

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ХЕРСОНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ФАКУЛЬТЕТ ІНОЗЕМНОЇ ФІЛОЛОГІЇ
Кафедра німецької та романської філології**

**ВИКОРИСТАННЯ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ
СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ХАРАКТЕРУ НА УРОКАХ
З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ У ЛЦЕЇ**

Кваліфікаційна робота

на здобуття ступеня вищої освіти бакалавр

Виконав: студент 4 курсу 09-1-491 групи
спеціальності 014.02 Середня освіта (Мова і
література німецька, англійська)

Брагін Роман Романович

Керівник: к.пед.н., доц. Гоштанар І.В.

Рецензент: к.пед.н., доц. Кіщенко Ю.В.

ВСТУП

Вивчення іноземних мов на етапі профільної середньої освіти має важливе значення для підготовки молодого покоління до життя у багатонаціональному суспільстві, для формування культури міжнаціональних взаємовідносин та розуміння необхідності вивчення мов упродовж життя.

Сьогодні все складніше заперечувати стрімко зростаючу роль візуальних медіа в житті сучасної молоді. Тенденції розвитку засобів візуальної та аудіальної комунікації породжують нові підходи в будь-якій сфері людської діяльності, завдяки сучасним технологіям можливості подання навчальної інформації значно збільшились.

Однією з найбільш актуальних проблем методики навчання іноземних мов є комунікативна компетентність та способи її досягнення. Технологіям використання відеоматеріалів на уроках іноземних мов присвячені праці багатьох вітчизняних і зарубіжних вчених (О.І. Барменкова, О.В. Богданова, Ю.І. Веросокін, Т. Господинчик, М. Дука, О.О. Коваленко, І.І. Комарова, Л.М. Конопляник, Т.В. Максимова, О.В. Тарасевич, R. Berk, S. Chudak, A. Gilmore та ін.).

У нашій роботі робимо спробу розглянути особливості використання відеоматеріалів на уроках німецької мови на етапі профільної середньої освіти в контексті їх впливу на розвиток комунікативної компетентності учнів ліцею.

Актуальність дослідження зумовлена передусім тенденцією до поширення використання сучасних медіазасобів, зокрема, відеоматеріалів з

метою формування навичок аудіювання та вдосконалення усномовленнєвої комунікації учнів на уроках іноземної мови.

Метою дослідження є аналіз теоретичних передумов використання відеоматеріалів на уроках з німецької мови на етапі профільної середньої освіти та визначення особливостей методичного потенціалу відеоматеріалів соціально-культурного характеру під час формування усномовленнєвої компетентності.

Реалізація мети дослідження передбачає виконання таких **завдань**:

1) проаналізувати основні тенденції розвитку іншомовної комунікативної компетентності учнів закладів загальної середньої освіти;

2) систематизувати сучасні підходи до визначення поняття «навчальний відеоматеріал»; узагальнити класифікації навчальних відеоматеріалів;

3) визначити основні етапи та завдання роботи над відеоматеріалами, систему вправ з використанням відеоматеріалів та методичний потенціал відеоматеріалів;

4) розробити серію вправ з використанням німецькомовних відеоматеріалів для навчання усного монологічного та діалогічного мовлення учнів старшої школи;

Об'єктом дослідження є використання інтерактивних методів навчання у контексті сучасного навчання німецької мови.

Предметом дослідження є специфіка методичного потенціалу відеофрагментів соціально-культурного характеру на уроках німецької мови на етапі профільної середньої освіти.

Методи дослідження зумовлені метою та поставленими завданнями: *теоретичні* – аналіз та узагальнення педагогічної й методичної літератури, нормативної бази з питань загальної середньої освіти; *емпіричні* – бесіда, аналіз творчої діяльності учнів ліцею, спостереження за особливостями перебігу процесу навчання німецькій мові на етапі профільної середньої освіти.

Практичне значення одержаних результатів роботи полягає у можливості використання її основних положень і висновків у лекціях та семінарських заняттях з методики навчання німецької мови або педагогіки.

Структура дослідження. Робота складається зі вступу, двох розділів, висновків, списку використаних джерел (73 найменування), додатків. Загальний обсяг роботи становить 72 сторінки друкованого тексту, з них 53 сторінки основного тексту.

РОЗДІЛ 1

СУЧАСНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ КОМУНІКАТИВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

1.1. Вивчення іноземних мов у закладах загальної середньої освіти

Глобалізація сучасного світу охоплює дедалі всі сфери існування суспільства. Запровадження прогресивних нововведень в українській системі загальної середньої освіти не є винятком. Знання іноземної мови стає важливою умовою інтернаціоналізації сучасної освіти. У Національній програмі «Освіта XXI століття» наголошується на тому, що у програмі шкільного вивчення іноземні мови знаходяться на другому місці після української мови за важливістю [40].

У сучасній українській системі загальної середньої освіти здійснено величезний прорив у напрямку вивчення іноземних мов: це насамперед запровадження вивчення першої іноземної мови з першого класу та другої іноземної мови – з п'ятого.

Згідно з навчальними програмами з іноземних мов по завершенню 11-го класу закладу загальної середньої освіти (далі – ЗЗСО) учні мають володіти англійською мовою на рівні не менше B1 [29]. Виходячого з цього, головними завданнями вивчення іноземних мов на етапі профільної середньої освіти є формування вміння здійснювати спілкування в межах сфер, тем і ситуацій, визначених чинною навчальною програмою та ефективно користуватися навчальними стратегіями для самостійного вивчення іноземних мов.

При визначенні завдань певного навчального процесу, важливу роль відіграє правильне розуміння цілей та мети. Мусимо констатувати, що дуже часто у сучасній дидактиці між собою плутають поняття цілей та мети. Так, І. В. Малафійк у своєму посібнику «Дидактика» наголошує на тому, що

питання диференціації цих термінів було і все ще є однією з найбільш суперечливих педагогічних проблем [24, с. 135]. У спробах вирішення цього питання, вчений аналізує трактування цих термінів у різних науках і доходить висновку, що мета виступає «бажаним результатом, досягнення якого не обмежено за часовими рамками», у той час, як ціль, за І.В. Малафійком, – це «конкретний результат, на досягнення якого спрямовані зусилля суб'єкта діяльності» [24, с.137].

Отже, головною метою уроку іноземної мови у ЗЗСО є формування в учнів комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок. Розвиток комунікативної компетентності залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок.

Власне, поняття комунікативної компетентності, що є ключовим поняттям у нашій роботі, знаходить різні дефініції у наукових розвідках дослідників. Так, С.Ю. Ніколаєва вважає компетентність «здатністю, заснованою на знаннях, навичках і уміннях, що також включає досвід і особистісні якості людини, яка спрямована на те, щоб успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби, діяти та виконувати поставлені завдання» [32, с.11–17].

У свою чергу М.М. Обозов наголошує на тому, що поняття комунікативної компетентності трактується у двох сенсах. По-перше, як орієнтованість особистості в різних ситуаціях спілкування, що ґрунтується на знаннях і чуттєвому досвіді; а, по-друге, - як здатність ефективно взаємодіяти з оточуючими завдяки розумінню себе та інших при постійній видозміні психічних станів, міжособистісних взаємин і умов соціального середовища [33].

Натомість Н.Б. Завіниченко пропонує таку класифікацію компонентів комунікативної компетентності:

- гностичний компонент, що включає в себе систему знань про сутність і особливості спілкування в цілому і в конкретних комунікативних контекстах; сюди ж відносяться теоретичні знання про стилі спілкування і

загальнокультурна компетентність, яка реалізує розуміння прихованих смислів слів;

- емоційний компонент, до якого відносять діалогічність взаємодії з людиною, емпатію, рефлексію, позитивну Я-концепцію, адекватні психоемоційні стани;

- комунікативний компонент, куди відносять комунікативні вміння, що дають можливість встановлення контакту з іншими людьми а так само інструменти управління даного взаємодії, експресивні і перцептивно-рефлексивні вміння [10, с. 41–42].

На думку Ф.С. Бацевича, основним акцентом при формуванні комунікативної компетентності сьогодні є, перш за все, навчання основним комунікативним законам і тенденціям розвитку сучасного спілкування [2]. Втім, М.І. Лісіна робить акцент на спілкуванні, що виступає суттю комунікативності і, відповідно, його компетенцій. Відповідно до цієї думки, ключовим елементом формування комунікативної компетентності є безпосередньо спілкування і взаємодія [22].

Звертаючись до зарубіжних наукових розвідок, встановлюємо, що першу спробу визначення поняття комунікативної компетентності зробив Ноам Хомський, який розглядав поняття «мовленнєвої компетентності» з суто теоретичної позиції, а саме: йдеться про знання так званого «суб'єкта мовної діяльності» рідної мови та її вживання в конкретних ситуаціях [50].

У нашому дослідженні фокусуємо увагу на розвиток усномовленнєвих здібностей учнів, що є складовою дискурсивної компетентності. Важливість розвитку саме цього типу навичок обумовлено так званим «основоположним значенням усних мовних форм» [67, с. 6].

Безумовно, говоріння включає в себе більшу кількість аспектів мовної компетентності і передає як вербальну, так і невербальну інформацію за допомогою інтонацій, тону, жестів, певних конотацій і реалізації стратегічних аспектів мови. Усне мовлення також найчастіше передбачає

інтерацію між двома або більше людьми, що дозволяє реалізувати головну мету використання мови – комунікацію.

Таким чином, одним із головних завдань уроку іноземної мови на сьогодні є систематичне вдосконалення здатності, говорити цільовою мовою.

За Й. Куртцем, зміни у підходах до вивчення іноземних мов, що відбулися протягом останнього століття, пов'язані зі зміною культурної парадигми [59, с. 83]. Раніше акцент при вивченні іноземної мови робився на теоретичних знаннях, а не на її використанні. Зміни в культурному та технічному просторах, що відбуваються в останні десятиліття, змусили людей переглянути пріоритети системи вивчення мови. Так, за твердженням Й. Куртца, процес говоріння включає в себе:

- генерацію мовних звуків і комплексів;
- вираження думок, почуттів, переживань;
- просторово-часову діяльність;
- концептуалізацію, артикуляцію;
- диспозицію, яка генерується в міжособистісному спілкуванні в формі мовних навичок;
- взаємодію підготовлених і імпровізованих мовних секвенцій, пов'язаних із соціокультурними сценаріями [59, с. 84].

Розвиток усного мовлення орієнтується на оволодіння автентичними темами і побутовими ситуаціями, які можуть відрізнитися по вмотивованості й репрезентативності, але повинні бути пов'язані з інтересами учнів (виходячи з вікової психології).

Отже, мету вивчення іноземних мов слід розуміти як формування особистості учня, здатного брати участь у спілкуванні (опосередкованому чи безпосередньому) на міжкультурному та міжнаціональному рівнях. Іншими словами – розвиток основних рис вторинної мовної особистості, що робить учня здатним до адекватної соціальної взаємодії в умовах міжкультурного спілкування.

У нашому дослідженні звертаємо увагу не тільки на глобальну мету і фундаментальні аспекти побудови уроку, але й вивчаємо вплив відеоматеріалів на етапі профільної середньої освіти, коли учні мають сформовані навички аудіювання й говоріння, компетентності в таких аспектах, як просодія, правильність і швидкість сприйняття, комунікативна адекватність. Тут треба зауважити, що урок на цьому етапі спрямований вже не стільки на формування компетентностей, скільки на удосконалення вже існуючих мовних умінь і навичок. Відповідно до цього, методичні матеріали містять складнішу лексику і граматичні форми. Учні на цьому етапі повинні вміти висловлювати власні думки усно і письмово, брати участь комунікативних ситуаціях різного роду. Крім цього, робота з учнями ліцею дає більш широкий простір для експериментів, оскільки на цій стадії вивчення мови, учні є вже досить зрілими, щоб сприймати складніші теми, і не тільки вивчати безпосередньо мову, а й отримувати додаткові знання за допомогою цільової мови, як, наприклад, країнознавчі знання або соціокультурні питання, як сім'я, особистість, вибір кар'єри або захист навколишнього середовища.

Згідно з думкою німецького ученого К. Шредера, при викладанні іноземної мови в ліцеї, слід робити акцент на культурних особливостях досліджуваної мовної лінгвокультури [68, с. 213].

