# Содержание

# 

# Введение

# Обучение диалогической речи на старшем этапе. Специфика обучения диалогической речи

# Учет психологических факторов в обучении диалогической речи учащихся старших классов

# Выводы по первой главе

# Использование ролевых игр в обучении диалогической речи на старшем этапе. Типы ролевых игр, используемых в обучении иностранному языку на старшем этапе обучения

# Состав и технология ролевой игры в обучении диалогу

# Выводы по второй главе

# Заключение

# Список использованной литературы

# Введение

Постановка задачи обучения иноязычному общению в условиях массовой средней школы нередко встречает скептическое отношение в связи с очень ограниченной сеткой часов, запланированной на изучение языка. Каждый учитель согласится с тем, что недостаток часов остро ощущается в процессе работы над иностранным языком в школе, тем не менее, задача обучения языку может и должна решаться, хотя и на очень ограниченном языковом материале. Поэтому одной из ведущих тенденций современной методики обучения иностранным языкам является поиск таких методов обучения, которые наиболее полно соответствовали бы поставленным целям.

Использование игрового метода в обучении диалогической речи на старшей ступени, как достаточно интересного и эффективного в организации учебной деятельности учащихся, призвано способствовать созданию благоприятной психологической атмосфере общения и помогать учащимся увидеть в иностранном языке реальное средство общения. Поэтому важно, чтобы уроки с использованием игровых приемов стали для учащихся приятным занятием. Добиться этого можно, если методически правильно и психологически обоснованно проводить работу с использованием данного метода, найти пути оптимальной организации таких уроков.

Думается, что использование игры помогает сделать урок более интересным и увлекательным. Игровая деятельность на уроке иностранного языка не только организует процесс общения на этом языке, но и максимально приближает его к естественной коммуникации. Игра развивает умственную и волевую активность. Являясь сложным и одновременно увлекательным занятием, она требует огромной концентрации внимания, тренирует память, развивает речь. Игровые упражнения увлекают даже самых пассивных и слабо подготовленных учеников, что положительно сказывается на их успеваемости. По этой причине тема настоящего исследования является особо актуальной.

Цель работы – исследовать использование ролевых игр в обучении диалогической речи на старшей ступени обучения иностранному языку. Данная цель предполагает решение следующих задач:

1. определить специфику обучения диалогической речи,
2. рассмотреть психологические факторы в обучении диалогической речи учащихся старших классов,
3. дать характеристику типам ролевых игр, используемых в обучении иностранному языку на старшем этапе обучения,
4. исследовать состав и технологию ролевой игры в обучении диалогу.

Работа состоит из введения, в котором определены актуальность, цель и задачи исследования, основной части, включающей в себя две главы, заключения, содержащего основные выводы по работе, и списка используемой литературы.

# Обучение диалогической речи на старшем этапе. Специфика обучения диалогической речи

В диалогическом общении реализуется эффективный и быстрый обмен информацией, мыслями и суждениями внутри различных общественных групп и в межличностном бытовом общении. Из непосредственного обмена высказываниями двух или более собеседников и связи коммуникации с ситуацией общения вытекают характерные особенности диалогической речи, отличающие ее от монологической. На это обстоятельство указал еще Л.П. Якубинский: «Рассмотрение языка в зависимости от условий общения является основной базой современного языкознания».

Многообразие диалогических коммуникативных актов и ограниченность преподавания во времени вызывают необходимость обучения диалогической речи в четком соответствии с целями преподавания иностранного языка, то есть в рамках той или иной сферы коммуникации. Преподавание иностранного языка в общеобразовательной школе ставит своей целью передать ученикам основополагающие знания, развить у них умения и навыки простого общения при встречах с носителями языка и умение ориентироваться в бытовых ситуациях.

Такая целевая установка требует сознательного усвоения главных особенностей диалогической речи, обусловливаемых обменом высказываниями собеседников и опорой на экстралингвистическую ситуацию, ее включением в коммуникацию, а также соблюдением естественности диалогов, то есть обучения не какой-нибудь „общей диалогической речи", а употребляемым в бытовой сфере коммуникации типам диалогов, речевых взаимодействий и отдельных высказываний. Развитие умений и навыков диалогической речи в рамках повседневного бытового общения требует выбора варианта языка и стиля.

В этой сфере носитель языка пользуется разговорно-обиходным стилем, основными экстралингвистическими чертами которого являются непринужденный, неофициальный характер изложения и его эмоционально-экспрессивная окрашенность. Его речевым реализациям свойственны неподготовленность, конситуативность, большая роль интонации, жестов и мимики. Преподавание же иностранного языка, включая развитие умений и навыков диалогической речи вне языковой среды, на наш взгляд, должно исходить из того положения, что базой понимания устной диалогической речи является литературный язык, подвергающийся изменениям в зависимости от условий спонтанного речевого взаимодействия нескольких участников речевого акта. Свою точку зрения по этому поводу выразил В.Г. Костомаров: «Кстати, истинному вкусу и языковому чутью современного русского общества не отвечает наблюдающийся сейчас в педагогическом процессе, в учебниках и пособиях для иностранцев крен в сторону разговорной речи, даже просторечия. К тому же в нерусских устах прихотливые и зависимые от тонкостей ситуации, раскованные и непринужденные разговорные элементы, лишенные тем более нужной, так сказать, оправдательной или извинительной интонации, звучат весьма неуместно».

Похожее мнение относительно употребления немецкой разговорной речи высказал В.Д. Девкин: «Обиходная речь иностранца не должна быть ни чрезмерно книжной, ни слишком небрежной. Допустимое для носителя родного языка непозволительно для иностранца». Учащиеся должны овладеть самыми типичными особенностями диалогической речи: взаимодействием коммуникативно-функциональных типов предложений и их интонацией, доминирующими комбинациями реплик, эллиптичностью диалогических высказываний, языковыми средствами связи реплик и формулами речевого этикета, связанными с бытовой ситуацией и с выражением определенных смысловых категорий.

На более продвинутом этапе необходимо познакомить учащихся с языковыми средствами, употребляемыми в различных социальных ситуациях.

В бытовой сфере коммуникации по доминирующему коммуникативному намерению можно различать две группы диалогов: одну группу составляют диалоги, в которых коммуникативная деятельность находится в центре внимания говорящих. Это информационные диалоги, непринужденные беседы и спонтанные дискуссии. Во вторую группу входят диалоги, связанные с организацией и управлением практическими действиями.

В повседневной жизни широко распространены диалоги, не связанные с практической действительностью, служащие для обмена информацией. Вступая в такой разговор, по крайней мере один из собеседников имеет намерение добиться важной для себя информации. Разговор состоится, если собеседник признает это намерение или если он преследует аналогичную цель. Такие разговоры ведутся целенаправленно и по-деловому. Доминируют активизирующие и информирующие речевые действия, время от времени сопровождаемые обоснованиями, сравнениями или выводами. Очень часто тематизируется только один предмет коммуникации. Сменяются короткие реплики с более или менее обширными монологическими фазами сообщаемого, реже описательного характера.

## Учет психологических факторов в обучении диалогической речи учащихся старших классов

В старших классах средней школы одной из важных и трудных задач обучения иностранному языку является поддержание активного владения учащимися иноязычными речевыми умениями, приобретенными в восьмилетней школе, в том числе диалогической речью.

