

МИНИСТЕРСТВО ОБРАЗОВАНИЯ И НАУКИ РФ
федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования
КРАСНОЯРСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ
им. В.П. АСТАФЬЕВА
(КГПУ им. В.П. Астафьева)

Факультет иностранных языков
Выпускающая кафедра германо-романской филологии и иноязычного образования


Попова Мария Владимировна

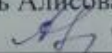
ВЫПУСКНАЯ КВАЛИФИКАЦИОННАЯ РАБОТА

**Проблемные задания в процессе работы с аудиовизуальным материалом
как способ развития универсальных учебных действий**


Направление подготовки 44.03.05 – педагогическое образование
Направленность (профиль) - иностранный язык (немецкий) и иностранный
язык (английский)

ДОПУСКАЮ К ЗАЩИТЕ

Зав. кафедрой к.пед.н., доцент Майер И.А.
«22» 06 2018 г. 

Руководитель ст. преподаватель Алисова Г.П.
«22» июня 2018 г. 

Дата защиты «28» июня 2018 г.

Обучающийся Попова М.В.
«21» июня 2018 г. 

Оценка хорошо

Красноярск
2018

ОГЛАВЛЕНИЕ

Введение	3
1. Теоретические основы использования аудиовизуальных материалов в процессе обучения немецкому языку	6
1.1. Современные цели иноязычного образования.....	6
1.2. Аудирование как условие успешного понимания при работе с аудиовизуальными текстами.....	10
1.3. Видеоматериалы: определение, функции, критерии отбора.....	15
1.4. Требования к отбору аудиовизуальных материалов.....	19
Выводы по главе 1	23
2. Использование проблемных заданий в процессе развития универсальных учебных действий при работе с аудиовизуальным материалом	27
2.1. Понятие «проблемности» при обучении немецкому.....	27
2.2. Интеграция проблемных ситуаций и учебных проблем в процесс работы с аудиовизуальным материалом на различных этапах.....	32
2.3. Понятие «задание» и «упражнение».....	34
2.4. Формирование универсальных учебных действий в процессе работы с аудиовизуальным материалом с применением проблемных заданий в 6 классе.....	35
Выводы по главе 2	40
Заключение	42
Библиографический список	44
Приложение А	47
Приложение Б	48
Приложение В	49
Приложение Г	50

Введение

Внесение изменений в Федеральные Образовательные Стандарты повлияло также и на цели школьного образования: целью обучения иностранным языкам сегодня является овладение учащимися основами иноязычного общения, во время которого осуществляется воспитание, развитие и образование личности. Реализация подобной цели невозможна без развития универсальных учебных действий, то есть без совокупности действий, обеспечивающих способность к самостоятельному усвоению новых знаний и умений, включая организацию этого процесса.

В результате реализации целей иноязычного образования формируется возможность учащегося с успехом усваивать новую информацию, развивать различные компетенции и умения, а также возможность учащегося к развитию и совершенствованию себя посредством осознанного и интенсивного усвоения нового социального опыта.

Использование аудиовизуальных материалов в процессе обучения способствует продуктивному усвоению социального опыта, но недостаток видеокурсов к современным учебно-методическим комплексам создает необходимость в подборе дополнительного материала. Аудиовизуальные материалы представляются одним из средств, повышающих активность учащихся на уроке и позволяющих наиболее полно сформировать УУД. Использование аудиовизуальных материалов способствует продуктивному общению, построению взаимосоотрудничества. Одновременно с этим использование проблемных заданий при работе с аудиовизуальными материалами способствует развитию мыслительной деятельности, тем самым повышается стремление к изучению нового материала.

Объект исследования – процесс иноязычного образования.

Предмет исследования – использование проблемных заданий при работе с аудиовизуальными материалами в процессе формирования УУД в 6 классе.

Теоретическую основу исследования составили работы ведущих ученых по реализации проблемного обучения в процессе обучения (Дж. Дьюи, Г.В. Ейгер, И.А. Рапопорт и др.); по применению аудиовизуальных материалов в процессе обучения иностранному языку (О.И. Барменкова, Е.Н. Соловова и др.).

Цель – проанализировать использование проблемных заданий в процессе работы с аудиовизуальными материалами на уроках иностранного языка в 6 классе для формирования УУД.

В ходе исследования были поставлены следующие **задачи**:

1. Описать современные цели иноязычного образования;
2. Раскрыть понятия проблемное задание, аудиовизуальный материал и отобразить функции аудиовизуального материала в процессе обучения иностранному языку;
3. Охарактеризовать основные требования к аудиовизуальному тексту на современном этапе обучения;
4. Выделить и описать основные этапы работы над аудиовизуальным материалом;
5. На основе анализа теоретических источников разработать и апробировать комплекс проблемных заданий к УМК И.Л. Бим, Л.В. Садова, Л.М. Санникова «Немецкий язык 6 класс» в 6 классе.

Для решения вышеперечисленных задач нами были использованы такие **методы исследования**, как:

1. Анализ методической и психолого-педагогической литературы;
2. Качественная и количественная обработка данных;
3. Сопоставительный анализ и апробация.

Новизна исследования заключается в разработке проблемных заданий в процессе работы над аудиовизуальным материалом для 6 класса средней общеобразовательной школы по теме «“Draußen Blätterfall”» (на основе УМК «Немецкий язык 6 класс» авторов И.Л. Бим, Л.В. Садова, Л.М. Санникова).

Теоретическая значимость данной работы заключается в раскрытии основных аспектов работы с аудиовизуальным материалом посредством использования проблемных заданий как способа формирования и развития УУД на основе анализа зарубежной и отечественной литературы по методике, психологии и педагогике.

Практическая значимость исследования заключается в возможности использования его результатов в образовательном процессе в средней школе.

1 Теоретические основы использования аудиовизуальных материалов в процессе обучения немецкому языку

1.1 Современные цели иноязычного образования

Обучение любой школьной дисциплине должно иметь в своей основе цель, не важно на каком этапе оно осуществляется – начальном, среднем или старшем, поэтому сейчас много внимания уделяется формулировке конечной цели обучения во всех школьных дисциплинах и иностранный язык не является исключением.

Согласно требованиям ФГОС на сегодняшний момент под целью обучения иностранным языкам в средней общеобразовательной школе понимается овладение обучающимися основами иноязычного общения, во время которого осуществляется воспитание, развитие и образование личности [Бабинский, 2014, с. 128]. Подобная цель включает внутри себя обширный взгляд современного социума на состав языка и целиком принимает в расчет специфику объекта изучения на уроке иностранного языка. Однако следует учитывать, что выдвижение лишь этой цели как основной при обучении иностранным языкам неправомерно. Задачи обучения иностранным языкам представлены более широко, поэтому цель обучения иностранным языкам подразделяется на практическую, образовательную, воспитательную и развивающую.

Практическая цель подразумевает овладение рецептивными и продуктивными видами речевой деятельности на минимальном достаточном уровне коммуникативной компетенции. Говоря иначе, практическая цель включает в себя обучение школьников общению на изучаемом языке. Целевой доминантой представляется чтение, как косвенная форма коммуникации между людьми [Бабинский, 2014, с. 131].

Образовательная цель представлена, прежде всего, тем, что обучающиеся развивают способность использовать еще один язык при общении помимо родного, кроме того, формированием филологического

мировосприятия учениками: овладевая иностранным языком, ученики углубляют знания во владении родного, улучшают осознание усвоенных понятий (антонимия, омонимия и прочее) и знакомятся с рядом новых (артикуль); обучающиеся расширяют свое представление структуры и языка в целом как части различных общественных явлений; также изучение языка является фактом способствующим прогрессу мышления благодаря тому, что ученики вынуждены производить мыслительные операции анализа, сравнивая 2 языка [Бабинский, 2014, с. 153]. Изучение иностранных языков ответственно за увеличение интереса учащихся, дает им представление о жизни, культурном фоне страны иностранного языка и о некоторых событиях истории.

Воспитательная цель представляет собой влияние на развитие оценочно-эмоционального отношения к миру, положительной реакции на изучаемый язык, на культурную идентификацию стран изучаемого языка, на осознание важности изучения иностранного языка и необходимость пользоваться им как средством коммуникации [Лернер, 2015, с. 131].

Благодаря развивающей цели обучения иностранным языкам происходит развитие языковой догадки, способности переноса знаний и умений в различные ситуации, влияние на формирование интеллектуальной и познавательной способностей и на подготовленность к последующему образованию [Реутова, 2016, с. 147].

В результате реализации целей иноязычного образования на современном этапе формируются универсальные учебные действия (УУД), под которыми, если использовать более широкое значение, подразумеваются способности учащихся к развитию и совершенствованию себя посредством осознанного и интенсивного усвоения нового социального опыта [Рогова, 2017, с. 43]. Возможность учащегося с успехом усваивать новую информацию, развивать различные компетенции и умения, включая построение данного процесса собственноручно, определяется тем, что УУД в качестве обобщенных действий позволяют учащимся свободно

ориентироваться в различных предметных аспектах и в строении учебной деятельности.

