



Министерство образования Омской области
бюджетное профессиональное образовательное учреждение
Омской области «Омский педагогический колледж № 1»

**МЕТОДИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ
ПО ПРИМЕНЕНИЮ БИЛИНГВИСТИЧЕСКОГО ПОДХОДА
В ОБУЧЕНИИ ЛИЦ С ДЕПРИВАЦИЕЙ СЛУХА**

Омск, 2024 г.

ОДОБРЕНО

Протокол заседания научно-

методического совета № 6

от «22» мая 2024 г.

Шеромова О.В., преподаватель БПОУ «ОПК №1», Методические рекомендации по применению билингвистического подхода в обучении лиц с депривацией слуха. – БПОУ «Омский педагогический колледж № 1», 2024 г. - 22 с.

Данные рекомендации предназначены для преподавателей и педагогов, обучающихся лиц с депривацией слуха.

СОДЕРЖАНИЕ

ВВЕДЕНИЕ	4
БИЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД - ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ВЕКТОР ОБУЧЕНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА	8
СВОЕОБРАЗИЕ СЛОВЕСНО-ЖЕСТОВОГО БИЛИНГВИЗМА В ОБУЧЕНИИ	13
ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ В ИЗУЧЕНИИ ДАКТИЛЬНОЙ РЕЧИ	17
СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ	22

ВВЕДЕНИЕ

На современном этапе увеличивается количество людей с депривацией слуха. Билингвистическое обучение лиц с нарушением слуха – распространённая практика в образовательных организациях.

Билингвизм [от лат. *bi* – «двойной» и *lingua* – «язык»] – употребление двух языков на территории одного государства или одним человеком. Лица с нарушением слуха в ряде случаев используют словесный и жестовый языки, в этом проявляется их двуязычие – феномен словесно-жестового билингвизма.

Распространению билингвистического обучения как образовательной системы глухих способствовали научные данные исследований жестового языка, свидетельствующие о его лингвистической полноценности.

В современной сурдопедагогике, как отечественной, так и зарубежной, применяются две системы обучения] [х:

- *на основе билингвистического подхода;*
- *на основе словесной речи.*

Остановимся более подробно на билингвистическом подходе, основанном на том, что равноправными и равноценными средствами специального образовательного процесса являются: словесная речь и жестовая речь, что стало основополагающим принципом билингвистического подхода.

Данное направление появилось в мире в начале 80-х гг. Латинские слова «билингвистический», «билингвизм» переводятся на русский язык как «двуязычный», «двуязычие» (*bi* – два, *lingua* – язык).

Билингвистическое обучение, по отношению к слышащим, не новое явление, но по отношению к людям с нарушениями слуха термин «билингвизм» применяется не более 35 лет назад.

Билингвистический подход в обучении особенных детей предусматривает использование двух равноправных и равноценных средств образовательного процесса – русского языка (в устной, письменной речи) и

русского жестового языка. Оба языка являются равными партнерами в общении между слышащими и глухими учителями, учениками, родителями. В России практическими исследованиями жестового языка и педагогики глухих занималась Галина Лазаревна Зайцева – доктор педагогических наук, профессор.

Жестовый язык, по мнению Г.Л. Зайцевой, обладает:

1. Собственной грамматикой,
2. Лексикой и историей развития,
3. Пословицами и поговорками
4. Диалектами.

Система жестового общения глухих и слабослышащих имеет сложную структуру, включающую две разновидности жестового языка:

- разговорный жестовый язык (РЖЯ)
- калькирующий жестовый язык (КЖЯ).

В ситуации обычного, неформального общения индивиды с нарушенными слуховыми возможностями пользуются разговорным жестовым языком (РЖЯ), это полноценная языковая система со своей лексикой, грамматикой и синтаксисом.

Русский язык жестов — жестовый язык, самостоятельный, естественно возникший язык, состоящий из комбинации жестов, каждый из которых производится руками в сочетании с мимикой, формой или движением рта и губ, а также в сочетании с положением корпуса тела. Этот язык в основном используются глухими или слабослышащими людьми с целью коммуникации.

При сурдопереводах различных мероприятий используется калькирующая жестовая речь.

