



Навучанне і выхаванне ў школе

РЕЧЕВОЕ ОБЩЕНИЕ МЛАДШИХ ШКОЛЬНИКОВ С НАРУШЕНИЕМ СЛУХА

Е. В. Рахманова,

*заместитель директора школы-интерната № 13
для детей с нарушением слуха (г. Минск)*

Не будет преувеличением сказать, что смысл человеческого существования во многом определяется взаимодействием, взаимопониманием, общением с окружающими. Поэтому справедливо мнение М. И. Лисиной, что общение имеет самое прямое отношение к развитию личности человека с раннего детства, так как уже в своей самой примитивной, непосредственно-эмоциональной форме оно приводит к установлению связей ребенка с окружающими и становится первым компонентом того «ансамбля», или «целокупности» (А. Н. Леонтьев), общественных взаимоотношений, который и составляет сущность личности [5, с. 15].

Общение, рассматриваемое ныне в науке о человеке как фундаментальный, конструктивный и результативный элемент культуры, как проявление свойственного человеку родового качества социальности, как субстрат всей духовной жизни, включает в себя обязательное и активное использование вербального языка в мыслительной деятельности. «Язык есть важнейший ориентир человека при его деятельности в мире. И если эту деятельность понимать как глубокий, осмысленный диалог человека с миром, как многоголосное, иногда унисонное, но не реже и полемическое общение различных компонентов той колоссальной системы, которую мы называем миром, то язык есть, прежде

всего, язык личности» — пишет известный психолог А. А. Леонтьев [4, с. 282].

Врожденные или наступившие в раннем возрасте нарушения слуха без специального обучения ребенка языку лишают его возможности естественным путем воспринимать доступную возрасту информацию и усваивать общечеловеческий опыт.

Обучение детей с нарушением слуха речевому общению было и остается важнейшим условием их дальнейшей успешной адаптации и социализации в общество слышащих. Истинно гуманный взгляд на проблему абилитации неслышащих всегда будет совпадать со стремлением специалистов приобщить каждого ребенка к языковой среде.

Современная школа реализует обучение языку на основе антропоцентрического подхода, согласно которому предметом педагогического воздействия принято считать языковую личность, ее коммуникативные потребности, индивидуально-психологические особенности и межличностные интересы. Основы этого подхода заложены в трудах С. Л. Рубинштейна, А. Н. Леонтьева, А. А. Леонтьева, где личность рассматривается как деятельностный субъект, который сам формируется в общении с другими людьми, поскольку постоянно определяет характер деятельности в создающихся или в создаваемых им условиях общения.

Такое понимание речи позволяет применить важнейшее положение теории речевой деятельности, у истоков которой стоит Л. С. Выготский, для формулировки основополагающего принципа коммуниктивно-деятельностного подхода: формирование коммуниктивно-когнитивных способностей в общении, для общения и через общение.

Однако анализ показывает, что современный уровень речевого развития учащихся зачастую не соответствует требованиям и возможностям естественной коммуниктивной системы. Это делает особо актуальным поиск путей и средств повышения эффективности развития вербальной речи и мышления у данной категории детей. Одним из таких средств может стать **визуально-фонетическая система** (А. А. Метлюк и Н. С. Евчик, 1994). Особенностью В-Ф системы является то, что, основываясь на чтении с губ и снимая трудности зрительной дешифровки внешне сходных артикулем, она направлена на развитие коммуникации незлышащих и слабослышащих с помощью естественной речи.

Как показали исследования Н. С. Евчик [2, с. 111], проведенные на материале родного и иностранного (французского) языков, визуально-фонетическая система коммуникации создает должные условия для контроля обратной афферентацией за созданием высших фонологических обобщений языкового уровня. Формирующаяся при этом перцептивная база языка (перцепция — восприятие, непосредственное отражение объективной действительности органами чувств) характеризуется координацией иерархических уровней элементов, что позволяет в условиях нарушенного слуха развить адекватное чтение с губ.

Своевременно и адекватно формируемые у лиц с нарушением слуха высшие фонологические обобщения перцептивной базы языка создают возможность компенсации этих нару-

шений и развития восприятия на основе адаптивных средств мозга, связанных с механизмами пластичности, оказывают непосредственное влияние на уровень развития коммуниктивно-речевых данных.

