

ОБРАЗОВАНИЕ В СОВРЕМЕННОМ МИРЕ

УДК 37.013.77:37.012+159.922.72

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ИСПОЛЬЗОВАНИЯ ИГРЫ В УЧЕБНОМ ДИСКУРСИВНОМ ПРОСТРАНСТВЕ

Н.А. Комина

Тверской государственный университет

В качестве психологических основ использования игры в учебном дискурсивном пространстве рассматриваются различные виды мотивации. Выявлены причины утраты и способы повышения мотивации к учению и учебной деятельности. Определены функции и роль различных видов игр в развитии эмоциональной и интеллектуальной сфер детей.

***Ключевые слова:** учебное дискурсивное пространство, мотивация, игра, ролевая игра, эмоционально-интеллектуальное развитие, речевая ситуация, коммуникация, педагогика.*

Задолго до того как игра стала предметом научных исследований, она широко использовалась в качестве одного из важнейших средств воспитания детей. В различных педагогических системах она выполняла неодинаковые роли, но нет ни одной системы, в которой бы ей не находилось место.

Помимо воспитания детей, игра способствует стимулированию положительного отношения обучаемых к учению, формированию у них познавательных интересов. По мнению К.Д. Ушинского, учение, лишённое всякого интереса и взятое только силой принуждения, убивает в ученике охоту к нему.

Как показывают многие исследования, игра является действительным инструментом преподавания, который активизирует мыслительную деятельность учащегося, позволяет сделать учебный процесс привлекательным и интересным, заставляет учащихся волноваться и переживать. Игру можно назвать мощным стимулом к овладению языками. Мотивация, создаваемая игрой, т. е. игровая мотивация, должна быть представлена в учебном процессе наряду с коммуникативной, познавательной и эстетической мотивацией.

Довольно часто перед педагогами и учителями возникает вопрос: как сделать свой урок интересным, увлекательным и добиться того, чтобы учащиеся хорошо и прочно усваивали языковой материал? И как

показывает анализ публикаций по этой теме, появившихся в последние годы в российской и зарубежной научной прессе, учителя и методисты снова и снова обращаются к игре. Свой выбор на игре останавливают многие исследователи, среди них Л.Н. Бочарова, О.А. Колесникова, Л.А. Сажко, М.Ф. Стронин, Н.К. Скляренко, Т.И. Олейник и другие [2; 5; 8–10].

Используя игру как средство обучения, многие выдающиеся педагоги справедливо отмечали ее большие потенциальные возможности. В первую очередь они акцентировали внимание на том, что с помощью игры хорошо усваивается лексический и грамматический материал, развиваются навыки аудирования, устной речи.

В игровой атмосфере учащиеся имеют прекрасную возможность преодолеть стеснительность, скованность, снять языковой барьер, усталость. Помимо этого возникает чувство равенства, увлеченности деятельностью, что, несомненно, оказывает благоприятное воздействие на весь процесс обучения и позволяет обучаемым чувствовать себя комфортно.

В процессе игры не только развиваются психические функции, но и происходит изменение психики в целом. В игре все равны. И даже некоммуникабельный ученик в игре может принять активное участие и стать первым. Атмосфера увлеченности и радости общения, ощущение посильности заданий – все это дает возможность обучаемым преодолеть стеснительность, неуверенность, мешающие свободно говорить, читать на иностранном языке, и благотворно сказывается на результатах обучения.

С помощью синтеза игровой и учебной деятельности в процесс обучения вносится то образно-чувственное содержание, которого лишены и словесные определения нового абстрактного знания, и его наглядные схемы и модели.

Многими методистами и педагогами игра рассматривается как ситуативно-вариативное упражнение, обеспечивающее ненавязчивое многократное повторение языкового материала, необходимое и неизбежное при формировании речевых навыков. Следует также заметить, что игровые действия не только мотивируют употребление изучаемого материала на каждом уроке, но и поддерживают высокую мотивацию изучения иностранного языка на начальном этапе, а также на последующих.

Методическая ценность использования игровой деятельности в обучении обусловлена тем, что в игре реализуются ведущие принципы «оптимальной технологии обучения», такие, как:

- активность,
- занимательность,

- коллективность,
- проблемность,
- динамичность и т. д.

