

УДК 376.33

DOI 10.17513/snt.40640

ОСОБЕННОСТИ ПОНИМАНИЯ ТЕКСТОВ НА КАЛЬКИРУЮЩЕЙ ЖЕСТОВОЙ РЕЧИ И РУССКОМ ЖЕСТОВОМ ЯЗЫКЕ ГЛУХИМИ ОБУЧАЮЩИМИСЯ

Чиж О.А.

*Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования
«Российский государственный педагогический университет имени А.И. Герцена», Санкт-
Петербург, Российская Федерация, e-mail: olgachizh@yandex.ru*

Глухие обучающиеся школ и колледжей используют для коммуникации словесную речь, калькирующую речь и русский жестовый язык. В статье представлено описание исследования, проведенного в 2024–2025 гг. с целью выявления особенностей понимания текстов на калькирующей жестовой речи и русском жестовом языке глухими студентами колледжей и старшеклассниками. В исследовании приняли участие 72 неслышащих обучающихся с различным уровнем развития словесной речи. Средний возраст участников составил 18,5 лет. Тексты, равнозначные по уровню сложности и количеству смысловых единиц, предъявлялись неслышащим на калькирующей жестовой речи и русском жестовом языке. Для выявления особенностей понимания текстов всем участникам задавались вопросы на калькирующей жестовой речи и русском жестовом языке. Статистическая значимость различий оценивалась с помощью критерия φ^* – углового преобразования Фишера. Согласно полученным данным, лучшие результаты продемонстрировали глухие обучающиеся с оптимальным уровнем развития словесной речи. Они успешно справлялись с пониманием текстов и на калькирующей жестовой речи, и на русском жестовом языке. Обучающиеся со сниженным и ограниченным уровнем развития словесной речи даже при наличии необходимых для построения умозаключения смысловых единиц не опирались на них, а пользовались житейскими объяснениями, не связанными с содержанием текста. Сниженный и ограниченный уровни словесной речи препятствовали совершенно качественных умозаключений по текстам, предъявленным на калькирующей жестовой речи и русском жестовом языке. Полученные данные свидетельствуют о необходимости интенсивного развития словесной речи глухих обучающихся для обеспечения понимания текстов, предъявленных с помощью калькирующей жестовой речи и русского жестового языка.

Ключевые слова: калькирующая жестовая речь, русский жестовый язык, неслышащие обучающиеся, глухота, словесно-жестовый билингвизм

Благодарности: автор выражает благодарность Тупикиной Валентине Александровне, председателю цикловой методической комиссии по специальности 39.02.02 «Сурдокоммуникация» ФКПОУ «Межрегиональный центр реабилитации лиц с проблемами слуха (колледж)» г. Павловска за обеспечение профессионального перевода текстов.

FEATURES OF UNDERSTANDING TEXTS IN CALCULATIVE SIGN LANGUAGE AND RUSSIAN SIGN LANGUAGE BY DEAF LEARNERS

Chizh O.A.

*Federal State Budgetary Educational Institution of Higher Education
“Russian State Pedagogical University named after A.I. Herzen”,
Saint Petersburg, Russian Federation, e-mail: olgachizh@yandex.ru*

Deaf students in schools and colleges use verbal speech, calculus speech, and Russian sign language for communication. The article describes a study conducted in 2024–2025 to identify the peculiarities of understanding texts in calculative sign language and Russian sign language by deaf college students and high school students. The study involved 72 deaf students with different levels of verbal development. The average age of the participants was 18.5 years. Texts of equivalent complexity and number of semantic units were presented to the deaf in calculative sign language and Russian sign language. To identify the peculiarities of understanding texts, all participants were asked questions in calculative sign language and Russian sign language. The statistical significance of the differences was assessed using the criterion φ^* – Fisher’s angular transformation. According to the data obtained, the best results were demonstrated by deaf students with an optimal level of verbal development. They successfully coped with understanding texts in both calculative sign language and Russian sign language. Students with a reduced and limited level of verbal development, even if they had the semantic units necessary for drawing conclusions, did not rely on them, but used everyday explanations unrelated to the content of the text. The reduced and limited levels of verbal speech prevented the making of qualitative conclusions based on the texts presented in calculative sign language and Russian sign language. The data obtained indicate the need for intensive development of verbal speech of deaf students to ensure understanding of texts presented using calculative sign language and Russian sign language.