Питанню культуроспрямованого вивчення іноземних мов присвячено наукові праці багатьох вітчизняних і зарубіжних дослідників (О.І. Вишневський, І.І. Комарова, Л.І. Морська, В.П. Наталин, О.М. Шерстюк, А. Бабайлова, Н.Ф. Бориско, Н.Б. Ішханян, Д.В. Малявін, А.С. Пелишенко, Л.П. Смелякова, та ін.).

У глобальному масштабі, реалізація цілей можлива тільки за умови постановки правильних завдань.

Отже, в рамках практичної мети навчання на заняттях з учнями ліцею, вирішуються такі завдання:

1) *комунікативні*: базове розуміння мовлення носіїв мови, володіння навичками усного діалогічного та монологічного мовлення, адекватного перекладу іноземного тексту на рідну мову і навпаки, читання вголос та про себе адаптованого тексту без використання словника;

2) *філологічні*: систематизація та поглиблення знань з граматики, синтаксису, тощо;

3) *країнознавчі*: знайомство з іншомовною бутністю.

Окрім того, виокремлюють ще такі види завдань:

1) *предметні* завдання, що включають предметний зміст, який може бути переданим у процесі комунікації за допомогою мовного та мовленнєвого матеріалів (ситуації спілкування, теми, комунікативної інтенції);

2) *соціокультурні* завдання, що реалізуються у процесі здобуття країнознавчих та лінгвокраїнознавчих знань, навичок, умінь, що складають основу соціокультурної компетенції [46].

Як демонструє у своєму дослідженні Т. Шахтебек, для досягнення таких цілей добре підходять великі за тривалістю розмовні секвенції на уроках, а також групові завдання, бо вони надають учням можливість моделювати на основі власного досвіду комунікаційні процеси та взаємодіяти у різних контекстах. Безумовно, розвиток комунікативних навичок – це тривалий процес, тому спонукати учнів, брати участь у все більш складних комунікативних ситуаціях, треба поступово [67, с. 7].

Досягнення поставлених цілей та завдань передбачає реалізацію таких методів та технологій навчання, як междисциплінарний підхід, особистісно-орієнтоване навчання, принцип розвиваючого навчання, технологія проєктного чи проблемного навчання, підвищення мотивації учнів, застосування комп'ютерних інтерактивних програм, медіаресурсів.

Підводячи підсумок, зазначимо, що вивчення іноземної мови в ліцеї спрямовано на розвиток особистості учнів за допомогою реалізації виховного потенціалу іноземної мови, а саме: формування у учнів потреби у вивченні

іноземних мов і оволодіння ними як засобами спілкування, пізнання, самореалізації та соціальної адаптації в полікультуровому та поліетнічному середовищі, в умовах глобалізації, реалізації важливості вивчення рідної та іноземної мов як засобів пізнання у сучасному світі; формування загальнокультурної та етнічної ідентичності як складових громадянської самоідентифікації; виховання якостей громадянина; розвиток національного самопізнання, прагнення до взаєморозуміння між людьми різних спільнот, толерантного відношення до проявів інших культур, краще пізнання власної культури; розвиток прагнення до оволодіння базисними принципами світової культури за допомогою засобів, що надає володіння іноземною мовою.

1.2. Сучасні технології у процесі навчання іноземних мов

В умовах модернізації та загальної інформатизації суспільства зростає і роль розвитку стратегій обробки з інформацією, в тому числі і з навчальним матеріалом в школі. Тому система освіти в останні 15 років швидко трансформується і адаптується до нових течій. Зміст освіти збагачується новими процесуальними вміннями, спрямованими на обробку великих масивів інформації та творчий підхід у вирішенні проблем теорії і практики [36, с. 6].

Модернізація освіти в Україні передбачає перегляд як стратегічних цілей навчання, переорієнтовуючи його на становлення особистості і створення умов для адаптації до соціокультурних реалій сучасного суспільства, так і перегляд навчального процесу, традиційних форм і методів викладання іноземної мови. Запровадження інтерактивних і медіальних форм навчання змушує працювати інакше, ніж прийнято у традиційній методиці, де вчитель дає знання і вимагає їх засвоєння. В рамках роботи з новими засобами навчання, учень стає основною фігурою в процесі засвоєння матеріалу і сам відкриває шлях до оволодіння знаннями. Учитель відходить на другий план, виконуючи, переважно, функцію організації та стимулювання навчального процесу [41].

За М.Д. Тукало, мультимедійні технології слід розуміти як спектр інформаційних технологій, що використовують різного роду програмні та технічні засоби та пристрої з метою ефективного впливу на користувача. Саме новітні розробки в навчанні із застосуванням комп'ютерних технологій слід відносити, за його роботою, до сфери мультимедіа. Перелік мультимедійних технологій включає, зокрема, анімації, відеофільми, аудіальні засоби, інтерактивні рішення, використання віддаленого доступу і зовнішніх ресурсів, різних баз даних, тощо. Різноманітні медіа-компоненти, що знаходяться під керуванням однієї чи декількох програм, він пропонує називати мультимедіа-системою [49].

Власне, релевантність вживання сучасних медіа-пристроїв в контексті уроку іноземної мови можна, почасти, зв'язати з тенденцією вживання «usage based» підходу Н. Хомського. Пов'язано це з тим, що сама назва «usage based» в перекладі означає «такий, що базується на можливому використанні в майбутньому» (переклад наш – Р. Брагін). А фактично, говорячи про майбутнє комунікації, ми так чи інакше маємо на увазі технічні засоби, що і виправдовує знайомство з ними і використання їх потенціалу при викладанні іноземної мови. Як зазначає В. Кремень, запровадження інформаційно-комунікаційних технологій в освіті є обов'язковою передумовою формування інформаційного суспільства у широкому розумінні [18, с. 4].

Концепція «медіа» вперше була введена в дидактику у першій половині ХХ ст. Під цим означенням розуміли всі типи технічних пристроїв, що було винайдено для позакласних цілей, однак вони могли бути використаними і на уроках. Концепція «мовної лабораторії» була сформована лише згодом, оскільки її технічне обладнання, на відміну від звичайних радіоприймачів, було спеціально розроблено для мовних потреб. На той час, фільми та відеоматеріали загалом могли становити частину уроку тільки у формі програм телебачення [57, с. 395].

Г.М. Коджаспірова і К.В. Петров запропонували таку класифікацію технічних засобів:

- 1) за функціональним призначенням (тип розв'язуваних навчальних завдань);
- 2) за принципом роботи (механічні, звукотехнічні, електронні тощо);
- 3) за типом навчання (влаштування індивідуального або групового користування);
- 4) за принципом логіки роботи (з лінійною або розгалуженою програмою роботи);
- 5) за типом впливу на органи чуття (візуальні, аудіальні, аудіовізуальні);
- 6) за способом подачі інформації (екранні, звукові, екранно-звукові) [14, с. 17].

Функції технічних засобів навчання доповнюють один одного, є взаємозалежними, і їх диференціація є достатньо умовною. Розрізняють комунікативну, управлінську, кумулятивну, дослідницьку функції технічних засобів навчання [14, с. 17–20].

За Е. Флемінгом та Я. Якобі, класифікація дидактичних засобів виглядає наступним чином:

- природні засоби, які представляють безпосередньо дійсність;
- технічні засоби, що дозволяють демонструвати дійсність побічно (сюди відносять також візуальні, аудіовізуальні та автоматичні засоби);
- символічні засоби, які відображають дійсність через відповідну символіку, як живе чи друковане слово, звуки, графіки, тощо [44, с. 30–31].

Втім, сучасна європейська класифікація медійних засобів, згідно з думкою Р. Фройденштайна, виглядає на сьогоднішній день так:

- 1) традиційні (звичайні, не технічні) медіа, до яких відносять підручники, граматичні посібники, шкільні дошки, ілюстрації, тощо;
- 2) сучасні медіа, до яких відносять різні типи технічних пристроїв, закликані до розширення можливостей традиційних медіа, як, наприклад, проектор замість дошки, запис голосів носіїв мови замість голосу вчителя, тощо; до цієї категорії відносять, зокрема, і відеофільми, що можуть

передавати невербальні та паралінгвістичні явища мови та соціально-культурну інформацію;

3) нові медіа, до яких відносять засоби, що забезпечують доступ до різних джерел інформації та створюють умови для так званого інтерактивного навчання; до них відносять комп'ютер з доступом до Інтернету, безпосередньо сам Інтернет та навчальні матеріали на компактних носіях [57, с. 396].

На думку Т. Господинчик, позитивному впливу медіа на результати навчання сприяє їхній динамічний розвиток і широка практика застосування. Дослідниця виділяє такі основні функції медійних засобів навчання:

- пізнання дійсності;
- отримання знань про дійсність;
- формування принципів емоційного ставлення до дійсності;
- розвиток діяльності, здатної перетворювати дійсність [7, с. 57].

Відштовхуючись від комунікативного підходу, що передбачає навчання спілкуванню і формування здатності до міжкультурної взаємодії, неможливо не виділити одну з головних переваг медійних дидактичних матеріалів, а саме: максимальне наближення до автентичності та створення штучного іншомовного оточення. У випадку з аудіальними й аудіовізуальними матеріалами, створення такого середовища зачіпає, переважно, тільки аудіювання (в разі відеоматеріалів – ще й комплексну аудіовізуальну рецепцію). Однак, розглядаючи так звані «нові медіа», відзначаємо їх незаперечну перевагу і необмежений потенціал для використання. Власне, сам Інтернет, що є ключовим компонентом «нових медіа», просто не має сенсу без комунікації – його сутність полягає в крос-культурному інтернаціональному спілкуванні мільйонів людей. Крім того, сучасні дослідники відзначають універсальні дидактичні можливості спеціальних навчальних онлайн-платформ як *Lingualeo* або *Duolingo*, які дозволяють здійснювати процес навчання у діалоговому режимі, враховуючи індивідуальні можливості учня, їх власний темп роботи і сприйняття [36].

Як зазначає Г.А. Омеляненко, в синтезі візуального зображення, тексту і звукового супроводу лежить потенціал для комплексного розвитку навичок мовної діяльності учнів. Вчений також підкреслює, що ефективність навчання прямо пропорційно зростає в міру використання наочних ілюстрацій, а мультимедійні засоби можуть об'єднувати відразу багато факторів наочності [35].

Узагальнюючи ключові дидактичні завдання сучасних медіазасобів, О.З. Николайко виділяє, передусім, такі:

- формування навичок і умінь читання, використовуючи безпосередньо матеріали інтернет-мережі різного рівня складності;
- удосконалення умінь аудіювання на основі автентичних звукових текстів, пісень, кіно-епізодів;
- удосконалення вмінь писемного мовлення, поповнення словникового запасу лексику сучасної мови, яка відображає певний етап розвитку культури народу, а також соціальний устрій суспільства;
- збагачення культурологічними знаннями, які включають мовний етикет, особливості поведінки різних народів в умовах спілкування, особливості культури і традицій країни носіїв цільової мови;
- удосконалення знань граматики за допомогою онлайн-тестів;
- формування стійкої мотивації пізнавальної діяльності на уроках;
- формування навички глобального мислення;
- формування потреби у використанні іноземної мови з метою комунікації [31].

У дослідженні М.А. Клачкової виділено основні освітні завдання щодо використання мультимедійних технологій, що сприяють підвищенню якості підготовки учнів: загальнокультурний розвиток учнів; підвищення рівня володіння іноземною мовою; створення сприятливого психологічного клімату; підвищення мотивації та інтересу до вивчення предмета; можливість реалізації індивідуалізації навчання; підвищення естетичного та емоційного

рівня уроку за рахунок використання музики, анімації; підвищення обсягу виконаної на уроці роботи; підвищення авторитету вчителя [13, с. 5].

За твердженням Т.В. Максимової, ефективність використання мультимедійних засобів обумовлюється їх дидактичними перевагами, а саме:

- одночасне використання декількох каналів сприйняття в процесі навчання, за рахунок чого досягається інтеграція інформації, поступаючої від різних органів рецепції;

- візуалізація інформації абстрактного характеру в силу динамічної презентації процесів;

- можливість розвитку когнітивних структур учнів шляхом включення відповідного навчального матеріалу в широкий навчальний, суспільний та історичний контексти;

- використання в процесі комунікації звукового супроводу й анімації;

- інтерактивність процесу навчання, що передбачає взаємодію мультимедійних програм і студента;

- існування декількох шляхів засвоєння інформації й можливість вибору такої траєкторії навчання, що відповідатиме рівневі початкової підготовки учня;

- контроль якості засвоєння матеріалу за допомогою тестів і автоматичне повернення до недостатньо засвоєного матеріалу за результатом контрольного опитування [23, с. 392].