Таким образом, синтез игровой и учебной деятельности можно отразить в девизе: «Играя – учимся».

В психологической литературе, а также в юридической, исторической, при анализе любой конкретной деятельности человека совершенно отчетливо идет речь о мотиве (мотивах) того или другого поступка или последовательной совокупности поступков. Данный процесс можно охарактеризовать как реальную особенность психической жизни человека, которая вплетена в цепь его актов, приводящих к тому или другому действию. Организация системы психических процессов связана с сущностью устремлений человека, направленных на осуществление действия, с характером мотива будущего поступка, который приобретает качество побудителя для его совершенствования.

Когда мы изучаем различные виды деятельности человека – в игре, в учении, в труде, – закономерно возникает вопрос о мотивах поведения человека в этих видах деятельности, об особенностях данных видов деятельности в связи с сущностью и качеством самих мотивов, об изменении мотивов в процессе деятельности и т. д.

Неоднократно учеными отмечался тот факт, что мотив деятельности человека имеет тесную связь с целью. Так, С.Л. Рубинштейн писал по этому поводу: «Общественная организация человеческой деятельности, объективно существующее разделение труда придают своеобразный характер мотивации деятельности. В силу общественного характера человеческой деятельности она вместо инстинктивной становится сознательной. <...> Вместе с тем создается возможность расхождения между мотивом и целью деятельности... В меру того, как общественные и личные интересы и мотивы расходятся у индивида, расходятся также мотивы и цели его собственной деятельности: в меру того, как они сходятся, сходятся также мотивы и цели его деятельности.

Единство исходных мотивов и конечных целей у сложившейся и осознавшей свои пути личности может осветить всю сознательную жизнь человека и провести через нее четкую, изменяющуюся... и все же единую жизненную линию – генеральную линию в жизни самой личности» [7, с. 233].

Общественная природа мотивации деятельности объясняет то влияние, которое на эту деятельность оказывает оценка окружающих и обусловленная общественными нормами самооценка.

Вузы, школы и другие учебные заведения постоянно и целенаправленно изучают пути повышения эффективности обучения учащихся. В связи с этим возникают поиски методического характера,

направленные на то, чтобы разнообразный учебный материал отвечал уровню общего развития учащихся (по его форме, способу изложения, логике раскрытия содержания) и чтобы учащиеся поднимались на более высокий уровень развития.

Наблюдения педагогов за учебными занятиями отдельных учащихся натолкнули их на размышления о причинах, приводящих к изменениям процесса учебной деятельности. Вследствие этого возник ряд вопросов в области мотивации учения, а именно следующие: почему тот или иной учащийся начинает плохо учиться, почему снизилась его активность в какой-либо из областей учебных предметов? Вызвано ли это утомлением, трудными семейными обстоятельствами, какими-то новыми его устремлениями, разочарованием в возможности использовать эффективным образом полученные знания? Или же это связано с изменением его отношения к самому процессу учения в силу каких-либо причин?

Постановка подобных вопросов подвигла исследователей к размышлениям о том, как деятельность учения, задачи, связанные с учением, преломляются в сознании ученика, какие стремления и побуждения у него при этом возникают, как и чем мотивируется для него деятельность учения.

В ходе наблюдения за учебной деятельностью учащихся педагогами было дано как определение самой мотивации учения, так и выделено три различных типа мотивации учения.

Итак, под мотивацией учения (мотивами учения) понимается *деятельность, сознательно осуществляемая человеком*, что является результатом как переработки тех воздействий, которые он получает из семейной и широкой социальной среды, так и образования, сознательного и малосознательного отношения к этим взаимодействиям, связанного с особенностями жизненных установок, устремлений, интересов человека.

Таким образом, выделяют *три типа мотивации* учения, о которых мы хотели бы упомянуть в нашей работе.

1. Мотивация, условно называемая «отрицательной».