Мы исходим из предположения о том, что реализация в специальном обучении новой технологии создает условия вступления в речевую коммуникацию с ребенком, позволяет в соответствии с биологическим возрастом формировать не только коммуниктивно-речевые умения и правила речевого поведения, но и само общение как речевую деятельность со всеми ее элементами.

Проверка данной гипотезы определила объект нашего исследования, каковым явилось изучение качественных особенностей коммуниктивно-речевых умений у учащихся с нарушением слуха.

Исходя из положения о том, что с точки зрения формирования общения на начальном этапе обучения основное значение имеют диалогические акты коммуникации, материалом для исследования послужили диалоги, направленные на сообщение, запрашивание информации и побуждение к действию. Использование диалога в коммуниктивных целях позволяет создать следующие важнейшие для выяснения коммуниктивно-речевых показателей личности условия: диалог — двусторонний акт коммуникации, для которого характерным является не только продуцирование, но и понимание речи с вероятностным ее прогнозированием в процессе восприятия; диалогу свойственна ориентация на реакцию собеседника, обстановку и тему разговора, тенденция при минимуме языкового материала дать максимум информации.

Придавая большое значение побудительно-мотивационной основе, создающей потребность в общении, при проведении эксперимента была использована

на игровая ситуация, которая реализовывалась в сюжетно-ролевой игре.

Цель настоящего исследования заключалась в анализе качества сформированности коммуникативно-речевых умений у учащихся с нарушением слуха в результате дифференцированного подхода в обучении.

Задачи исследования состояли в том, чтобы:

- определить уровень сформированности коммуникативно-речевых умений испытуемых при норме и патологии слуха на материале их самостоятельной диалогической речи;

- провести сравнительный анализ результативности традиционной методики и технологии визуально-фонетической системы в процессе формирования коммуникативных данных у лиц с нарушением слуха.

В эксперименте приняли участие 29 испытуемых практически одного биологического возраста, распределенные примерно одинаково на 4 группы, развивавшихся в разных коммуникативных условиях:

- основная группа (ОГ) включала учащихся III класса школы-интерната для детей с нарушением слуха, развитие речи которых осуществляется с помощью визуально-фонетической системы коммуникации;

- контрольная группа 1 (КГ-1) была представлена учащимися III класса школы-интерната для детей с нарушением слуха, обучающихся по традиционной методике;

- контрольная группа 2 (КГ-2) включала учащихся IV класса школы-интерната для детей с нарушением слуха, обучающихся по традиционной методике;

- контрольную группу 3 (норма — Н) составили хорошо успевающие учащиеся III класса общеобразовательной школы.

Общим для всех групп испытуемых явилось то, что их обучение было постоянно ориентировано на раз-

витие устной речи как в классных (учебных), так и в естественных ситуациях.

Диалоги на заданную тему реализовывались в воображаемой игровой ситуации обычной коммуникации, протекали в звукоизолированной комнате, привычной для испытуемых, и фиксировались с помощью магнитофона «Sony» класса А. Испытуемые использовали индивидуальные слуховые аппараты.

В результате получен экспериментальный материал в виде вопросно-ответных диалогических единств в 195 минутах звучания, который был подвергнут аудитивному и сопоставительному-оценочному анализу. Информантами и аудиторами явились три опытных сурдопедагога специализированной школы, которые оценивали коммуникативно-речевые данные испытуемых по следующим критериям:

- умение понимать сказанное собеседником, переспрашивать, уточняя непонятое;

- умение вступать, поддерживать, завершать общение, учитывая компоненты ситуации общения;

- умение реализовать основные коммуникативно-оценочные функции: подтвердить, возразить, одобрить, попросить, узнать, предложить, усомниться.

Оценка умений производилась путем суммирования баллов от 0 до 5, полученных по трем критериям. При обработке данных абсолютное значение баллов представлялось в процентном выражении (табл. 1).