Выполнение этой задачи осложняется тем, что диалогическая речь учащихся старших классов характеризуется целым рядом недостатков. Прежде всего диалоги старшеклассников нецеленаправлены, т.е. большинство учащихся не планируют возможный хотя и конечный итог учебного диалогического общения, не умеют четко определить свою позицию в ходе развертывания диалогической речи. Учащиеся не стремятся поддержать разговор, развить свою мысль или мысль своего собеседника, вернуться к незаслуженно забытой подтеме разговора и восстановить связь между своими высказываниями в диалоге.

Методисты предлагают различные способы преодоления этих недостатков. Основными называют создание условий для ситуативно адекватного протекания диалогической речи и обучение языковым средствам, свойственным именно этой форме говорения.

Указанные способы, несомненно, способствуют совершенствованию диалогических умений учащихся, но они не всегда обеспечивают должный результат.

Для того, чтобы повысить результативность обучения устной иноязычной речи учащихся старших классов следует учитывать психологические особенности этого возраста.

Учащиеся 9-10 классов, как известно, относятся к раннему юношескому возрасту. Этот период жизни в развитии человека подробно изучен и описан И. С. Коном.

Юность, по мнению автора, является завершающим этапом созревания и формирования личности. В этот период происходит совершенствование общих умственных способностей человека. Юноши и девушки овладевают сложными интеллектуальными операциями и понятиями. Умственная деятельность становится более устойчивой и эффективной, приближается в этом отношении к деятельности взрослых людей. И. С. Кон отмечает также, что в возрасте 15-17 лет происходит дифференциация направленности интересов у школьников, от чего их умственная деятельность по своей структуре становится сложнее и индивидуальное, чем в младшем школьном возрасте. У юношей и девушек активизируется ценностно-ориентационная деятельность: учащиеся озабочены оценкой своей деятельности и деятельности своих товарищей, что проявляется в развитии самосознания.

И. С. Кон дал обобщающую психолого-возрастную характеристику учащихся 15—17 лет. Он соотносит ее с выделением и разграничением трех психологических автономий: поведенческая автономия (потребность самостоятельно решать вопросы), эмоциональная автономия (потребность иметь свои собственные привязанности), моральная и ценностная автономия (потребность и права на собственные взгляды).

Не менее интересна и характеристика учения учащихся старших классов Л. Б. Ительсона , который отмечает, что учащиеся старших классов способны не только к практической, но и к сознательной познавательной деятельности. Основные черты познавательной деятельности учащихся старших классов, по мнению автора - это а) изучение свойств анализируемых явлений, б) рассматривание, слушание, наблюдение, в) изображение, обозначение, высказывание. Первый вид деятельности автор называет внешней предметной познавательной или гностической деятельностыо; второй вид - перцептивной деятельностью; третий вид - символической деятельностью. Особенно важным следует считать утверждение Л. Б. Ительсона о том, что в процессе учения все эти виды деятельности тесно переплетаются. Кроме того, все эти виды деятельности могут быть внешними и внутренними: в процессе внешние действия учащихся переходят во внутренние, мысленные действия. Этот процесс назван автором интериоризацией учебных действий. На этапе овладения внешними действиями широко используются такие приемы учения как организация материала, выделение ориентиров и связей, схематизация материала. На втором, внутреннем этапе происходит переведение этих действий во внутренний план.

Анализ психологических предпосылок совершенствования диалогической речи учащихся старших классов был бы неполным, если не учесть еще некоторых данных теории переноса знаний, навыков и умений. Согласно этой теории перенос способствует более быстрому переходу внешних развернутых действий во внутренние свернутые действия, обеспечивающие способность применять сформированные навыки и умения в иных обстоятельствах.

Проблема, о которой вдет речь, подробно изучена М. И. Лисиной [13]. Ею выделены основные условия, способствующие развитию механизма переноса. В плане нашей работы особую значимость приобретают такие условия: а) характер выполнения упражнений, т.е. выделение и обобщение существенных признаков для правильного осуществления поставленной задачи; б) понимание задачи выполнения упражнений и ее осмысление, т.е. формирование у учащихся промежуточного обобщения, создающего основу для переноса навыков и умений.

Если учитель иностранного языка будет учитывать приведенные выше возрастные и психологические особенности учения в старшем школьном возрасте, он сможет добиться более значительных успехов в обучении диалогической речи учащихся. Для этого необходимо развивать у учащихся умение прогнозировать свое речевое и неречевое поведение в диалоге и поведение своего собеседника. Именно развитие прогностических умений обеспечит "легкость" протекания диалогической речи, гибкость речевого поведения говорящих, придаст им уверенность в своих речевых возможностях.

А. А. Леонтьев отмечает, что ведущими в речевой деятельности должны стать два вида речи: коммуникативная активная и коммуникативная реактивная речь. Диалог, по мнению автора, есть коммуникативно-реактивная речь. Определение "коммуникативная" означает степень сложности психофизиологического механизма, обеспечивающего речь.

Признак "реактивность" сопоставляется, согласно концепции автора, с ролью планирования и организованности в процессе речепорождения. Реактивная речь образует поэтому дихотомическую связь с активной речью; активная речь всегда требует планирования, реактивная - в гораздо меньшей степени. В соответствии с этим основной психологической характеристикой диалогической речи является непроизвольность или реактивность (невысокая степень планирования, организованности). Названное качество диалогической речи проявляется в том, что реплики в диалоге представляют собой или непосредственную реакцию на неречевой стимул, или высказывание, содержание которого связано с предшествующим высказыванием. С мнением психологов согласны и методисты. С. Ф. Шатилов утверждает, что "диалогическую речь невозможно спланировать заранее, потому что речевое поведение одного партнера в диалоге зависит от речевого поведения и характера другого. И так как каждый из партнеров преследует свою цель в диалогическом общении, то формирование диалогического общения идет в соответствии со стратегией и тактикой поведения каждого партнера в диалоге".

Трудности планирования диалогической речи, действительно, объясняются наличием двух равноправных субъектов общения и своеобразной неопределенностью хода их мыслей. Каждый из говорящих ведет свою "речевую партию" в диалоге, преследуя свою цель, которая строится на ролевой позиции я корректируется речевым поведением партнера в каждый данный момент ситуации общения. Специфика же общей стратегии поведения в диалоге соблюдается не всегда строго.

При первом рассмотрении невысокая организованность диалогической речи или незначительная роль планирования для ее протекания может показаться характеристикой, противоречащей самой сути механизма прогнозирования. Но противоречие это лишь кажущееся. В процессе протекания диалогической речи, особенно учебной, прогнозирование имеет немаловажное значение.

Оно внутренне присуще процессу учебной речи и достаточно объективно характеризует как монологическую, так и диалогическую речь.

Поэтому можно предположить, что неорганизованность характеризует скорее естественную диалогическую речь, когда говорящие владеют языком в совершенстве и имеют возможность использовать достаточно широкий арсенал, языковых средств. В ходе же учебной диалогической речи учащиеся ограничены в выборе языковых средств рамками темы, ситуации данной учителем, и стремятся выполнить поставленную перед ними внеречевую задачу («Расспроси», «Поспорьте» и т.п.).