Калькирующий жестовый язык (КЖЯ) используется, в основном, в официальном общении, например при сурдопереводе лекций в институте, докладов на конференциях; раньше он использовался на телевидении в программах новостей. Мы говорим о КЖЯ тогда, когда в процессе

коммуникации глухие собеседники артикулируют слова обычной речи , сопровождая их жестами. Жест в этой ситуации выступает эквивалентом слова и дублирует его, а порядок слов калькирует грамматику обычного, словесного языка.

Жестовые языки почти полностью независимы от звуковых и они продолжают развиваться: появляются новые жесты, отмирают старые — и чаще всего это мало связано с развитием звуковых языков.

Жестовая речь – это есть прямой способ межличностного общения, лишённых слуха людей, посредством системы жестов. Лексические и грамматические закономерности жестовой речи обусловлены своеобразием её основной семантической единицы – жеста, а также его функциональным назначением.

Использование жестовой речи в обучении способствует:

- устранению коммуникативных барьеров между педагогами и учащимися;
- созданию доверительных отношений между детьми и взрослыми;
- эмоциональной окрашенности учебно-воспитательного процесса;
- увеличению объёма учебной информации, ускорению её передачи;
- коррекции процесса восприятия обучающимися;
- усвоению программы общеобразовательной школы в полном объёме.

Поэтому необходимо изучать данную проблему. Есть потребность в обучению педагогов специфическим средствам общения глухих и слабослышащих.

Вопросами обучения билингвистического подхода занимались такие отечественные ученые как Г. А. Зайцева, А. Ю. Хохловой, Л.С. Выготский И.А. Соколянский и т.д. и зарубежные авторы А. Вольтеры, К. Каселлии т.д.

Проблема: применение билингвистического подхода в обучении глухих людей, так как спецификой обучения по методу «билингвистический подход» является равноправное использование в учебном процессе двух языков: словесного и жестового. Ключевым моментом в определении

стратегии метода " билингвистический подход" является нахождение места и роли каждой лингвистической системы в обучении глухих детей и оптимального соотношения языков на различных этапах урока.

Противоречие почему обучение в форме билингвистического подхода будет эффективным?

Объект исследования: процесс развития билингвистического подхода в обучении.

Предмет исследования: использование билингвистического подхода в обучении школьников с нарушением слуха.

Гипотеза исследования: в обучении слабослышащих и глухих детей применяется билингвистический подход в обучении при условии если:

- актуализирована взаимосвязь жестового и словесного языка в учебном процессе;
- создана новая система подготовки учителей для обучения слабослышащих и глухих в условиях билингвистической педагогической системы.

Цель исследования: теоретически изучить особенности использование билингвистического подхода в обучении школьников с нарушением слуха.

Задачи исследования:

1. Изучить особенности обучение в России жестовому языку.
2. Рассмотреть Понятие билингвизма
3. Выявить своеобразие словесно-жестового билингвизма
4. Раскрыть особенности образование лиц с нарушением слуха дошкольника
5. Проанализировать билингвистический подход к обучению глухих детей

Методы исследования:

- теоретические методы (это анализ психолого-педагогической литературы это аналогия);

БЛИНГВИСТИЧЕСКИЙ ПОДХОД – МЕТОДИЧЕСКИЙ ВЕКТОР ОБРАЗОВАНИЯ ЛИЦ С НАРУШЕНИЯМИ СЛУХА

Методология билингвистического обучения основана на признании:

- культуры микросоциума глухих и жестового языка как полноценного естественного языка;
- лингвистического и культурного плюрализма современного цивилизованного общества;
- необходимости популяризации жестового языка;
- равных возможностей и прав человека с депривацией слуха;
- психологическое положение о роли жестового языка.

Жестовый язык выступает носителем мышления и средства общения в развитии глухого ребёнка. Дети, с раннего возраста владеющие жестовой речью, имеют преимущества в когнитивном, эмоциональном и психосоциальном развитии перед глухими детьми, не владеющими жестами

- использования модели инклюзивного образования лиц с проблемами слуха;
- признании статуса жестового языка.