УУД выполняют также функцию обеспечения учащихся возможностями для самостоятельного осуществления обучения, постановки целей обучения, поиска и использования нужных средств и способов для достижения этих целей, контроля и оценки обучения и его результатов, а также функцию создания условий для поэтапного формирования личности и ее реализации на основании подготовленности к самостоятельному непрерывному образованию. Кроме того, УУД выполняют функцию обеспечения полноценного усвоения знаний, развития умений, навыков и компетентностей во всех предметных областях [Маслыко, Бабинская, Будько, Петрова, 2014, с. 341].

Универсальные учебные действия подразделяются на следующие виды:

- 1) Регулятивные УУД, обеспечивающие организованную самими обучающимися учебную деятельность на всех этапах урока (при целеполагании, планировании, прогнозировании и т.д.) [Асмолов, Бурменская, Володарская, 2016, с. 23]. К регулятивным УУД на уроках немецкого языка относятся такие как: принятие и сохранение учебной цели; планирование ее реализации; контроль и оценка своих действий.
- 2) Познавательные УУД, включающие в свой состав, как общие учебные действия, так и действия, которые позволяют установить и решить проблему/задачу [Асмолов, Бурменская, Володарская, 2016, с. 25]. К примеру: использовать знаково-символические средства и действия моделирования.
- 3) Коммуникативные УУД, обеспечивающие компетентностью относительно социума и учитывающие позиции других людей, собеседника или человека, с которым объединяет род деятельности, а также отвечающие за способность слушать и вступать в продуктивное общение, в том числе коллективное, а, кроме того, построение взаимосоотрудничества с взрослыми и сверстниками [Асмолов, Бурменская, Володарская, 2016, с. 31]. Примером подобных УУД

являются: учёт позиции партнера по диалогу; организация и осуществление сотрудничества и координации с преподавателем и одноклассниками; адекватная передача информации.

В зависимости от возраста учащихся и их развития в плане сфер познания и личностной сферы совершенствование системы УУД будет варьироваться. Содержание процесса обучения влияет на характеристики учебной деятельности учащегося и, соответственно, обозначает границы наиболее приближенных УУД: их сформированность, нормативную стадию развития и свойства.

Однако для обеспечения поэтапного развития УУД в процессе обучения иностранным языкам нужно, чтобы развитие УУД в качестве цели образования влияло на его содержание и организацию [Асмолов, Бурменская, Володарская, 2016, с. 37].

Наличие четко сформированных УУД на сегодняшний момент является основополагающим фактором, который послужил причиной для введения в современную методику обучения немецкому языку ожидаемых учебных результатов. Под результатами обучения на сегодняшний момент понимаются ожидаемые и измеряемые конкретные достижения обучающихся [Асмолов, Бурменская, Володарская, 2016, с. 19]. Они выражаются при помощи знаний, умений, навыков, компетенций и определяют, что должен будет уметь делать учащийся при завершении части или целой образовательной программы. Все требования к результатам освоения общеобразовательных программ содержатся в нормативном пакете ФГОС. Результаты освоения делятся на следующие три вида в зависимости от различных ключевых задач:

1. Предметные. Они выражены усвоением учащимися конкретных элементов социального опыта, который изучается на базе отдельного предмета (различные навыки, знания, умения, опыт решения проблем и творческой деятельности) [Васильева, 2014, с. 74] Например: уметь начинать, вести/поддерживать и заканчивать различные виды диалогов на немецком

языке в стандартных ситуациях общения, соблюдая нормы речевого этикета, при необходимости переспрашивая, уточняя.

2. Личностные. Они ответственны за формирующуюся во время образовательного процесса систему ценностных отношений у обучающихся к самим себе, другим учащимся, непосредственно к образовательному процессу и результатам (формирование толерантного отношения к проявлениям культуры Германии и т.д.) [Васильева, 2014, с. 75].

3. Метапредметные. Данные результаты демонстрируют освоение тех видов деятельности учащихся, которые были связаны с несколькими или всеми учебными предметами и могут быть применены не только во время процесса образования, но и в процессе решения проблем в реальной жизни [Васильева, 2014, с. 76]. К примеру: умение работать с информацией на немецком языке, которая представлена в виде таблицы; умение выполнять учебные действия в громкоречевой и умственной форме.

Именно метапредметные УУД наиболее значимы в процессе работы с аудиовизуальными материалами, так как применение проблемных заданий развивает у учащихся навык решать проблемы в парадигме реальных жизненных ситуаций. Аудиовизуальные материалы позволяют формировать универсальные учебные действия в рамках реальных жизненных ситуаций.

1.2 Аудирование как условие успешного понимания при работе с аудиовизуальными текстами

Аудирование это, прежде всего, неотъемлемая часть процесса обучения, в том числе и при работе с аудиовизуальными материалами. В процессе проведения урока ему отведено до 40-60% всего времени, включая установки преподавателя на иностранном языке и проведение рефлексии в конце.

Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез определяют аудирование как сложную рецептивно мыслительно-мнемическую деятельность, которая связана с восприятием, пониманием и интенсивной обработкой информационного

потока, который, в свою очередь, содержится в устной речи [Гальскова, Гез, 2014, с. 161]. Благодаря аудированию учащиеся овладевают звуковой составляющей языка, который они изучают, а также его фонетическими единицами и интонациями (ритмом, ударением, мелодикой).

Аудирование как вид речевой деятельности может пониматься и как цель, и как средство процесса обучения. Под аудированием как под целью подразумевается понимание сказанного в стандартных аутентичных ситуациях общения, умение осознавать основу высказывания и вычленив нужные сведения из аудио и видеозаписей [Гальскова, Гез, 2014, с.103]. В качестве средства обучения иностранному языку аудирование существует несколько путей использования аудирования в процессе обучения иностранным языкам:

1. способ организации процесса обучения.
2. способ включения языкового материала в устной форме (например, в качестве лексики, грамматики или фонетики).
3. средство, позволяющее обучить иным видам РД (говорение, чтение и письмо).
4. средство для контроля за качеством усвоения материала учащимися и закрепления полученных знаний, умений и навыков.

Безусловно, восприятие аудиовизуальных текстов основывается на аудировании. В свою очередь аудирование основано как на обособливании воспринимаемого объекта, умения дифференциации от других, так и на сравнении с тем, что храниться в долговременной памяти, поэтому немалую роль в процессе обучения аудированию играют механизмы аудирования, то есть механизмы, отвечающие за эффективность усвоения материала на слух.

Одним из важных механизмов аудирования представляется механизм речевого слуха. Личность, которая не владеет иностранным языком, не просто не воспринимает, но даже и не способна физически воспринимать язык на слух. Для усовершенствования восприятия существует необходимость увеличения «оперативной единицы восприятия» [Жинкин, 2014, с. 208]. Под

данной единицей понимается единичные предметы, выделенные в перцептивном поле [Азимов, Щукин, 2011, с. 251]. Присутствует прямая зависимость того, насколько аудирование является успешным с тем, какова величина оперативной единицы. Чем крупнее звуко-смысловые комплексы, которые могут восприниматься в речи, тем более успешно происходит переработка, представленная в этой единице [Азимов, Щукин, 2011, с. 64]. И.В. Сафонова расставляет акценты на том, что данное явление не столько помогает воспринимать устную речь, сколько отвечает за разделение ее на смысловые синтагмы [Сафонова, 2015, с. 132]. Формулируя иначе, именно механизм восприятия речи ответственен за узнавание знакомых эталонов в потоке речи.

Механизм внутреннего проговаривания (актикулирования) обеспечивает анализ речи, понимание и запоминание, ведь слуховой прием сам по себе нереален без причастности речедвигательного анализатора [Дехерт, 1984, с. 202]. В отличие от чтения, при прослушивании текста внутреннее проговаривание прерывисто, оно является свернутым до отдельных намеков. Тем не менее, при ознакомлении на слух с новым и сложным материалом внутреннее проговаривание происходит наиболее развернуто. На начальном этапе обучения иностранному языку внутреннее проговаривание развивается особенно интенсивно и может быть рассмотрено в качестве основного и незаменимого составляющего слуха. На старшем же этапе механизм подобного рода свертывается, благодаря соединению слуховых и двигательных анализаторов, что также отражается на понимании речи.

Важным механизмом аудирования является механизм памяти, ведь невозможно без удержания узнанной единицы речи в голове осознанно прийти к ее пониманию, а, следовательно, и сопоставлению со значением и обработке для дальнейших операций. В научной сфере психологии принято выделять два главенствующих вида памяти: долговременную и кратковременную. В кратковременной памяти информация сохраняется всего

на протяжении десяти секунд для выбора наиболее существенного. Но стоит также отметить, что для совершения такого выбора человек прибегает к помощи долговременной памяти, благодаря которой сохраняются эталоны значений, делающие возможным сравнение этих самых эталонов и распознавание синтагм. Соответственно, чем лучше развита память у обучающихся, тем эффективнее работа названных механизмов [Мусницкая, 2013, с. 47].

Механизм антиципации или механизм вероятностного прогнозирования базируется на памяти и является собой механизм, значительно облегчающий восприятие и понимание текста на слух. Правильность прогнозирования зависит от опыта жизни или же языка, а также от понимания ситуации и контекста. Можно сказать, что это процесс предварительной настройки речевых органов, который может способствовать появлению возбудителей определенных моделей в головном мозге. Ведь известно, что уже перед началом восприятия органы артикуляции могут проявлять минимум активности [Махмутов, 2013, с. 87]. Это является «рычагом» в памяти учащегося, возбуждающем некоторые модели, что, собственно, и является способностью предвосхищать, антиципировать еще только долженствующий быть услышанным материал.