Прогноз-планирование в учебной диалогической речи можно считать объективным еще и в силу определенной шаблонности речевого и неречевого поведения собеседников в ходе диалогической речи, присущей в равной мере как естественной, так и учебной диалогической речи. Шаблонность в диалоге обусловливается апперцепционностью восприятия и понимания речи других лиц.

Роль апперцепционного момента в процессе восприятия и понимания диалогической речи обоснована Л. П. Якубинским. Он писал: "Оно (наше восприятие) определяется не только, а часто и не столько внешним раздражением, но и всем прежде бывшим нашим внутренним и внешним опытом и, в конечном счете, содержанием психики воспринимающего в момент восприятия". [21; 147] Апперцепирующая масса включает устойчивые и преходящие элементы. Первые соотносятся с повторяющимися элементами ситуации (среда терминологии автора) и играют роль опознавательного элемента по отношению к содержанию речи в диалоге. Вторые возникают в непосредственных условиях общения. Значительную роль играют повторяющиеся элементы. Наличие подобных элементов в речевых ситуациях закрепляет их типологическую характеристику, обеспечивает узнавание следующей, сходной ситуации, формирует готовность к последовательности событий, составляющих тип ситуации, и к определенному типу ответной реакции.

Апперцепционный момент, как нам представляется, определяет не только восприятие речи и понимание речи партнера в диалоге. Становясь предпосылкой определенной стереотипности поведения в диалоге, он облегчает вероятностное прогнозирование своего поведения и поведения собеседника по диалогическому общению: апперцепция обеспечивает непосредственную связь реплик диалога с ситуацией благодаря частоте, с которой тот или иной тип ситуации встречается в личном опыте говорящего. Именно ситуация, в которой происходила и происходит диалогическая речь, и создает реальные условия для активизации прошлого речевого и неречевого опыта и направляет речевое поведение говорящих.

В ходе диалога апперцепционная база не остается неизменной. Те или иные моменты, сохраняемые в памяти говорящего в связи с речевой ситуацией, могут либо выступать на передний план, либо отходить на второй, либо не возникать совсем. В основе "подновления" прошлого ситуативного опыта лежит закон некоторого тождества апперцепции у собеседников. Совпадение в большей части прошлого речевого и неречевого опыта собеседников влияет на протекание диалогической речи. Оно ослабит напряженность речи учащихся тем, что облегчит им догадку о возможном поведении собеседника по диалогу. Успешность прогнозирования при этом будет определяться степенью соответствия субъективного прогноза объективности появления того или иного элемента в речи.

Таковы возможные предпосылки прогнозирования в учебной диалогической речи учащихся старших классов.

Диалогическая речь, как и монологическая речь, имеет план содержания и план выражения. Следовательно, и прогнозирование носит двусторонний характер: прогнозирование формы и прогнозирование содержания. По утверждению И. А. Зимней, оба процесса не являются синхронизированными. [4; 5-34] Вначале прогнозируется содержание. Такое прогнозирование И.А.Зимняя называет априорным пpoгнозированием, базирующимся на знании ситуации действительности.

Априорное прогнозирование тесно связано с апостериорным прогнозированием, которое осуществляется, по мнению автора, в ходе речи и проверяет точность выдвинутых в априорном прогнозировании речевых и неречевых гипотез. Параллельно апостериорному прогнозированию осуществляется прогнозирование формы высказывания на основе механизма "опережающего планирования".

Подводя итоги вышеизложенному, можно отметить, что прогнозирование имеет большое значение в речевой деятельности. От степени сформированности и совершенства механизма прогнозирования в диалогической речи будут зависеть эффективность обмена интеллектуальной и прагматической информацией, адекватность формы выражения в диалоге целям и условиям речевого общения.

Для методики обучения диалогической речи важным является отбор, определение характера и последовательности подготовительных упражнений, в которых найдет реализацию осознание обучаемыми связей языковых средств со стратегией и тактикой речевого поведения в соответствии с заданной ситуацией общения. Упражнения, следовательно, будут направлены на: а) выбор языковых средств для диалога; б) развернутое обсуждение элементов ситуации и ролей собеседников; в) выработку своей стратегии и тактики в предлагаемой роли; г) планирование возможного поведения партнера; д) определение вида, объема и структуры диалога и его возможного исхода.

Эти цели достигаются при выполнении подготовительных упражнений типа:

1. Действие диалога происходит в следующей ситуации ... . Определите возможные пути развития темы. Назовите слова, которые могут быть использованы говорящими.
2. Уточните возможное развитие диалога, прочитав его начало.
3. Прочтите характеристику собеседников, от лица которых Вам предстоит говорить. Определите, чем может закончиться разговор лиц в описанной ситуации.

- Закончите реплики в предлагаемой варианте диалога в соответствии с описанием поведения собеседников и условиями диалогического общения.

- В предлагаемом диалоге восстановите реплики первого персонажа и описание ситуации, в которой происходит общение.

Подобные упразднения требуют от учащихся определенных интеллектуальных усилий, облегчают протекание учебного диалогического общения за счет формирования необходимых ориентиров речи учащихся.

Наблюдения за учебным процессом показывают, что развернутое выполнение речевых действий в ходе подготовительных упражнений впоследствии сворачивается, сокращается внутреннее прогнозирование речи для учебного диалогического общения, совершенствуя его структуру и выбор языковых средств.

Качество прогностических умений определяется по сформированному у учащегося умения корректировать предварительно намеченную программу своих речевых и неречевых действий. Развитие речевого прогнозирования в плане поставленных задач следует соотнести таким образом с совершенствованием у учащихся ориентировочно-исследовательской реакции механизма прогнозирования диалогической речи, что связано с оптимизацией стратегического речевого прогнозирования (априорное прогнозирование и прогнозирование основной темы диалога) и тактического речевого прогнозирования (апостериорное прогнозирование или прогнозирование подтем диалога). Основой подобного совершенствования является распознавание шаблонных, стереотипных речевых действий в своем поведении и поведении собеседника по диалогическому общению и планирование на этой основе хода и возможного исхода диалогического общения.

# Выводы по первой главе

В процессе обучения диалогической речи учащиеся должны овладеть самыми типичными особенностями диалогической речи: взаимодействием коммуникативно-функциональных типов предложений и их интонацией, доминирующими комбинациями реплик, эллиптичностью диалогических высказываний, языковыми средствами связи реплик и формулами речевого этикета, связанными с бытовой ситуацией и с выражением определенных смысловых категорий.

Диалогическая речь учащихся старших классов характеризуется целым рядом недостатков. Прежде всего диалоги старшеклассников нецеленаправлены, учащиеся не стремятся поддержать разговор, развить свою мысль или мысль своего собеседника, вернуться к незаслуженно забытой подтеме разговора и восстановить связь между своими высказываниями в диалоге.

Необходимо развивать у учащихся умение прогнозировать свое речевое и неречевое поведение в диалоге и поведение своего собеседника. Именно развитие прогностических умений обеспечит "легкость" протекания диалогической речи, гибкость речевого поведения говорящих, придаст им уверенность в своих речевых возможностях.

Основной психологической характеристикой диалогической речи является непроизвольность или реактивность (невысокая степень планирования, организованности).