Keywords: calculative sign language, Russian sign language, deaf learners, deafness, verbal and sign bilingualism

Acknowledgements: the author expresses his gratitude to Valentina Alexandrovna Tupikina, Chairman of the cyclical Methodological Commission for the specialty 02.39.02 “Sign Language Communication” of the Federal State Educational Institution for the Rehabilitation of Persons with Hearing Problems (College) in Pavlovsk for providing professional translation of texts.

Введение

Глухие обучающиеся – категория лиц с ограниченными возможностями здоровья, удовлетворение особых образовательных потребностей которых обеспечивается на всех уровнях образования [1]. В коммуникативной практике лиц с нарушением слуха (при получении образования, в бытовом и официальном общении с глухими и слышащими) сочетается использование словесной речи, калькирующей речи и русского жестового языка. Отечественная сурдопедагогика отводит жестовому языку роль вспомогательного средства в обучении глухих детей на уровне общего образования [2–4]. В исследованиях Р.Е. Левиной, Р.М. Боскис, Ж.И. Шиф подчеркивалась значимость овладения словесной речью для общения, формирования понятийного мышления и личностного становления при нарушении слуха [5; 6]. Т.В. Розанова отмечала, что у некоторых неслышащих «из-за недостаточного владения словесной речью складывается особый тип речемышлительной деятельности, для которого характерен выборочный учет обстоятельств, действия по намекам без углубления во все взаимные связи проблемы» [7, с. 192].

В работах Д.А. Галиевой, Л.В. Науразбаевой, А.А. Комаровой, О.О. Корольковой жестовый язык рассматривается как сложноорганизованная система, полноправный язык, сопоставимый со словесным языком [8–10]. В работах Л.С. Ждан, И.К. Рукавич говорится о необходимости более широкого применения русского жестового языка (РЖЯ) в обучении [11; 12]. Важность дальнейшего анализа опыта применения жестового языка в обучении и воспитании неслышащих отмечает Т.Г. Богданова [13]. В предпринятом автором исследовании принимали участие 72 глухих обучающихся, не имеющих нарушения интеллекта, получивших основное общее образование (вариант 1.2) [14] и среднее профессиональное образование. Все участники исследования из семей лиц с нарушением слуха, пользовались словесной речью, калькирующей речью и русским жестовым языком. Из 72 глу-

хих обучающихся: 37 студентов ФКПОУ «Межрегиональный центр реабилитации лиц с проблемами слуха (колледж)» г. Павловска; 12 студентов СПб ГБПОУ «Невский колледж им. А.Г. Небоксина» и 23 старшеклассника ГБОУ школы-интерната № 1 Выборгского района Санкт-Петербурга. Средний возраст обучающихся 18,5 лет. Для статистической обработки применялся критерий χ^2 – угловое преобразование Фишера [15].

Цель исследования – выявить особенности понимания текстов, предъявленных с помощью калькирующей жестовой речи и русского жестового языка неслышащими студентами колледжей и старшеклассниками.

Материалы и методы исследования

Для характеристики уровня развития словесной речи участников эксперимента автор воспользовался классификацией Л.П. Назаровой [16, с. 28], в соответствии с которой были отобраны учащиеся с оптимальным, сниженным и ограниченным уровнями развития речи (по 24 чел.). Данные представлены в табл. 1. Обучающиеся с оптимальным уровнем развития словесной речи обладали достаточно полным словарным запасом, хорошо понимали обращенную к ним речь, в самостоятельном высказывании пользовались всеми частями речи. В их речи встречались единичные аграмматизмы и искажения звуко-буквенного состава слова.

Обучающиеся со сниженным уровнем речевого развития имели суженный объем словарного запаса, неточно употребляли окончания, суффиксы, приставки и предлоги, использовали малораспространенные предложения.

У обучающихся с ограниченным уровнем развития словесной речи словарный запас был значительно ограничен, понимание словесной речи затруднено, в речи фиксировалось много аграмматизмов, замен существительных глаголами и наоборот.

Обучающихся с резко ограниченным уровнем речевого развития в нашем исследовании не было.

Таблица 1

Уровни развития словесной речи участников исследования по Л.П. Назаровой (в абс. ед.)

Уровни развития словесной речи				
Оптимальный	Сниженный	Ограниченный	Резко ограниченный	Всего
24	24	24	0	72

Примечание: составлена на основе полученных данных в ходе исследования.

