаторами конференции выступили:

Министерство социальной политики Красноярского края, Министерство образования Красноярского края, Красноярское региональное отделение Общероссийской общественной организации инвалидов «Всероссийское общество глухих», ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева».

Задачи конференции:

- Информировать общественность о значении русского жестового языка в жизнедеятельности лиц с нарушением слуха;
- Расширить межрегиональное сотрудничество в сфере образования, реабилитации и интеграции инвалидов по слуху;
- Обобщить имеющийся опыт по исследованию и применению русского жестового языка;
- Обозначить мероприятия государственной поддержки по применению и обучению русскому жестовому языку;

– Разработать практические рекомендации по решению проблем использования русского жестового языка в сфере непрерывного образования, социальной поддержки лиц с нарушенным слухом.

На конференции обсуждались проблемы:

– Использование русского жестового языка в дошкольном и школьном образовании;

– Использование русского жестового языка в профессиональном образовании;

– Перевод и проблемы перевода на русский жестовый язык и с русского жестового языка;

– Лингвистические аспекты русского жестового языка.

Программа конференции включала:

– Доклады на пленарном заседании;

– Выступления на секциях;

– Публикацию статей.

В конференции приняли участие 110 человек: представители органов власти, специалисты, развивающие практику вариативных моделей образования лиц с ограниченными возможностями по слуху в России, руководители образовательных учреждений, общественных организаций, реабилитационных центров, педагогические работники образовательных учреждений, участвующих в реализации региональных проектов по обучению и социализации лиц с ограниченными возможностями по слуху, переводчики русского жестового языка, представители сообщества глухих и другие заинтересованные лица.

Участники конференции обсудили широкий круг вопросов, связанных с русским жестовым языком, с повышением качества образования глухих и слабослышащих. В докладах нашли отражение проблемы и нерешенные вопросы по механизму предоставления образовательных услуг. Большинство участников конференции отметили важность использования русского жестового языка при воспитании и обучении глухих учащихся в коррекционных общеобразовательных школах-интернатах для глухих и слабослышащих детей и учебных заведениях начального и среднего общего и профессионального образования. А также предложения по совершенствованию системы обучения специалистов русскому жестовому языку. Решение актуальных социаль-

ных вопросов в области образования и трудоустройства инвалидов по слуху, повышение качества их жизни неразрывно связано с русским жестовым языком, использованием его в повседневной общественной жизни, научно-методическими исследованиями русского жестового языка, организацией подготовки преподавателей и переводчиков русского жестового языка, с развитием инновационных методик использования русского жестового языка в образовательном процесс

Участники конференции:

1. Приветствуют ратификацию Российской Федерацией Конвенции о правах инвалидов и выражают надежду на практическую реализацию положений Конвенции о признании и поощрении использования жестовых языков, о праве инвалидов на признание и поддержку их особой культурной и языковой самобытности, включая жестовые языки и культуру глухих;

2. Приветствуют Федеральный закон № 296 от 30.12.2012 г. «О внесении изменений в статью 14 и 19 Федерального закона «О социальной защите инвалидов в Российской Федерации»», который утвердил статус русского жестового языка как «языка общения при нарушениях слуха и/или речи, в том числе в сферах использования государственного языка Российской Федерации», и выражают надежду на практическую реализацию его положений;

3. Выражают озабоченность недостаточным количеством учебных заведений среднего и высшего профессионального образования, в которых организовано групповое обучение инвалидов по слуху, а также отсутствием возможности у инвалида по слуху поступить в любое учебное заведение по выбору, с предоставлением услуг по переводу русского жестового языка на весь период обучения;

4. Согласовали общую научную и практико-ориентированную позицию в понимании задач по использованию РЖЯ и совершенствованию системы обучения и воспитания глухих и слабослышащих детей города Красноярск и Красноярского края и выработали следующие РЕКОМЕНДАЦИИ:

Министерству образования Красноярского края, Управлению образования администрации г. Красноярск:

– разрешать использовать русский жестовый язык и русский язык в качестве равноправных средств обучения в дошкольных

и школьных, профессиональных учебных заведениях с целью повышения уровня грамотности и общего образовательного уровня подрастающего поколения глухих;

– включить учебный предмет «Русский жестовый язык» в учебные планы образовательных учреждений, в которых осуществляется образование обучающихся с нарушенным слухом;