В свою очередь к механизмам аудирования наряду с другими можно отнести механизм осмысления, сфера деятельности которого заключена в выделении смысловых частей, чтобы понять устное высказывание, и дополняется установлением смысловых связей «первичное-вторичное». От этого зависит уровень восприятия текста – либо это будут лишь отдельные словосочетания, либо цельные высказывания или же предложения [Махмутов, 2013, с. 92]. То насколько полно понимается текст напрямую взаимосвязано с правильностью восприятия.

Механизм сличения-узнавания действует непрерывно, поскольку представляет собой сравнение поступивших сигналов с эталонами, хранящимися в долговременной памяти. Тесно переплетается с человеческим

опытом, чувственной основой и эмоциональным настроем, которыми личность располагает, и, разумеется, с тем, насколько развиты его аудитивные умения [Гальскова, Гез, 2014, с. 164]. Под опытом понимаются следы предыдущих слуховых и речевых ощущений, служащих основой того, как человек воспринимает и понимает речь. В случае, когда остаточный след активен, прослушивая подобное сообщение он «оживает» и приводит к осмысленному узнаванию, происходящему, в свою очередь, за счет инвариативных признаков, но не абсолютного совпадения того, что слышишь с тем, что слышал ранее [Сафонова, 2015, с. 225]. Слуховая память принадлежит к вариациям образной памяти, помогающим запоминанию, сохранению и воспроизведению слуховых образцов. Также необходимо и развитие слуховой реакции [Хуторский, 2006, с. 78].

Достижение целей обучения аудированию невозможно без формирования необходимых навыков и умений, в случае с аудированием – аудитивных. В современной образовательной среде аудитивные навыки рассматриваются как надежное соотношение слуховых образов языковых явлений с их значением [Козлов, Кондакова, 2008 с. 31]. В спектр подобных навыков включены:

1. аудитивные лексические навыки различения на слух и дифференциации лексических единиц и словосочетаний
2. аудитивные грамматические навыки, к которым относятся: навыки интуитивной дифференциации грамматических единиц на морфологическом уровне и их сопоставление со значением
3. аудитивные фонетические навыки подсознательного восприятия и дифференциации стороны речевого высказывания, соотносимой со звуками и интонационными моделями

Важное место в процессе обучения аудированию занимает умение аудировать, то есть это способность использования аудитивных навыков для различения на слух новых сообщений в новых ситуациях [Елухина, 1977, с. 39].

Аудирование как процесс прослушивания с пониманием материала представляется самостоятельным видом речевой деятельности, который сложнее остальных видов речевой деятельности, таких какими, к примеру, являются говорение или чтение, потому что процессы аудирования в реальном общении необратимы и практически не поддаются анализу и фиксации.

С точки зрения И. А. Зимней аудирование представляет собой реактивный и рецептивный вид речевой деятельности во время осуществления общения [Зимняя, 2011 с.47].

В обиход данный термин вошел благодаря американскому психологу Д. Брауну в 1930 году в своём научном труде “TeachingAuralEnglish”. Если же брать российскую научную среду, то «аудирование» как понятие появилось относительно недавно в шестидесятых годах двадцатого века в статье З. А. Кочкиной «Что такое аудирование?» [Дехерпт, 1984, с. 58].

Аудирование – неотъемлемая составляющая восприятия аудиовизуальных текстов в виду того, что большая часть информации в процессе просмотра видеоматериала воспринимается посредством восприятия речи на слух.

1.3 Видеоматериалы: определение, функции, критерии отбора

В современной методической среде под видеоматериалами (аудиовизуальными материалами) понимают видеосъемку реальных событий, фактов и иных материалов, применяемых для учебных целей, в урочной и внеурочной форме работы [Ефремова, 2014, с. 179]. Также видеоматериалом называют электронную технологию записи аудиовизуальной информации, которая представляется в виде потока цифровых данных, записанных на какой-либо носитель для сохранности данной информации и способности ее дальнейшего воспроизведения и отображения [Голдовский, 1971, с. 35]. В нашей работе мы будем исходить из первого определения данного понятия.

Использование аудиовизуальных материалов в процессе обучения немецкому языку позволяет реализовать многие функции. Прежде всего, к таким функциям относят информационную, поскольку они представлены в качестве источника информации и характеризуются тем, что наделены средствами, воздействующими в эмоциональном, интеллектуальном и воспитывающем плане [Байгаров, 2016, с. 36]. Второй важной функцией выступает мотивационная [Байгаров, 2016, с. 36]. Благодаря ей при использовании аудиовизуальных материалов при обучении немецкому языку совершенствуются самомотивация (интерес непосредственно к самой видеозаписи) и мотивация, достигающаяся посредством того, что обучающийся осознает, что понимает изучаемый язык.

Также к функциям, которые реализуют видеоматериалы, используемые в процессе обучения немецкому языку, относится моделирующая, заключающаяся в том, что при использовании аудиовизуальных материалов на уроке немецкого языка происходит построение моделей множества аутентичных ситуаций (реализуется ситуативность) [Ускова, 2013, с. 542]. Значительной функцией видеоматериалов является функция интеграции. Она представлена тем, что любое видео может объединять учебный материал, не предоставленный в учебнике, с реалиями страны изучаемого языка [Ускова, 2013, с. 543]. В дополнение ко всему вышеперечисленному, к функциям аудиовизуальных материалов относят иллюстративную, проявляющаяся в показе обучающимся эталонов для реализации в практическом плане изученного языкового материала. Эта функция является наиболее значимой, потому что из-за сочетания аудиозаписи и видео видеоматериалы – наилучший источник аутентичных образцов речи, показывающих норму и узус немецкого языка. Помимо прочего, аудиовизуальные материалы быстрее всех остальных источников иллюстрируют живые изменения в языке [Ускова, 2013, с. 544].

Функцией видеоматериалов является также функция развития, осуществляющая развитие механизмов памяти, внимания, мышления и

личностных качеств [Денисова, 1999, с. 14]. Последней из всех приведенных выше функций представлена функция воспитания, позволяющая при работе с аудиовизуальными материалами обеспечивать познание другого культурного кода, способствующего, в свою очередь, интеграции разных социумов, диалогу культур, что показывает важность аудиовизуальных материалов как источника информации благодаря тому, что они приводят к одной из самых глобальных целей обучения [Денисова, 1999, с. 19].

В процессе обучения иностранному языку аудиовизуальные материалы бывают нескольких видов:

1. Учебные аудиовизуальные материалы (обычно являются видео-курсами для изучения иностранного языка) представлены удобными для использования в процессе обучения сжатыми эпизодами. Обычно такие аудиовизуальные материалы сопровождаются учебным материалом к ним. Подгруппы учебных аудиовизуальных материалов включают те, что непосредственно обучают языку, и те, что служат дополнительным источником для обучения. Также существуют обучающие видеофильмы, но их серьезный недостаток – их искусственность.

2. Аутентичные аудиовизуальные материалы представлены различными художественными фильмами, телепередачами, рекламными роликами и другим. Именно аутентичные аудиовизуальные материалы наиболее успешны при обучении иностранному языку, поскольку в них предложено разнообразие языка.

3. Аудиовизуальные материалы, которые разрабатываются непосредственно преподавателем и/или обучающимися. Такие материалы полезны тем, что обеспечивают наиболее точную реализацию поставленной речи за счет того, что в них применяется только тот лексический и грамматический материал, который включен в непосредственную программу обучения и требует обязательного освоения, значительный недостаток же данных аудиовизуальных материалов заключается в затратности по ресурсам (время, оборудование и сценарий) [Ускова, 2013, с. 543].

В нашей работе нами будет использоваться аутентичный аудиовизуальный материал.

Аудиовизуальный материал имеет ряд сходств с печатным и аудио-текстом. Сегодня под «текстом» понимают зафиксированное на каком-либо материальном носителе высказывание, которое выходит за рамки фразы и представляет собой нечто законченное, единое и целое, имеющее внутреннюю структуру и организацию, соответствующую правилам языка [Ивин, 2016, с. 842]. Согласно С.Х. Головкиной и С.Н. Смольникову текст должен обладать следующими свойствами:

- 1.Целостность, проявляющаяся в невозможности сведения свойств целого текста к сумме свойств единиц, которые составляют текст. Также целостность представляется свойством, определяющим восприятие текста обучающимися как завершенного сообщения, выражающего единый смысл.
- 2.Связность, разделяющаяся на несколько видов: когерентность, достигаемая посредством сложных единиц (таких как подтекст в тексте, заголовки, цитата), когезия, включающая в себя повторение различных единиц текста. В отличие от когерентности когерезия может включать в свой внутренний состав и простые единицы: слова или предложения.
- 3.Членимость, заключающаяся в способности текста разделяться на мелкие части (абзацы, предложения и др.).
- 4.Автоматическая семантика частей текста, представленная относительной самостоятельностью выделяемых в тексте единиц, то есть сохранением смысла единиц вне текста (описание, лирическое отступление и т.д.).
- 5.Диалогичность, разделяющаяся на внутреннюю (диалог внутри текста, смена «смысловых позиций» в монологе, авторское обращение, косвенная речь и др.) и внешнюю (взаимосвязь с другими текстами: текст как реакция на другой текст, полемика между текстами).
- 6.Тематическая определенность текста, проявляющаяся в выражении однозначной темы текста [Головкина, Смольников, 2006, с. 67].