Психолингвистическое положение о статусе жестового языка. Жестовый язык признается самостоятельной, универсальной, полноценной коммуникационной системой общения между глухими, на нейрпсихологическом уровне управляемой левым полушарием

Стратегия билингвистического обучения предполагает равный статус национального жестового и словесного языка как средств образовательного процесса. Ставя своей целью создание наиболее благоприятной среды для социально-эмоционального развития глухого и слабослышащего человека, предоставления ему возможностей реализации своих потребностей и способностей, получения полноценного образования, в том числе хорошего знания национального словесного языка, сторонники этой педагогической системы считают такой средой обстановку словесно-жестового двуязычия.

Оба языка выступают в качестве равноправных средств в общении между глухими и слышащими педагогами, учениками и родителями.

Важные факторы педагогической среды словесно-жестового двуязычия: свободное владение педагогами обоими контактирующими языками, участие в педагогическом процессе педагогов знающих жестовый язык.

Билингвизм (двуязычие, > лат. bi- 'два' + lingua 'язык'.) — 1) практика попеременного пользования двумя языками [1]; 2) владение двумя языками и умение с их помощью осуществлять успешную коммуникацию (даже при минимальном знании языков); 3) одинаково совершенное владение двумя языками, умение в равной степени использовать их в необходимых условиях общения [2].

Людей, владеющих двумя языками, называют билингвами, тремя — полилингвами, более трёх — полиглотами. Так как язык является функцией социальных группировок, то быть билингвом — значит принадлежать одновременно к двум различным социальным группам [3].

Билингвистический подход характеризует педагогическую систему обучения глухих детей, признающую, что воспитание следует осуществлять внутри культуры и языка родного для них микросоциума, и, однако, при этом исключаящую изоляцию от национальной культуры и словесного языка страны проживания. В рамках педагогической системы обучать глухих детей словесному языку, как в письменной, так и в устной формах, следует через жестовый язык.

В построенных традиционно словарях: по принципу «слово - жест» (примером является словарь: Гейльман И. Ф. Специфические средства общения глухи* - Дактилология и мимика: В 5 ч. — Л., 1975.- 1979) - не мог быть раскрыт большой объем без эквивалентной лексики и фразеологии жестового языка.

Язык, который для них является «родным». Полигlossия, в данном контексте — словесно-жестовое двуязычие, рассматривается как один из

путей речевого развития. При этом максимально учитываются и используются возможности естественного языка жестов «родного» для глухих людей той страны, в которой учащиеся живут [15].

В настоящее время билингвистические школы и детские сады организованы во многих странах мира — Великобритании, Германии, Голландии, Дании, Канаде, Польше, США, Швейцарии Финляндии и др. В Швеции и Норвегии (а также Литве и Эстонии) билингвистическое обучение глухих стало государственной образовательной политикой. Бикультурно-билингвистический подход поддерживают Всемирная Федерация глухих и большинство национальных ассоциаций.

В Москве в 1992 г. открылась первая билингвистическая гимназия для глухих детей. Ее деятельность по внедрению новой педагогической системы контролирует Г.Л. Зайцева. Создан Центр образования глухих и жестового языка, которым руководит А.А. Комарова.

Цель билингвистического подхода в обучении глухих - воспитание свободной личности, не испытывающей чувства неполноценности из-за слухового дефекта и несовершенства устной речи. В России, так же как в зарубежных странах, билингвистический подход строится на признании необходимости использования в обучении двух языков - жестового, обеспечивающего освоение истории и культуры микросоциума глухих, и словесного (устного и письменного), способствующего познанию культуры общества слышащих. При обучении глухих исключается расстановка приоритетов между ними и обеспечивается равный статус как национальному словесному, так и национальному жестовому языку [12].

Сторонники билингвистического подхода в обучении глухих считают, что дети рождаются с возможностью усвоения любого языка - словесного или жестового. Ведущими предпосылками для овладения каждым из них являются сохранность моторики и развитие у малышей моторных навыков. В связи с тем что координация движений рук опережает развитие координации точной Речедвигательной моторики, у глухих малышей следует формировать

жестовую языковую компетенцию раньше словесной. Для этого важно создание условий усвоения ими языка жестов [2].