Дослідниця наголошує, що мультимедійні засоби мають потенціал до інтенсифікації навчального процесу, підвищення ефективності засвоєння матеріалу, вона вбачає реалізацію цієї можливості за рахунок застосування сучасних способів обробки аудіовізуальної інформації, як:

- маніпулювання візуальною інформацією у межах поля екрана;

- контамінація різної аудіовізуальної інформації;

- використання анімаційних ефектів;

- деформування візуальної інформації;

- дискретна подача аудіовізуального медіаматеріалу;

- тонування зображення;
- фіксування обраної частини візуальної інформації для наступних маніпуляцій з нею;
- багатовіконне представлення аудіовізуальної інформації на одному екрані з можливістю активізації різних частин екрану (наприклад, демонструючи водночас відеофільм та текст);
- демонстрація реальних процесів і подій у режимі реального часу [23, с. 390].

Отже, підсумовуючи вищезазначене, робимо висновок про універсальність мультимедійних засобів навчання, оскільки їх застосування доречно на різних етапах уроку: на етапі мотивації і підготовки вони можуть бути задіяні в процесі постановки проблеми перед вивченням нового матеріалу; в процесі сприйняття і аналізу нової інформації служити ілюстраціями; при закріпленні знань – для контролю знань.

Таким чином, перспектива подальшого розвитку медіазасобів, що застосовують на уроках іноземної мови, заснована на їх незаперечних перевагах. У контексті поліпшення мовних навичок учнів, медійні засоби забезпечують найкращий спосіб пасивного сприйняття вимови на прикладі відео або аудіо матеріалів, тобто зразок правильної фонетичної вимови з можливістю для учнів подальшого успадкування інтонацій. Крім того, аудіовізуальні матеріали пропонують кращі можливості для консолідації використання певних лінгвістичних конструкцій в автентичному контексті. Це розвиває не тільки сприйняття учнів, а й можливість розуміння слів в їх автентичній формі – з певним ритмом, інтонацією, діалектом і соціолектом. Вся ця інформація набуває синтез з досвідом учня і служить основою для майбутньої автентичної комунікації.

Крім того, поява онлайн-медіа призвела до безпрецедентного в методиці явища – автономного навчання, згідно з яким, учень може отримати необмежену кількість корисних тематичних матеріалів і навіть мовну практику з носієм мови, не виходячи з дому. Проте, з цим пов'язана і велика

кількість суперечливих моментів, оскільки ефективне використання автономного навчання вимагає надзвичайно високого ступеня самоорганізації і мотивації, попри необмежений потенціал онлайн-медіа. Те саме можна сказати і стосовно використання аудіовізуальних матеріалів в контексті викладання іноземних мов. Рівень організації і мотивації учнів багато в чому визначають результат уроку і те, чи будуть учні сприймати матеріал, який їм показують. Проблема тут полягає в тому, що дитина шкільного віку може отримувати набагато більше простішої і зрозумілішої інформації з Інтернету в повсякденному житті, ніж з фільму в класі. Тому одним з найважливіших моментів в уроці з застосуванням медіа-пристроїв є саме мотивація школярів на роботу і сприйняття.

Принципи використання технічних засобів у навчанні ґрунтуються, здебільшого, на вже сформованих методах навчання, які модифікуються, модернізуються і пристосовуються до фактичних вимог вивчення іноземної мови. Основне завдання при виборі методу – науковий підхід до вивчення іноземної мови, комплексне використання матеріалів з лінгвістики, психології та методики, вивчення взаємодії рідної і іноземної мов на різних рівнях - фонетичному, граматичному і лексичному.

РОЗДІЛ 2

ВИКОРИСТАННЯ НАВЧАЛЬНО-МЕТОДИЧНИХ ВІДЕОМАТЕРІАЛІВ СОЦІАЛЬНО-КУЛЬТУРНОГО ХАРАКТЕРУ НА УРОКАХ З НІМЕЦЬКОЇ МОВИ ЯК ЕФЕКТИВНИЙ ЗАСІБ ВДОСКОНАЛЕННЯ УСНОМОВЛЕННЄВОЇ КОМУНІКАЦІЇ УЧНІВ ЛЦЕЮ

2.1. До питання визначення поняття «відеоматеріал». Класифікація навчальних відеоматеріалів

Принципово важливим моментом в рамках нашої роботи є дефініція поняття «відеоматеріал». За І. М. Андреасяном, навчальний відеофільм – це «спеціально підготовлений в методичному і режисерському плані аудіовізуальний засіб навчання, що має великий емоційний вплив за рахунок синтезу основних видів рецепції, призначений для створення автентичних комунікативних ситуацій» [39, с. 222]. Це визначення, однак, стосується лише невеликої частини відеоматеріалу, що можна використовувати на уроці, маючи на увазі конкретно навчальні відеоролики, які, як правило, додаються до підручників.

Н.Ф. Коряковцева пропонує дефініцію відеофільму як «засобу наочності для більш широкої демонстрації матеріалу», що однак мало характеризує безпосередньо відеоматеріал з точки зору аудіовізуального засобу, і підходить у тому числі і для ілюстрацій, або презентацій [17, с. 34]. За визначенням С. Стемплескі, відеосюжет – це «найкращий засіб презентації мови в аудиторії після автентичних життєвих ситуацій» [70, с. 173].

За Ю.І. Верисокіним, відеоматеріали можна класифікувати наступним чином:

- постановочні навчальні відеоролики;
- музичні відеокліпи;
- рекламні відеоролики;
- повнометражні художні фільми і телесеріали;

- додаткові матеріали, які супроводжують художні фільми на DVD;
- відеозаписи виступів;
- відеопрограми для вивчення аспектів мови [5, с. 31-34].

О. Ільченко позначає відеоматеріал як різного роду телевізійну продукцію (включаючи новини, ток-шоу, інтерв'ю та відеофільми), які можна використовувати в якості дидактичного матеріалу, застосовуючи можливості багаторазового перегляду, функцію «пауза» і пошук необхідних фрагментів [12, с. 8].

Н.О. Пшенянікова класифікує відеоматеріали, виходячи з їх жанру: художнє / ігрове кіно, теледокументалістика, ток-шоу, мультиплікаційні фільми, рекламні ролики тощо.

Найбільш влучною з точки зору дидактичного застосування відеоматеріалу є, на нашу думку, класифікація Т.П. Леонтєвої, яка виділяє такі класи відео, як:

- фільми призначені для вивчення іноземної мови;
- автентичні фільми, призначені для носіїв мови;
- відеоматеріали, розроблені вчителями та учнями [21, с. 64].

У нашому дослідженні під поняттям «відеоматеріал» розуміємо аудіовізуальний засіб, що об'єднує в собі аудіальну, візуальну і аудіовізуальну рецепцію (*Hörsehverstehen*), насичений культурним кодом, а також емоційним і соціокультурним контекстом, який можна застосовувати в якості дидактичного матеріалу.

За А. Гілмором, відеоматеріали можуть бути автентичними, суто учбовими, тобто створеними спеціально для вирішення учбових задач, та адаптованими [58, с. 97– 118]. Як правило, адаптовані матеріали створюються на основі автентичних – в них залишають основну ідею та особливо важливі репліки, але, наприклад, видаляють певні секвенції, що можуть бути зайвими чи заважати сприйняттю інформації. Переваги матеріалів такого типу полягає у тому, що вони є приближеними до автентичних, але, тим не менш, фокусуються на конкретних педагогічних

задачах. Вони підходять до використання як для вирішення складних питань у класах з високим рівнем, так і для класів з низьким рівнем.

Головною перевагою застосування фільмів на уроці іноземної мови є, безумовно, фактор наочності. Виходячи з класифікації І.М. Андреасяна, існує п'ять видів наочності: зорова, слухова, моторна, образна і екстралінгвістична [39, с. 222].

Безумовно, слідуючи європейським тенденціям дослідження дидактики і методики, до цієї класифікації можна було б ще додати зорово-слухову наочність, згадану раніше в роботі як «*Hörsehverstehen*», оскільки, як стверджує С. Худак, такий тип сприйняття кардинально відрізняється від окремо взятих аудіювання та/або сприйняття візуальної інформації [55, с. 88–89].

Як зазначає Г.А. Омеляненко, саме поєднання різних видів наочності дає можливість для комплексного розвитку навичок мовної діяльності [35]. Взаємодіючи відразу з декількома органами рецепції, аудіовізуальні засоби, в тому числі фільми, використовують так звану «кіно-мову», що є принципово непізнаваною через будь-який окремий тип сприйняття. Крім того, фільми здатні передавати широкий спектр інформації, яка не може бути передана іншими способами - в тому числі невербальні засоби комунікації, інтонації, що, в сумі з автентичною ситуацією вживання, створює якісні патерни поведінки, що, загалом, є прикладом екстралінгвістичною наочності. У свою чергу, «кіно-мова» впливає на емоції і сприйняття як раз за допомогою свого комплексного аудіо-візуального впливу, створюючи додаткові контексти і даючи творцям ширший простір для передачі підтекстів і додаткових смислів.

У методиці навчання іноземних мов аудіовізуальний аспект мови розглядається в якості стрижневого компонента в структурі мовної компетентності учнів. Відповідно до думки більшості вчених-методистів, серед яких і М. І. Дубровін, використання наочності ось уже кілька століть є однією з основних проблем дидактики [8, с. 20].

Аудіовізуальні засоби навчання є ефективним джерелом підвищення якості навчання завдяки яскравості, виразності та інформативної цінності зорово-слухових образів, які відтворюють ситуації спілкування і навколишню дійсність. При цьому на заняттях успішно реалізується дидактичний принцип наочності, можливість індивідуалізації навчання і одночасно масового охоплення учнів, посилюється мотиваційна сторона занять [52, с. 236].

На нашу думку, наочність збільшує ефективність навчання, допомагає учневі засвоювати мову більш осмислено і з більшим інтересом. Значення наочності вбачають зараз в тому, що вона мобілізує психічну активність учнів, викликає інтерес до занять мовою, розширює об'єм матеріалу, знижує стомлення, тренує творчу уяву, мобілізує волю та полегшує весь процес навчання.

Методичні цілі, для яких може бути використаний відеоматеріал, можуть бути досить різноманітними. Однак, виходячи із специфіки автентичних фільмів, можна зробити висновок, що однією з задач у викладанні іноземної мови, рішенню якої відеофрагмент може допомогти більше, ніж будь-який навчальний посібник, і де, відповідно, його застосування може бути цілком виправданим, - це формування навичок і умінь ситуативного спрямованого аудіювання. Використання відео можна розглядати як вищу форму ситуативної наочності. Адже саме перегляд відео поєднує звукову мову з динамічним зображенням життєвих ситуацій, дозволяючи чітко виявити основні ознаки будь-якої ситуації [45, с. 2].

Як зазначає І. Швердтфегер, до якісних переваг відеоряду над текстом слід віднести також те, що на відміну від книги, де описи можуть подаватися виключно один за одним, в тому темпі, в якому їх готовий сприймати споживач, фільми задають власний тон розповіді, створюючи таким чином велику емоційну прив'язку до сюжету, підвищуючи градус напруги або, навпаки, розповідаючи свою історію не кваплячись [69, с. 15]. Крім того, так

звана «кіно-мова» є потужним інструментом впливу на розвиток у учнів широкого світогляду і можливості дивитися на ситуацію з різних точок зору.

Отже, кіно, за І. Швердтфегерем, не є відображенням об'єктивної реальності, і в будь-якому випадку в процесі створення проходить крізь призму суб'єктивного сприйняття сценариста і режисера [69, с. 16].