Участникам исследования предлагались два текста Т.В. Розановой, один из них («Светлячок») предъявлялся на калькирующей жестовой речи (КЖР), другой («Снежинка») – на русском жестовом языке (РЖЯ). Оба текста равнозначны по уровню сложности, каждый состоит из 50 слов, включает 14 смысловых единиц. В переводе все смысловые единицы были отражены. Вопросы по каждому тексту также предъявлялись на калькирующей жестовой речи и русском жестовом языке соответственно и были направлены на определение причины события, цели действия, возможного следствия из событий в рассказе и причинное объяснение возможного следствия. Вопросы исключали возможность ответа, воспроизводящего какую-либо часть текста, требовали осмысления его содержания.

Перевод текстов и вопросов к ним осуществлялся профессиональными переводчиками русского жестового языка и был записан на видео. Всем участникам исследования индивидуально и в группах (до 3 чел.) демонстрировались видеоролики с записью, что обеспечивало единообразие предъявления. Обсуждение видеороликов участниками исследования исключалось.

Приведем тексты Т.В. Розановой.

«Снежинка». Мама обещала Алеше купить коньки, когда выпадут первые снежинки. Пошел первый снег. Алеша выбежал во двор, протянул ладонь и поймал снежинку. Он крепко сжал кулачок и побежал в комнату. Алеша хотел показать снежинку маме и напомнить ей о том, что она обещала. Как удивился Алеша, разжав ладонь: снежинки не было.

«Светлячок». Вечером Коля играл в саду. Когда совсем стемнело, Коля заметил в кустах зеленый огонек. Он нагнулся и схватил его. Это был маленький жучок. Коля побежал домой, чтобы показать жучка маме. Дома Коля случайно уронил жучка и никак не мог найти. «Ничего, мы сейчас его увидим», – сказала мама и погасила свет [7, с. 91–92].

Инструкция: «Посмотрите внимательно видео – запишите подробно все, что рассказывал переводчик». Видеозапись с переводом на КЖР и РЖЯ предъявлялась два (при необходимости и три) раза. Если поступала просьба, скорость видеоролика замедлялась. Учащиеся письменно пересказывали его содержание. Затем демонстрировался видеоролик с вопросами по тексту. Вопросы предъявлялись по одному с помощью калькирующей жестовой речи и с помощью разговорного жестового языка в соответствии с текстом. Учащиеся последовательно письменно отвечали на вопросы. Для оценки статистической значимости различий применялся критерий χ^2 – угловое преобразование Фишера [15].

Результаты исследования и их обсуждение

Согласно полученным данным, большинство учащихся с оптимальным уровнем развития словесной речи успешно справились с заданием (табл. 2). Два неправильных ответа на вопрос о причинах события, предъявленных на КЖР, выглядели следующим образом: «Не мог найти, потому, что уронил» и «...потому, что лягушонок (исправлено на жучок) быстро прыгает».

Таблица 2

Успешность ответов на вопросы у обучающихся
с оптимальным уровнем развития речи (в %)

Определение причины события		Определение цели действия		Определение возможного следствия и его причины	
КЖР	РЖЯ	КЖР	РЖЯ	КЖР	РЖЯ
91,7	100	100	100	95,8	79,2

Примечание: составлена на основе полученных данных в ходе исследования.

Таблица 3

Успешность ответов на вопросы у обучающихся
со сниженным уровнем развития речи (в %)

Определение причины события		Определение цели действия		Определение возможного следствия и его причины	
КЖР	РЖЯ	КЖР	РЖЯ	КЖР	РЖЯ
33,3	100	87,5	87,5	87,5	8,3

Примечание: составлена на основе полученных данных в ходе исследования.

Таблица 4

Успешность ответов на вопросы у обучающихся
с ограниченным уровнем развития речи (в %)

Определение причины события		Определение цели действия		Определение возможного следствия и его причины	
КЖР	РЖЯ	КЖР	РЖЯ	КЖР	РЖЯ
25	100	70,8	66,7	45,8	8,3

Примечание: составлена на основе полученных данных в ходе исследования.

В случаях, когда обучающиеся с оптимальным уровнем речевого развития ответили неверно на вопросы о причинах возможного следствия на РЖЯ, примеры следующие: «Мама не купит ему коньки, так как нет доказательств, что на улице идет снежок»; «Мама не купит ему коньки, так как не выпало достаточно снега и недостаточно холодно для катания»; «Вероятно, мама не купит мальчику коньки, потому что на улице еще лед не образовался. Либо нет денег, чтобы купить»; «В рассказе не упоминается, но я надеюсь, что мама сдержит свое обещание»; «Купит, потому, что Алеша терпеливо ждал, очень доверял маме и был уверен, что она сдержит свое обещание». Эти ученики верно отвечали на все предыдущие вопросы по текстам на и КЖР, и на РЖЯ, но именно определение возможного следствия и его причины в тексте на РЖЯ им удалось менее успешно (79,2%). Таким образом, даже среди глухих с оптимальным уровнем развития речи встречались те, кто затруднялись в осмыслении высказывания на РЖЯ, так как опирались не на существенное в тексте, а на явно представленную наглядную ситуацию. При предъявлении текста на КЖР доля верных ответов у этих учеников достоверно больше ($p < 0,05$).