Психологические и психолингвистические исследования жестового языка, раскрывающие его роль в мыслительной и мимической деятельности глухих, в их социальной коммуникации, доказывают, что хорошее владение жестовым языком облегчает изучение словесного языка. Нейропсихологические данные подтверждают, что деятельность мозговых механизмов обеспечивает функционирование как словесной, так и жестовой речи: левополушарная локализация жестовой речи - одно из доказательств высокой конвенциональности жестового языка, его важной роли в коммуникативной и когнитивной деятельности глухих. Организация процесса обучения в условиях билингвизма определяется особенностями применения жестового языка, а также необходимостью участия в образовательном процессе глухих учителей - носителей тестового языка. Глухие педагоги, общаясь со слышащими сотрудниками и глухими детьми, являют социальную модель речевого поведения, содействуют совершенствованию жестового языка слышащих коллег, организуют обучение ему технического персонала, родителей и других желающих сделать это членов семей воспитанников [3].

Согласно принципиальным основам системы, овладение вторым языком (русским, французским, английским и др.) происходит в ситуации билингвизма. Создаваемая при этом педагогическая среда словесно-жестового двуязычия предполагает функционирование русского языка и русского жестового языка в качестве равно престижных и равно уважаемых средств общения между слышащими и глухими членами коллектива: детьми, педагогами, родителями (Г.Л. Зайцева, 2000 г.). Сторонники билингвистической системы обучения глухих детей считают, что среда словесно-жестового двуязычия наиболее благоприятна для свободного социально-эмоционального развития, для реализации возможностей, потребностей и способностей детей, а также для получения полноценного

образования [7].

Таким образом, значимыми факторами, влияющими на успешность организации учебной среды словесно жестового двуязычия, являются свободное владение сурдопедагогами обоими контактирующими языками и участие в образовательном процессе глухих учителей — носителей жестового языка.

СВОЕОБРАЗИЕ СЛОВЕСНО-ЖЕСТОВОГО БИЛИНГВИЗМА В ОБУЧЕНИИ

Коммуникативная деятельность глухих осуществляется при помощи словесной речи, русской жестовой речи и калькирующей жестовой речи. В процессе взаимодействия этих систем общения складывается своеобразное словесно-жестовое двуязычие, или билингвизм, глухих. У всех ли глухих? Нет, конечно, не у всех. Вполне очевидно, что глухие, не знающие жестовой речи, не двуязычны, если мы говорим именно о словесно-жестовом билингвизме.

Специфично и словесно-жестовое двуязычие глухих, не использующих в общении РЖР. Далее речь пойдет о тех глухих, которые владеют и РЖР, и КЖР, и словесной речью. В настоящее время в нашей стране они составляют большинство.

Для словесно-жестового двуязычия характерны: распределение коммуникативных функций между контактирующими речевыми системами, различный уровень владения каждой из них, а также - взаимное влияние сосуществующих речевых систем.

Специализация функций словесной речи, РЖР и КЖР начинается, как правило, с поступлением глухого ребенка в школу-интернат. Словесная речь, которая формируется в условиях организованного педагогического процесса и совершенствуется в общении на уроках, воспитательных занятиях и т. д., становится главным средством коммуникации со слышащими людьми. Развитие русской жестовой речи в непосредственном непринужденном общении со сверстниками, старшими учащимися и взрослыми глухими приводит к выделению коммуникативной функции РЖР как основного средства межличностного общения. В условиях официального общения часто появляется потребность в сопровождении устной речи выступающих жестами, поскольку значительное расстояние затрудняет восприятие устной речи.

Складывающаяся таким образом КЖР принимает на себя функции

обслуживания общения глухих в официальной обстановке. Развиваясь и совершенствуясь, словесная речь, РЖР, КЖР сохраняют свое основное назначение в коммуникативной деятельности и учащихся школ-интернатов, и взрослых глухих (хотя, как уже отмечалось, РЖР начинает проникать в сферу официального общения). Уровень владения глухими учащимися каждой речевой системой, определяющий успешность коммуникации, различен.