Для методики обучения диалогической речи важным является отбор, определение характера и последовательности подготовительных упражнений, в которых найдет реализацию осознание обучаемыми связей языковых средств со стратегией и тактикой речевого поведения в соответствии с заданной ситуацией общения. Упражнения, следовательно, будут направлены на: а) выбор языковых средств для диалога; б) развернутое обсуждение элементов ситуации и ролей собеседников; в) выработку своей стратегии и тактики в предлагаемой роли; г) планирование возможного поведения партнера; д) определение вида, объема и структуры диалога и его возможного исхода.

# Использование ролевых игр в обучении диалогической речи на старшем этапе. Типы ролевых игр, используемых в обучении иностранному языку на старшем этапе обучения

Именно роль в игре и органически связанные с ней действия представляют собой основную единицу развитой формы игры. В ней в нерасторжимом единстве представлены аффективно-мотивационная и операционно-техническая стороны деятельности. Чем обобщеннее и сокращеннее игровые действия, тем глубже отражен в игре смысл, задача и система отношений воссоздаваемой деятельности; чем конкретнее и развернутее игровые действия, тем больше выступает конкретно-предметное содержание воссоздаваемой деятельности.

Психологи (А.Н. Леонтьев, Н.В. Королева и др.) утверждают, что ролевая игра особенно чувствительна к сфере деятельности людей и отношений между ними, что ее содержанием является именно эта сфера деятельности. Всякая ролевая игра содержит в себе скрытое правило, и ее развитие идет от игр с развернутой игровой ситуацией и скрытыми правилами к играм с открытыми правилами и скрытыми за ними ролями. Еще Л.С. Выготский утверждал, что в ролевой игре "ребенок плачет, как пациент, и радуется как играющий" и что "в игре ежеминутно происходит отказ от мимолетных желаний в пользу выполнения взятой на себя роли".

Все эти факты с достаточной убедительностью говорят о том, что в ролевой игре происходит существенная перестройка поведения ученика — оно становится произвольным. Под произвольным поведением в данном случае мы будем понимать поведение, осуществляющееся в соответствии с образцом (независимо от того, дан ли он в форме действия другого человека или в форме уже выделившегося правила) и контролируемое путем сопоставления с этим образцом как эталоном. Это значит, что в ролевой игре ученик не чувствует той напряженности, которую он может ощущать при обычном ответе, он более раскрепощен и свободен.

Этим и объясняется секрет популярности ролевых игр среди учителей и учащихся. Являясь учебной моделью межличностного группового общения, специфической организационной формой обучения устно-речевому общению, основанному на коммуникативном принципе, ролевые игры легко вписываются в урок и, кроме всего прочего, доставляют учащимся неподдельное удовольствие. Ролевая игра используется для решения комплексных задач усвоения нового материала, закрепления и развития творческих способностей, а также для формирования общеучебных умений. Она дает возможность учащимся понять и изучить учебный материал с различных позиций. Социальная значимость ролевых игр в том, что в процессе решения определенных задач активизируются не только знания, но и развиваются коллективные формы общения. Что касается собственно ролевых игр, то их вид и свойства можно представить следующей таблицей:

|  |  |
| --- | --- |
| Вид ролевой игры | Свойства ролевой игры |
| 1. Контролируемая | Участники получают необходимые реплики |
| 2. Умеренно контролируемая | Учащиеся получают общее описание сюжета и описание своих ролей. |
| 3. Свободная | Учащиеся получают обстоятельства общения |
| 4. Эпизодическая | Разыгрывается отдельный эпизод. |
| 5. Длительная | В течение длительного периода разыгрывается серия эпизодов (например, из жизни класса). |

Контролируемая ролевая игра является более простым видом и может быть построена на основе диалога или текста.

В первом случае учащиеся знакомятся с базовым диалогом и отрабатывают его. Затем совместно с учителем они обсуждают содержание диалога, прорабатывают нормы речевого этикета и необходимую лексику. После этого учащимся предлагается составить свой вариант диалога, опираясь на базовый и используя написанные на доске опоры (опоры можно заранее заготовить на карточках и раздать учащимся). Новый диалог может быть похож на базовый, но в нем необходимо использовать другое наполнение, другую форму вопросов и ответов, диалог этот может быть короче или длиннее базового. Кроме того, по мере необходимости учитель может давать инструкции по ходу ролевой игры.

Более сложной является умеренно контролируемая ролевая игра, в которой участники получают общее описание сюжета и описание своих ролей. Проблема заключается в том, что особенности ролевого поведения известны только самому исполнителю. Остальным участникам важно догадаться, какой линии поведения следует их партнер, и принять соответствующее решение о собственной реакции.

Наиболее сложными являются свободная и длительная ролевые игры, открывающие простор для инициативы и творчества.

Что касается свободной ролевой игры, то при ее проведении сами учащиеся должны решить, какую лексику им использовать, как будет развиваться действие. Учитель только называет тему ролевой игры, а затем просит учащихся составить различные ситуации, затрагивающие различные аспекты данной темы. Также учитель может разделить класс на группы и предложить каждой группе выбрать тот аспект предлагаемой темы, который им наиболее близок. При этом если потребуется, он помогает учащимся в распределении ролей и в обсуждении того, что необходимо сказать по выбранной ситуации, или оказать какую-то другую помощь.

Творческое ролевое общение требует развития социальных умений. Поэтому ролевые игры на уроках иностранного языка нередко включают элементы социального тренинга (упражнений в общении). Приведем примеры подобных заданий:

1. учащиеся стараются как можно быстрее выстроиться в ряд в соответствии с предложенными признаками;
2. участники круга произносят каждый свое слово таким образом, чтобы образуемое предложение звучало так плавно, как если бы его произносил один ученик;
3. каждый ученик получает свою фразу и старается быстрее занять соответствующее место в "рассказе";
4. учащиеся подходят друг к другу и с обязательной улыбкой обмениваются репликами)
5. ученики дарят друг другу цветок, произнося при этом: "Я дарю тебе цветок, потому что . . . (ты хороший друг и т.д.), т.е. учащиеся говорят друг другу приятные слова или комплименты;
6. ученики подходят друг к другу и начинают беседу;
7. ученики пытаются представить, что о них думают другие школьники;
8. ученики слушают друг друга и кивают в знак согласия или несогласия;
9. ученики обращаются друг к другу с вежливыми просьбами;
10. ученики говорят о своем уважении друг к другу, подкрепляя высказывания примерами;
11. школьники учатся уступать друг другу в споре;
12. работая вместе, ученики выражают друг другу благодарность за оказанную помощь;
13. ученики учатся правильно реагировать на "эмоциональную фразу" партнера.

К перечисленным заданиям можно добавить и еще много других, но все они должны быть направлены на формирование у учащихся необходимых социальных умений.

Наиболее широко используемыми вариантами ролевых игр являются интервью и импровизация. Как считают С.Д. Крашен и Т.Д. Террел интервью одна из самых простых форм проведения ролевой игры. В качестве основы для интервью может быть использован любой материал на иностранном языке.

Один участник игры исполняет воображаемую роль, предварительно придумав "историю". Второй участник готовит интересные вопросы, которые затем задает в интервью.

Джек Ричарде и Дэвид Нунан предлагают записывать интервью на видеомагнитофон, для дальнейшего анализа ролевой игры с точки зрения успешности общения.

Что касается импровизации, то Л. Г. Денисова считает данный прием эффективным при обучении иноязычному общению, так как импровизация предполагает активную работу воображения школьников.