– использовать ресурс научно-практической деятельности профессорско-преподавательского состава кафедры коррекционной педагогики Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева при выполнении выпускных квалификационных работ магистрантами, обобщении исследовательского опыта путем публикации статей по вопросам использования русского жестового языка в образовании лиц с нарушением слуха;

– использовать ресурс института дополнительного образования Красноярского государственного педагогического университета им. В.П. Астафьева и других организаций дополнительного профессионального образования педагогов и специалистов для подготовки, переподготовки и повышения квалификации специалистов, реализующих образование глухих и слабослышащих детей на различных уровнях с учетом билингвистического подхода;

– учитывать законодательство, и в обязательном порядке педагогам и специалистам дошкольных образовательных организаций и школ-интернатов для глухих и слабослышащих детей проходить обучение на курсах по изучению русского жестового языка, в т.ч. у глухих преподавателей;

– предусмотреть тиражирование, распространение электронных публикаций с описанием зарубежного и отечественного опыта билингвистического обучения глухих детей на разных этапах в рамках дальнейших планируемых конференций по проблемам использования русского жестового языка;

– рассмотреть вопрос о возможности организации в образовательных учреждениях для глухих и слабослышащих детей факультативов, занятий, курсов по обучению русскому жестовому языку для воспитателей, педагогов и родителей имеющих детей с нарушенным слухом;

– обеспечить возможность реализации права инвалида по слуху поступить в любое профессиональное учебное заведе-

ние по выбору, с предоставлением услуг по переводу на русский жестовый язык на весь период обучения;

– увеличить количество учебных заведений среднего и профессионального образования, в которых для учащихся с нарушенным слухом организовано групповое обучение с переводом на русский жестовый язык.

Красноярскому РО ООИ «ВОГ»:

– рассмотреть вопрос о проведении различных мероприятий, направленных на повышение уровня осведомленности слышащих людей о сферах деятельности глухих и их возможностях, укрепление доброжелательного отношения общества к людям с нарушением слуха и на стирание стереотипов о глухих людях среди слышащего населения;

– создать интернет – ресурс с целью аккумуляции необходимой и важной информации по всем аспектам жизни глухих в городе Красноярске и Красноярском крае;

– рассмотреть вопрос об организации волонтерского движения из числа глухих и слабослышащих людей, готовых на безвозмездной основе проводить занятия с родителями, специалистами и педагогами образовательных организаций;

– совместно с ЦП ООИ «Всероссийское общество глухих» решить вопрос о направлении в адрес Министерства образования и науки Российской Федерации предложений:

- о внесении изменений и дополнений в Федеральные государственные образовательные стандарты положений об использовании русского жестового языка при обучении и воспитании глухих и слабослышащих детей, организации занятий по русскому жестовому языку;

- о значительном увеличении числа часов для занятий русским жестовым языком в педагогических университетах, готовящих сурдопедагогов, создании условий для подготовки переводчиков и преподавателей жестового языка, в том числе на базе лингвистических факультетов учебных заведений высшего профессионального образования по очной форме обучения;

- о проведении научных исследований по билингвистическому образованию глухих детей на базе научных институтов.

СВЕДЕНИЯ ОБ АВТОРАХ

АРУТЮНЯН Арmine Робертовна – воспитатель МБДОУ № 194 комбинированного вида (Красноярск); e-mail: ds194@list.ru

БЕЛЯЕВА Ольга Леонидовна – кандидат педагогических наук, доцент, заведующая кафедрой коррекционной педагогики ФГБОУ ВО «Красноярский государственный педагогический университет им. В.П. Астафьева»

БЕЛЯЕВ Радомир Эдуардович – муниципальное автономное образовательное учреждение «Средняя школа №23 с углубленным изучением отдельных предметов» г. Красноярска

ВАРИНОВА Ольга Александровна – заведующая лабораторией русского жестового языка ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет», г. Новосибирск, Российская Федерация

ВЫСОЦКАЯ А.В. – учитель, ГБОУ «Курчатовская школа», корпус для детей с нарушением слуха № 101 им. С.Я. Кривовяза. г. Москва.

ГУБИЧ Татьяна Александровна, преподаватель КГБПОУ Красноярский техникум социальных технологий, г. Красноярск, Российская Федерация

ДЕМЕШЕВА Александра Александровна – воспитатель МБДОУ № 194 комбинированного вида (Красноярск), sapozhnikova83@bk.ru

ДЕНИСОВА Елизавета Андреевна – студентка, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Российская Федерация

КАРТАВЦЕВА Анна Ивановна – кандидат педагогических наук, директор Краевого государственного бюджетного дошкольного образовательного учреждения «Березовский детский сад» п. Берёзовка, Красноярский край

КИРИЛЛОВА Алёна Геннадьевна – переводчик русского жестового языка КГБПОУ Красноярский техникум социальных технологий, г. Красноярск, Российская Федерация

КОНДРАТЬЕВ Николай Павлович, председатель Красноярского РО ОООИ «Всероссийское общество глухих».