Под такой мотивацией подразумеваются побуждения обучающегося, вызванные осознанием определенных неудобств и неприятностей, которые могут возникнуть, если он не будет учиться. Это могут быть неприятности, связанные с необходимостью пройти обязательное обучение, сознание своего неравномерного положения среди более грамотных сверстников, неприятные переживания, вызванные отрицательным отношением, укорами окружающих и т. д.

Подобная мотивация учения, находящаяся вне самой учебной деятельности и связанная с неприятными переживаниями, не может

привести к успешным результатам, поскольку учение требует усилий и желаний.

2. Мотивация, носящая положительный характер.

В данном типе мотивации следует говорить о двух формах мотивации, а именно:

а) *мотивация процесса учения*. Мотивация этого типа носит широкий характер: мотивация к конкретной деятельности определяется весомыми для личности социальными устремлениями, которые становятся достаточно сильным мотивирующим началом в процессе учения, в организации усилий обучаемого при встрече с трудностями к напряжению, к затратам времени и сил.

Такая мотивация процесса учения связана с остро переживаемым чувством долга перед родителями, с представлением об обучении как дороге к будущему, как пути к осуществлению своего назначения в жизни.

б) *мотивация, определяющаяся узколичными мотивами*. Процесс обучения воспринимается при этом как путь к личному благополучию, как возможность занять особое положение среди окружающих;

3. Мотивация, заложенная в самом процессе учебной деятельности.

Процесс приобретения знаний побуждает учиться, овладевать определенным кругом знаний, умений, навыков. В основе стремления овладеть знаниями лежит любознательность, неудержимое стремление познавать все новое и новое. В ходе учения испытывается удовольствие от удовлетворения любознательности, от сознания расширения собственных перспектив в смысле знакомства с действительностью, с открытием для себя каких-то ранее неизвестных сторон – будь то знания природы, литературы или закономерностей математики, физики, естествознания, медицины и т. п.

Все вышеперечисленные формы мотивации учения никогда не выступают в чистом виде. Фактически мотивы учения всегда носят более сложный, комплексный характер.

Но несмотря на то, как тот или иной ученик относится к процессу учения в целом, в любой момент у него может пропасть интеллектуальная радость от процесса усвоения нового материала, которая имела место на предыдущих этапах.

Эти отрицательные, как и положительные, сдвиги в специфике мотивации зависят от многих причин, которые хорошо известны вдумчивым учителям.

Различают две группы причин, приводящих к подобным изменениям:

1) в основе первой причины лежат установки учащегося в отношении к учению, которые образовались у него в результате каких-

то обстоятельств и влияний. Так, может возникнуть отрицательное отношение, а именно: стремление обходить трудности учения, которое находит выражение в пассивности, лени, нежелании совершить усилие и т. д., что приводит к соответствующему отрицательному результату учения. Возникает и противоположное отношение – стремление преодолевать трудности; начинает привлекать как раз не самое простое и ясное в учебном материале. В ходе таких действий повышается не только самооценка, самоуважение, но и побудительная сила к познанию нового.

С одной стороны, может сформироваться установка непременно стать образованным, знающим человеком, а с другой стороны, возникает безразличное отношение к этому;

2) другая причина заложена в самом процессе учения с его динамическими изменениями в ходе этого процесса. Специфика обучения, длительность неудач и достижений в процессе учебных занятий, уровень колебаний в удачах и неудачах – все это связано с уровнем самооценки, направленностью интересов, с избирательным отношением к определенным видам учебной деятельности. Такова достаточна сложная картина мотивации процесса учения, которая наблюдается в школьной и вузовской практике.

Другими словами, мотивация к учению может зависеть как от самого учащегося (его установок, желаний, стремлений, интересов), так и от особенностей самого процесса обучения.

В целом же проблема мотивации учебной деятельности является довольно важной и существенной, так как при учении в первую очередь главенствующую роль играет внутренний мотив, а затем только внешняя мотивация.

Главное значение игры состоит в развитии мотивационно-потребностной сферы ребенка. Л.С. Выготский выдвигал на первый план проблему мотивов и потребностей как центральную для понимания самого возникновения игры. Он указал на противоречие между рождающимися новыми желаниями и тенденцией к их немедленной реализации, которая не может быть осуществлена [3; 4].