В инструкциях к данному виду ролевой игры дается недостаточно информации, фактов для проведения реалистичной ролевой игры. Участникам необходимо самостоятельно додумывать ситуацию и выбирать линию поведения.

М.Л. Вайсбурд и Л.Н. Пустосмехова рекомендуют использовать телепередачу как опору для организации ролевой игры на уроке иностранного языка и дают технологию проведения данных ролевых игр.

Учащимся старших классов, прежде чем они станут «артистами», можно предложить стать «драматургами» — преобразовать повествовательный текст в пьеску. Тексты для этой цели желательно выбирать фабульные, так как в них прослеживается речевое/неречевое поведение действующих лиц. Особенно удобны короткие юмористические рассказы, в которых содержится основа пьесы — прямая речь, а «соль» шутки легко превращается в кульминацию пьески. Можно также использовать фрагменты больших по объему текстов, если они отвечают требованию фабульности. Сначала учитель должен познакомить учащихся с основными приемами преобразования (выделение действующих лиц, построение ремарки, отражающей обстановку, характер действующих лиц, их настроение; способы сегментации текста, оформление реплик и т. д.). На первых порах учащимся следует давать готовые ремарки — опоры для такого преобразования. Такая работа требует довольно много времени, поэтому ее лучше выполнять дома. В многоактной пьесе при развитии сюжета часто устанавливаются межтематические связи, при этом прочно усваивается новый материал данной темы и одновременно актуализируется материал изученных тем.

Покажем такой вариант ролевой игры, которая проводится в IX классе. За основу выбирается фрагмент текста «Im Pferdeomnibus». Задача — провести двухактную ролевую игру по нему. Задание преобразовать вторую часть текста в пьеску дается на дом. Оно формулируется следующим образом: Schreiben Sie ein Drehbuch zum Film „Marx und die Londoner Kinder" anhand des C. Teils des Textes „Im Pferdeomnibus". В качестве опоры предлагается ремарка: Der Schaffner locht die Billets der Fahrgaste. Die Fahrgaste gehoren zu verschiedenen sozialen Schichten. Jeder reagiert auf seine Art auf die Anwesenheit im Omnibus der Kinder aus der Arbeiterfamilie. Опорой является и прилагаемый список действующих лиц:

Handelnde Personen: 1) Hauptdarsteller: a) Karl Marx, b) Joe und Becky, c) der Schaffner, d) die Dame im Federhut. 2) Fakultative: a) der Mann, der Dame im Federhut, b) zwei Arbeiter.

Учащиеся пишут сценарий I акта. Контролю выполнения домашнего задания придается форма игры — диалог между «режиссером» и «сценаристом». В роли режиссера выступает учитель. Предлагается вводная ремарка: Der Drehbuchautor bringt dem Regiefuehrer das von ihm verfasste Drehbuch. Sie besprechen es.

Обсуждение «сценария» стимулируется репликами режиссера: Uberlegen wir uns zuerst alle Buhnenanweisungen. Lesen Sie bitte die Worte von ... Jetzt bitte das Gesprach zwischen ...

Таким образом обсуждается и оценивается качество «сценария», составленного учащимися.

II акт — это собственно «Съемка фильма» („Die Filmaufnahme"). При работе над ним актуализируется материал по теме „Die Filmkunst", т. е. осуществляются межтематические связи, что способствует развитию неподготовленной речи. Действующие лица — «актеры», «режиссер» и «оператор». Так как от «режиссера» можно ожидать «импровизации» больше, чем от других персонажей, на эту роль назначается ученик с высокой степенью обученности: ему придется иногда подчеркнуть что-то характерное для действующего лица, выявить мотив его поступка, состояния. Например: Dieser Schaffner ist ein typischer Lakai: Er ist grob mit den armen, schlecht gekleideten Menschen und spricht mit ausgewahlter Hoflichkeit mit den reichen Burgern. Или: Vergessen Sie nicht; Joe ist sehr mude; er arbeitet wie ein Erwachsener, und es steht ihm eine Nachtschicht bevor. Роль оператора невелика. Он двигается со своей камерой, произнося лишь редкие реплики типа: Bitte ein bisschen naher, bitte nach rechts ... Эту роль может исполнить и слабо подготовленный ученик. Максимальное число актов, как показывает опыт, не должно быть больше трех, иначе ролевая игра может вытеснить другие виды деятельности на уроке.

Другие методисты, Е.Д. Матрон и Г.В. Яцковская, предлагают использовать ролевые игры в работе с газетой.

Проведение ролевой игры по общественно-политической тематике требует тщательной подготовки, которая должна включать различные виды работ:

1. адаптирование самими учащимися газетного материала, его анализ;
2. комментирование и продуцирование текста на данную тему;
3. умение вести диалоги и полилоги (например, репортажи, обсуждение).

Авторы подчеркивают, что в процессе такой подготовки знания, умения и навыки учащихся ведут к новому единству — коллективным согласованным речемыслительным действиям, которые создают условия для творческого общения и импровизации.

Также можно привести следующие ролевые игры, способствующие обучению диалогической речи старшеклассников:

Кто есть кто? Цель: активизация монологической речи на основе вопросно-ответного взаимодействия и порождения связных высказываний типа описания.

Ход игры: играющие работают в парах с карточками, на которых изображены различные предметы. Задавая друг другу вопросы и отвечая на них, они должны установить, кто из них проявляет к изображенным предметам наибольший интерес. Используя полученную информацию, каждый пытается дать характеристику партнера.

Ранжирование. Цель: формирование навыков и умений выражения в монологической и диалогической речи предпочтения, выбора, аргументации, объяснения и других намерений говорящего.

Ход игры: обучаемым предлагаются перечни личностных и профессиональных качеств, необходимых определенному специалисту. Каждый должен пронумеровать по степени важности, в соответствии с собственными взглядами и убеждениями все названные качества. Затем в ходе дискуссии все должны обосновать свой подход к оценке этих качеств и обсудить значимость всех качеств и предлагаемые приоритеты в ранжировании.

Необитаемый остров. Цель: активизация иноязычного общения в регламентированной ситуации.

Ход игры: преподаватель задает ситуацию: группе предстоит высадиться на необитаемый остров. Из предложенных предметов играющие должны выбрать 8, наиболее необходимых для жизни на необитаемом острове, и назвать их. Они должны обсудить свой выбор, сначала работая в парах, а затем — участвуя в общей дискуссии.

Хороший преподаватель. Цель: практика иноязычного общения будущих преподавателей иностранного языка.

Ход игры: играющим предлагается список из 30 слов, характеризующих работу хорошего преподавателя. Обучаемые должны рассмотреть их по степени важности, обосновать предлагаемую последовательность употребления и использовать в общении (дискуссии).

## Состав и технология ролевой игры в обучении диалогу

В ролевой игре необходимо различать сюжет и содержание. Сюжет игры — это та область действительности, которая воспроизводится учащимися в игре. Сюжеты игр могут быть очень разнообразными, но они должны отражать конкретные условия из жизни, т.е. в игре используются определенные реальные (или приближенные к ним) ситуации.