Иные результаты продемонстрировали ученики со сниженным и ограниченным уровнями развития словесной речи (табл. 3, 4). Перейдем к их анализу.

Из табл. 3 видно, что только 33,3 % обучающихся со сниженным уровнем развития словесной речи верно ответили на вопрос по определению причины события в рассказе на калькирующей жестовой речи. Проиллюстрируем это типичными примерами. На вопрос «Почему Коля не мог найти жучка в комнате, когда он его уронил?» отвечали: «Потому, что жук маленький», «Жук убежал», «Жучок спрятался», «Потому, что потерял» и пр. Лучший показатель ответа на вопрос о причине в тексте на РЖЯ, «Почему у Алеши не было снежинки, когда он прибежал к маме?», объясняется, по нашему мнению, отсутствием вариантов: снежинка в руке может только растаять.

Одинаково успешно ученики со сниженным уровнем развития речи справились с ответом на вопрос о цели действия и на КЖР, и на РЖЯ (по 87,5%). «Мама погасила свет, чтобы увидеть светлячок – светлячок светится в темноте»; «Алеша поймал снежинку, чтобы доказать маме, что снег – можно покупать коньки»; «...чтобы показать маме: мама обещала купить» и т.п.

Существенно ($p < 0,05$) отличались ответы на вопросы по рассказу на КЖР и РЖЯ о возможном следствии из событий рассказа и его причине. Гораздо успешнее обучающиеся со сниженным уровнем развития словесной речи справлялись с текстом на КЖР (87,5%), на аналогичный вопрос по тексту на русском жестовом языке верно ответили только 8,3 % учеников со сниженным уровнем речевого развития. Приведем примеры неправильных ответов по тексту на русском жестовом языке: «Мама не купит, потому что на руке снег нет»; «...потому что снег растаял»; «...потому что мама не видела снег». Или, наоборот: «Мама купит, потому что хочет, чтоб сын катался на коньках / радовался»; «...потому что мама обещала»; «...потому, что мама любит сына»; «...потому, что он ждет». Такого количества неправильных ответов в тексте на КЖР не было.

В табл. 4 представлены данные об успешности ответов на вопросы у обучающихся с ограниченным уровнем развития словесной речи.

Еще больше трудностей понимания текстов зафиксировано в группе учащихся с ограниченным уровнем развития словесной речи (табл. 4). Правильных ответов на вопросы о возможном следствии и его причинах по тексту, предъявленному на РЖЯ, – 8,3 %: «купит, потому что снег есть»; «купит, мама знает, что снег».

Примеры неверных ответов: «...купит. Пусть Алеша обрадоваться»; «...купит, когда обещание не может нарушить»; «...купить, потому что сильно любит Алешу»; «...купит, потому что пораньше купить удобно»; «...купит, потому, что Алеша очень хочет на коньках»; «...будет купить – Алеша хочешь мечтать купить коньки» и т.п.

Таблица 5

Количество воспроизведенных смысловых единиц
в зависимости от уровня развития речи (в %)

Уровень развития словесной речи	Способ предъявления текста	
	КЖР	РЖЯ
Оптимальный	72,3	61,0
Сниженный	69,0	57,7
Ограниченный	56,8	49,1

Примечание: составлена на основе полученных данных в ходе исследования.

По тексту на КЖР получено 45,8 % верных ответов. Примеры неправильных ответов: «не нашел (не найдет), потому что темно», «поймает, если хочет» и подобные.

Ответы по рассказу на КЖР и РЖЯ на определение цели действия (Зачем мама погасила свет? Зачем Алеша поймал снежинку?) существенно не отличались в группе обучающихся с ограниченным уровнем развития речи. Большинство учеников (70,8 и 66,7% соответственно) с этим справились. Неправильные ответы, по сути, ничем не отличаются от ответов обучающихся с более высоким уровнем развития речи: «погасила свет, чтоб уложить спать», «...потому, что в комнате никого нет»; «...поймал, чтоб показать», «...хотел поймать».