Таким чином, в контексті вивчення іноземних мов, відеоматеріал є провідним засобом створення аудіальної, аудіовізуальної і візуальної наочності, який може нести в собі культурний код країни носіїв цільової мови, створювати соціокультурні контексти сприйняття інформації, передавати в складі комплексного явища "кіно-мови" спектр прикладів комунікативної взаємодії, об'єднуючи як вербальні, так і невербальні методи спілкування. Крім того, відеофільм створює умови для підвищення мотивації учнів до вивчення матеріалу а так само створює для них додатковий виховний контекст, зіставляючи їх погляд на речі, на погляд автора відеофільму, який зображує певні події під особливим кутом.

2.2. Основні етапи та завдання роботи над відеоматеріалами

Впровадження відеоматеріалу в урок іноземної мови – проблема, що піднімається в методиці вже досить давно. Відбувається це в силу того, що ключовим фактором ефективності впливу кіно-уроку на навички учнів є не властивості відеофільму як формату, а підготовка самого вчителя і обробка відповідного відеоматеріалу.

За твердженням О.В. Богданової, застосування відеоматеріалів на уроці іноземної мови сприяє вирішенню таких завдань:

- підвищення мотивації навчання;
- інтенсифікація навчання;
- активізація учнів;
- самостійна робота;
- підвищення якості знань учнів [3].

Спірним моментом у такій класифікації є можливість інтенсифікації навчання засобами дидактичного відеоматеріалу. Як вже було зазначено раніше, його застосування, якщо йдеться про лексичну роботу, скоріше спрямована на закріплення певних існуючих знань, а ніяк не на їх отримання. Таким чином, і при перегляді фільму процес отримання учнями нових знань скоріше консолідується, ніж зазнає інтенсифікації. Спираючись на зазначену раніше прагматичну важливість формування у учнів комунікативної компетенції, до списку завдань також можна додати необхідність формування автентичних та уявних ситуацій спілкування, оскільки використання відеоматеріалів сприяє появі широкого спектру тем для дискусій чи відтворення прослуханих діалогів з урахуванням інтонацій та контексту використання певних лексичних чи граматичних одиниць.

Крім того, існують твердження щодо важливості вимог до роботи з відеоматеріалами в рамках уроку іноземної мови. Так, О.В. Тарасевич виділяє наступні вимоги до відеоматеріалу:

- відеоматеріал повинен відповідати темі, передбаченій навчальною програмою;
- до перегляду відеоматеріалу чітко формулюється завдання з якою метою це відео застосовується;
- відеоматеріал повинен відповідати віковим особливостям учнів, їх рівню знань і досвіду;
- після перегляду відеоматеріалу необхідно проведення вправ за змістом викладеного матеріалу [47].

У свою чергу О.І. Барменкова наголошує такі характеристики навчальних відеоматеріалів: відеоматеріал повинен відповідати інтересам учнів; містити значущу лінгвокраїнознавчу інформацію, сучасний і актуальний матеріал; мати виховну та країнознавчу цінність, потрібний рівень емоційного впливу; бути методично доцільним [1, с. 76].

Виходячи з перерахованого вище, додамо ще, що при побудові плану уроку, відштовхуючись від відеоматеріалу, варто брати до уваги такі аспекти:

- чи є очікуваним результатом загальне або повне розуміння відеоматеріалу;
- якою є поставлена продуктивна мета;
- як і в якій послідовності повинен бути продемонстрований відеоматеріал;
- які форми роботи планується застосовувати.

Згідно з дослідженнями С. Худака, в рамках фільмової дидактики, успішна реалізація поставленої навчальної стратегії може реалізуватися за рахунок правильного підбору матеріалів [55, с. 92].

Таким чином, підбір відеоматеріалу повинен відбуватися з урахуванням навичок і загального рівня знань учнів. Поставлені завдання також повинні корелювати з рівнем знання учнів, орієнтуючись, таким чином, або на виборче сприйняття відеофрагменту для слабших груп (мається на увазі акцентування уваги на окремі моменти в фільмі), або на глобальне (сприйняття всього сюжету), чи інтенсивне сприйняття (акцентування уваги на всю доступну інформацію).

При роботі з аудіовізуальними медіа важливо скласти план завдань таким чином, щоб постійно перемикає увагу групи на різні компоненти фільму і уникнути таким чином втоми і втрати концентрації учнів від безперервної аудіовізуальної рецепції. Замість цього, він рекомендує періодично звертати увагу, наприклад, виключно на саундтрек фільму.

Зарубіжні дослідники також роблять окремий акцент на важливості етичного змісту обраного відеоматеріалу. Дж. Ванг підкреслює, що вчитель повинен бути вкрай уважним до змісту відеоматеріалів типу голлівудських фільмів або серіалів. Абсолютно неприпустимим вважається використання в класі відеоматеріалів, що містять насильство або матеріали для дорослих. У той же час, фільми, що відображають в тій чи іншій мірі повсякденне життя і культуру є доречними, як і відео, що демонструють історичні постаті та події. Виходячи з догм аскетичної східної культури, Дж. Ванг радить вибирати відеоконтент тільки з простими моральними історіями [72, с. 23–28].

Згідно дослідженню А. Сасс, фільмовий матеріал, відібраний до ефективного використання на уроці іноземної мови має відповідати таким критеріям: розповідати цікаву історію; викликати зацікавленість до цільової мови; давати певне уявлення про іншу країну чи культуру; демонструвати щось неочікуване або нове, таке, що могло б бути цікавим для того, щоб ділитися з іншими, щоб обдумувати, чи про що дискутувати [66, с. 8].

Отже, розкриття дидактичного потенціалу відеоролика на уроці може вимагати активізації процесів сприйняття, пізнання і емоцій. Тут варто пояснити окремий вплив цих факторів на успішність проведення заняття.

Що стосується когнітивного і емоційного аспектів перегляду фільму соціально-культурного характеру, то межі між цими двома поняттями є трохи нечіткими. Справа в тому, що емоції, по суті, є свого роду цілеспрямованими когнітивними процесами, які можуть, в залежності від певного контексту, заданого тим, що відбувається на екрані, стосуватися співпереживання героям, розуміння чужого світогляду, який демонструється у фільмі, і в цілому, виражають суб'єктивну оцінку дій. Сама ж по собі емоція не може існувати окремо від мислення, внутрішньої критики і оцінювання. Однак, мислення має і незалежні від емоцій функції, як, наприклад, розшифрування поведінки персонажів, розпізнавання і запам'ятовування нової інформації, дослідження різних ситуативних контекстів і виведення з них поведінкових зразків [69, с. 29-32].

Сприйняття, значення якого помилково обмежують виключно рецепцією, включає в себе не тільки інформацію, одержувану органами почуттів, але, скоріше, конструктивний нейронний процес, який об'єднує інформацію, що отримується цими почуттями для їх інтерпретації та формування з них єдиної думки. Розвиваючи цю думку, І. Швердтфегер висуває теорію «внутрішнього» і «зовнішнього» глядача [69, с. 28]. Відповідно до цієї теорії, в момент перегляду відеофільму, сприйняття людини розшаровується на дві окремі площини, де в рамках внутрішнього сприйняття людина пам'ятає про те, що є людиною, яка в даний момент

переглядає фільм і знаходиться в певних умовах, а в рамках зовнішнього – те, що відбувається на екрані захоплює всю увагу глядача, стаючи, на час, для нього центром всесвіту. Так чи інакше, в будь-якому трактуванні, поняття «сприйняття» межує з поняттям «рефлексія», оскільки в будь-якому випадку, сприйняття нерозривно пов'язане з суб'єктивними факторами на кшталт особистого досвіду або світогляду конкретного учня.

Зв'язок сприйняття відеоматеріалу, емоцій і рефлексії учня описує також і А. Сасс у статті «*Filme im Unterricht - Sehen(d) lernen*» [66, с. 7]. Посилаючись на конструктивістські дидактичні теорії Шпітцера, вона робить висновок про те, що будь-яка отримувана нами з рецептивних джерел інформація, будь то слухова чи візуальна, і будь-яке переживання, пов'язане з побаченим на екрані, так чи інакше, проектується на наш світогляд через призму нашого суб'єктивного досвіду. Власне, саме така синергія факторів впливу відеоматеріалу і є запорукою результативності його застосування.

Т. Яхунов зауважує, що при підборі фрагментів автентичних відеофільмів варто звертати увагу на раціональне співвідношення візуальної і аудіальної інформації [53, с. 33-36]. Однак, дане твердження не знаходить однозначної підтримки в рядах методистів - з одного боку, відеоряд є основним, і, тому, превалюючим компонентом відеофільму. З іншого боку - звуковий ряд в синтезі з візуальною інформацією набуває певної поліфонічності і самостійної змістової насиченості, відповідно розширюючи трактування відеоряду [5, с. 31–34].

Проте, специфіка відеоконтенту як дидактичного матеріалу не дозволяє розглядати його компоненти окремо. Аудіальне насичення відеофільму, а саме мовлення, безумовно є ключовим джерелом іншомовної лінгвістичної і екстралінгвістичною інформації, проте в контексті кіномови воно лише конкретизує деталі відеоряду і дає йому загальну характеристику, доповнюючи зображення на екрані, і доносячи лише ту інформацію, яка не може бути передана візуальними засобами.

У свою чергу, візуальна складова, незважаючи на успішне існування жанру німого кіно, в сучасних межах, теж не може існувати самотійно. Її роль - формування в учнів певних асоціацій і розуміння залежності між комунікацією і ситуацією, в якій вона відбувається, відображаючи процес функціонування мовних одиниць в контексті реальних ситуацій.

Незаперечно важливим при складанні завдань до відеоматеріалу є також чітке планування і розуміння того, як і коли воно буде проводитися з учнями.

Основними етапами в роботі з відеоматеріалом вважаються: підготовчий етап; етап сприйняття фільму; контроль розуміння змісту; розвиток мовних навичок і мовленнєвих умінь.

О.В. Лемешко пропонує трьохетапну систему роботи з відеоматеріалом:

1) Перший етап – розуміння. В його рамках пропонується ознайомлення з відеофрагментом і робота з вправами, що базуються на розумінні причинно-наслідкових зв'язків і послідовності дій на екрані.

2) Другий етап – мовна практика. Він передбачає паузовий перегляд відеофрагменту, що переривається коментарями і питаннями вчителя до аудиторії, а також систематизацією мовних явищ в процесі перегляду фільму.

3) Третій етап – мовленнєва практика. Його основним завданням є стимулювання активної комунікативної діяльності учнів на основі ситуації, продемонстрованої в відеосеквенції з урахуванням використання обробленого на другій фазі мовного матеріалу. Цей етап охоплює в себе як роботу з відеоматеріалом, так і пост-демонстраційну [20, с. 86].

Втім, такий підхід є дещо розпливчатим й обмежує широкі можливості взаємодії учнів з відеоматеріалом, упускаючи одну з фаз, описаних у наукових розвідках А. Сасс. Йдеться про етапи, запропоновані методистами Гете-Інституту, а саме: *предемонстраційна* фаза; *демонстраційна* фаза; *постдемонстраційна* фаза.

Виходячи з такого поділу, доцільним на фазі, яка передує перегляду, є робота з окремими фрагментами фільмового фрагмента - так, можна продемонструвати учням стопкадри з фільму, або запропонувати прочитати

діалоги з нього і активізувати таким чином їх увагу, задіявши уяву через постановку питання наступним чином: *«Про що, на вашу думку, буде фільм?»*».

Також, продемонстраційна фаза відмінно підходить для пояснення певних країнознавчих та історичних реалій, які мають відношення до фільму, або обробки нового і потенційно незнайомого вокабуляра, незнання якого може безпосередньо вплинути на перегляд відеофрагменту.

На стадії перегляду учням рекомендується давати завдання на спостереження, оскільки вони дозволяють робити тезисні нотатки і не відволікатися надовго від дії на екрані. Як стверджує А. Сасс, можливості роботи з учнями під час перегляду обмежені тільки уявою вчителя – у якості варіантів використання, вона пропонує різні форми комунікації учнів на основі матеріалу між його переглядом (оскільки у роботі зі школярами передбачається багатократний, або, як мінімум, двократний перегляд відео): наприклад, демонстрація певної секвенції тільки одній частині класу, з подальшим завданням для цієї частини класу пояснити події на екрані іншим [66, с. 11]. Хорошим прикладом для комунікативної роботи може також служити вправа, в рамках якої частина учнів дивиться відеоряд без звуку, а решта зі звуком, і пізніше діляться один з одним міркуваннями щодо побаченого і/або почутого. Менш актуальними для нашого виду роботи, є запропоновані також тести і завдання з множинними виборами, які, втім, орієнтовані більше на контроль розуміння змісту, ніж на розвиток комунікативних навичок учнів.