Для объективной оценки результатов эксперимента составлена специальная таблица, в которой весь диапазон достигаемых испытуемыми показателей (100 %) разбит на четыре уровня качества сформированности умений (табл. 2): высокий — при 100 — 75 % достигнутых результатов; средний — при 74 — 50 % оценки; низкий — при 49 — 25 %; очень низ-

кий — при получении оценки ниже 25 %;

Анализ информантами результатов, достигнутых испытуемыми, позволяет выявить по всем параметрам

более высокие показатели у детей с нормальным слухом и у основной группы, которая отставала от нормы на 1—10 % в пределах I уровня.

Таблица 1

Степень сформированности коммуникативно-речевых умений испытуемых при реализации диалогической речи, %

Группа испытуемых	Вид коммуникативно-речевого умения			
	понимание сказанного собеседником, умение переспрашивать, уточнять непонятое, задавать вопросы	вступление, поддержка, завершение речевого общения, учет компонентов ситуации	выполнение основных коммуникативно-оценочных функций	суммарный результат
Н	96,0	94,0	96,0	95,0
ОГ	95,0	85,0	85,0	88,3
КГ-1	28,0	30,0	28,0	28,6
КГ-2	83,3	66,6	73,3	74,4

Наиболее наглядно различие между испытуемыми основной и нормативной группы с остальными обнаруживается по суммарным результатам. Как показывает таблица 1, у основной группы и нормы качество речевых умений составляет соответственно 88,3 % и 95 %, тогда как у двух контрольных групп оно варьирует в пределах от 28,6 % до 74,4 %.

Особенно низкое качество показала КГ-1 (28,6 %), что хуже результатов основной группы в 3 раза. На фоне

столь низких показателей контрольных групп речевые умения основной группы, практически равные норме, следует оценить как соответствующие высокой степени сформированности. Испытуемые группы В-Ф системы умеют понимать реплики собеседника на уровне общего смысла, вступать в коммуникацию, поддерживать и завершать общение, соблюдают нормы и правила речевого этикета, умело выполняют основные коммуникативно-оценочные функции.

Таблица 2

Распределение испытуемых в зависимости от качественного уровня коммуникативно-речевых умений, выявленного при выполнении лингвистических заданий, %

Группа испытуемых	Уровень коммуникативно-речевых умений			
	высокий	средний	низкий	очень низкий
Н	90,0	10,0	—	—
ОГ	75,0	25,0	—	—
КГ-1	—	40,0	20,0	40,0
КГ-2	66,6	16,7	—	16,7

Как показывает таблица 2, только испытуемые основной группы и носители нормы слуха достигли высокого и среднего уровня выполнения заданий с преобладанием у подавляющего большинства из них высокого уровня (90 % и 75 % соответственно). Лингвистические задания испытуемых КГ-1 были квалифицированы между средним и очень низким уровнем (по 40 % соответственно). Из контрольных групп наилучшие результаты продемонстрировали испытуемые КГ-2, которые по возрасту обучения на класс старше испытуемых основной группы. Они выполнили 66,6 % лингвистических заданий с высоким уровнем результатов. Тем не менее их показатели все же не достигают обнаруженных в основной группе, выражающихся в 75,0 % случаев заданиями высокого уровня качества.

Проведенное исследование позволило выявить следующее содержание вычлененных у испытуемых уровней сформированности коммуникативно-речевых данных:

- у лиц с *высоким уровнем* хорошо развита экстенсивная речь, все необходимые речевые умения сформированы, задание выполняется самостоятельно;

- при *среднем уровне* развития коммуникации сформированы необходимые речевые умения, но требуется стимулирующая помощь педагога;

- у лиц с *низким уровнем* развития коммуникативных данных сформированы не все речевые умения, объем самостоятельных реплик крайне ограничен, от собеседника требуются пояснения непонятого, помощь в виде наводящих или дополнительных вопросов;

- при *очень низком уровне* развития коммуникации речевые умения практически не сформированы, помощь собеседника не эффективна, высказывания фрагментарны.

Обращает на себя внимание, что индивидуальный диапазон значений у

испытуемых основной группы и нормы не имеет большого разброса, что говорит о его не случайном, а закономерном характере. Испытуемые обеих групп осознают и умеют четко определять свою речевую задачу, каждая реплика диалога в функциональном плане соответствует общей задаче. По ходу общения они умеют адекватно ситуации реагировать на реплику собеседника.