Содержание игры — это то, что воспроизводится учащимися в качестве центрального характерного момента деятельности и отношений в реальной действительности, например, в трудовой или общественной жизни. В содержании ролевой игры выражено более или менее глубокое проникновение ученика в предлагаемую ситуацию, которая может отражать, например, лишь внешнюю сторону человеческой деятельности — только то, с чем действует человек, или отношения человека к своей деятельности и другим людям. Д. Б. Эльконин считал, что особая чувствительность ролевой игры к сфере человеческой деятельности и отношений между людьми лишний раз подчеркивает, что ролевая игра не только черпает свои сюжеты из условий жизни, в которых в данный момент находятся обучаемые, но и что она социальна по своему внутреннему содержанию, так как она социальна по своей природе, по своему происхождению, т. е. возникает ролевая игра из условий жизни школьников в обществе.

Поэтому в процессе обучения иностранному языку старших школьников применяется деловая игра, в основе которой лежит модель некой реальной деятельности. Широко известны такие игры, как "Суд", "Дискуссия", "Выборы" и др. Игра позволяет приблизить обстановку учебного процесса к реальным условиям порождения потребности в знаниях и их практическом применении, что обеспечивает личностную, познавательную активность школьников.

Рассмотрим свойства ролевой игры и ее характеристики. Прежде всего, необходимо уточнить, что в данном контексте под ролевой игрой будет пониматься любое условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей.

Как считают Р.У. Родригес и Р.Г. Байт "ролевая игра соединяет классную комнату и жестокую реальность".

Ролевая игра характеризуется:

1. особым отношением к окружающему миру (каждый участник одновременно находится в реальном мире и в мире воображения, что обеспечивает притягательную ценность игры в целом за счет игрового момента);
2. субъективной деятельностью участников (каждый участник игры имеет возможность проявить индивидуальные качества и зафиксировать свое «я» не только в игровой ситуации, но и во всей системе межличностных отношений личность — личность, личность — группа, личность — учитель);
3. социально значимым видом деятельности (участник вне зависимости от внутреннего склада и настроения "обязан" играть, он не может не принимать участия в игре, так как сами условия исключают пассивную позицию);
4. особыми условиями процесса усвоения занятий (теоретические и практические знания предлагаются участникам игр в ненавязчивой форме естественного общения, а не принудительного запоминания значительных объемов информации).

Ролевая игра обладает большими обучающими возможностями.

В соответствии с данными характеристиками можно обнаружить сходство ролевой игры и реальной деятельности. Отличие же заключается в том, что ролевая игра — это условное воспроизведение ее участниками реальной практической деятельности людей.

Чтобы роль могла стать средством обучения, она должна отвечать целому ряду требований, учитывающих как учебные задачи, так и индивидуальные особенности и потребности учащихся, Ролевая организация общения требует отношения к учащемуся как к личности с присущими ей особенностями, которая может предпочесть те или иные роли. Именно поэтому распределение ролей является ответственной педагогической задачей. Знание мотивов, интересов, индивидуальных отношений учащихся позволит учителю предложить им те роли, которые в наибольшей степени соответствуют особенностям их личности. При подборе ролей важно учитывать не только интересы учащихся, но и их психологические особенности. На начальном этапе ролевого общения целесообразно давать учащимся роли, наиболее полно соответствующие их темпераменту. Преодолевать застенчивость, робость можно начинать лишь тогда, когда учащийся уже привык к ролевому общению, обрел уверенность в себе.

Важную роль при распределении ролей играет учет социально-психологических характеристик учащихся, под которыми понимается статус учащегося в группе. Поэтому учитель должен сознательно управлять этим статусом, выдвигая то одного, то другого ученика на ведущие (лидерские) позиции в ходе организации игры. Целесообразно время от времени давать ученикам, занимающимся в жизненной практике положение ведомых, роли главных героев, а лидерам коллектива (в психологии их называют "звезды") поручать роли персонажей, находящихся в зависимом положении (младший брат, сестра и т.д.).

Особенно тщательно отбираются роли для учащихся, не пользующихся авторитетом в классе (так называемые "отверженные"). Такие ученики должны получать роли положительных личностей, имеющих влияние и популярность по сюжету игры.

Идея использования ролевого поведения в свое время получила подкрепление со стороны теории социальных ролей, разработанной социологами и социопсихологами, такими как, Т. Парсонс, Т. Шибутани, Р. Липтон. Сторонники этой теории показали, что связь личности с окружающей ее средой проявляется в том, что личность исполняет определенную социальную роль. Обычно одна личность исполняет даже несколько ролей: например, отца, мужа и работника.

Эти роли, т.е. место человека в обществе определяют его речевое/неречевое поведение. Понятие социальной роли, является, таким образом, элементом общественных отношений. Социальная среда, в которой человек рождается, выступает по отношению к нему как первичная социализация. В ней он постепенно усваивает социальный опыт, зафиксированный в языке (Рабинович Ф.М. и др., 1983). Естественные социальные роли в учебном процессе сводятся к двум: учитель — ученик. Поэтому при использовании ролевой игры как средства обучения мы будем говорить о "вторичной социализации", имитирующей первую в ее самых существенных чертах. Социальные роли в рамках вторичной социализации носят неизбежно искусственный, условный характер (представьте себе, что в данный момент вы работаете учителем и т.д.). Мера условности может быть различной: перевоплощение в реальных людей, в литературных персонажей, в героев сказок и т.д. Иногда ролевая игра носит характер уподобления, т.е. разыгрываются ситуации, типичные для окружающей среды (врач и пациент), а иногда она может быть театрализованной: с конфликтами, кульминацией и развязкой. Но, тем не менее, элемент условности присущ всем видам ролевой игры.

С этой точки зрения урок иностранного языка рассматривается как социальное явление, где классная аудитория — это определенная социальная среда, в которой учитель и учащиеся вступают в определенные социальные отношения друг с другом.

Социальные (ролевые) отношения принято делить на симметричные и асимметричные. При симметричных отношениях коммуниканты являются носителями одной и той же социальной роли, например, ученик — ученик, учитель — учитель, брат — сестра и т.д. Ситуации такого общения направлены на развитие умений строить взаимоотношения с носителями идентичной роли, обсуждать проблемы в рамках общего социального контакта. Асимметричные отношения наблюдаются тогда, когда участники общения характеризуются различными социальными признаками. Например, подчиненный — начальник, ученик — учитель и др.

Задача учителя состоит в том, чтобы отобрать необходимые ситуации-иллюстрации и ситуации-проблемы на конкретном материале, подготовить дидактический материал: карточки-задания для каждого (можно с подсказкой о характере его деятельности), подобрать группы учащихся и распределить роли, поставить задачу, по которой учащиеся должны высказывать свою точку зрения, продумать предполагаемые ответы и реплики (если необходимо, подсказать их определенным учащимся), проявлять к учащимся интерес и внимание во время проведения игры.

Технология ролевой игры состоит из следующих этапов:

Этап подготовки. Подготовка ролевой игры начинается с разработки сценария — условного отображения ситуации и объекта. Затем составляется план проведения игры. Учитель должен иметь общее описание процедуры игры и четко представлять характерные особенности действующих лиц.

Этап объяснения. На данном этапе идет ввод в игру, ориентация участников, определение режима работы, формулировка главной цели урока, а также необходимо обосновать учащимся постановку проблемы и выбор ситуации.