Проте найбільший простір для роботи пропонує постдемонстраційна фаза. В її рамках, учні, вже ознайомлені з відеоматеріалом, можуть брати участь в широкому спектрі різного роду вправ: наприклад, пропонувати свої варіанти кінцівки фільму, або в цілому інші варіанти розвитку подій з певного моменту в сюжеті. Також, в силу великої кількості перспектив споглядання, фільми дають можливість інтерпретації побаченої історії з позиції різних персонажів, що дає можливість дати учням завдання

проаналізувати побачені секвенції і інсценувати мову від імені певного персонажа, а може, навіть влаштувати цілу дискусію на основі відіграшу різних персонажів. Залежно від ситуації на екрані, інсценуванню також підлягає життя персонажів за кадром. Наприклад, якщо у фільмі йдеться про якусь відому людину, то учнів можна попросити розіграти прес-конференцію цієї знаменитості з журналістами, і так далі.

Таким чином, для реалізації завдань формування та розвитку в учнів навичок і компетентностей іноземної мови, велике значення відіграє відповідність відеоматеріалу ряду вимог. Так, при відборі матеріалу, слід звертати особливу увагу на його відповідність темі, встановленій навчальною програмою, віковим особливостям учнів, а також на орієнтацію на певний тип сприйняття, і врахування впливу обраного відеоматеріалу на фактори емоцій, когнітивності і сприйняття. Для успішного і структурованого застосування відеоматеріалу, методисти Гете-інституту пропонують алгоритм роботи, що передбачає три фази: робота до демонстрації відеоматеріалу, під час демонстрації, та після демонстрації.

2.3. Методичний потенціал відеоматеріалів

Дидактичний потенціал застосування відеоматеріалів соціокультурного характеру обумовлений, перш за все, згаданою раніше в нашій роботі зростаючою роллю формування комунікативної компетенції в масштабах сучасної методики, а саме, фактом, що для максимально ефективного здійснення формування комунікативної компетенції необхідно, щоб процес навчання був максимально наближений до природного спілкування. Власне, саме для заповнення відсутності мовного середовища і можуть в майбутньому застосовуватися автентичні матеріали. Відтворення даної думки знаходить місце також і в дослідженні Л.М. Конопляник та О.О. Коваленко. Згідно їх дослідженню, основними плюсами відео є:

- організація специфічного мовного середовища, оскільки автентичні відеоматеріали є незамінними для відтворення оточення, наближеного до природного середовища носіїв мови, що, безумовно, позитивно позначається на розвитку комунікативних навичок учнів;

- підвищення мотивації, оскільки використання відеоматеріалу спонукає до використання відразу кількох видів діяльності учнів, у тому числі, комунікативної, навчально-пошукової і творчої, а також сприяє підвищенню мотивованості учнів до участі в уроці за рахунок отримання позитивних емоцій від розуміння матеріалу, розрахованого на носіїв мови, оскільки учні починають відчувати власний прогрес і досяжність мети оволодіння мовою на рівні носія. Крім того, вірно підібраний матеріал і методично правильно складені завдання створюють для учнів ситуації для спілкування в рамках рольової гри або дискусії, що в значно більшій мірі занурює їх в досліджуваний матеріал, створюючи суб'єктивну емоційну прив'язку;

- відповідність інтересам учнів, оскільки при правильному підборі матеріалу, у вчителя може вийти підняти актуальну і животрепетну для учнів тему;

- точне відображення мови в активній формі, оскільки автентичні відеоролики як правило несуть мову носіїв в оригінальному вигляді, з притаманними акцентами і фразеологізмами, в автентичному культурному контексті і мовній ситуації, а за рахунок синхронності тексту та візуальної інформації, мова сприймається простіше, ніж при простому аудіюванні;

- розвиток уваги і пам'яті, де мається на увазі те, що на відміну від текстуальних і аудіальних форм роботи, аудіовізуальний матеріал сприяє створенню в класі атмосфери загальної пізнавальної діяльності, де, вже за принципом «відра з крабами» учні будуть залучати один одного своїм прикладом в активну участь в уроці. Крім того, за рахунок одночасної роботи різних каналів отримання інформації, когнітивні процеси зазнають

інтенсифікації, змушуючи учнів проявляти більшу концентрацію і більш активне запам'ятовування для успішного виконання поставленого завдання;

- залучення до культурних реалій іншої країни, оскільки наочність відеоматеріалу в контексті проведення паралелей між побутом, звичним учням, і побутом іншого народу, у багато разів перевершує статичні ілюстрації в підручниках і, тим більше, навчальні тексти [16, с. 3].

Сучасні методисти сходяться на думці, що однією з найбільш вагомих переваг автентичних матеріалів над штучно створеними є те, що вони відповідають усім особливостям цільової мови. Так, автентичний матеріал має більш широкі можливості для того, щоб ознайомити учнів з широким розмаїттям граматичних і лексичних феноменів, хоч вони і зустрічатимуться не так часто, ніж в штучно створених матеріалах, які спеціально орієнтуються на виділення і вивчення конкретної особливості мови. Такі матеріали, як правило, мають тенденцію до постійних повторень граматичних і лексичних одиниць, повністю виключаючи будь-які інші, які можуть бути так само, або навіть більш істотними [58].

Крім того, згідно з твердженням Г. Оспановій, застосування відеоматеріалу на уроці іноземної мови дозволяє викладачеві охоплювати більш широкий спектр можливостей [62, с. 55]. З них вона окремо виділяє наступні: розширена робота з обраної тематики; оптимізація і полегшення вивчення мови; передача країнознавчої інформації; мотивування учнів до вивчення обраної теми; розкриття потенціалу інтеркультурної компаративістики в рамках тем загальноосвітньої програми; введення фактора дискусії; закріплення наявних мовних знань учнів.

На важливості та ефективності роботи з відеоматеріалом як з джерелом зразків реальної комунікації наголошують й зарубіжні науковці. Так, К. Воттіпонг вважає, що учнів необхідно знайомити з відеоматеріалами автентичного характеру цільовою мовою в першу чергу для вивчення особливостей вживання мови різними віковими групами та реалізації

відносин між вживанням мови і паралінгвістичними особливостями, включаючи вираз емоцій і настрою [73, с. 200–212].

Цю ж думку підтримує і К. Мірван [61], стверджуючи, що застосування відеофрагментів значно підвищує рівень мотивації та ефективності, оскільки школярі отримують можливість знайомства з безліччю ситуацій, які дають їм приклади взаємодії, що потенційно можуть трапитися, вбачаючи таким чином в цьому ту саму прагматичну користь, на якій наголошував Н. Хомський [50].

Дослідження М. Дуки та М. Пероганич пропонує цілу класифікацію властивостей методичного потенціалу відеоматеріалу. Вчені поділяють їх на:

1. *Мотиваційність*: йдеться про розвиток самомотивації учнів (за умови, коли матеріал сприймається учнем як безпосередньо цікавий) та просто мотивації (за умови, коли учень розуміє мову, яку вивчає, і вивчення приносить йому задоволення). До факторів мотивації відносять емоційний, когнітивний та виховний вплив, сприяння творчому підходу до навчання та наявність у фільмі конфлікту, що спонукає героїв та глядачів до пошуку вирішення проблеми.

2. *Соціокультурність*: акцент робиться на надання учням інформації про інші культури світу, демонстрацію поведінки персонажів у соціокультурному контексті, та мови у природному звучанні.

3. *Доступність*: відеоматеріал є на сьогодні вкрай доступним для пошуку та сприйняття матеріалом, який, до того ж, пропонує велику кількість режимів використання (у тому числі, роботу зі стоп-кадрами та функціями «стоп» та «пауза»).

4. *Диференційованість*: йдеться про широкий вибір матеріалу у відповідності до інтересів учнів, а також широкий вибір методів та видів роботи (індивідуальний, груповий, колективний, тощо).

5. *Наочність*: йдеться про реалізацію синтезу усіх видів наочності та можливості інтерпретації невербальних та екстра- й паралінгвістичних засобів комунікації.

6. *Інтегративність*: відеоролики можуть містити навчальний матеріал, що міститься в інших фахових матеріалах на обрану тему, але в той самий час можуть містити навіть конкретні явища і процеси навколишньої дійсності.

7. *Моделювальний* характер: йдеться про можливість моделювання безлічі ситуацій, що імітують умови автентичного спілкування на основі відеоматеріалу.

8. *Розвивальний* характер: розвиток пам'яті, мислення та уваги.

9. *Виховний* характер: виховання поваги та толерантності до народу та культурних особливостей країни носіїв цільової мови [9, с. 266–267].

У свою чергу Р. Берк виділяє цілих двадцять потенційних переваг використання відеоматеріалів у навчанні. На його думку, відеоматеріал: захоплює увагу учнів; підтримує концентрацію; створює відчуття інтриги; збуджує увагу учнів; породжує інтерес в аудиторії; спонукає до дії і дає учням розслабитися для виконання вправ; налагоджує міст між задоволенням, споживанням контенту і навчанням; створює зв'язок між учнями і викладачем; збільшує загальний рівень розуміння мови; підсилює запам'ятовування змісту; стимулює потік ідей; спонукає креативність; стимулює більш глибоке вивчення матеріалу; надає можливість свободи вираження; є посередником у спільній роботі; надихає і мотивує учнів; встановлює необхідні настрій і атмосферу; робить навчання веселим; створює стійкі візуальні образи; зменшує страх і напругу по відношенню до складних тем [54, с. 1–21].

Вплив останнього пункту, згаданого Р. Берком, акцентує також І. Швердтфегер [69, с. 19–20]. На його думку, система шкільної освіти не завжди сприяє появі в учнів бажання брати участь в комунікації. Дослідження в галузі соціальної психології, на які посилається І. Швердтфегер, показують, що на блокування комунікації в умовах шкільної групи впливають, насамперед, страх перед ровесниками і страх критики з боку вчителя, оскільки відповідно до західної методики одним з найбільш

делікатних процесів є саме виправлення помилок. При неправильному або занадто грубому підході, це може призводити до руйнівних-негативних ефектів. За І. Швердтфегерем, використання відеосеквенцій вирішує цю проблему, даючи учням змогу переступити через цей страх через щось, що має емоційний вплив саме на них, таким чином роблячи бажання висловити свою думку про події сильнішим, ніж невпевненість.

Розглядаючи і аналізуючи потенціал відеоматеріалів, Х. Рейндерс виділяє такі переваги відео:

- поінформованість (учні відчувають себе комфортно і впевнено в середовищі відеоконтенту, оскільки добре з ним знайомі);
- автентичність (тут він звертає увагу на незліченну кількість автентичних матеріалів в мережі Інтернет і ще раз наголошує на доцільності застосування автентичних матеріалів саме у вигляді відео, як найбільш «легкотравного» для молоді формату);
- мультимедійність (учні отримують користь, взаємодіючи з контентом за допомогою різних видів відчуттів, переважно через візуальний і аудіальний канали рецесії);
- автономія учнів (оскільки відеоматеріал може не тільки споживатися учнями, про що ми вели мову весь цей час, а й, як помічає Рейндерс, в силу доступності сучасних інструментаріїв, створюватися самими учнями, де вони мають можливість самі визначати теми, мовний зміст, стиль і вид відеоматеріалу, самі брати відповідальність за процеси планування, створення і коригування контенту);
- спільне використання (учні можуть легко завантажувати і ділитися своїми відео з іншими, коментувати один одного текстом або навіть відео-відповідями, породжуючи таким чином необмежену кількість відеоматеріалу цільовою мовою, попутно вдосконалюючи свої навички в оформленні власних думок в граматичних і лексичних рамках іноземної мови і вимові, будучи в комфортних для себе умовах, відповідно позбавляючись від фактору страху говорити в класі);

- нові способи навчання (оскільки світова спільнота постійно створює нові форми відеоконтенту, які можна по-різному застосовувати в методиці) [64].