А.Н. Леонтьев в одной из немногих ранних публикаций, посвященных дальнейшей разработке теории игры, выдвинутой Л.С. Выготским, предложил гипотетическое решение этого вопроса. По логике А.Н. Леонтьева, суть дела заключается в том, что предметный мир, осознаваемый ребенком, все более «расширяется» для него. В этот мир входят уже не только предметы, которые составляют ближайшее окружение ребенка, предметы, с которыми может действовать и действует сам ребенок, но и предметы действия взрослых, с которыми ребенок еще не в состоянии фактически действовать, которые для него еще недоступны [6].

Таким образом, в основе трансформации игры при переходе от периода преддошкольного к младшему школьному детству лежит расширение круга человеческих предметов, овладение которыми встает теперь перед ним как задача и мир которых осознается им в ходе его дальнейшего психического развития» [6, с. 470].

«Для ребенка на этой ступени его психического развития, – продолжает А.Н. Леонтьев, – еще не существует отвлеченной теоретической деятельности, отвлеченного созерцательного познания, и поэтому осознание выступает у него прежде всего в форме действия. Ребенок, осваивающий окружающий мир, – это ребенок, стремящийся действовать в этом мире.

Поэтому ребенок в ходе развития познания им предметного мира стремится вступить в действенное отношение не только к непосредственно доступным ему вещам, но и к более широкому миру, т. е. стремится действовать как взрослый» [6, с. 471].

Ребенок с раннего детства весь поглощен предметом и способами действий с ним, его функциональным значением. После того как ребенок, овладев действиями, может производить их самостоятельно, происходит его отрыв от взрослого.

На границе перехода от предметной игры к ролевой ребенок не знает ни отношений взрослых, ни общественной функции взрослых, ни смысла их деятельности, он действует в направлении своего желания, ставит себя в положение взрослого. Но как бы эмоционально ребенок не входил в роль взрослого, он остается ребенком. К началу младшего школьного возраста у ребенка возникают новые мотивы, которые приобретают конкретную форму желания начать осуществлять серьезную, значимую и оцениваемую деятельность. Игра выступает как деятельность, имеющая ближайшее отношение к потребностной сфере ребенка. В ней возникает сознание своего места в системе отношений взрослых и потребность быть взрослым.

Огромное внимание психологи и педагоги уделяли и продолжают уделять проблеме «познавательного эгоцентризма». Этой проблеме, возможностям ее преодоления и перехода мышления на более высокую ступень развития посвящено довольно много разнообразных исследований.

Процесс перехода от уровня мышления при младшем школьном периоде развития к более высоким формам очень сложен. Нам кажется, что выделение взрослого как образца действия уже содержит в себе возможности такого перехода. Игра приводит к изменению позиций ребенка - со своей индивидуальной и специфически детской - на новую позицию взрослого. Само принятие ребенком роли и связанное с этим изменение значений вещей, вовлекаемых в игру, представляет собой непрерывную смену одной позиции на другую.

Основными симптомами эгоцентризма называют господство в мышлении ребенка своей непосредственной позиции и невозможность занять другую позицию и признать существование других точек зрения.

В игре развиваются отдельные интеллектуальные операции, изменяющие позицию ребенка в отношении к окружающему миру, и формируется сам механизм возможной смены позиции и координации своей точки зрения с другими возможными.

Помимо исследований проблемы «познавательного эгоцентризма» в отечественной психологии широкое развитие приобрели исследования формирования умственных действий и понятий. П.Я. Гальпериним и его сотрудниками в результате многочисленных исследований были установлены основные этапы, через которые должно проходить формирование всякого нового умственного действия и связанного с ним понятия:

1) этап формирования действий на материальных предметах или их материальных моделях-заместителях;

2) этап формирования того же действия в плане громкой речи;

3) этап формирования собственно умственного действия.

Эти этапы могут быть названы этапами функционального развития умственных действий.

Одной из нерешенных до настоящего времени, но вместе с тем важнейших проблем является проблема соотношения функционального и онтогенетического, возрастного развития. Нельзя представить себе процесс онтогенетического развития без функционального, если принять основной для нас тезис, что психическое развитие ребенка не может происходить иначе, чем в форме усвоения обобщенного опыта предшествующих поколений, фиксированного в способах действий с предметами, в предметах культуры, в науке, хотя развитие и не сводится к усвоению.