Экспериментатор (Э): Клубничного напитка нет.

Испытуемый (И): А почему?

Э: Уже весь раскупили.

И: Тогда дайте «Персик».

Э. Возьмите лучше зеленые яблоки, они очень сочные.

И: Нет. Я все-таки куплю красные.

Испытуемые основной группы проявляли адекватный тип поведения, усвоенный в социальной среде, интеллектуальную и речевую активность, выражали желания **поддержать контакт, обменяться информацией.**

Существенным в речевом развитии испытуемых основной группы является то, что их коммуникативно-речевые показатели в большой степени соответствуют языку нормально слышащих сверстников.

Приведем наиболее типичную форму диалогов для испытуемых основной группы (ОГ) и нормы (Н) (во всех диалогах лексика сохранена без изменений):

Н

И: Здравствуйте!

Э: Здравствуйте!

И: Дайте мне, пожалуйста, грамм 200 конфет.

Э: Каких?

И: Шоколадных с вафельной начинкой.

Э: Выбирайте, эти все с вафельной начинкой.

И: Давайте «Мирту». А сколько они стоят?

Э: Семь тысяч.

И: Хорошо.

Э: Может что-нибудь еще?

И: Баночку йогурта, хлеб «Бородинский» и батон.

Э: С вас 4 тысячи.

И: Возьмите.

Э: Пожалуйста, ваша покупка.

И: Спасибо, приду еще.

ОГ

И: Дайте мне, пожалуйста, жвачку и чупа-чупс. Сколько это стоит, скажите мне, пожалуйста.

Э: Стоит тысячу. А у тебя есть столько денег?

И: Сейчас посмотрим. Есть. Возьмите.

Э: Вот сдача.

И: Можно купить сок?

Э: Да. А кто тебе дал деньги?

И: Мама. У меня еще есть дома 20 тысяч.

Э: А что ты на них будешь покупать?

И: Цветы, чтобы маме подарить. Чтобы маме было хорошо. Я хочу красивый цветок, называется роза. Цвет желтый, можно — белый.

Э: Что бы тебе сказала мама, когда бы ты принес ей цветы?

И: Можно так:

Звонок: тр-р-р. Мама открывает дверь. Я прячу цветы за спину.

Закрывают, пожалуйста, глаза. Я показываю цветы.

— Ой, какие красивые! Спасибо, мальчик! Ты очень хороший! Молодец!

Испытуемые контрольной группы 2 выполнили задания на 74,4%. Этот показатель выше, чем у остальных контрольных групп, обучающихся по традиционной методике. Однако следует заметить, что испытуемые этой группы имели дополнительный год речевого развития в условиях школьного обучения по сравнению со всеми другими. Разброс данных качества выполнения задания у учащихся КГ-2 — от 13 до 100%. Из них 66,6% выполнили задание на высоком уровне, 16,7% — на среднем и 16,7% — на очень низком. Следует заметить, что даже диалоги высокого уровня этой группы получились более короткими, звучащими натянуто, искусственно, незаинтересованно. Приведем наиболее типичные из них.

КГ-2

И: —

Э: Спрашивай. Что ты хочешь купить?

И: Сколько стоит это яблоко?

Э: Эти яблоки стоят две тысячи.

И: Две тысячи? У меня есть. Я хочу два купить.

Э: Хорошо. Вот, возьми. Может еще что-нибудь хочешь купить?

И: Нет. Спасибо.

Наименее желательная картина наблюдается в контрольной группе 1. Средние показатели выполнения заданий здесь составляют 28,6%. Подавляющее большинство испытуемых по качеству сформированности умений находятся на низком и очень низком уровне, что делает ведение диалога с ними крайне затруднительным и практически не достигающим коммуникативной цели. Диалоги испытуемых этой группы примитивны, недостаточно логичны. Они испытывали затруднения в понимании реплик собеседника, их ответы часто были неадекватными; бедность словаря и грамматических структур ограничивали возможность использования контекста для идентификации недостаточно четко воспринятых слов. Ряд трудностей возникало в конструировании фраз, иногда дети ограничивались произнесением одного-единственного ключевого слова. Фразовая речь отличалась заметными аграмматизмами. Испытуемые нуждались в постоянной помощи собеседника. Приведем наиболее типичную форму диалогов контрольной группы 1.