Исходя из определения «текст» и его свойств мы пришли к выводу, что аудиовизуальный материал является текстом.

1.4 Требования к отбору аудиовизуальных материалов.

Важным фактором, влияющим на полноту восприятия аудиовизуальных материалов, являются требования к отбору аудиовизуальных текстов. Текст причислен в современной методической сфере к одной из самых очевидных реалий языка, однако не любой набор предложений будет являться текстом [Сафонова, 2015, с. 263]. Текстом может называться набор предложений в случае, когда речевое сообщение представляет собой итог речемыслительной деятельности автора, который реализовал с помощью данного сообщения какой-то определенный замысел. Текст всегда содержит в себе информацию, заключает в себе обращение, рассчитанное на определенного адресата, и служит средством воздействия на адресата. К текстам можно причислить речевые сообщения несущие в своей основе общность композиционной, структурной и смысловой организации. Также отличием текста от простого речевого сообщения является то, что текст является возбудителем когнитивной деятельности, устремленной на осознание смысла данного текста [Дехерпт, 1984, с. 37].

Текст возможен в письменном и устном виде, но также следует дифференцировать такие понятия как «устный текст» и «звучащий текст». Определению «звучащий текст» соответствует следующее понятие: «всякое законченное в коммуникативном плане речевое сообщение, которое произносится вслух. Может быть специально подготовлено для слушателей или же носить спонтанный характер» [Хуторской, 2006, с. 18]. Также следует отметить, что на усвоение звучащего материала высокое влияние оказывают экстралингвистические особенности текста. Под такими особенностями понимается то, что каждый коммуникативный акт обусловлен ситуацией, и малый процент ознакомления с ней осложняет понимание. К чертам, характеризующим коммуникативный акт как ситуацию, относят количество

участников общения, выраженность отношений между ними, эмоциональные проявления участников в ходе общения, их личностные качества, интересы, а кроме того предмет обсуждения, место, где происходит коммуникативный акт, социальная направленность общения (дифференцируется на официальную и повседневную) [Хуторской, 2006, с. 23].

При выборе текста для успешного аудиовизуального восприятия следует придерживаться определенных критериев, служащих основой для отбора текстов. К таким критериям относится, прежде всего, соответствует ли данный текст целям обучения иностранному языку и предметному содержанию, сформулированному в государственном стандарте и примерных программах.

Информативность текста также играет важную роль при отборе аудиовизуального материала [Утробина, 2016, с. 143]. Она предполагает наличие в аудиовизуальном тексте актуальной на момент просмотра видеоматериала информации, которая, помимо прочего, будет интересна учащимся и будет нести смысловую ценность. То есть содержание в тексте такого рода информации, которая позволила бы заинтересовать учащегося и подогреть этот интерес на протяжении всего текста. Однако следует учитывать также, что информативность текста должна сочетаться с отсутствием информационной перегрузки и с адекватным распределением актуальной информации на протяжении всего текста. Также информативность текста иногда именуется как информационная аутентичность.

В аудиовизуальном тексте должны быть предоставлены в небольшом объеме языковые трудности для того, чтобы учащийся умел их преодолевать, основываясь на языковой догадке и личном опыте. Но, не смотря на наличие таких трудностей, их преодоление должно быть возможным.

Объем текста играет важную роль в успешности восприятия, ведь при длительном просмотре видеоматериала происходит быстрая утомляемость. Однако объем текста в практике современной российской методики

исчисляется не количеством лексических единиц, а длиной звучания. Существует даже определенная рекомендация по объему текста. На начальном этапе обучения длина текста 1-1,5 минуты, на среднем 2-3, а на старшей ступени 3-4 [Гальскова, Гез, 2014, с. 35].

Одним из самых важных критериев отбора является аутентичность текста. Под аутентичными текстами следует понимать тексты, созданные в стране изучаемого языка, которыми должны были пользоваться носители языка, но в дальнейшем нашли применение в учебном процессе, ориентированном на коммуникативный подход к обучению иностранному языку вне языковой среды [Зенкевич, 2014, с. 167]. К аутентичности также относят и культурологическую ценность текста, предполагающую под собой ознакомление с культурными ценностями страны изучаемого языка, а также с обычаями местных жителей и их бытовыми привычками [Сафонова, 2015, с. 244] и аутентичность оформления, подразумевающую наличие шума, соответствующего ситуации общения (при разговоре на улице – гул города, в школе – шума перемены и прочее).

Также в качестве критерия к аудиовизуальному тексту, предназначенному к просмотру в процессе обучения немецкому языку, относят социокультурную ценность. Иначе говоря, благодаря тексту у учащегося должны развиваться социокультурные личностные аспекты, выраженные в ознакомлении и понимании реалий страны изучаемого языка, менталитета жителей этой страны [Сафонова, 2015, с.244].

В дополнение к уже перечисленным критериям следует отнести еще один: потенциал в воспитательном плане, ведь школьная дисциплина «иностраный язык» является многопрофильной в своей основе, соединяющей в себе несколько целей и деятельностный характер [Бим, 2011, с. 67].

Аудиовизуальные тексты, к которым прибегают во время учебного процесса, должны развивать желание познавать мир, сочувствовать и переживать. Любые видеоматериалы, используемые в процессе изучения

иностранных языков, должны менять самовосприятие обучающихся во время учебы и вне ее [Денисова, 1999, с. 14].

Усвоение и понимание учебного материала, в том числе и аудиовизуального, зависит от воспринимающего: от степени развития его памяти, внимательности и интереса зависит, как много и насколько подробно он воспримет информацию. Иначе говоря, усвоение аудиовизуального материала прямо пропорционально степени развития индивидуально-возрастных особенностей учащихся. К индивидуально-возрастным особенностям учащихся также относят: качество использования вероятностного прогнозирования, реализацию навыков и умений в немецком языке.

Помимо индивидуально-возрастных особенностей существует множество иных факторов, влияющих на успешность усвоения аудиовизуального материала. Прежде всего, к ним относятся адекватная организаторская составляющая учебного процесса, ясность и последовательность повествования аудиовизуального текста, постоянное включение в рабочий процесс мыслительной активности, любые приемы, которые, в конечном итоге, приведут к повышению интереса обучающихся, созданию побудительной мотивации.

К факторам, влияющим на успешность и полноту усвоения аудиовизуального материала, также относятся условия восприятия, такие как: темп речи в аудиовизуальном сообщении – он ответственен за эффективность восприятия и верную дифференциацию слов друг от друга. Речевой темп включает в свой состав суммарное значение лексических единиц в минуте и общую сумму речевых пауз. С начальной стадии обучения иностранному языку следует придерживаться нормального для изучаемого языка темпа, искусственное же его замедление в дальнейшем может пагубно повлиять на развитие у учащихся восприятия речи на слух [Ускова, 2016, с.542].

На восприятие аудиовизуального текста влияет то, сколько раз видеоролик был просмотрен и его объем. Это важно преимущественно на начальном этапе обучения, но также играет значительную роль и на последующих. Повторение воспроизведения видеоматериала влечет за собой наиболее детальное осознание информации. К тому же, повторный просмотр может применяться также в качестве взаимосвязанного обучения аудированию и говорению.

Понимание аудиовизуального текста учащимися определяется также тем, в достаточной ли степени в аудиовизуальном тексте представлены опоры и ориентиры для фиксации важной информации. К ориентирам, используемым в видеоматериалах, причисляют интонацию, ритм, паузы и логическое ударение. Их задачей является и внесение соответствия в содержание, и передача эмоций говорящего к другому говорящему или же к фактам и явлениям, описываемым говорящим. При отсутствии экспрессивности в речи либо слабом ее выражении понимание информации, передаваемой посредством аудиовизуального текста, заметно уменьшается. К смысловым ориентирам при видеоматериалах также относят различные вводные слова, намеренный повтор слова или выражения на протяжении всего текста, риторические вопросы и, кроме того, речевые штампы, которыми часто наполнен разговорный стиль [Долгина, Колесникова, 2013, с.149].

Помимо вышеперечисленного, в процессе работы с аудиовизуальным материалом важны и методические факторы, такие как: сопровождение аудиовизуального материала четко сформулированной инструкцией, проверка воспроизводящей видеоматериалы аппаратуры перед началом урока и раннее ознакомление с аудиовизуальным текстом со стороны преподавателя [Барменкова, 2010, с. 21].

Выводы по главе 1

Универсальные учебные действия формируются из современной цели иноязычного образования, под которой согласно требованиям ФГОС в средней общеобразовательной школе понимается овладение обучающимися основами иноязычного общения, во время которого осуществляется воспитание, развитие и образование личности. Универсальные учебные действия (УУД) в широком смысле понимаются как способности учащихся к развитию и совершенствованию себя посредством осознанного и интенсивного усвоения нового социального опыта. Универсальные учебные действия позволяют учащимся с успехом усваивать новую информацию, развивать различные компетенции и умения, а также обеспечивают учащихся возможностями для самостоятельного осуществления обучения, постановки целей обучения, поиска и использования нужных средств и способов для достижения этих целей, контроля и оценки обучения и его результатов.