Рассматривая действие ребенка в игре, легко заметить, что он уже действует со знаниями предметов, но еще опирается при этом на их материальные заместители-игрушки. Анализ развития действий в игре показывает, что опора на предметы-заместители и действия с ними все более и более сокращаются. Если на начальных этапах развития требуется предмет-заместитель и относительно развернутое действие с ним (этап материализованного действия, по П.Я. Гальперину), то на более поздних этапах развития игры предмет выступает через словоназвание уже как знак вещи, а действия – как сокращенные и обобщенные жесты, сопровождающиеся речью. Таким образом, игровые действия носят промежуточный характер, приобретая постепенно характер умственных действий со значениями предметов, совершающихся в плане громкой речи и еще чуть-чуть опирающихся на

внешнее действие, но приобретших уже характер обобщенного жеста-указания.

Неоднократно педагогами и психологами отмечался тот факт, что всякая игра содержит в себе скрытое правило. Развитие ролевых игр идет от игр с развернутой игровой ситуацией и скрытыми правилами к играм с открытым правилом и скрытыми за ним ролями. В игре происходит существенная перестройка поведения ребенка – оно становится произвольным. Под произвольным поведением понимают *поведение, осуществляющееся в соответствии с образцом и контролируемое путем сопоставления с этим образцом как эталоном.*

В игре большое значение имеет мотивация деятельности. Выполнение роли, будучи эмоционально привлекательным, оказывает стимулирующее влияние на выполнение действий, в которых роль находит свое воплощение. При выполнении роли образец поведения становится эталоном, с которым ребенок сам сравнивает свое поведение и контролирует его. В игре ребенок выполняет одновременно две функции: играет свою роль и контролирует свое поведение. Произвольное поведение характеризуется не только наличием образца, но и наличием контроля за выполнением образца.

Ролевое поведение в игре является сложно организованным. Вся игра находится во власти привлекательной мысли и окрашена аффектным отношением.

Игра имеет значение и для формирования дружного детского коллектива, и для формирования самостоятельности, и еще для многого другого. Все воспитательные эффекты опираются на то влияние, которое игра оказывает на психическое развитие ребенка, на становление его личности.

Рассматривая игровую деятельность в коррекции психического развития ребенка, исследователи отмечают следующую закономерность: сюжетно-ролевая игра является ведущей деятельностью младшего школьного возраста, оказывая влияние на развитие мотивационно-потребностной сферы, развитие наглядно-образного мышления ребенка, формирование внутреннего плана действий, произвольности поведения деятельности и определяя формирование всех основных психологических новообразований младшего школьного возраста.

Проблема игры всегда находилась в центре внимания исследователей детского развития (Л.С. Выготский, А.Н. Леонтьев, Д.Б. Эльконин) [3; 4; 6; 11]. В отечественной психологии игра понималась как деятельность социальная по происхождению, содержанию и структуре. Игра – это такое воссоздание человеческой деятельности, при котором выделяется ее человеческая суть – задачи и нормы отношений между людьми.

Д.Б. Эльконин предлагает различать *сюжет* и *содержание* игры. Сюжет – это та сфера действительности, которая воспроизводится в игре. Детские игры включают бытовые, производственные и общественно-политические сюжеты.[11].

Содержание игры – то, что именно воспроизводится в сюжете. Психологическое содержание игры составляет моделирование социальных отношений и ситуаций.

Мотивы игры определяются тенденцией ребенка походить на взрослого и внутренней логикой хода его психического развития. По мнению Л.С. Выготского, игра представляет собой «иллюзорную реализацию нереализуемых тенденций».

Д.Б. Эльконин различает следующие структурные компоненты игры, определяющим из которых является роль, игровые действия, реальные отношения между детьми. Роль воспроизводит определенную позицию, которая выражается в системе действий, выполняемых с помощью игровых предметов.