КГ-1

И: Магазин?

Э: Да, это магазин. Что ты хочешь купить?

И: Купил.

Э: Попроси. Что ты хочешь?

И: Что хочешь? Батон, колбаса, хлеб.

Э: Ну купи. Дайте мне ...

И: Игрушка.

Э: Какую?

И: Шоколад.

И: Мороженое.

Э: Что мороженое? Попроси: дайте мне, пожалуйста, мороженое.

И: Мороженое.

Э: Какое?

И: Мороженое.

Э: Возьми.

И: Спасибо.

Таким образом, проведенное исследование подтвердило выдвинутую гипотезу, показав, что испытуемые основной группы, речь которых развивается с использованием В-Ф системы коммуникации, положительно выделяются на фоне других, поскольку их речевое развитие по всем параметрам приближается к нормативному.

Сравнительный анализ результатов дифференцированного подхода к формированию коммуникативно-речевых умений у лиц с нарушением слуха позволил выявить, что использование визуально-фонетической системы создает самые благоприятные условия для развития речевой коммуникации, позволяет своевременно, в соответствии с биологическим возрастом ребенка формировать не только фонологи-

ческие обобщения перцептивной базы языка, но и коммуникативно-речевые умения. Сформированные согласно правилам речевого поведения, они обеспечивают усвоение слабослышащими языка в его основных функциях общения и обобщения, повышают эффективность и качество педагогического процесса.

Проведенный эксперимент позволяет сделать вывод о том, что новая технология открывает для лиц с дефицитом слуха прямой путь в естественную речь, создает им уникальные и практически безграничные возможности для развития коммуникативно-речевых данных, тем самым позволяя вопреки биологически сложившейся ситуации окунуться «в роскошь человеческого общения».

Игровые формы общения: техника «фантастических гипотез», игра-диалог с партнером, ролевая игра-общение

Предлагаем игровые формы общения, которые могут быть использованы на уроках, занятиях по коррекции произношения и развитию слухового восприятия, во внеурочное время в школах для детей с нарушением слуха. (В качестве примеров приводим диалоги, которые были составлены учащимися V класса в процессе игр.)

«Каков вопрос — таков ответ»

Вырабатываются умения задавать вопросы и отвечать на них.

Учащиеся задают друг другу вопросы, которые на одном уроке начинаются с одного и того же вопросительного местоимения.

— Как ты думаешь, почему? — Почему светит солнце? Почему человек растет? Почему люди врут? Почему есть богатые и бедные? Почему люди умеют говорить? и т. д.

— Как ты думаешь, где? — Где живут гномы? Где ночует солнце? Где живет Дед мороз? и т. д.

— Как ты думаешь, о чем? — О чем говорят птицы? О чем думает баба Яга? О чем мечтают дети? и т. д.

Выбирается наиболее интересный, по мнению ребят, вопрос. Его автор — первый победитель. Второй победитель — тот, кто даст самый интересный ответ.

Определяется речевая форма ответа:

- развернутое предложение;
- словосочетание;
- слово.

Вопрос: Как ты думаешь, почему светит солнце?

Ответы: чтобы было светло, потому что так устроено, потому что нужно для жизни, чтобы все росло, чтобы было весело, чтобы греть.

«Фантазеры»

Вырабатываются умения задавать вопросы и отвечать на них, развиваются творческие способности.

Техника «фантастических гипотез» Д. Родари предельно проста. Она

неизменно выражается в форме вопроса: **Что было бы, если ...?**

Начинает учитель, например: «Что было бы, если бы ты был(а) волшебником?» Школьники с удовольствием подключаются к формулировке и выбору вопроса для «фантастической гипотезы». Вот вопросы, придуманные пятиклассниками:

— Что было бы, если бы круглый год было лето?

— Что было бы, если бы ты был богатый?