Каково развитие словесной и, прежде всего, устной речи глухих учеников? Мы уже хорошо знаем, что усвоение словесного языка во многом зависит от времени начала обучения и его эффективности. Овладение глухим ребенком русским языком - сложный и длительный процесс. Ранняя диагностика, повышение эффективности дошкольного воспитания, внедрение в школьную практику коммуникационной системы обучения словесному языку (С.А. Зыков), концентрического метода формирования произношения (Ф.Ф. Рау, Н.Ф. Слезина), широко развернувшаяся целенаправленная работа по развитию и использованию остаточного слуха (Е.П. Кузьмичева и др.) позволяют достигать значительных результатов в общем и речевом развитии глухих детей. Однако такого уровня владения словесной речью, который обеспечивает успешность устного общения, достигают пока далеко не все глухие учащиеся.

Между тем нарушение слуха - постоянно действующий фактор, преодолеть действие которого полностью не удастся. Поэтому естественно стремление глухих использовать в общении друг с другом средства, наиболее адекватные их физическим возможностям. То обстоятельство, что учащиеся сравнительно быстро усваивают русский жестовый язык, объясняется вовсе не его «примитивностью». Важно, что все сложные и разнообразные структуры РЖЯ - зрительно воспринимаемые конструкции. Поэтому, овладевая ими, глухой не должен преодолевать специфические трудности, связанные с дефектом его слуха. Это ускоряет овладение русской жестовой речью и ведет к расширению сферы использования РЖР, стимулирует ее дальнейшее совершенствование. Старшеклассники школ-интернатов, как и

взрослые глухие, свободно владеют русской жестовой речью, вполне эффективно используют средства РЖЯ в межличностном общении.

Калькирующая жестовая речь, развивающаяся как вторичная знаковая система, черпает основные жесты из лексического фонда РЖЯ. Таким образом, КЖР можно рассматривать как результат взаимодействия систем словесного и русского жестового языков.

Однако в процессе своего развития КЖР вырабатывает и собственные лексические средства (например, общественно-политические, научные термины и т. д.), необходимые ей для успешного обслуживания коммуникации в официальных условиях. Следовательно, уровень овладения КЖР определяется степенью усвоения словесного языка, знанием лексики, принадлежащей только КЖР, и формированием прочных связей между значениями жестов и соответствующих им слов. Успеха в коммуникации при помощи КЖР пока достигают далеко не все глухие, а только те из них, у кого достаточно развита словесная речь.

Таким образом, главным фактором, обуславливающим специфику словесно-жестового двуязычия глухих, является само нарушение слуха, а также своеобразие развития глухого ребенка.

Установлено, что двуязычие, наблюдаемое в сфере коммуникации, проявляется и в психической деятельности глухих. Об этом свидетельствуют материалы и отечественных, и зарубежных исследований. Приведем, например, интересные данные, полученные Т.В. Розановой (1978 г.). В исследовании анализировалось, как запоминают учащиеся IV, VII и X классов слова и соответствующие им жесты. Было обнаружено, что испытуемые всех возрастных групп запоминали жесты лучше, чем слова

Глухие дети более успешно группировали жесты по смыслу. В смысловые группы по 3 и более жеста было объединено учащимися IV, VII и X классов примерно 8, 10 и 12 жестов и 3, 5 и 10 слов соответственно. Это свидетельствует о высокой эффективности и осмысленности запоминания жестов глухими. Т.В. Розанова выявила, что в долговременной памяти

глухих образуются сложные системы, в которых отражается процесс взаимодействия словесной и жестовой речи, причем постепенно устанавливаются более тесные связи между значением слов и жестов. Так, младшие школьники могли обозначить словами 55% показанных им жестов, средние - 70%, старшие - 95%. Т.В. Розанова доказала, что формирование адекватных связей между значениями слов и жестов способствует более прочному запоминанию тех и других, облегчает их воспроизведение [22].