Д.Б. Эльконин выделяет 4 стадии в развитии способности ребенка подчинять свои действия правилу:

- правила отсутствуют и не выделяются ребенком;
- правила еще не выступают, но выполнение роли уже подчинено правилу;
- правило выступает в явной форме, осознается и формулируется ребенком;
- правило осознается, формулируется ребенком как основание ролевого поведения, выполнение роли регулируется правилом.

Кроме того, Д.Б. Эльконин выделяет 4 уровня развития сюжетно-ролевой игры:

1) центральным содержанием игры являются предметные действия. Роли есть, но они не определяют действие;

2) центральным содержанием игры остаются предметные действия. Роли называются самими детьми;

3) основным содержанием игры является выполнение роли и связанных с нею действий. Роли ясные и четкие, называются детьми до начала игры;

4) основным содержанием игры является выполнение действий, отражающих отношение детей к другим людям. Роли ясные и четкие [11].

В младшем школьном возрасте в контексте сюжетно-ролевой игры возникают и развиваются такие виды игр, как подвижные игры с правилами, игры драматизации, результативные игры, дидактические игры.

Подвижные игры с правилами – вариант сюжетно-ролевых игр с редуцированными ролями, скрытой воображаемой ситуацией и воображаемыми правилами.

Игры-драматизации – намеренное воспроизведение сюжета в соответствии со сценарием игры. Это может быть сказка, рассказ, история, событие и действия героев.

Результативные игры – промежуточное положение между процессуальными и продуктивными видами деятельности. Достижение результата обеспечивает условия для удовлетворения потребности ребенка в социальном признании.

Дидактические игры – занимают промежуточное место между сюжетно-ролевыми играми и учебной деятельностью.

Отличительная черта – постановка и реализация учебных задач, формирование умений, навыков, знаний.

В силу своего возраста ученики младших классов больше увлекаются играми, экскурсиями. Учитывая возрастные особенности учащихся этого возраста (недостаточную устойчивость произвольного внимания, развитое воображение, быструю утомляемость и высокую двигательную активность), методисты рекомендуют широко применять в учебном процессе различные виды игр: сюжетные, ролевые, режиссерские, а также подвижные игры, которые содержат в себе вербальный компонент.

Младший школьный возраст представляет собой период самой сильной работы механической памяти. Учащиеся этой группы имеют довольно богатые представления, но они недостаточно осознанны и беспорядочны. Мышление младших школьников преимущественно конкретное и образное, с яркой эмоциональной окрашенностью. Для детей этого возраста характерна способность к подражанию, большая потребность в физических движениях, неудовлетворение которой приводит к быстрой утомляемости и потере интереса. Именно поэтому организация учебного процесса на данном уровне предполагает широкое использование наглядности игр, которые дают ребенку возможность подражать увиденным сценам и отношениям людей, уподоблять себя взрослым, усваивать нормы их поведения, в том числе и речевого [11, с. 124].

Использование же обучающих игр в преподавании иностранного языка связано с организаторской и коммуникативно-обучающей функциями педагогической деятельности преподавателя

Организационной формой обучения иностранному языку является ситуационно-ролевая игра. Этот термин достаточно точно отражает содержание, методы и приемы проведения учебной работы, в которой коллективный способ организации самым тесным образом связан с индивидуальным.

Ситуационно-ролевая игра является организующим фактором. Каждый участник берет на себя какую-то роль. Исполнение роли способствует осознанию норм и правил своего поведения, повышению уровня общей культуры поведения и овладению специальным педагогическим этикетом. Ситуационно-ролевая игра предполагает целую серию взаимосвязанных речевых ситуаций, которые конкретизируют совершение отдельных речевых поступков и ролевого поведения в целом.

Ситуационно-ролевые игры классифицируют по цели и этапу использования. Среди них условно выделяют:

- коммуникативно-направленные,
- педагогически-направленные,
- профессионально-педагогические ситуационно-ролевые игры.

Причем каждый последующий вид игры включает в себя основные характеристики предыдущего.

Из данной классификации нас интересуют *коммуникативно-направленные игры*: назначение этих игр состоит в формировании у учащегося умений и навыков инициативной устной речи на иностранном языке и повышении общей культуры поведения в условиях группового общения.