В ответе на вопрос о причине события (Почему у Алеши не было снежинки, когда он прибежал к маме?) лучшие результаты по тексту на РЖЯ так же, как и в других группах, могут объясняться его безальтернативностью: снежинка в руке может только растаять. В опыте каждого именно такая ситуация была, в переводе на РЖЯ она полностью изображается, наглядно передается – уже содержит ответ. Ученики сосредотачиваются именно на этом, оставляя за пределами осмысления более существенное: сам факт, что снег пошел, и в этом можно легко убедиться.

Всего 25% правильных ответов о причине события получено по тексту на КЖР. Примеры неправильных ответов аналогичны ответам в группе обучающихся со сниженным уровнем речевого развития: «в комнате темно, поэтому не мог найти жука»; «...потому что он маленький жук, трудно»; «...жук может уползать дырки» и т.п. Учащиеся с оптимальным уровнем развития словесной речи успешнее справляются с определением причины события на КЖР, чем обучающиеся со сниженным и ограниченным уровнем речевого развития ($p < 0,05$).

Выявлено (табл. 5), что в группе обучающихся с оптимальным и сниженным уровнем речевого развития количество смысловых

единиц, воспроизведенных после предъявления текстов на калькирующей жестовой речи больше, чем после предъявления на разговорном жестовом языке ($p < 0,05$).

Согласно полученным данным, после предъявления рассказа на РЖЯ, необходимые для построения умозаключения смысловые единицы у обучающихся с ограниченным уровнем развития словесной речи были зафиксированы, но они не послужили опорой для ответа на вопрос о возможном следствии и причинном объяснении этого следствия из событий рассказа.

Приведем примеры воспроизведения текста на РЖЯ обучающимися с ограниченным уровнем развития словесной речи: «Мама обещала мальчика купить коньки, когда придет снег. Пришел снег, мальчик поймал снег, принес маме, но пропал снег в руку». Или: «Мама обещала Алеше купить коньки, когда будет снежинки. Алеша посмотрела на окошке и увидел, что снег идет. Он убежал из дома. Он поймал снежинку и побежала домой и Алеша закричал. Мама, посмотри. Алеша открыл рука, там нет снежинка».

Приведенные примеры показывают, что смысловые единицы, необходимые для умозаключения о покупке коньков и причине этого, в данных текстах содержатся. Но обучающиеся ими не воспользовались, пренебрегли содержанием текста на РЖЯ, предпочитали давать жизненно возможное объяснение, не связанное с его содержанием («...купит, потому что любит сына»), или объяснение, упрощенно отражающее содержание («...купит, потому что обещала»). Подобные ответы чаще встречались именно у обучающихся со сниженным и ограниченным уровнями речевого развития ($p < 0,05$) и именно после предъявления рассказа на разговорном жестовом языке, что свидетельствует о выраженных трудностях совершения качественных умозаключений по содержанию рассказа.

Полученные данные подтверждают, что особый тип речемыслительной деятельности неслышащих, недостаточно владеющих

словесной речью, проявляется не только при понимании печатных текстов, что было доказано в исследованиях Т.В. Розановой [7], но и текстов, предъявленных с помощью калькирующей жестовой речи и разговорного жестового языка. Именно свободное владение словесной речью обеспечивает полноту анализа текста и осмысление содержащихся в нем причинно-следственных связей.

Выводы

– Наилучшие результаты продемонстрировали обучающиеся с оптимальным уровнем развития словесной речи. Они успешно справлялись с пониманием текстов и на калькирующей жестовой речи, и на русском жестовом языке.

– Большинство участников исследования со сниженным и ограниченным уровнями развития речи не смогли верно определить причину события в тексте, предъявленном на калькирующей жестовой речи; менее успешно, чем учащиеся с оптимальным уровнем развития речи, определяли цель действия (как на калькирующей жестовой речи, так и на русском жестовом языке).

– Наибольшее количество ошибок допускали обучающиеся с ограниченным уровнем развития речи по всем исследуемым параметрам (в определении причины события, цели действия и в определении возможного следствия). В понимании текста на русском жестовом языке у них не было преимуществ. Напротив, определение возможного следствия и его причины было результативнее в тексте на калькирующей жестовой речи.

– Даже при наличии необходимых для построения умозаключения смысловых единиц обучающиеся со сниженным и ограниченным уровнями развития словесной речи не опирались на них, пользовались житейскими объяснениями, не связанными с содержанием рассказа. Сниженный и ограниченный уровни словесной речи препятствовали совершению качественных умозаключений по текстам, предъявленным на калькирующей жестовой речи и русском жестовом языке.