Аудиовизуальные материалы в свою очередь позволяют формировать универсальные учебные действия в рамках реальных жизненных ситуаций. Восприятие аудиовизуальных текстов основывается на аудировании, так как большая часть информации в процессе просмотра аудиовизуального материала воспринимается посредством восприятия речи на слух.

Аудиовизуальный материал (видеоматериал) понимается как видеосъемку реальных событий, фактов и иных материалов, применяемых для учебных целей, в урочной и внеурочной форме работы [Ефремова, 2014, с. 179]. Использование аудиовизуальных материалов в процессе обучения немецкому языку позволяет реализовать многие функции такие, как: информационная, моделирующая, функция развития. Существует несколько видов аудиовизуальных материалов при обучении иностранному языку: учебные аудиовизуальные материалы – обычно видео-курсы для изучения иностранного языка; аутентичные аудиовизуальные материалы – различные художественные фильмы, телепередачи, рекламные ролики; аудиовизуальные материалы, которые разрабатываются непосредственно

преподавателем и/или обучающимися [Ускова, 2013, с. 543]. В нашей работе нами будет использоваться аутентичный аудиовизуальный материал.

Важно отметить, что имеет ряд сходств с печатным и аудио- текстом исходя из определения «текст» и свойств текста. Сегодня под «текстом» понимают зафиксированное на каком-либо материальном носителе высказывание, которое выходит за рамки фразы и представляет собой нечто законченное, единое и целое, имеющее внутреннюю структуру и организацию, соответствующую правилам языка [Ивин, 2016, с. 842]. Согласно С.Х. Головкиной и С.Н. Смольникову текст должен обладать следующими свойствами:

- 1.Целостность, проявляющаяся в невозможности сведения свойств целого текста к сумме свойств единиц, которые составляют текст. Также целостность представляется свойством, определяющим восприятие текста обучающимися как завершенного сообщения, выражающего единый смысл.
- 2.Связность, разделяющаяся на несколько видов: когерентность, достигаемая посредством сложных единиц (таких как подтекст в тексте, заголовки, цитата), когезия, включающая в себя повторение различных единиц текста. В отличие от когерентности когерезия может включать в свой внутренний состав и простые единицы: слова или предложения.
- 3.Членимость, заключающаяся в способности текста разделяться на мелкие части (абзацы, предложения и др.).
- 4.Автоматическая семантика частей текста, представленная относительной самостоятельностью выделяемых в тексте единиц, то есть сохранением смысла единиц вне текста (описание, лирическое отступление и т.д.).
- 5.Диалогичность, разделяющаяся на внутреннюю (диалог внутри текста, смена «смысловых позиций» в монологе, авторское обращение, косвенная речь и др.) и внешнюю (взаимосвязь с другими текстами: текст как реакция на другой текст, полемика между текстами).
- 6.Тематическая определенность текста, проявляющаяся в выражении однозначной темы текста [Головкина, Смольников, 2006, с. 67].

Аудиовизуальный текст отбирается согласно следующим критериям:

1. Соответствие текста целям обучения иностранному языку и предметному содержанию.
2. Информативность текста.
3. Наличие в аудиовизуальном тексте небольшого объема языковых трудностей.
4. Объем текста. На начальном этапе обучения длина текста 1-1,5 минуты, на среднем 2-3, а на старшей ступени 3-4 [Гальскова, Гез, 2014, с. 35].
5. Аутентичность текста.
6. Социокультурная ценность.

2 Использование проблемных заданий в процессе развития универсальных учебных действий при работе с аудиовизуальным материалом

2.1 Понятие «проблемности» при обучении иностранному языку

Как уже упоминалось выше в современной методике обучения иностранным языкам, и немецкому в частности, мотивация занимает одно из важных мест. По этой причине проблемное обучение является наиболее актуальным на данный момент, так как благодаря проблемному обучению происходит переход от развития у учащихся репродуктивного мышления к развитию у учеников продуктивного и творческого мышления.

В современной научной среде под «проблемным обучением» понимают развивающее обучение, сочетающее в себе систематическую поисковую деятельность обучающихся и усвоение информации, методическая система составлена с опорой на целеполагание и принцип проблемности; взаимодействие преподавателя и учащихся ориентировано на то, чтобы сформировать познавательную самостоятельность обучающихся, устойчивость учебных мотивов и способностей мыслить в процессе освоения научных понятий и деятельностных способов, обусловленного с помощью системы проблемных ситуаций [Богданова, 2018]. При проблемном обучении одним из самых важных факторов выступает принцип проблемности. Данный принцип понимается как часть категорий дидактики, которые отражают закономерные изменения состава учебных материалов и комбинации методов, основывающийся на логико-познавательных противоречиях процесса обучения, и характеризуются способами реализации данных закономерных изменений сообразно с целями обучения, совершенствования способностей интеллекта обучающихся и воспитания [Богданова, 2018].

В процессе обучения немецкому языку принцип проблемности выполняет следующие функции:

1. Методологическая, заключающаяся в теоретической организации обучения.
2. Регулятивная, которая основывается на практической деятельности. Она предоставляет нормативы, инструкции по способам построения различных вариаций взаимодействия между преподаванием и учением, которые обеспечивают различную глубину самостоятельности обучающихся в процессе познания.
3. Системообразующая, подразумевающая наличие принципа проблемности в качестве основного логического узла при обучении и формулировке правил [Хуторской, 2006, с. 155].

Основные понятия данного принципа представлены проблемной ситуацией и учебной проблемой. Под проблемной ситуацией понимают изначальный момент мышления, который вызывает необходимость в познании и создает внутренние условия для активного усвоения нового учебного материала и новых видов познавательной деятельности [Утробина, 2016, с. 1321]. Однако следует уточнить, что под проблемой понимается проблемная ситуация, воспринятая обучающимся таким образом, чтобы найти ее решение с опорой на имеющиеся знания, опыт и другие условия [Утробина, 2016, с. 1326], другими словами такая ситуация, которая пробуждает у учащегося познавательный интерес. Учебная проблема является отражением логического и психологического несовпадения процесса усвоения, определяющим направление мыслительного поиска, пробуждающим мотивацию к получению ранее неизвестной информации и имеющим целью усвоение нового понятия или нового алгоритма действия. Имеется несколько функций, выполняемых учебной проблемой: определять деятельность обучающегося относительно поиска решения проблем и формировать познавательные способности, мотивы учебной деятельности обучающегося [Утробина, 2016, с. 1329]. Ценность подобной задачи в том, что она служит как средство управления познавательной деятельностью обучающегося; для учащегося ценность учебной задачи заключается в том,

что она стимулирует активность его мышления, а процесс поиска решения представлен в качестве способа превращения знаний в убежденность.

Проблема как важнейшая составляющая проблемного обучения обладает своими собственными характерными чертами. Первичной чертой проблемы является то, что проблема порождает проблемную ситуацию; затем к характерным чертам проблемы относят подготовленность и заинтересованность обучающегося в поиске решения проблемы. Кроме того, характерной чертой представляется наличие множества путей решения, которые обуславливают различные векторы направленности поиска [Лернер, 2015, с. 211].

В зависимости от различного уровня неизвестного разделяются ситуации, когда: неизвестна цель, неизвестный объект деятельности, неизвестный способ деятельности, неизвестные условия. По уровню проблемы различают: те, что возникают независимо от приёмов; те, что вызываются и разрешаются преподавателем; те, что решаются самими обучающимися; проблемы, которые обучающийся формулирует самостоятельно и самостоятельно приходит к их решению.

Наиболее распространенной является классификация проблемных заданий согласно Г.В. Ейгеру и И.А. Рапопорту. Они делили проблемные задания на:

1. экстралингвистические, связанные с усвоением и переработкой различного предметного содержания текстов на иностранном языке (предвопросы при восприятии иноязычного текста, интеллектуальные задания, задачи на стимулирование высказываний, требующие от обучающихся комбинирования или объединения ранее усвоенного языкового материала)
2. вербальные задания лингводидактических тестов (дискретные тесты, в которых проблема связана с имеющимися различиями в лингвистическом явлении в родном и иностранном языках, клоуз-тесты, т.е. деформированные тексты, содержащие пропуски отдельных слов).

3.лингвистические, направленные на усвоение языковых форм и значений (определение значения неизвестного слова, дифференцирующих признаков синонимов, многозначности и паронимии в макроконтекстах, значения аффиксов, воспроизведение лексических единиц в затрудненных условиях) [Ейгер, Рапопорт, 2013, с. 151].

Сегодня в проблемном обучении в целом выделяют два основных вида проблемных ситуаций: психологическая проблемная ситуация, которая затрагивать деятельность учащихся, и педагогическая проблемная ситуация, представляющая организацию процесса обучения. Активизирующие действия, вопросы преподавателя, которые подчеркивают обновленность, значимость, красоту и многие иные черты объекта познания, служат основой для создания педагогической проблемной ситуации. В отличие от педагогической психологическая проблемная ситуация создается персонально. Стоит также отметить, что трудность или легкость познавательной задачи не является основой для возникновения проблемы. Вне зависимости от этапа обучения создание проблемной ситуации представляется возможным [Ейгер, Рапопорт, 2013, с. 47]. Основной трудностью проблемного обучения представляется то, что преподаватель вынужден использовать дифференцированный и индивидуальный подход в проблемном обучении, поскольку проблемная ситуация для каждого обучающегося возникает дифференцировано.