А вот какие факты получил В.В. Егоров . Его интересовало, как влияет на усвоение глухими учащимися характеристики литературного героя наличие или отсутствие в лексике КЖР жеста- аналога соответствующего русского слова («мужественный», «беззаботный», «гордый» и т. п.). Анализировались характеристики Чацкого, Фамусова, Хлестакова и других персонажей. Данные эксперимента показали, что если слова, выражающие нравственные качества героев, имеют прямые жестовые аналоги, учащиеся точнее понимают характеристики литературных образов. Очень важные сведения были получены в процессе изучения нейропсихологических механизмов жестовой речи. Так, американскому исследователю Беллуджи (U.Bellugi) и сотр. удалось доказать, что деятельность левого полушария, доминирующая в организации нейрофизиологических процессов, связанных со словесной речью, ответственна также за жестовую речь.

Итак, на основании фактов, которыми располагает сегодня наука, можно заключить, что двуязычие отражается на познавательной деятельности глухих, влияет на формирование процессов памяти, усвоение понятий и т. п. Некоторые понятия формируются вне процесса обучения, в общении с глухими сверстниками и взрослыми. Такие понятия получают жестовое обозначение, причем соответствующие слова учащиеся могут не знать.

ПРАКТИЧЕСКИЕ РЕКОМЕНДАЦИИ ИЗУЧЕНИЯ ДАКТИЛЬНОЙ РЕЧИ

ПРАВИЛА ДАКТИЛИРОВАНИЯ:

1. Дактилирование надо производить правой /левой рукой.
2. Предплечье поднято и находится в вертикальном положении.
3. Кисть руки не закрывает лицо.
4. Ладонная сторона повернута от себя.
5. Глаза обращены на собеседника.
6. Дактилировать необходимо слева направо, делая небольшие паузы между буквами, словами и предложениями.
7. Воспроизведение дактильных знаков должно быть точным.
8. Дактилирование ведется плавно и слитно.
9. Дактилирование сопровождается артикуляцией, дактилируют так, как пишут, соблюдая нормы правописания (орфографии).
10. В словах с удвоенными согласными следует чётко дактилировать обе согласные, делая между ними паузы.
11. Темп дактилирования должен максимально приближаться к темпу устной разговорной речи.
12. Наиболее чётко передаются те дактильные знаки, которые имеют между собой внешнее сходство (ъ-ь-г, ж-ф-е, э-х-с, щ-ш-ц, к-п-ц, п-л, т-м).
13. Сложносокращённые слова надо дактилировать чётко, выразительно и с паузами между буквами (ФИО).
14. Надо избегать механического дактилирования, ребёнок должен понимать то, что говорит дактильно.

ПОСЛЕДОВАТЕЛЬНОСТЬ ИЗУЧЕНИЯ ДАКТИЛЬНЫХ ЗНАКОВ

1 группа знаков — А О У И

2 группа знаков — П Т М В

3 группа знаков — К Б Л Н Я

4 группа знаков — Д Р Ы Ю

5 группа знаков — С Э Ф Ж

6 группа знаков — Ш Х Ц Ч

7 группа знаков — Щ Г З Ъ

8 группа знаков — Е Ё Ь Й

ОПИСАНИЕ БУКВ

Буквы описаны не в алфавитном порядке, а по группам — по расположению руки и пальцев.

1. Правильное положение руки: правая рука поднята до уровня плеча, локоть прижат к телу, ладонь развернута к собеседнику.

А — рука сжата в кулак, большой палец выпрямлен и прижат к ладони сбоку;

В — ладонь раскрыта, пальцы вместе;

С — пальцы образуют полукольцо;

Е — пальцы образуют кольцо (пучок);

Ё — пальцы образуют кольцо (пучок), при этом совершается поворот кисти вперед-назад;

О — ладонь выпрямлена, указательный и большой палец образуют кольцо;

Р — ладонь выпрямлена, средний и большой палец образуют кольцо;

Н — ладонь выпрямлена, безымянный и большой палец образуют кольцо;

Ш — ладонь выпрямлена, мизинец и большой палец образуют кольцо;

Щ — ладонь выпрямлена, мизинец и большой палец образуют кольцо, при этом рука чуть опускается вниз;

К — пальцы сжаты в кулак (большой палец сверху), указательный и средний палец выпрямлены и слегка раздвинуты, делаем кистью движение вниз в направлении собеседника;

Ы — пальцы сжаты в кулак (большой палец сверху), мизинец и указательный палец выпрямлены;