Підсумовуючи все вищесказане, робимо висновок про те, що дидактичний потенціал використання фільмових секвенцій пов'язаний, перш за все, з поширеністю аудіовізуального контенту в повсякденному житті. І саме через дотримання встановлених сучасністю рамок релевантності формату навчального медіа, відеоматеріал має великі шанси спонукання учнів до успішної роботи над власною комунікативною компетенцією в силу сильного емоційного впливу, а також ряду супутніх факторів як зачіпання актуальних учням певного віку тем, концентрація на одержуваній інформації, отримання її за допомогою комплексного впливу «кіномови», і просто естетичне задоволення.

2.4. Система вправ з використанням відеоматеріалів для навчання усного монологічного та діалогічного мовлення учнів на етапі профільної середньої освіти

Проаналізувавши завдання, що є ключовими для уроку іноземної мови на етапі профільної середньої освіти, основні елементи формування комунікативної компетентності та роль, яку беруть аудіовізуальні медійні засоби у цьому процесі, переходимо до безпосередньої розробки вправ.

Як матеріал для підготовки ряду вправ, націлених на застосування фільмових ресурсів для розвитку усної комунікації учнів, було вибрано 3 короткометражні фільми згідно з описаними вище критеріями, а саме:

- обрані фільми розповідають цікаву історію;
- викликають зацікавленість до цільової мови;
- містять дискусійні питання для обговорення;
- не містять насильства та матеріалів для дорослих.

Крім того, вправи, розроблені за обраними нами фільмами, несуть, здебільшого, діалогічний характер, оскільки основною ціллю, яку ми

переслідували при їх формуванні, було створення ситуації для реальної комунікації між вчителем та учнями. Такий принцип побудови вправ було обрано нами через спрямованість роботи на розвиток саме комунікативної компетентності учнів. Окрім вибраних нами фільмів («*Schwarzfahrer*» (1993), «*Freiheit*» (2016), «*RUBY*» (2017)), ми відмітили наступні фільми, як доцільні для використання на уроці, через їх соціокультурний зміст та відповідність вимогам до відбору: «*Copy Shop*» (2001); «*Fast Film*» (2003); «*Fragile*» (2002); «*Kleingeld*» (1999); «*Geigenmädchen*» (2018); «*Ich bin Julia*» (2015); «*Ich*» (2016).

Отже, зупинимося на фільмі «*Schwarzfahrer*» 1993 року (<https://www.youtube.com/watch?v=90MC1btDyxs>), який підіймає теми побутового расизму і нетолерантності, що виникли у Німеччині після падіння Берлінської стіни і створення інтеркультурного середовища у великих містах.

Доцільність використання даного фільму полягає в актуальності його проблематики, з огляду на наростаючу агресивність оточення, загострення національних і релігійних конфліктів у світі і дуалізму поглядів, що насаджуються, з одного боку, лібертаріанським ультратолерантним суспільством, і позицією виховання ненависті до ближнього в масовій культурі, з іншого боку. Також фільм відрізняється наочністю і дотепністю ілюстрації цілком реального прикладу з життя з несподіваною розв'язкою і потужним гуманістичним підтекстом. За рахунок цих факторів, даний фільм також має достатньо міцний виховний потенціал. Крім перерахованого вище, фільм дає певну кількість країнознавчої інформації. Так, найуважніші, зможуть впізнати в місці дії Берлін. Крім того, даний фільм є вдалим варіантом для вибору, оскільки за рахунок розвитку дій у більшій мірі через візуальний ряд, а не через діалоги персонажів, він дає змогу редукувати кількість повторних переглядів з ціллю зрозуміння сюжету.

У рамках першої, *предемонстраційної* фази, з учнями можна провести такі усні вправи у якості «розминки» перед безпосередньою роботою з фільмом:

1. *Schaut ihr euch das Poster aus dem Film an, das eines der Standbilder zeigt. Was denkt ihr über den Film? Was könnte das Genre des Films sein? –* Подивіться на постер з фільму (дод. А), на якому зображений один з кадрів. Як ви вважаєте, про що може йти мова в цьому фільмі? В якому жанрі може бути виконаний даний фільм?

2. *Was sagt ihr der Name des Films – «Schwarzfahrer»? Wie würdet ihr dieses Wort ins Ukrainische übersetzen? –* Про що говорить вам назва «Schwarzfahrer»? Як би ви переклали це слово українською?

3. *Der Film wurde im Jahre 1993 veröffentlicht. Was denkt ihr, basierend auf ihrem Wissen aus dem Geschichtskurs sowie aus den Geschichten ihrer Eltern - waren Menschen der afroamerikanischen Rasse im Jahre 1993 ein Teil des ukrainischen Umfelds? Warum? –* Фільм вийшов в 1993-му році. Як ви вважаєте, спираючись на ваші знання з курсу історії та розповідей батьків - чи були люди афроамериканської раси частиною українського середовища в 1993 році? Чому?

3. *Warum könnte die Geschichte eines Afroamerikaners im 1993 für die Deutschen relevant sein?–* Чому ситуація з чорношкірою людиною могла бути актуальною в Німеччині 93-го року? (Тут учням може бути запропонована країнознавча інформація про падіння Берлінської стіни і злиття східної і західної культур в Берліні).

Далі слідує перехід до *демонстраційної* фази. Перш за все, тут варто відзначити, що в силу специфіки роботи з учнями старших класів, в залежності від рівня знань конкретної групи учнів, може бути доцільною демонстрація відеоматеріалу з німецькими субтитрами. Таку версію цього фільму можна знайти на відеопорталі YouTube. Втім, ми пропонуємо перед безпосередньою демонстрацією аудіовізуального ряду, для початку включити дітям фрагмент з монологом літньої жінки в транспорті, де вона висловлює свої основні претензії до людей іншої раси в місті (3:33 - 4:14) без відеоряду. Так, в учнів виникне різка необхідність активації і концентрації уваги на аудіальній рецепції і вичленування з аудіальної рецепції необхідної

інформації. Крім того, таке чергування аудіо без контексту і відео сприяє довшому утриманню уваги дітей на матеріалі, як зауважує С. Худак [55, с. 95].

У рамках цього короткого аудіювання, учням пропонується зробити замітки до таких питань:

1. *Womit ist die Frau genau unzufrieden?* – Чим саме незадоволена жінка?
 2. *Könnt ihr euch jetzt vorstellen, worum es in dem Film geht? Welche Situation kann sich weiter entwickeln, gemessen am Ton und der Stimmung der Charaktere?*– Чи можете ви тепер припустити, про що буде йти мова у фільмі? Яка ситуація може розгортатися, судячи з тону і настрою персонажів?

3. *Versucht ihr, euch die Gesichtsausdrücke und Gesten des Charakters in einem Monolog vorzustellen und darzustellen (oder zu beschreiben), basierend auf der Intonation und dem Inhalt des Monologs.* – Спробуйте уявити і зобразити або описати міміку і жести персонажа при монологі. Спирайтеся на інтонації та зміст монологу.

У рамках демонстрації першої секвенції короткометражного фільму (0:00 - 5:00) глядачеві показується основна зав'язка і локація – берлінський трамвай, в який глядач «потрапляє» разом з одним з другорядних персонажів – чоловіком, у якого зламався мотоцикл. У цій же секвенції глядач бачить суть конфлікту, що відбувається, а також ставлення до протагоніста - чорношкірого хлопця в бейсболці. Тут ми пропонуємо наступні вправи:

1. Діти діляться на дві групи. Група А записує інформацію про літню жінку, а група Б – про афроамериканця, у відповідності з наступними пунктами:

- *Aussehen / Зовнішній вигляд*
- *Alter / Вік*
- *Verhalten / Поведінка*
- *Einstellung zu anderen Personen im Verkehr / Ставлення до інших людей в транспорті*

- Einstellung zueinander / Ставлення один до одного

1.1. *Teilt ihr die Gedanken darüber mit, ob Ihre Annahmen darüber, was im Film passieren wird, bestätigt wurden?* – Поділіться своєю думкою, щодо того, чи підтвердилися ваші припущення про те, що буде відбуватися в фільмі?

1.2. *Teilt ihr die Annahmen über die zweite Hälfte des Films. Wie kann ein so angespannter Konflikt enden und ob er die Chance hat, friedlich gelöst zu werden?* – Поділіться своїми припущеннями щодо другої половини фільму. Чим може закінчитися такий напружений конфлікт і чи є у нього шанси вирішитися мирно?

Друга частина фільму демонструє нам кульмінацію, у вигляді все активнішої неприязні жінки до її сусіда у транспорті і появи в трамваї контролера, а також несподівану розв'язку, в якій молодий афроамериканець з'їдає квиток жінки, залишаючи її наодинці з контролером і неправдоподібною історією про те, як «негр з'їв її квиток».

У рамках демонстрації цієї секвенції, ми пропонуємо такі завдання:

1. *Erklärt ihr, wie der Film endete und ob das Ende ihren Erwartungen entspricht.* – Поясніть, чим все-таки закінчився фільм, і чи відповідає кінцівка вашим очікуванням?

2. *Warum hat sich wohl niemand für eine ältere Frau eingesetzt?* – Як ви думаєте, чому ніхто не став на захист літньої жінки?

3. *Hat der Protagonist Recht? Warum? Was würdet ihr als Protagonist tun?* – Чи правильно вдіяв протагоніст? Чому? Як би ви вчинили на його місці?

Завдання для груп А і Б:

1. Aufgabe für Gruppe A. *Erklärt ihr die Position ihres Charakters. Versucht ihr, die Gründe für solche Haltung einer älteren Frau gegenüber Menschen einer anderen ethnischen Zugehörigkeit zu finden. Überlegt ihr euch einen Satz, mit dem sie ihren Monolog vervollständigen könnte, ohne dass der Afroamerikaner darauf reagierte.* – Група А: поясніть позицію вашого персонажа. Спробуйте знайти причини такого ставлення літньої жінки до людей іншої етнічної приналежності. Придумайте фразу, якої можна було б

завершити її монолог, не викликавши при цьому такої реакції з боку афроамериканця.

2. Aufgabe für Gruppe B. *Überlegt ihr, warum ihr Charakter immer still ist. Könnt ihr an seiner Stelle schweigen? Würde dies in dieser Situation helfen?* –

Група Б: Спробуйте уявити, чому ваш персонаж завжди мовчить. Змогли б ви промовчати на його місці? Чи допомогло б це в даній ситуації?

У рамках *постдемонстрації* фільму, як правило, відбувається найбільша частина усної роботи з учнями, оскільки вони вже знайомі з матеріалом і вже мають до нього певне емоційне ставлення. Для цієї фази ми пропонуємо такі усні завдання для учнів:

1. *Wie würdet ihr diesen Film nennen? Überlegt ihr euch so viele Optionen wie möglich.* – Як би ви назвали цей фільм? Придумайте якомога більше варіантів.

2. *Überlegt ihr in Gruppen, wie ihr diesen Film beenden würdet. Besprecht ihr ihr Konzept für 7 Minuten und präsentiert ihr es der Klasse.* – Придумайте в групах, як би ви закінчили фільм. Обговоріть вашу концепцію протягом 7 хвилин і презентуйте класу.

3. *Drückt ihr die Vermutungen darüber aus, wie sich ein Afroamerikaner in Deutschland befand. Ist er daran schuldig?* – Висловіть ваші припущення про те, як, на вашу думку, чорношкірий персонаж опинився в Німеччині. Чи винен він в цьому перед літньою жінкою?

4. *Stoßt ihr heutzutage auf Manifestationen von Rassismus oder anderer Intoleranz? Kennt ihr jemanden, der sich sehr gut an die Stelle einer alten Frau aus dem Film setzen könnte?*– Чи зустрічаєтеся ви з проявами расизму або іншої нетерпимості зараз? Чи знаєте ви когось, хто міг би опинитися на місці літньої жінки?