Есть несколько специальных методов для создания проблемной ситуации:

- подведение учащихся к противоречию с целью подведения их к самостоятельному поиску решения проблемы;
- столкновение противоречия в практической деятельности;
- изложение различных точек зрения на одну и ту же тему;
- предложение обучающимся на рассмотрение одного и того же явления с различных позиций;

- побуждение учащихся к сравнению, обобщению, выводам из ситуации и сопоставлению фактов;
- формулировка проблемных теоретических и практических заданий;
- постановка проблемных задач [Махмутов, 2013, с. 119]. Под проблемной задачей в данном случае следует понимать задачу, которая создает проблемную ситуацию.

Разница между проблемной задачей и проблемой заключается в том, что проблема является более широким понятием, которое состоит из нескольких проблемных задач. в то время как проблемная задача является единичным случаем.

Использование принципа проблемности в процессе обучения немецкому языку было бы невозможным без «познавательной задачи», которая разделяется на проблемную и непроблемную. Под проблемной задачей понимается задача, содержащая новую для обучающихся информацию и новые алгоритмы действия [Ейгер, Рапопорт, 2013, с. 132]. В случае отсутствия данных условий задача будет непроблемной, поскольку при решении проблемной задачи обучающийся сталкивается с недостатком знаний для ее решения. Характерная черта проблемной задачи – поиск, оригинальное решение, отсутствие какого-либо образца или алгоритма.

Неотъемлемой составляющей проблемного обучения является проблемный вопрос. Он входит в структуру проблемной задачи и выполняет функцию ее призывания в качестве формы мысли, которая требует ответа [Рогова, 2017, с. 139]. Подобные вопросы нацелены на противоречие и должны вести к поиску новой информацией. Именно проблемный вопрос и проблемная задача ответственны за создание проблемной ситуации.

Важным фактом является то, что в процессе обучения немецкому языку имеется учебный материал, который не может послужить основой для построения проблемной ситуации (цифровые и качественные данные).

Проблемные задания это задания, которые ориентируют обучающихся на открытие или осознание неизвестного на основе классификации,

дифференциации, систематизации, обобщения, моделирования и иных действий, которые могут выполняться самостоятельно. В современной методологической среде распространена классификация проблемных заданий С.И. Брызгаловой. Она делит их основываясь на уровне самостоятельности обучающихся, в которой они нуждаются для выполнения заданий: проблемно-познавательное задание (самостоятельность обучающихся высока) и репродуктивно-познавательное задание (самостоятельность учащихся проявляется в меньшей степени) [Брызгалова, 1995, с.82].

2.2 Интеграция проблемных ситуаций и учебных проблем в процессе работы с аудиовизуальным материалом на различных этапах

В современной методической сфере работу с аудиовизуальными материалами принято разделять на несколько этапов: дотекстовый, текстовый и послетекстовый. Как уже понятно из названий данных этапов, в процессе обучения иностранным языкам, а именно в процессе работы с аудиовизуальным текстом, они следуют поочередно один за другим и служат для поэтапного раскрытия и более успешного усвоения материала [Маслыко, Бабинская, Будько, Петрова, 2014, с. 371].

Дотекстовый этап также включает в свой состав несколько подпунктов. Преподаватель в процессе обучения иностранным языкам начинает свою работу с аудиовизуальным текстом с беседы-вступления. Она проводится в фронтальном режиме, поскольку ее результатом будет обозначение границ фоновых знаний обучающихся [Маслыко, Бабинская, Будько, Петрова, 2014, с. 380]. Тем, кто организовывает работу в процессе подобной беседы, обычно является преподаватель, но иногда целесообразным будет постановка заранее подготовленного учащегося на роль преподавателя. Однако в подобном случае верное построение данной формы работы является сложнореализуемым. В рамках проведения такого рода вступления также применяются задающие направление мыслительной деятельности высказывания преподавателя о значимости сведений, которые будут

представлены в тексте; прогнозирование тематики текста посредством его заголовка или же начального предложения; введение в учебный процесс словестных и визуальных опор (слов, несущих наибольшую смысловую нагрузку текста, схем). Следующим пунктом работы с текстом будет снятие языковых трудностей, то есть работа с заведомо неизвестными словами, грамматическими конструкциями, которые значимы для понимания материала. Однако при представлении аудирования в качестве цели во время работы с аудиовизуальным материалом, данный пункт будет отсутствовать, а понимание представленной в аудиовизуальном тексте информации будет контролироваться сразу после прослушивания. И последнее, что следует сделать на дотекстовом этапе работы с аудированием, это предъявление учащимся установки. Она может быть нескольких вариаций: общая (для всех учащихся), варьированная (по вариантам) или с учетом дифференциации, когда задания разнятся с учетом разницы в уровне иностранного языка у учащихся.

На следующем этапе работы с аудиовизуальным текстом, происходит его предъявление. В случае, когда аудирование при работе с аудиовизуальными материалами представляется как средство (например, если идет дискуссия, в ходе которой содержание аудиотекста обсуждается) предъявление аудиовизуального текста может осуществляться вторично с изменением установки, кроме того, при крупном размере аудиовизуального текста или его высокой сложности, прослушивание аудиотекста в третий или, реже, в четвертый раз будет являться также обязательным [Маслыко, Бабинская, Будько, Петрова, 2014, с. 385]. Однако, среди отечественных методистов более популярен способ, когда такой текст делится на несколько частей или же адаптируется самим преподавателем в соответствии с уровнем понимания обучающихся.

На последней ступени работы с аудиовизуальным текстом осуществляется контроль того, что усвоили учащиеся из услышанного и увиденного. Упражнения, используемые на данном этапе, делятся на речевые

и неречевые. К неречевым относят выбор картинок, относящихся к тексту, упражнение, в котором требуется восстановить хронологическую последовательность аудиовизуального текста с помощью серии картинок, представленных в перепутанном порядке, упражнение на выбор верного заголовка к аудиовизуальному тексту из предложенных, а также тест [Маслыко, Бабинская, Будько, Петрова, 2014, с. 391]. Относительно речевых упражнений, они представлены следующими заданиями: опрос друг друга в парах, ответы на вопросы, самостоятельная формулировка названия аудиовизуального текста.

Помимо всего вышперечисленного следует также упомянуть, что на основе аудиовизуального текста также возможно развитие составляющих речевой деятельности как устных, так и письменных. Например в упражнениях, где требуется составление плана содержания аудиовизуального текста.

Последовательное соблюдение всех этапов работы с аудиовизуальными материалами является неотъемлемой частью успешности аудитивной деятельности.

2.3 Понятие «задание» и «упражнение»

При работе с аудиовизуальным материалом с опорой на принцип проблемности при обучении важно понимать дифференциацию между понятиями «задание» и «упражнение», которые ранее в методике имели синонимичное значение, но в современной методической среде имеют различные интерпретации.

Многие методисты под понятием «задание» понимают письменную или устную инструкцию к работе с учебным материалом, которая представляется как одно из средств обучения и влияет на эффективность упражнений за счет ясности своей формулировки [Кобзева, 2013, с. 27]. В то время как упражнение рассматривается как структурная единица, методически организовывающая учебный материал, который используется в

учебном процессе. Упражнения представлены рядом целенаправленных, взаимосвязанных действий, которые предлагаются обучающимся для выполнения по возрастанию языковых и операционных трудностей, в тесной взаимосвязи с последовательностью становления навыков и умений в речи, а также типа внутреннего построения уже существующих речевых актов [Кобзева, 2013, с. 28].

Задание обладает своими собственными уникальными характеристиками, которые представлены наличием:

1. составной цели, которая содержит в себе несколько определенных задач;
2. определенного языкового материала;
3. комплекса координированных действий и поступков [Кобзева, 2013, с. 32].

При соотношении понятий « задание» и «упражнение» с проблемным обучением задания будут соответствовать проблемным ситуациям, а упражнения – учебным ситуациям.

2.4 Формирование универсальных учебных действий в процессе работы с аудиовизуальным материалом с применением проблемных заданий в 6 классе

Разработка проблемных заданий в процессе работы с аудиовизуальным материалом осуществлялась во время работы над темой Kapitel 2 “Draußen Blätterfall” УМК «Немецкий язык 6 класс» И.Л. Бим, Л.В. Садова, Л.М. Санникова.

Апробация проводилась в течение 2 уроков в подгруппе 6 класса, изучающей немецкий язык и состоящей из 8 учащихся: 4 мальчика и 4 девочки. Изучение немецкого языка ведется в данном классе с 5 класса (2 год), его изучению отводится 2 урока еженедельно.

Изначально при организации работы с аудиовизуальным материалом были использованы задания неproblemного характера в рамках темы “Draußen Blätterfall”. Так как УМК «Немецкий язык 6 класс» авторов И.Л. Бим, Л.В. Садова и Л.М. Санникова не содержит видеокурсов, нами был

подобран аутентичный аудиовизуальный материал «Warum gibt es so oft Sturm im Herbst?» немецкого ютуб-канала WetterOnline согласно критериям отбора аудиовизуального материала.