КОПЫЛОВА Виктория Аркадьевна – студентка, Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Российская Федерация

КОСТОМАРОВА Юлия Михайловна – педагог-психолог ГОБУ «Специальная (коррекционная) школа-интернат для обучающихся с нарушением слуха № 9 г. Иркутска»

КАРПЕНКО Алла Аркадьевна – сурдопедагог, Институт социальных технологий и реабилитации НГТУ, кафедра специальной педагогики, г. Новосибирск

КАРПОВА Татьяна Борисовна – музыкальный руководитель КГБДОУ «Берёзовский детский сад»

КРУЧИНИН Д.В. – кандидат физико-математических наук, доцент, Томский государственный университет систем управления и радиоэлектроники. г. Томск, Российская Федерация

КАРМАН Ирина Михайловна – магистрант 2-го курса, направление обучения «Специальное (дефектологическое) образование», программа «Психологическое сопровождение образования лиц с проблемами в развитии», переводчик русского жестового языка Ресурсного центра сопровождения обучающихся с ОВЗ ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный педагогический университет» (г. Новосибирск); e-mail: i.r.e.n.k.a@mail.ru

МИНАЕВА Елена Сергеевна – преподаватель ФГБОУВО Новосибирский государственный технический университет, г. Новосибирск, Российская Федерация

ОСОКИНА Людмила Михайловна, директор НОЧУ «УМЦ ВОГ», сурдопедагог, заслуженный работник социальной защиты населения РФ

ПРИХОДЬКО А.Л. – аспирант. Новосибирский государственный технический университет. г. Новосибирск, Российская Федерация

ПРИСТАВКО Ксения Владимировна – студентка ФГБОУ ВО «Новосибирский государственный технический университет». г. Новосибирск, Российская Федерация

СУМЕРКИНА Мария Сергеевна – педагог КГБОУ «Минусинская школа-интернат для обучающихся с нарушенным слухом»

СОПИНСКАЯ Татьяна Валерьевна – учитель-дефектолог МБДОУ № 194 комбинированного вида (Красноярск); e-mail: sopin-tania@mail.ru

ТКАЧЕНКО Р.Т. – учитель-дефектолог КГБОУ «Ачинская школа-интернат №1», г. Ачинск, Российская Федерация

ХИЛЬМАН Анна Александровна – магистрант 3 курса кафедры коррекционной педагогики КГПУ им. В.П. Астафьева; учитель-дефектолог МАОУ «Лицей №9 «Лидер» г. Красноярск; e-mail: annakhilman@yandex.ru

ЧИМБАР М.С. – педагог-организатор МАОУ ДО ЦТО «Престиж». г. Красноярск, Российская Федерация

ЮНУСОВА Р.Э. – студентка, Новосибирский государственный технический университет. г. Новосибирск, Российская Федерация

ЯНУС Галина Леонидовна – учитель-дефектолог КГБДОУ «Березовский детский сад» п. Березовка, Красноярский край, Российская Федерация

РУССКИЙ ЖЕСТОВЫЙ ЯЗЫК:
ЗАКОНОДАТЕЛЬСТВО,
ИССЛЕДОВАНИЯ, ОБРАЗОВАНИЕ

I МЕЖРЕГИОНАЛЬНАЯ
НАУЧНО-ПРАКТИЧЕСКАЯ КОНФЕРЕНЦИЯ

Красноярск, 27 октября 2017 г.

Редактор *Н.А. Агафонова*
Корректор *А.П. Малахова*
Верстка *Н.С. Хасанишина*

Английский перевод в авторской редакции

660049, Красноярск, ул. А. Лебедевой, 89.
Редакционно-издательский отдел КГПУ им. В.П. Астафьева,
т. 217-17-52, 217-17-82

Подписано в печать 11.01.17. Формат 60x84 1/16.
Усл. печ. л. 11,12. Бумага офсетная.
Тираж 100 экз. Заказ № 01-РИО-003

Отпечатано в типографии «Литера-принт»,
т. 295-03-40