Другий обраний нами фільм є полярно протилежним за принципом побудови сюжету: він, на відміну від «Schwarzfahrer» будує сторітеллінг на основі діалогів, хоч і не забуваючи, при цьому, про візуальні прийоми спілкування з глядачем. Йдеться про фільм «Freiheit» німецького

незалежного режисера Крістофера Хеніга (<https://www.youtube.com/watch?v=ay2ph-p4Qok>). Він зачіпає актуальну для учнів ліцею тему – зіткнення інтересів батьків з власними, побудови романтичних відносин, оцінки цінностей і свободи. У фільмі розповідається історія безіменної дівчини, яка тікає від матері до Берліна до свого коханого, проте не знаходить його там і залишається на вулиці. Там вона зустрічає бездомного - людини, чиє життя зруйнувалася зі смертю його коханої, після якої він втратив все. Він каже їй, що у нього більше немає вибору. А у неї, у юної дівчини, яку чекає вдома мама, вибір є. І в цьому і є її свобода вибирати. Фільм дуже талановито розповідає простими зрозумілими словами речі, які іноді складно зрозуміти самому, будучи підлітком.

У якості роботи на *предемонстраційній* фазі, ми пропонуємо учням наступні завдання:

У центрі дошки пишеться слово «*Freiheit*» і учням пропонується за принципом «*Mindmap*» скласти острівці асоціацій до цього слова. У рамках цієї вправи, діти, використовуючи доступний їм німецький вокабуляр, повинні заглянути в своє серце і визначити, чим свобода є для них, і чи вважають вони самі себе вільними.

1. *Schaut ihr euch die Bilder aus dem Film an. Worüber kann ein Film ihrer Meinung nach sein?* – Подивіться на кадри з фільму (дод. Б1-Б4). Про що, на вашу думку, може бути фільм?

2. *Hört ihr Musik aus dem Abspann des Films. Welche Gedanken gibt sie euch?* – Послухайте музику з титрів в кінці фільму. На які роздуми вона вас наштовхує? Тут ми даємо учням можливість ненадовго абстрагуватися від уроку німецької мови і цілком поринути в свої думки, що може спонукати їх поділитися своїми почуттями і налаштує на правильне сприйняття фільму.

Перша фільмова секвенція (0:00 - 2:20) задає тон розповіді і показує нам зав'язку сюжету – молода дівчина прибуває до Берліну і, попутно лаючись з мамою за допомогою СМС, не знаходить свого коханого в місті і ночує на вулиці. Пропонуємо такі завдання:

1. *Drückt ihr die Vermutungen darüber aus, warum die Heldin von zu Hause weggelaufen ist.* – Висловіть свої припущення про те, чому героїня втекла з дому?

2. *Wer sollte wohl die Heldin am Flughafen treffen? Warum hat er es nicht getan?* – Як ви думаєте, хто повинен був зустріти її в аеропорту? І чому не зустрів?

3. *Beschreibt ihr die Beziehungen der Heldin zu ihrer Mutter.* – Охарактеризуйте відносини героїні з мамою.

У другій секвенції (2:21 - 4:30) героїня приходить на міст, який є важливою точкою оповіді і зустрічає другого головного героя - бездомного. Між ними зав'язується спілкування, в ході якого дівчина показує бажання кинути все, що пов'язувало її зі старою життям. До даної секвенції пропонуємо такі завдання:

1. *Macht ihr ein verbales Porträt der Charaktere basierend auf den folgenden Aspekten:* Складіть словесний портрет персонажів, спираючись на такі аспекти:

- *Aussehen / Зовнішній вигляд*
- *Persönlichkeitszüge / Характер*
- *Einstellung zu anderen Menschen / Ставлення до інших*

2. *Drückt ihr die Vermutungen darüber aus, warum die Heldin die Kette an ihrer Hand loswerden will? Was symbolisiert diese Kette?* – Висловіть свої припущення про те, чому героїня прагне позбутися від ланцюжка на руці? Що він символізує?

3. *Welche Emotionen ruft ihr Film im Moment hervor? Mit welchen Techniken wird dieser Effekt erzielt?* – Які емоції викликає у вас фільм на даний момент? Якими прийомами це досягається? (Саундтрек, корекція кольору, акторська гра, довгі кадри).

Третя, і за сумісництвом остання, секвенція (4:30 - 8:03) включає кульмінацію і розв'язку сюжету. У ній відбуваються основні події та діалоги.

Це – найсильніша за емоційністю частина фільму. До неї ми пропонуємо такі завдання:

1. *Vervollständigt ihr das verbale Porträt der Helden mit Informationen aus der neuen Sequenz. Was scheinen uns die Helden jetzt?* – Доповніть словесний портрет інформацією з нової секвенції. Якими ми бачимо героїв тепер?

2. *Was ist mit den Obdachlosen passiert? Wie kam er auf die Straße?* – Що сталося з бездомним? Як він потрапив на вулицю?

3. *Wie groß ist das Problem des Mädchens im Maßstab des Lebens? Was denken Obdachlose darüber?* – Наскільки велика проблема дівчинки в масштабах життя? Що думає про це бездомний?

4. *Warum weigert sich der Obdachlose am Ende des Films, mit dem Mädchen zu gehen?* – Чому в кінці фільму бездомний відмовляється піти з дівчинкою?

5. *Warum kommen der Obdachlose zur Brücke? Was bedeutet diese Brücke für ihn?* – Чому він приходить на міст? Що цей міст значить для нього?

У рамках *постдемонстрації*, як зазвичай, спираючись на самостійну творчу і когнітивну роботу дітей, формулюємо завдання наступним чином:

1. *Überlegen ihr euch, was ist Freiheit überhaupt? Welcher der Charaktere ist freier? Warum?* – Подумайте, в чому все-таки полягає свобода? Хто з персонажів вільніше, і в чому?

2. *Betrachtet ihr euch als frei? Stören dies die Menschen, die euch lieben? Warum?* – Чи вважаєте ви себе вільними? Чи заважають цьому люди, які вас люблять, і які за вас тримаються? Чому?

3. *Dieser Film ist in der Tat wenig bekannt. Stellt ihr euch vor, ihr seid ein Werbeagentur. Macht ihr die effektivste Werbung für diesen Film.* – Цей фільм насправді є маловідомим. Уявіть, що ви – рекламний агент. Придумайте для цього фільму максимально ефективну рекламу.

4. Дебати. Учні діляться на позиції «pro» і «contra» методом жеребкування і, незалежно від їх справжнього ставлення до питання, відстоюють ту або іншу позицію. Спочатку у них є можливість кожному, в

перебігу 30 секунд висловити свою позицію, після йде раунд вільних дебатів, і в кінці один обраний від команди представник підсумовує обговорене на дебатах протягом однієї хвилини. У нашому випадку, тема дебатів звучить так: „Sollte das Konzept der Freiheit Einsamkeit bedeuten?“ (Чи повинне поняття свобода означати самотність?)

В якості третього фільму для показу учням старших класів, був обраний незалежний короткометражний фільм «RUBY» (<https://youtu.be/WBC2MukULcE>). Даний фільм зачіпає важливу в старшому шкільному віці тему толерантності та моралі, поваги до інших учнів. Крім того, у фільмі також піднімається дилема етичних засад в питанні «чи маємо ми право вторгтися в чуже життя?», що є надзвичайно релевантним в рамках ери цифрових технологій і поширення Інтернету і камер. Крім того, фільм несе меседж, пов'язаний з ототожненням соціального життя підлітків з їх телефонами і відсутністю реплік персонажів. Все, що відбувається, закадрово висвітлюється головною героїнею. Фільм розповідає про дівчинку Рубі, генія програмування, яка є соціальним ізгоем в школі. І одного разу, натерпівшись ігнорування і глузувань, вона вирішує помститися за допомогою своїх вмінь, проникаючи в чужі телефони і саботуючи чужі взаємини і дружбу. В кінці фільму вона відчуває докори сумління, проте робить висновок, що її соціальна роль вже визначена і вона б все одно вчинила так само ще раз, залишаючи глядача з напіввідкритим фіналом.

Для *предемонстраційної* роботи з фільмом пропонуємо такі завдання:

1. *Wie viele Dinge vertraut ihr einem Mobiltelefon? Für welche Funktionen verwendet ihr es?* – Як багато речей ви довіряєте своєму мобільному телефону? Для яких функцій ви його використовуєте?

2. *Wie kümmert ihr euch um eigene Internetsicherheit? Welche Apps benutzt ihr am häufigsten? Was wisst ihr über ihre Sicherheit?* – Наскільки ви дбаєте про власну безпеку в інтернеті? Якими сервісами ви користуєтесь найчастіше? Що ви знаєте про їх безпечність?

3. *Wenn ihr jemand sagte, dass alles, was ihr jemals heruntergeladen und dann gelöscht habt, findet man immer noch im Internet, würde es ihr in Panik versetzen?* – Якщо б хтось вам сказав, що все, що ви коли-небудь завантажували до Інтернету, а потім видаляли, все ще можна знайти, чи змусило б це вас запанікувати?

4. *Was sind, ihrer Meinung nach, Bereiche ihres Lebens, die dem Internet noch unbekannt sind?* – Як ви думаєте, які сфери вашого життя досі невідомі вашій техніці та Інтернету?

5. *Könnt ihr der Mutter alles anvertrauen, was das Handy über ihr weiß?* – Чи змогли б ви довірити вашій мамі все, що знає про вас ваш телефон?

6. *Seht ihr euch die Standbilder aus dem Film an. Worüber kann der Film sein? Versucht ihr, aus diesen drei Standbilder ihre eigene Geschichte zu erstellen. Fügt ihr die Standbilder in der richtigen (ihrer Meinung nach) Reihenfolge hinzu. Vergleicht ihr dann nach dem Ansehen des Films ihre Vermutungen mit den anderen und teilt ihr der Klasse mit, wenn ihr es erraten haben.* – Подивіться на кадри з фільму (дод. В1-В6). Як на вашу думку, про що може бути фільм? Спробуйте з цих трьох кадрів вигадати власну історію та складіть кадри у правильній, за вашою думкою, черзі. Потім, після перегляду фільму, порівняйте ваше припущення з іншими та поділіться з класом, чи вгадали ви.

Першу секвенцію фільму (0:00 - 1:11) пропонується подивитися спочатку без звуку і запропонувати учням припустити, що відбувається у фільмі, а потім показати цю ж секвенцію зі звуковим супроводом. Це сприятиме мотивації до декодування інформації, що подається. До другого перегляду (зі звуком) пропонуємо наступні завдання:

1. *Was ist unsere Hauptfigur? Welche Art von Handlung kann sich um einen solchen Charakter herum entfalten? Teilt ihr euch in Gruppen und entwickelt eine Story-Entwicklungsoption.* – Якою нам демонструють головну героїню? Який сюжет може розгортатися навколо такого персонажа? Розділіться на групи і придумайте по одному варіанту розвитку сюжету.

2. *Sieht ihr Morgen anders aus?* – Чи виглядає ваш ранок інакше?

3. *Wie gehen andere mit der Heldin des Films um?* – Яким ми бачимо ставлення до героїні?

4. *Wie unangenehm kann banales Ignorieren sein? Benötigt ihr oft die Achtung von Klassenkameraden?* – Наскільки страшним може бути банальне ігнорування? Чи часто вам потрібна увага однокласників?

Друга секвенція фільму (1:12 - 2:14) демонструє глядачам зав'язку майбутнього сюжету - а саме те, як в руки Рубі потрапляє телефон її першої «жертви». До даного фрагменту пропонуємо такі питання для обговорення з учнями:

1. *Was würdet ihr mit diesem Smartphone machen?* – Припустіть, що б ви зробили з цим телефоном?

2. *Merkt euch – kommuniziert jemand beim Essen mit der Heldin?* – Зверніть увагу - чи спілкується з героїнею будь-хто за обідом?

3. *Drückt Vermutung aus – warum kommuniziert die Heldin nicht einmal mit dem Jungen am Nebentisch?* – Висловіть ваше припущення – чому вона не розмовляє навіть з хлопчиком за сусіднім столом?

4. *Was genau macht die Heldin mit dem Smartphone, das ihr zur Reparatur gegeben wurde?* – Що саме героїня робить з телефоном, який їй дали на ремонт?

У третій секвенції (2:15 - 3:18) показується, як Рубі все більше і більше поглиблюється в свою гріховне справу, заражаючи своїм вірусом все більше телефонів однокласників, поки не набирає 16 чужих апаратів повністю під її контролем. Після перегляду цього фрагмента пропонуємо обговорити наступні питання:

1. *Drückt die Vermutung aus – warum langweilte sich die Heldin, die Nachrichten nur einer Person zu lesen?* – Висловіть своє припущення – чому героїні стало нудно читати повідомлення тільки однієї людини?