Длительность аудиовизуального материала составила 1 минуту 33 секунды, уровень текста – А2. Задачей учащихся при первичном просмотре было посмотреть аудиовизуальный текст, не делая записей, и определить его тему. Преподаватель записывал варианты обучающихся на доску. Форма работы – фронтальная. Затем при повторном просмотре учащимся выдавалась карточка с таблицей, в которой находились слова из текста (см. прилож. А Табл. А.1). Задачей учащихся было в процессе просмотра аудиовизуального материала отметить все услышанные слова. Пара, которая отметила все слова, поднимает руку. Форма работы – парная. На заключительном этапе работы с данным аудиовизуальным материалом учащимся нужно было составить монологическое высказывание, отражающее их мнение о теме аудиовизуального текста. Объем высказывания должен был составить 5-6 предложений. Фрагмент урока, в процессе которого осуществлялась работа с аудиовизуальным материалом «Warum gibt es so oft Sturm im Herbst?» представлен в Таблице 1.

Таблица 1

Время	Этап	Реализация (действия учителя) на иностранном языке	Социальная форма работы
35 мин.	Основной: - введение и тренировка материала; - обобщение полученных знаний	Aufmerksam seht das Video ohne Schreibungen. Sagt mir bitte was ist das Thema des Videos? Преподаватель раздает учащимся лист А4 с таблицей, заполненной словами (см. прилож. А табл. А.1) по 1 на каждую парту: Jetzt spielen wir! Schaut das Blatt an. Es gibt eine Tabelle mit Wörtern. Ihr müsst das Video wieder sehen. Wenn ihr das Wort von der Tabelle im Video hört, streicht ihr das Wort aus. Arbeitet mit euerem Nachbar. Zwei Schüler,	Фронтальная Парная Индивидуальная

		<p>die schneller alle Wörter markieren, gewinnen! Alles klar? Gut, wir fangen an.</p> <p>Wunderbar! Sagt euere Meinung über das Video in 3-5 Sätzen. Ihr habt 5 Minuten um es zu machen. Was habt ihr neu gelernt?</p>	
--	--	--	--

В результате работы над данным аудиовизуальным текстом без применения проблемных заданий у учащихся формировались познавательные, регулятивные и личностные универсальные учебные действия. К познавательным универсальным учебным действиям относилась новая информация об особенностях погоды в Германии осенью и условия возникновения штормов; к регулятивным относилась регулировка своих действий учащимися при работе в парах; к личностным универсальным учебным действиям относилось выражение учащимися своего мнения по поводу просмотренного аудиовизуального материала.

В процессе работы с аудиовизуальным материалом «Warum gibt es so oft Sturm im Herbst?» были выявлены следующие трудности: сложности построения предложений (грамматически правильных и последовательно выражающих мысли обучающихся в монологическом высказывании); ограниченное количество слов; страх ошибиться.

Далее к УМК «Немецкий язык 6 класс» И.Л. Бим, Л.В. Садова, Л.М. Санникова нами были разработаны проблемные задания к аутентичному аудиовизуальному материалу «Weltweit: Das Wetter spielt verrückt» немецкого ютуб-канала WetterOnline. Длительность аудиовизуального материала составила 2 минуты 12 секунд, уровень текста – А2. Данный аудиовизуальный материал также был отобран согласно критериям отбора аудиовизуальных текстов.

Организация работы над данным аудиовизуальным материалом проходила следующим образом: вначале учащимся дается несколько тезисов и список слов (см. прилож. Б). Их задачей было подобрать к каждому тезису подходящее слово. Форма работы – индивидуальная. Затем учащимся нужно

было предположить о чем будет текст, основываясь на словах и их тезисах. Предположения обучающихся выписываются на доску и затем обучающиеся сравнивают свои предположения с заголовком аудиовизуального материала. Применение такого проблемного задания позволит снять лингвистические трудности на начальном этапе работы с аудиовизуальным текстом, а также задействовать методический прием «мозговой штурм» для предугадывания содержания аудиовизуального текста.

После этого учащимся предложен тест множественного выбора (см. прилож. В), ответы на который учащимся нужно заполнить по ходу просмотра видеоматериала. Затем опираясь на личностный опыт, учащимся нужно было ответить на вопросы: Was war die rekordkälte Wetter in Krasnojarsk? Was ist das Wetterproblem in Russland? Данное задание позволит повысить интерес учащихся посредством вовлечения в процесс работы с аудиовизуальным материалом их личного опыта и применения информации из их повседневной жизни.

На заключительном этапе работы с данным текстом задачей учащихся было придумать окончание для данного аудиовизуального материала. Учащиеся были разделены на группы (1 ряд – первая группа, второй – вторая, и третий – третья). На выполнение данного задания учащимся давалось 7-8 минут, длина высказывания должна была составить 5-6 предложений, затем один из представителей группы выходил к доске и презентовал вариант окончания данного видео от группы. Фрагмент урока, в процессе которого осуществлялась работа с аудиовизуальным материалом «Weltweit: Das Wetter spielt verrückt» представлен в Таблице 2.

Таблица 2

Время	Этап	Реализация (действия учителя) на иностранном языке	Социальная форма работы
35 мин.	Основной: - введение и тренировка материала; - обобщение полученных знаний	Преподаватель раздает учащимся лист А4 с тезисами и словами после них, (см. прилож. Б) каждому учащемуся индивидуально:	Индивидуальная

		<p>Aufmerksam lest die Sätze die Wörter nach ihnen. Ihr müsst das richtige Wort für jeden Satz wählen. Ihr könnt das Wort nur einmal nutzen. Ihr habt 5 Minuten, um es zu machen.</p> <p>Gut. Jetzt lest diese Sätze wieder. Was denkt ihr was ist das Thema des Videos?</p> <p>Преподаватель раздает учащимся лист А4 с 3 вопросами и вариантами ответов (см. прилож. В) на каждую парту по 1 листу:</p> <p>Wunderbar! Seht das Video und markiert den Buchstaben mit der richtigen Antworten.</p> <p>На интерактивную доску выводится слайд с вопросами: Gut. Beantwortet die Fragen über unsere Stadt.</p> <p>Jetzt teilt in Gruppen auf. Dieses Video hat kein Ende, deshalb müsst ihr ein Ende von 5-6 Sätzen machen. Ihr habt 7-8 Minuten, um es zu machen.</p>	<p>Фронтальная</p> <p>Парная</p> <p>Фронтальная</p> <p>Работа в группах</p>
--	--	---	---

В результате работы над данным аудиовизуальным текстом с применением проблемных заданий у учащихся формировались коммуникативные, познавательные, регулятивные и личностные универсальные учебные действия. Коммуникативные универсальные учебные действия заключались в инициации сотрудничества в поиске и сборе информации; к познавательным универсальным учебным действиям относилась новая информация об аномальных погодных условиях в различных странах и причинах подобных явлений; к регулятивным относилась регулировка своих действий учащимися при работе в парах и группах; к личностным универсальным учебным действиям относилось выражение учащимися своего мнения по поводу просмотренного аудиовизуального материала.

Выводы по главе 2

Проблемное обучение является наиболее актуальным на данный момент, так как благодаря проблемному обучению происходит переход от развития у учащихся репродуктивного мышления к развитию у учеников продуктивного и творческого мышления. В современной научной среде под «проблемным обучением» понимают развивающее обучение, сочетающее в себе систематическую поисковую деятельность обучающихся и усвоение информации, методическая система составлена с опорой на целеполагание и принцип проблемности; взаимодействие преподавателя и учащихся ориентировано на то, чтобы сформировать познавательную самостоятельность обучающихся, устойчивость учебных мотивов и способностей мыслить в процессе освоения научных понятий и деятельностных способов, обусловленного с помощью системы проблемных ситуаций [Богданова, 2018]. Важнейшей составляющей проблемного обучения являются проблемные задания. Проблемные задания это задания, которые ориентируют обучающихся на открытие или осознание неизвестного на основе классификации, дифференциации, систематизации, обобщения, моделирования и иных действий, которые могут выполняться самостоятельно [Брызгалова, 1995, с.82].

Наиболее распространенной является классификация проблемных заданий согласно Г.В. Ейгеру и И.А. Рапопорту. Они делили проблемные задания на:

1. экстралингвистические, связанные с усвоением и переработкой различного предметного содержания текстов на иностранном языке (предвопросы при восприятии иноязычного текста, интеллектуальные задания, задачи на стимулирование высказываний, требующие от обучающихся комбинирования или объединения ранее усвоенного языкового материала)
2. вербальные задания лингводидактических тестов (дискретные тесты, в которых проблема связана с имеющимися различиями в лингвистическом

явлении в родном и иностранном языках, клоуз-тесты, т.е. деформированные тексты, содержащие пропуски отдельных слов).

3.лингвистические, направленные на усвоение языковых форм и значений (определение значения неизвестного слова, дифференцирующих признаков синонимов, многозначности и паронимии в макроконтестах, значения аффиксов, воспроизведение лексических единиц в затрудненных условиях) [Ейгер, Рапопорт, 2013, с. 151].

При работе с аудиовизуальным материалом с опорой на принцип проблемности при обучении важно понимать дифференциацию между понятиями «задание» и «упражнение», которые ранее в методике имели синонимичное значение, но в современной методической среде имеют различные интерпретации.

Многие методисты под понятием «задание» понимают письменную или устную инструкцию к работе с учебным материалом, которая представляется как одно из средств обучения и влияет на эффективность упражнений за счет ясности своей формулировки [Кобзева, 2013, с. 27]. В то время как упражнение рассматривается как структурная единица, методически организовывающая учебный материал, который используется в учебном процессе.