Выдаются заранее подготовленные пакеты необходимых материалов, инструкций, правил. При необходимости учащиеся обращаются за помощью к учителю за дополнительными разъяснениями. Учитель должен настроить учащихся на то, что нельзя относиться пассивно к игре, нарушать регламент и этику поведения.

Этап проведения — процесс игры. На этом этапе учащиеся разыгрывают предложенную им ситуацию, выполняя определенные роли.

Этап анализа и обобщения. По окончании игры учитель вместе с учащимися проводит обобщение, т.е. учащиеся обмениваются мнениями, что, на их взгляд, получилось, а над чем еще стоит поработать. В заключение учитель констатирует достигнутые результаты, отмечает ошибки, формулирует окончательный итог урока. При анализе обращается внимание на соответствие использованной имитации с соответствующей областью реальной ситуации.

Технологическую схему ролевой игры можно представить следующим образом:

|  |  |
| --- | --- |
| Этап подготовки | * разработка сценария; * составление плана; * общее описание игры; * характерные особенности действующих лиц. |
| Этап объяснения | * ориентация участников; * определение режима работы; * формулировка главной цели; * постановка проблемы; * выбор ситуации; * работа с пакетом документов; * психологическая подготовка участников. |
| Этап проведения | — процесс игры. |
| Этап анализа и обобщения | * вывод из игры; * анализ, рефлексия; * оценка и самооценка работы; * выводы и обобщения; * рекомендации. |

Необходимо отметить, что работа над ролью у разных учащихся протекает по-разному. Можно использовать индивидуальную, парную и групповую формы подготовки. Все они имеют самостоятельную дидактическую ценность, позволяют связать воедино классную и внеклассную, учебную и воспитательную работу.

По завершении ролевой игры следует мотивированная оценка учителем участия каждого ученика в подготовке и проведении конкретной ролевой игры. Кроме языковой правильности учитель комментирует выразительность ролевого поведения, а также инициативность школьников на всех этапах игры.

Учащиеся, являясь участниками ролевой игры, испытывают потребность в приобретении знаний, в определенной теоретической подготовке, поскольку в игре эти знания находят непосредственное применение и тем самым выявляется их ценность. К тому же сказывается влияние игрового коллектива: нельзя подводить своих товарищей.

С помощью ролевой игры осуществляется учебно-познавательная деятельность учащихся. Ролевая игра отличается двуплановостью, т.е. наличием двух реальностей, в которых пребывает участник игры: искусственно созданная (благодаря созданию имитационной модели) и действительная. Поэтому исполнителю определенной роли постоянно приходится соотносить свои решения, в результате чего и происходит усвоение знаний и умений учащимися.

Но играющий во время игры этого не замечает (не осознает, что обучается), так как обучение осуществляется здесь латентно (скрыто, не видимо для учащегося).

Развитию воображения и творческих способностей учащихся способствует образ игровой ситуации и содержания ролевой игры в целом, возникающий благодаря наглядности модели и воплощению мыслей в действиях игроков. Стимулирует этот процесс и раскрепощение мыслительной деятельности в виду отсутствия в ролевой игре негативно-оценочного давления на учащихся (деятельности игроков дается оценка после ролевой игры, и именно оценка, а не отметка "семерка", "девятка" и т.д., а это не одно и то же).

Остановимся на положительных и отрицательных моментах ролевой игры. Рассмотрим их подробнее.

Положительным в проведении ролевой игры является следующее:

1. создается благоприятный психологический климат на уроке;
2. учащиеся испытывают удовольствие от проведения игры, так как любая игра имеет высокую мотивацию;
3. урок проходит на высоком эмоциональном уровне;
4. в процессе игры учащиеся имитируют определенную деятельность, что формирует умения и навыки, а также учащиеся учатся применять свои знания;
5. послеигровое обсуждение способствует закреплению знаний.

Отрицательными моментами являются:

1. высокая трудоемкость подготовки к уроку (для учителя);
2. большая напряженность для учителя, так как он сосредоточен на непрерывном творческом поиске. Учитель должен быть "хорошим сценаристом, режиссером и актером" (Е. И. Пассов). [14] Если он не владеет этими качествами, то ему будет трудно правильно организовать игру, что может привести к разочарованию учащихся;
3. трудности с заменой участников игры, если кто-то отсутствует в момент проведения игры;
4. необходимо учитывать те "подводные рифы", которые таит в себе проведение ролевой игры: некоторая неопределенность и непредсказуемость хода результатов;

—- возможное скрытое сопротивление отдельных участников.

В ролевой игре учитель осуществляет управление учебно-познавательной деятельностью учащихся. Ролевая игра функционирует как реальный процесс, который вовлекает всех без исключения учащихся класса в активную учебную деятельность. Во время ролевой игры учитель незаметен. Наверно, это и есть высший уровень управления учебно-познавательной деятельностью учащихся со стороны учителя: результат огромного труда его ума и души. Речь идет только о видимой части того «айсберга» педагогического труда, под которым скрыта его основная часть.

Думается, что обучение диалогической речи в процессе ролевой игры осуществляется посредством организации учебной деятельности самими учащимися, которая по своему типу является продуктивной и творческой, а по содержанию — познавательной, практической и ценностно-ориентационной.

В заключение хочется отметить, что ролевые игры строятся на принципах коллективной работы, практической полезности, соревновательности, максимальной занятости каждого учащегося и неограниченной перспективы творческой деятельности в рамках ролевой игры. В процессе ролевой игры формируется сознание принадлежности ее участников к коллективу, сообща определяется степень участия каждого из них в работе, ощущается взаимосвязь участников при решении общих задач. В процессе ролевой игры развивается логическое мышление, способность к поиску ответов на поставленные вопросы, речь, речевой этикет, умение общаться друг с другом.

Поэтому использование ролевой игры в обучении диалогу на уроке иностранного языка повышает эффективность учебного процесса, помогает сохранить интерес учащихся к изучаемому языку на старшем этапе обучения.

# Выводы по второй главе

В ролевой игре происходит существенная перестройка поведения ученика — оно становится произвольным. Это значит, что в ролевой игре ученик не чувствует той напряженности, которую он может ощущать при обычном ответе, он более раскрепощен и свободен. Этим и объясняется секрет популярности ролевых игр среди учителей и учащихся.

Наиболее сложными являются свободная и длительная ролевые игры, открывающие простор для инициативы и творчества.

Наиболее широко используемыми вариантами ролевых игр являются интервью и импровизация.

В ролевой игре необходимо различать сюжет и содержание. Сюжет игры — это та область действительности, которая воспроизводится учащимися в игре. Сюжеты игр могут быть очень разнообразными, но они должны отражать конкретные условия из жизни, т.е. в игре используются определенные реальные (или приближенные к ним) ситуации.

Содержание игры — это то, что воспроизводится учащимися в качестве центрального характерного момента деятельности и отношений в реальной действительности, например, в трудовой или общественной жизни.

Ролевая игра характеризуется:

1. особым отношением к окружающему миру (каждый участник одновременно находится в реальном мире и в мире воображения, что обеспечивает притягательную ценность игры в целом за счет игрового момента);
2. субъективной деятельностью участников (каждый участник игры имеет возможность проявить индивидуальные качества и зафиксировать свое «я» не только в игровой ситуации, но и во всей системе межличностных отношений личность — личность, личность — группа, личность — учитель);
3. социально значимым видом деятельности (участник вне зависимости от внутреннего склада и настроения "обязан" играть, он не может не принимать участия в игре, так как сами условия исключают пассивную позицию);
4. особыми условиями процесса усвоения занятий (теоретические и практические знания предлагаются участникам игр в ненавязчивой форме естественного общения, а не принудительного запоминания значительных объемов информации).