— Что было бы, если бы ты попал на необитаемый остров?

— Что было бы, если бы людям не нужно было кушать?

— Что было бы, если бы не было солнца? *и т. д.*

Далее можно организовать коллективную беседу с элементами рассуждения или применить прием конкурса: кто сочинит лучший рассказ, в основе которого — реализация «фантастической гипотезы». Возможно условие: слушающие задают уточняющие вопросы, а говорящий отвечает на них.

Вопрос: **Что было бы, если бы ты был(а) волшебником?**

Ответы: *я бы купил новую квартиру; я бы сделала всем подарки; я бы сделала, чтобы все были богатые; я бы купил компьютер; я бы сделала, чтобы все были здоровые и не было войны; я бы сделал чудо; я бы путешествовал.*

— Какой ответ вам понравился больше всего? Почему?

— Если бы волшебником мог быть только один, кого бы вы выбрали? Почему?

— Как вы думаете, что самое главное для человека?

— *Здоровье.*

— *Докажи, почему? А еще что?*

— *Жизнь.*

— *Докажи, почему? и т. д.*

«Извините, пожалуйста»

Разыгрывается ситуация использования речевой формы извинения (выбор этикетной формулы).

Ситуация 1: Ты нечаянно толкнул пассажира в автобусе. Принеси извинения (с учетом возраста) однокласснику, старушке.

— Извини, я случайно, я не хотел.

— Ничего, бывает.

— Бабушка, простите, пожалуйста!

— Держись крепче, сынок!

Ситуация 2: Ты совершил проступок, опоздал. Принеси извинения учителю, другу.

— Здравствуйте, М. И.! Извините, пожалуйста, можно войти? Я долго ждал автобус.

— Здравствуй! Проходи, садись. Нужно раньше выходить из дому.

— Я больше не буду опаздывать.

— Привет! Давно ждешь? Извини, задержался!

— Привет! Да ладно! Ничего страшного!

«Давайте говорить друг другу комплименты»

Отрабатываются умения говорить комплименты и ответные реплики, выражающие благодарность.

Ситуация: Закончился урок. Скажи комплимент однокласснику, учителю.

— С., ты молодец, ты первый решил задачу!

— Спасибо, я старался. А ты тоже активно работал на уроке.

— Да, я хотел получить хорошую отметку.

— М. И.! Мне очень понравился урок! Мне было интересно!

— Спасибо, дорогой, я очень рада! Мне тоже приятно работать с тобой!

— Я хочу научиться красиво говорить.

— Если хочешь, значит, обязательно учишься!

«Прошу тебя...»

Отрабатываются речевые формы аргументации просьбы (убеждения),

тактичного побуждения и использование «вежливых слов».

Ситуация 1: Ученик просит что-нибудь у одноклассника. Коммуникативное намерение просителя: уговорить соученика дать ему на время тетрадь (книгу, какой-то инструмент и пр.); задача партнера — найти весомые аргументы и вежливую речевую форму отказа. Побеждает тот, кто убедит партнера.

— С.! Дай, мне, пожалуйста, свою тетрадь по математике.

— Зачем?

— Я хочу что-то посмотреть. Ну, пожалуйста!

— Извини, С., но я не могу.

— Всего на одну минутку. Я хочу сверить ответ.

— Давай я тебе его продиктую.

— Тебе что, жалко тетради?

— Нет, не жалко. Но я думаю, ты хочешь списать домашнее задание.

— Да, хочу. Дай, пожалуйста, тетрадь! Прошу тебя, а то я получу два!

— Прости, но не дам. Нужно думать самому.

Ситуация 2: К Золотой Рыбке (Деду Морозу, Волшебнику, Фее и пр.) обращаются с просьбой удовлетворить желание несколько просителей. Но она может выполнить только одно желание. Коммуникативное намерение просителя — убедить, что его желание самое важное. Задача Рыбки: выслушать всех, после чего дать ответ каждому, мотивируя согласие или отказ (отказ должен прозвучать тактично и аргументировано).

Слова для выбора:

Извини, на мой взгляд...

Прости, но ты ошибаешься...

Я сомневаюсь в том, что...