При соотношении понятий « задание» и «упражнение» с проблемным обучением задания будут соответствовать проблемным ситуациям, а упражнения – учебным ситуациям.

Заключение

Применение проблемных заданий при работе с аудиовизуальным материалом продемонстрировало положительный результат: учащиеся охотнее выполняли задания за счёт вовлечения их личного опыта в процесс обучения, что также способствовало развитию личностных универсальных учебных действий. Их интерес также поддерживался наличием «проблемности» в данных заданиях, что позволяло задействовать знания полученные ранее, а также активизировать самостоятельный поиск информации индивидуально и в групповой деятельности. Кроме того, наличие новой, ранее неизвестной информации является самым важным фактором при развитии познавательных универсальных учебных действий. Благодаря тому, что некоторые проблемные задания базировались на ранее полученных знаниях, также актуализировался пройденный ранее материал, а высокая степень самостоятельности при выполнении многих проблемных заданий является основой для дальнейшего развития регулятивных универсальных учебных действий.

Выбранная тема является сегодня актуальной благодаря всем вышеперечисленным факторам.

Первая глава вводит в теорию использования аудиовизуальных материалов при формировании УУД. Здесь также раскрываются основные понятия работы: УУД, аудиовизуальный материал, текст, описаны основные свойства текста и критерии отбора аудиовизуальных текстов согласно требованиям Федерального государственного образовательного стандарта. Кроме того, в этой главе рассматриваются современные цели иноязычного образования, ожидаемые учебные результаты. Вторая глава посвящена определению роли проблемных заданий в процессе формирования и развития УУД. В этой главе раскрываются понятия проблемное задание, приводится классификация проблемных заданий. В практической части второй главы

представлена серия проблемных заданий в процессе формирования УУД посредством при работе с аудиовизуальными материалами.

Разработанная серия уроков прошла апробацию во время педагогической практики и была положительно оценена (см. прилож. Г). В работе представлены фрагменты плана уроков по применению проблемных заданий в процессе формирования универсальных учебных действий при работе с аудиовизуальным материалом. Данные фрагменты согласованы с теоретическими основами применения проблемных заданий в процессе формирования и развития универсальных учебных действий на уроках немецкого языка и могут быть использованы на уроках в 6 классах общеобразовательной школы.

Библиографический список

1. Азимов Э.Г., Шукин А.Н. Словарь методических терминов. СПб: Дрофа 2011. С.356
2. Асмолов А.Г., Бурменская Г.В., Володарская И.А. Как проектировать универсальные учебные действия в начальной школе: от действия к мысли: пособие для учителя / под ред. А.Г. Асмолова. М.: Просвещение, 2016. 159 с.
3. Бабанский Ю.К. Проблемное обучение как средство повышения эффективности учения школьников. Ростов н/Д: Ореон, 2014. 342 с.
4. Байгаров Г.Н., Усакова Б.А., Жаров Д.А. Основные функции аутентичных видеоматериалов // Молодой ученый. 2016. № 7,5. С. 36-36.
5. Барменкова О.И. Видеозанятия в системе обучения иностранной речи // Иностранные языки в школе. 2010. № 20. С. 20-25.
6. Бим И. Л. Концепция обучения второму иностранному языку (нем. на базе англ.). Учебное пособие. Обнинск: Титул. 2011. С. 101
7. Богданова В.Ю. Принцип проблемности в моделировании современного урока в начальной школе: электрон.журн. [Электронный ресурс]. URL: <https://cyberleninka.ru/article/v/printsip-problemnosti-v-modelirovanii-sovremenno-go-uroka-v-nachalnoy-shkole> (дата обращения: 20.02.2018).
8. Брызгалова С.И. Проблемное обучение в начальной школе: учеб. Пособие. Калининград: Изд-во КГУ, 1995, 164 с.
9. Васильева Т.С. ФГОС нового поколения о требованиях к результатам обучения // Теория и практика образования в современном мире: материалы 4 Междунар.науч.конф. СПб.: Заневская площадь, 2014. С. 74-76.
10. Гальскова Н.Д., Гез Н.И. Теория обучения иностранным языкам. М.: АСТ. 2014. С. 265
11. Голдовский Е.М. Кинопроекция в вопросах и ответах, М.: Искусство, 1971, 220 с.
12. Головкина С.Х., Смольников С.Н. Лингвистический анализ текста: материалы в помощь учителю-словеснику. Вологда: ВИРО, 2006. 124 с.
13. Денисова Л.Г. Место интенсивной методики в системе обучения иностранным языкам в средней школе // Иностранные языки в школе. 1999. № 4. С. 11-23.
14. Дехерт И.А. Обучение аудированию при опоре на говорение и чтение в 4-7 классах средней школы (на материале немецкого языка): Дис. ... к.н.п. М. 1984. С. 203.
15. Долгина О.А., Колесникова И.Л. Англо-русский терминологический справочник по методике преподавания иностранных языков : справочное пособие. М.: Дрофа. 2013. С. 431
16. Ейгер Г.В. Рапопорт И.А. Проблемные задания в процессе обучения иностранным языкам. М.: Дрофа, 2013, 214 с.
17. Елухина Н.В. Основные трудности аудирования и пути их преодоления// ИЯШ. 1977. №1. С. 36-47
18. Ефремова Т. Современный толковый словарь: в 3 т. Ростов н/Д.: Азбуки, 2014, 1168 с.
19. Жинкин Н.И. Механизмы речи. М.: Крилица. 2014. С. 370

20. Зенкевич С.М. Аудирование как вид перцептивной деятельности. СПб: Лениздат. 2013. С.214
21. Зимняя И.А. О смысловом восприятии речи. М.: Кириллица. 2011. С.196
22. Ивин А.А. Философия: энциклопедический словарь. М.: Просвещение, 2016. 1072 с.
23. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке. М.:Просвещение. 1973. С.224
24. Кобзева Н.А. К вопросу о методических терминах задание и упражнение // Педагогические науки. 2013. № 5. С. 27-35.
25. Козлов В.В, Кондакова А.М. Фундаментальное ядро содержания общего образования / под общ. ред. В.В. Козлов. Изд. 2-е, перераб. и доп. М.: Просвещение, 2008, 48 с.
26. Лернер И.Я. Проблемное обучение. М.: Дрофа, 2015. 265 с.
27. Маслыко Е.А., Бабинская П.К., Будько А.Ф., Петрова С.И. Настольная книга преподавателя иностранного языка: учеб.пособие. М.: Просвещение, 2014. 528 с.
28. Махмутов М.И. Современный урок. СПб.: Жарь-птица, 2013, 192 с.
29. Мусницкая Е.В. Контроль в обучении иностранным языкам. М.: Дрофа. 2013. С.205
30. Реутова Л.П. Теория обучения младших школьников: учеб.-метод. пособие для студентов. Армавир: РИЦ АГПУ, 2016. 232 с.
31. Рогова Г.В. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 2017, 287 с.
32. Сафонова И.В. Социокультурный подход к обучению иностранным языкам. М.: Высшая школа. 2015. С. 310
33. Ускова Б.А. Коммуникативно-ориентированные методики обучения английскому языку // Молодой ученый. 2013. № 10. С. 542-544.
34. Утробина А.А. Методика преподавания и изучения иностранного языка. М.: Приор-издат. 2016. С.2012
35. Хуторской А.В. Технология проектирования ключевых и предметных компетенций. Инновации в общеобразовательной школе. Методы обучения.//Сборник научных трудов. 2006. С.155
36. Щерба Л.В. Как надо изучать иностранные языки. М.: Дрофа. 2014. С. 235
37. WetterOnline (2017) Warum gibt es so oft Sturm im Herbst? // Youtube [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=q66NN40qANU&t=3s> (дата обращения 20.09.2017)
38. WetterOnline (2017) Weltweit: Das Wetter spielt verrückt// Youtube [Электронный ресурс]. URL: <https://www.youtube.com/watch?v=F5vQC0ejnuM> (дата обращения 27.09.2017)

Приложение А

Таблица А.1

Таблица со словами из аудиовизуального текста «Warum gibt es so oft Sturm im Herbst?»

pustet	genug	Bäumen	Energie
Blätter	eigentlich	windig	Sonnenstand
Sturmtief	entsteht	Wasser	liegt
stark	Sommer	treffen	zeichnet

Приложение Б

Тезисы и список слов к аудиовизуальному тексту «Weltweit: Das Wetter spielt verrückt»

Das Wort ... benutzt man für eine als ungewöhnlich hoch Temperatur.

Das Verb bedeutet, dass etwas eingefroren war.

... bezeichnet die Veränderung des Klimas auf der Erde.

... bedeutet Prozess, wenn die Temperatur sinkt.

Hitze, erstarren, Klimawandel, Abkühlung.

Приложение В

Тест множественного выбора к аудиовизуальному тексту «Weltweit: Das Wetter spielt verrückt»

1. In welchem Land war das rekordkälte Wetter?

a) in den USA b) in Australien c) in Russland

2. Was ist das Wetterproblem in den Südalpen?

a) Wasserfall b) Schneefall c) Lawine

3. Nach Reportermeinung sind die Wetterextremen mit ... verbunden.

a) Klimawandel b) Erwärmung c) Im Text gibt es keine Antwort

Приложение Г