И — пальцы сжаты в кулак (большой палец сверху), мизинец и безымянный палец выпрямлены; Й — пальцы сжаты в кулак (большой палец сверху), мизинец и безымянный палец выпрямлены, при этом кисть поворачиваем 1 раз вперед-назад;

У — пальцы сжаты, мизинец выпрямлен, большой палец отогнут в сторону;

З — пальцы сжаты в кулак (большой палец сверху), указательный палец выпрямлен, движением руки выписываем в воздухе букву «з»;

Д — пальцы сжаты в кулак (большой палец сверху), указательный и средний палец выпрямлены, движением руки выписываем в воздухе букву «д» (как перевернутую шестерку);

Ц — пальцы сжаты в кулак (большой палец сверху), указательный и средний палец выпрямлены, рукой делаем движение вниз;

Я — средний палец положить на указательный, мизинец и безымянный палец прижаты к ладони большим пальцем;

Б — пальцы сжаты в кулак (большой палец сверху), указательный палец выпрямлен, средний палец выпрямлен, но его верхняя фаланга согнута;

Ж — прямые пальцы согнуты под углом 90 градусов и соединены с большим пальцем; Ч — указательный и средний пальцы согнуты под углом 90 градусов и соединены с большим пальцем, безымянный палец и мизинец прижаты к ладони;

Ф — прямые пальцы согнуты под углом 90 градусов, большой палец выпрямлен и прижат к ладони;

Ю — прямые пальцы согнуты под углом 90 градусов и соединены с большим пальцем, мизинец поднят вверх;

Х — пальцы сжаты в кулак (большой палец сверху), указательный палец согнут пополам; Э — мизинец, безымянный и средний пальцы прижаты к ладони, большой и указательный пальцы образуют полукольцо;

Б — мизинец, безымянный и средний пальцы прижаты к ладони, указательный палец выпрямлен, большой палец отогнут в стороны, кистью делаем небольшой наклон вправо;

Ь — мизинец, безымянный и средний пальцы прижаты к ладони, указательный палец выпрямлен, большой палец отогнут в стороны, кистью делаем небольшой наклон влево.

2. Правильное положение руки для следующей группы букв: правая рука поднята до уровня плеча, локоть прижат к телу, кисть опущена вниз.

Г — мизинец. Безымянный и средний пальцы согнуты, указательный палец выпрямлен, большой палец отогнут в сторону;

П — пальцы сжаты в кулак (большой палец сверху), указательный и средний палец выпрямлены, сжаты вместе;

Л — пальцы сжаты в кулак (большой палец сверху), указательный и средний палец выпрямлены, слегка раздвинуты;

М — мизинец и большой палец соединены вместе, остальные пальцы слегка раздвинуты;

Т — мизинец и большой палец соединены вместе, остальные пальцы соединены вместе.

						
А	Б	В	Г	Д	Е	Ж
						
З	И	Й	К	Л	М	Н
						
О	П	Р	С	Т	У	Ф
						
Х	Ц	Ч	Ш	Щ	Ъ	Ы
						
	Ь	Э	Ю	Я		

СПИСОК ИСПОЛЬЗУЕМЫХ ИСТОЧНИКОВ

1. Информационный портал «Глухих.net». «Немного про глухих...» [Электронный ресурс]. – Режим доступа: www.gluxix.net/deafnews/smi...deaf/3358-2011-08-05-14-01-02 (дата обращения: 16.05.2024).
2. 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 (утв. Минобрнауки Российской Федерации 08 апреля 2014 г. № АК-44/05вн) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online> (дата обращения: 14.05.2024).
3. Письмо Министерства образования и науки Российской Федерации от 12 июля 2007 г. № 03-1563 «Об организации образовательного процесса в учреждениях начального профессионального и среднего профессионального образования для лиц с ограниченными возможностями здоровья» [Электронный ресурс]. – <http://base.consultant.ru/cons/cgi/online> (дата обращения: 15.05.2024).
4. Специальная педагогика [Текст]: учеб. пособие для вузов Российской Федерации по педагогическому образованию / под. Ред. М.Н. Назаровой – М.: Издательство АСАДЕМА, 2000.