Позволь не согласиться с тобой...

Я считаю...

«Попробуй сделать так...»

Отрабатываются умения реализовать основные коммуникативно-оценочные функции: попросить, предложить, усомниться, одобрить; речевые формы рекомендаций, привлечение к

созамышлению (почему лучше поступить так...).

Ситуация 1: Совет подруге — что ей подарить другу на день рождения (в чем пойти на праздник и пр.).

— К.! Подскажи, пожалуйста, что мне подарить Саше на день рождения?

— Я думаю, можно подарить музыкальную кассету.

— Какую?

— С записями Алсу.

— А может быть, ему не понравится, ведь у Алсу грустные песни?

— Тогда можно купить «Фабрику-4», там много новых песен.

— Согласна. Спасибо. Так и сделаю.

Ситуация 2: Обращение за советом к продавцу, библиотекаря, учителю, маме — что выбрать или как поступить.

«Алло! Алло!»

Отрабатываются этикетные формулы установления контакта по телефону: приветствие, просьба пригласить к телефону нужного человека. Оговариваются социальные роли собеседников, степень их знакомства. Ситуации могут придумывать сами ученики, нужно только вовремя поставить задачу: «Придумайте ситуацию, в которой...»

Ситуация 1: Нужного человека нет дома. Как говорить с тем, кто взял трубку? Как ответить на просьбу звонящего?

— Алло! Здравствуйте!

— Здравствуйте!

— Это Маша, подруга Тани.

— А я ее бабушка.

— Будьте добры, пригласите Таню к телефону.

— Тани нет дома. Что ей передать?

— Пусть она позвонит мне.

— Хорошо, передам.

— Спасибо! До свидания!

— Всего доброго!

Слова для выбора:

Позовите, пожалуйста...

Будьте добры, пригласите...

Вы не могли бы позвать...

Дайте, пожалуйста, трубку...

«Профессия — журналист»

Отрабатываются умения вступать, поддерживать, завершать общение, учитывая компоненты ситуации общения.

Совместно придумывается название газеты и ее рубрики (тематика будущих диалогов). Корреспонденты получают задание взять интервью для своей рубрики.

Спортивная рубрика «Сильные, смелые, ловкие»:

— Добрый день! Я корреспондент газеты «Отдыхай!». Разрешите задать вам несколько вопросов.

— Пожалуйста, я вас слушаю.

— Представьтесь. Сколько вам лет, где вы работаете или учитесь?

— Меня зовут Саша. Мне 20 лет. Я студент.

— Как вы относитесь к спорту?

— Я люблю спорт.

— Каким видом спорта вы занимаетесь?

— Немного играю в футбол. Но больше я люблю смотреть соревнования.

— Какой вид спорта вам нравится?

— Большой теннис.

— Кого из спортсменов вы знаете?

— Мирного, Волчкова.

— Скоро они едут играть в Америку. Что вы им хотите пожелать?

— Победы!

— Спасибо. До свидания.

— Пожалуйста. Успехов!

По аналогии можно играть и в другие профессии. Это может быть групповая игра в экскурсовода, телеведущего, учителя, изобретателя, деловых людей и т. д.

1. Выготский Л. С. Мышление и речь. Психологические исследования. — М.: Лабиринт, 1996. — 416 с.

2. Евчик Н. С. Перцептивная база языка при норме и патологии слуха. — Мн: МГЛУ, 2000. — 305 с.

3. Леонтьев А. Н. Избранные психологические произведения: В 2 т. — Т. 2. — М.: Педагогика, 1983. — 320 с.

4. Леонтьев А. А. Основы психолингвистики. — М.: Смысл; СПб.: Лань, 2003. — 287 с.

5. Лисина М. И. Общение, личность и психика ребенка / Под ред. А. Г. Рузской. — 2-е изд. — М.: Московский психолого-социальный институт; Воронеж: НПО «МОДЭК», 2001. — 384 с.

6. Рубинштейн С. Л. Основы общей психологии. — 2-е изд. — М.: Медгиз, 1946. — 704 с.

7. Словарь иностранных слов. — М.: Русский язык, 1984. — 458 с.