# Заключение

Итак, по данному исследованию можно сделать следующие выводы:

1. Ролевая игра — ситуативно-управляемое речевое упражнение, направленное на совершенствование речевых навыков и на развитие умения говорения. Являясь специфической организационной формой обучения диалогической речи, ролевые игры легко вписываются в урок.
2. Ролевая игра может использоваться при обучении иностранному языку школьников любого возраста. Для учащихся ролевая игра — это игровая деятельность, увлекательное занятие. Являясь моделью межличностного общения, ролевая игра вызывает потребность в общении на иностранном языке, обеспечивая личностную, познавательную активность школьников, т.е. ролевую игру можно расценивать как самую точную модель общения на иностранном языке, так как она является подражанием действительности в самых существенных ее чертах и в ней, как в жизни, переплетается речевое и неречевое поведение партнеров.

3) В ролевой игре партнеры вступают во взаимодействие, порой обсуждая те или иные проблемы и высказывая собственную точку зрения. Это может напоминать дискуссию, но ролевая игра коренным образом отличается от нее. Если в дискуссии проблема и пути ее решения просто обсуждаются, то в игре они не только обсуждаются, но и испытываются в «деле», воплощаясь в действиях и поступках игроков на основе создания имитационной модели. Дискуссия "уступает'" ролевой игре еще и в том, что вовлекает в активную деятельность лишь часть учеников класса, иногда большую, но все же часть. В то время как ролевая игра вовлекает в деятельность всех без исключения.

1. Ролевая игра выполняет в учебном процессе пять основных функций: мотивационно-побудительную, обучающую, воспитательную, ориентирующую, компенсаторную.
2. Важнейшим элементом игры является ситуация как воображаемый момент реальной деятельности, в которой реализуется речевое поведение собеседников в их типичных социально-коммуникативных ролях. Эти роли носят условный характер. Однако, проигрывая определенные ситуации, ученики, получают возможность подготовить себя к подобной ситуации в реальной жизни. Если в условиях проблемного обучения учащиеся решают проблемные задачи теоретически, то в ролевой игре они делают это практически, поскольку посредством определенной модели создается искусственная условная реальность, имитирующая действительность, на которой проверяются правильность решения или поиск пути решения.
3. Ролевая игра предполагает усиление личностной сопричастности ко всему происходящему. Ученик входит в ситуацию, хотя и не через свое собственное "я", но через "я" соответствующей роли и проявляет большую заинтересованность к персонажу, которого играет.
4. Ролевая игра способствует расширению ассоциативной базы при усвоении языкового материала, так как учебная ситуация строится по типу театральных пьес, что предполагает описание обстановки, характера действующих лиц и отношений между ними. За каждой репликой мыслится отрезок смоделированной действительности.

8) Ролевая игра способствует формированию учебного сотрудничества и партнерства. Ее исполнение предполагает охват группы учащихся, которые должны слаженно взаимодействовать, точно учитывая реакции товарищей, помогая друг другу. При этом удачно найденный жест, немое действие, если оно соответствует ситуации, поощряется всей группой. В результате учащимся с более слабой в языковом отношении подготовкой удается преодолеть робость, смущение и со временем полностью включиться в ролевую игру.

9) Ролевая игра имеет образовательное значение. Учащиеся, хотя и в элементарной форме, знакомятся с технологией театра. Учитель должен побуждать их заботиться хотя бы о простом реквизите. Поощряется всякая выдумка, так как в учебных условиях возможности в этом отношении ограничены, а для изобретательности открываются большие просторы. Само же перевоплощение способствует расширению психологического диапазона и пониманию других людей.

# Список использованной литературы

1. Андреева И. П. Учет психологических факторов в обучении диалогической речи учащихся старших классов // Теоретические основы обучения иностранным языкам в старших классах средней школы. Межвузовский сборник научных трудов: ПГПИИЯ, 1985. – С. 74 – 81.
2. Выготский Л. С. Психология развития как феномен культуры / Под ред. М. Г. Ярошевского. – М.: Изд.: «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 265 с.
3. Девкин В. Д. Диалог: Немецкая разговорная речь в сопоставлении с русской. – М., 1981. – 95 с.
4. Зимняя И. А. Смысловое восприятие речевого сообщения. – В кн.: Смысловое восприятие речевого сообщения. – М. 1977. – С. 5 - 34.
5. Ительсон Л. Б. Психология обучения. - В кн.: Возрастная и педагогическая психология – М., 1979. – С. 170 – 215.
6. Кожин А. Н., Крылова О. А., Одинцов В. В. Функциональные типы русской речи. – М., 1982. – 217 с.
7. Колесникова О. А. Ролевые игры в обучении иностранным языкам // Иностранные языки в школе. — № 4, 1989. — С. 14-16.
8. Кон И. С. Психология ранней юности. – В кн.: Возрастная и педагогическая психология – М., 1979. – С. 146 - 170.
9. Конышева А. В. Игровой метод в обучении иностранным языкам. – СПб.: КАРО, Мн.: Изд-во «Четыре четверти», 2006. – 192 с.
10. Костомаров В. Г. Вопросы культуры речи в подготовке преподавателей-русистов // Теор. и практ. преподавания рус. яз. и лит.: Доклады. – М., 1979. – С. 7 - 15.
11. Леонтьев А. А. Речь и общение. – В кн.: Общая психология. / Под ред. А. В. Петровского. – М., 1977. – С. 210 – 228.
12. Ливингстоун К. Ролевые игры в обучении иностранным языкам. — М.: Высшая школа, 1988. — 169 с.
13. Лисина М. И. Некоторые проблемы переноса в работах зарубежных авторов. // Вопросы психологии. 1960. № 5.
14. Пассов Е. И. Коммуникативное иноязычное образование: готовим к диалогу культур. — Минск: ООО "Лексис", 2003. — 184 с.
15. Рабинович Ф. М. И др. Ролевая игра – эффективный прием обучения говорению // ИЯШ. 1983. № 6. – С. 68 – 74.
16. Узнадзе Д. Н. Психологическое исследование. — Тбилиси, 1966. —342.
17. Фастовец Р. В. Игры по правилам: социальные технологии в практике обучения иностранным языкам // Непрерывное обучение иностранным языкам: методология, теория, практика: Мат-лы межд. научно-практ. конференции. — Мн.: МГЛУ, 2002. — Ч. 1. — С. 235-239.
18. Фрёлих И. О систематическом развитии диалогической речи при обучении иностранному языку // Методика обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования. Сборник научных трудов. – Мн.: 1991. – С. 30 - 33.
19. Шатилов С. Ф. Обучение диалогической речи. Лекция II. – В кн.: Методика обучения немецкому языку. – Л., 1977. – С. 122 – 135.
20. Эльконин Д. Б. Психология игры. – М.: Педагогика, 1978. – 304 с.
21. Якубинский Л. П. О диалогической речи // Рус. Речь. – Петроград, 1923. С. 99 - 147.