Список литературы

1. Федеральный закон № 273-ФЗ «Об образовании в Российской Федерации». Принят Государственной думой 21 декабря 2012 г.; одобрен Советом Федерации 26 декабря 2012 г. [Электронный ресурс]. URL: <https://fzrf.su/zakon/ob-obrazovanii-273-fz> (дата обращения: 21.12.2025).
2. Пенин Г.Н., Красильникова О.А., Чиж О.А., Базырина О.А. Специфические средства общения лиц с нарушением слуха: истоки и перспективы использования // Специальное образование. 2021. № 1 (61). С. 45–59. DOI: 10.26170/1999-6993_2021_01_04. EDN: UGTRMZ.
3. Соловьева Т.А., Яхнина Е.З. Использование разных форм речи в современной системе образования глухих обучающихся // Наука и школа. 2017. № 1. С. 99–108. EDN: YHWPTH.
4. Голикова Н.Л. К вопросу психолого-педагогических и лингвистических исследований дактильной, мимико-жестовой речи и сурдоперевода в структуре специального, интегрированного и инклюзивного обучения // Международный научно-исследовательский журнал. 2024. № 10 (148). DOI: 10.60797/IRJ.2024.148.30. EDN: CHUZJN.
5. Левина Р.Е., Боскис Р.М. Речь и развитие аномальных детей // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах № 22. 2015. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-22/rech-i-razvitie-anomalnyix-detej> (дата обращения: 19.12.2025).
6. Шиф Ж.И. Психологическое изучение основных вопросов обучения аномальных детей // Альманах Института коррекционной педагогики. Альманах № 22. 2015. URL: <https://alldf.ru/ru/articles/almanah-22/psixologicheskoe-izuchenie-osnovnyix-voprosov-obucheniya-anomalnyix-detej> (дата обращения: 19.12.2025).
7. Розанова Т.В. Развитие памяти и мышления глухих детей. М.: Педагогика, 1978. 231 с.
8. Галиева Д.А., Науразбаева Л.В. История возникновения и распространения жестовых языков // Вестник Уфимского юридического института МВД России. 2020. № 3 (89). С. 152–158. EDN: JQBJZG.
9. Комарова А.А. Русский жестовый язык: основные проблемы изучения лексики // Ученые записки Казанского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 164. № 1–2. С. 116–134. DOI: 10.26907/2541-7738.2022.1-2.116-134. EDN: CLNUNT.
10. Королькова О.О. Русский жестовый язык: актуальные проблемы изучения, состояние, перспектива // Вестник Новосибирского государственного университета. Серия: История, филология. 2020. Т. 19. № 9. С. 64–73. DOI: 10.25205/1818-7919-2020-19-9-64-73. EDN: ZRXQKQ.
11. Жадан Л.С. Совершенствование методов преподавания русского языка глухим школьникам с использованием средств русского жестового языка // Специальное образование. 2021. № 2 (62). С. 48–69. DOI: 10.26170/1999-6993_2021_02_04. EDN: QDEEJF.
12. Русакович И.К. Жестовая речь в структуре профессиональной компетентности сурдопедагога // Специальное образование. 2025. № 2 (78). С. 199–217. EDN: IJBCA.
13. Богданова Т.Г. Жестовая речь и психическое развитие глухих детей: современное состояние вопроса (обзор зарубежных исследований) // Клиническая и специальная психология. 2021. Т. 10. № 2. С. 3–22. DOI: 10.17759/crpe.2021100202. EDN: XPIRUZ.
14. Приказ Министерства просвещения Российской Федерации от 24 ноября 2022 г. № 1025 «Об утверждении федеральной адаптированной образовательной программы основного общего образования для обучающихся с ограниченными возможностями здоровья» (зарегистрирован Минюстом России 21 марта 2023 г., регистрационный № 72653). [Электронный ресурс]. URL: <http://publication.pravo.gov.ru/Document/View/0001202303220006> (дата обращения: 23.12.2025).
15. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. СПб.: Речь, 2025. 368 с. ISBN 978-5-9268-4728-1.
16. Назарова Л.П. Методика развития слухового восприятия у детей с нарушениями слуха. Под ред. В.И. Селиверстова. М.: ВЛАДОС, 2001. 288 с. ISBN 5-691-00632-0.

Конфликт интересов: Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: The authors declare that there is no conflict of interest.