Такая классификация ситуационно-ролевых игр носит чисто условный характер, но на этапе разработки всей серии игр и определения задач каждой из них данная классификация приобретает важное методическое значение.

Помимо рассмотренной выше классификации, методисты и психологи выделяют ряд факторов, положенных ими в основу формирования иноязычной речевой установки. А именно:

1. Привычка к общению с учителем преимущественно на данном иностранном языке. При этом речь учителя должна быть образцовой, корректной, доступной пониманию.

2. Внешняя речевая ситуация ассоциируется в сознании учащихся с иноязычной речевой деятельностью. Созданию иноязычной речевой установки способствует также проигрывание песен на иностранном языке, помимо разного вида игр.

3. Использование учителем некоторых повторяющихся приемов, таких, как специальные игры на «психотехнику», способствующие мобилизации внимания, активности, создающие нужное психическое состояние; шутки, поговорки, репризы, включенные в естественный контекст.

4. Игровая деятельность на основе системы социальных ролей и приемов театральной педагогики (по А.А. Алхазисвили). По мнению А.А. Алхазисвили [1], благодаря ролевой игре учащиеся могут выполнять речевую деятельность, хотя бы и в рамках бытовой

тематики, но как бы в другом «образе», перевоплощаясь в другой персонаж.

Все указанные выше факторы способствуют созданию иноязычной речевой установки.

Таким образом, задачей преподавателя, который управляет иноязычным общением в учебных условиях, является формирование и поддержание коммуникативной потребности, воплощающейся в ситуации общения. Последняя достаточно удачно и эффективно создается путем формирования мотивационной основы общения, обеспечения его предметного содержания, организации коммуникативной ситуации создания иноязычной речевой установки.

Список литературы

1. Алхазшвили А.А. Психологические основы обучения устной иностранной речи. Тбилиси: Ганатлеба, 1974. 159 с.
2. Бочарова Л.Н. Игры на уроках иностранного языка (английский язык) на начальной и средней ступенях обучения // Иностранные языки в школе. 1996. № 3. С. 50–55.
3. Выготский Л.С. Мышление и речь // Хрестоматия по общей психологии. Психология мышления. М.: Изд-во МГУ, 1981. С. 153–182, 194–203.
4. Выготский Л.С. Проблема возраста. Игра // Собр. Соч.: в 6 т. М.: Педагогика, 1984. Т. 4. С. 244–268.
5. Колесникова О.А. Ролевые игры в обучении иностранному языку // Иностранные языки в школе. 1989. № 4. С. 14–16.
6. Леонтьев А.Н. Избранные психологические произведения. М.: Педагогика, 1983. С. 251–261.
7. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. М.: Педагогика, 1989. Т. 2. 328с.
8. Сажко Л.А. Обучение устному иноязычному общению с применением ролевой игры в V классе средней школы: дис. ... канд. пед. наук. Киев, 1990.
9. Складченко Н.К., Олейник Т.И. Обучение диалогической речи с использованием ролевой игры в VII классе // Иностранные языки в школе. 1985. № 1. С. 28–33.
10. Стронин М.Ф. Обучающие игры на уроке английского языка. М.: Просвещение, 1981. 111 с.
11. Эльконин Д.В. Избранные психологические труды. М.: Педагогика, 1989. 560 с.

**PSYCHOLOGICAL AND PEDAGOGICAL FOUNDATIONS OF
USING GAMES AND ROLE PLAYS INSTRUCTIVE DISCOURSE**

N.A. Komina

Tver State University

Different types of motivation are considered as the main foundation of using games and role plays in the instructive discourse. Reasons of the loss of motivation and some ways of its increasing were brought to light. There were defined the role and functions of different types of games and role plays in the emotional and intellectual development of children.

Key words: *instructive discourse, motivation, games, role plays, emotional and intellectual development, communication, pedagogics.*

Об авторах:

КОМИНА Наталья Анатольевна – доктор филологических наук, профессор кафедры иностранных языков гуманитарных факультетов ФГБОУ ВПО «Тверской государственный университет» (170100, г. Тверь, ул. Желябова, 33.), e-mail: natkomina@yandex.ru