2. *Habt ihr jemals den Wunsch gehabt, jemanden von ihren Verwandten oder Freunden auszuspionieren? Warum kann das schlecht enden?* – Чи бувало у

вас коли-небудь бажання пошпигувати за кимось із ваших близьких або неблизьких? Чому це може погано скінчитися?

3. *Welche Macht gibt der Besitz der persönlichen Daten anderen Person?* – Якою владою наділяє людину володіння чужою особистою інформацією?

4. *Habt ihr eine solche Tat von der Heldin erwartet?* – Чи очікували ви такого вчинку від героїні?

Четверта секвенція (3:19 - 4:50) показує нам те, як Рубі користується отриманою владою - вона мстить кривдникам за допомогою інформаційних маніпуляцій, публікуючи компромат на них і публічно принижуючи. Після перегляду даного відрізка пропонуються такі завдання:

1. *Drückt die Meinung darüber aus, ob es richtig ist, andere Menschen mit ihren persönlichen Daten zu demütigen, auch wenn dies Rache für Mobbing ist?* – Висловіть свою думку щодо того, чи правильно приниження інших людей через їх особисту інформацію навіть в разі, якщо це – помста за знущання?

2. *Warum rächt sich Ruby? Wofür?* – Чому взагалі Рубі мстить? За що?

3. *Welche Emotionen empfindet sie für ihre Handlung?* – Які емоції вона відчуває щодо свого вчинку?

4. *Wie wäre es, ihrer Meinung nach, richtig, auf das Mobbing von Klassenkameraden zu antworten?* – Як, на вашу думку, героїні варто було б вчинити у відповідь на кпини однокласників?

5. *Wie glaubt ihr, macht Ruby das, weil sie eine schlechte Person ist oder weil sie keine andere Wahl hatte? Argumentiert ihre Meinung.* – Як ви вважаєте, Рубі робить такі вчинки тому, що вона погана людина, або тому, що їй просто не залишили вибору? Аргументуйте свою думку.

П'ята секвенція (4:51 - 6:00) показує розхитаний психічний стан дівчинки, її переживання через її вчинок, але поступове прийняття своєї темної сторони і радість відплати. Після перегляду цієї секвенції, пропонуємо обговорити з учнями такі питання:

1. *Ist Ruby bereut? Warum? Wie habt ihr das verstanden?* – Чи покалася Рубі? Чому? Як ви це зрозуміли?

2. *Warum zerstört Ruby Beweise? Wovor hat sie Angst? Drückt ihr die Vermutungen aus.* – Навіщо вона знищує докази? Чого вона може боятися? Висловіть свої припущення.

3. *Was könnte laut der Heldin „zu weit“ gehen? Schlagt ihr die Varianten vor.* – Що могло зайти «занадто далеко» за словами героїні? Запропонуйте свій варіант.

4. *Wie versteht ihr den Satz der Heldin: «Selbstdiagnose: Ausgänger. Doch jetzt weiß ich genau wer ich bin. Und ich würde es jederzeit wieder tun»?* – Як ви розумієте фразу героїні «Selbstdiagnose: Ausgänger. Doch jetzt weiß ich genau wer ich bin. Und ich würde es jederzeit wieder tun»?

5. *Wie nimmt Ruby seine Handlung wahr? Bedauert sie, was sie getan hat?* – Як Рубі все-таки сприймає свій вчинок? Чи шкодує вона про скоєне?

У рамках *постдемонстраційної* роботи, формулюємо завдання таким чином:

1. *Wurden ihre anfänglichen Vermutungen über die Handlung des Films bestätigt? Macht ihr jetzt eine richtige Reihenfolge der Standbilder.* – Чи підтвердилися ваші початкові припущення про те, яким повинен був бути фільм? Складіть правильну черговість.

2. *Der Film hat eine offene Endung. Arbeitet ihr in Gruppen und findet heraus, wie Rubys Geschichte enden könnte.* – У фільму відкрита кінцівка. Попрацюйте в групах і придумайте, чим може закінчитися історія Рубі.

3. *Stellt ihr euch vor, ihr habt die gleiche Kraft, wie die Heldin. Überlegt ihr, wie ihr dem besten Freund davon erzählen würden, um ihm nicht zu enttäuschen.* – Уявіть, що володієте такою владою, як героїня. Придумайте, якими словами розповісти про це найкращому другові, щоб не впасти в його очак.

4. *Warum setzt Ruby seine Fähigkeiten wohl nicht zum Guten ein? Was wirkt es so schädlich?* – Як ви думаєте, чому Рубі не використовує свої вміння на благо? Що впливає на неї так згубно?

5. Imitiert ihr den Prozess gegen einen Menschen, der wegen Einsamkeit und Mobbing dasselbe getan hat wie die Hauptheldin. Teilt ihr euch in zwei Gruppen ein, eine von denen die Heldin rechtfertigen wird, und die zweite – die Interessen der betroffenen Schüler schützen wird. Einer der Schüler, ein Richter, wird ein faires Urteil fällen. – Інсценуйте суд над людиною, що вчинила як головна героїня через самотність і знущання. Розділіться на дві групи, одна з яких буде виправдовувати героїню, а друга - захищати інтереси постраждалих учнів. Один учень, суддя, винесе справедливий вирок.

Розробивши систему вправ, можемо прийти до висновку, що робота з відеоматеріалами в контексті уроку німецької мови відповідає всім умовам формування комунікативної компетентності. За допомогою перегляду фільмів і внутрішньої інтерпретації закладених в них смислів, реалізується, необхідний для формування вищевказаної компетентності, розвиток здатності ефективної взаємодії з оточуючими завдяки розумінню себе і інших в динамічній системі психічних станів і соціальних умов, різноманітність яких і пропонують, нехай і частково, але перенести на урок відеофільми. Крім того, при роботі з відеороликами, відбувається об'єднання демонстрації всіх видів наочності ключових компонентів компетентності і можливість їх відтворення або інтерпретації на основі власної рефлексії.

ВИСНОВКИ

Результати проведеного дослідження, присвяченого аналізу теоретичних передумов використання відеоматеріалів на уроках з німецької мови на етапі профільної середньої освіти та визначенню особливостей методичного потенціалу відеоматеріалів соціально-культурного характеру під час формування усномовленнєвої компетентності, дозволяють зробити наступні висновки:

Знання іноземної мови стає важливою умовою інтернаціоналізації сучасної освіти. У сучасній українській системі загальної середньої освіти здійснено величезний прорив у напрямку вивчення іноземних мов.

Завданням вивчення іноземних мов на етапі профільної середньої освіти є формування вміння здійснювати спілкування в межах сфер, тем і ситуацій, визначених чинною навчальною програмою та ефективно користуватися навчальними стратегіями для самостійного вивчення іноземних мов. Головною метою уроку іноземної мови у ЗЗСО є формування в учнів комунікативних умінь, сформованих на основі мовних знань і навичок. Розвиток комунікативної компетентності залежить від соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок.

Мету вивчення іноземних мов слід розуміти як формування особистості учня, здатного брати участь у спілкуванні (опосередкованому чи безпосередньому) на міжкультурному та міжнаціональному рівнях. При викладанні іноземної мови в ліцеї, слід робити акцент на культурних особливостях досліджуваної мовної лінгвокультури. Вивчення іноземної мови в ліцеї спрямовано на розвиток особистості учнів за допомогою реалізації виховного потенціалу іноземної мови, а саме: формування у учнів потреби у вивченні іноземних мов і оволодіння ними як засобами спілкування, пізнання, самореалізації та соціальної адаптації в полікультурному та поліетнічному середовищі, в умовах глобалізації, реалізації важливості вивчення рідної та іноземної мов як засобів пізнання у сучасному світі

Запровадження інтерактивних і медіальних форм навчання змушує працювати інакше, ніж прийнято у традиційній методиці, де вчитель дає знання і вимагає їх засвоєння. Мультимедійні засоби мають потенціал до інтенсифікації навчального процесу, підвищення ефективності засвоєння матеріалу. Поява онлайн-медіа призвела до безпрецедентного в методиці явища – автономного навчання, згідно з яким, учень може отримати необмежену кількість корисних тематичних матеріалів і навіть мовну практику з носієм мови, не виходячи з дому

Під поняттям «відеоматеріал» розуміють аудіовізуальний засіб, що об'єднує в собі аудіальну, візуальну і аудіовізуальну рецепцію (*Hörsehverstehen*), насичений культурним кодом, а також емоційним і соціокультурним контекстом, який можна застосовувати в якості дидактичного матеріалу. Відеоматеріали можуть бути автентичними, суто учбовими, тобто створеними спеціально для вирішення учбових задач, та адаптованими

Головною перевагою застосування фільмів на уроці іноземної мови є, безумовно, фактор наочності. Аудіовізуальні засоби навчання є ефективним джерелом підвищення якості навчання завдяки яскравості, виразності та інформативної цінності зорово-слухових образів, які відтворюють ситуації спілкування і навколишню дійсність. Підбір відеоматеріалу повинен відбуватися з урахуванням навичок і загального рівня знань учнів. Поставлені завдання також повинні корелювати з рівнем знання учнів. До етапів роботи з відеоматеріалами, запропонованих методистами Гете-Інституту, належать продемонстраційна фаза, демонстраційна та постдемонстраційна фаза.

Дидактичний потенціал застосування відеоматеріалів соціокультурного характеру обумовлений, перш за все, згаданою раніше в нашій роботі зростаючою роллю формування комунікативної компетенції в масштабах сучасної методики, а саме, фактом, що для максимально ефективного

здійснення формування комунікативної компетенції необхідно, щоб процес навчання був максимально наближений до природного спілкування.

Задля демонстрації потенційних можливостей відеоматеріалу на уроках німецької мови на етапі профільної середньої освіти, був розроблений комплекс вправ з урахуванням комунікативної спрямованості. Вправи, здебільшого, діалогічного характеру, були розроблені нами, виходячи з необхідності формування усних мовних навичок у учнів, що досягається, найкращим чином саме в процесі безпосередньої комунікації. Для реалізації цієї мети нами були обрані 3 відеофільми, які є максимально несхожими концептуально. Всі три фільми відповідали описаним в роботі ключовим критеріям підбору відеоматеріалу: містять матеріал для дискусій, викликають зацікавленість до цільової мови, і не містять сцен насильства або інших сцен, що не призначені для дітей. Встановлено, що незалежно від типу подачі історії у фільмі, він так чи інакше представляє собою джерело матеріалу для формування та застосування усних навичок учнів.

До перспектив подальших наукових розвідок з означеної проблеми відносимо, перш за все, прийдешню зміну форматів отримання інформації на більш інтерактивні, як фільми, що використовують технологію віртуальної реальності, або відеоігри як інструмент сторітеллінгу і взаємодії з іншомовною середовищем.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Барменкова О.И. Использование видеоматериалов для формирования коммуникативной компетенции учащихся на уроках английского языка. *Эксперимент и инновации в школе*. 2011. №5. С.75–79.
2. Бацевич Ф.С. Основы комунікативної лінгвістики. Київ: Академія, 2004. 344 с.
3. Богданова О.В. Використання автентичних відеоматеріалів для формування комунікативної та соціокультурної компетенції на уроках англійської мови. *Науковий блог НаУ «Острозька Академія»*. URL: <https://naub.oa.edu.ua/2014/vykorystannya-avtentychnyh-videomaterialiv-dlya-formuvannya-komunikatyvnoji-ta-sotsiokulturnoji-kompetentsiji-na-urokah-anhlijskoji-movy/>
4. Бориско Н.Ф., Ишханян Н.Б. Социально-психологические предпосылки формирования лингвосоциокультурной компетенции. *Іноземні мови*. 2001. № 7. С.53–55.
5. Верисокин Ю.И. Видеофильм как средство мотивации школьников при обучении иностранным языкам. *Иностранные языки в школе*. 2003. №5. С. 31–34.
6. Вишневський О.І. Діяльність учнів на уроці іноземної мови. Київ.: Радянська школа, 1989. – С.12–17.
7. Господинчик Т. Використання аудіовізуальних матеріалів як засобу створення іншомовного середовища на уроках іноземної мови. *Нова педагогічна думка*. 2014. № 4 (80). С. 55–58.
8. Дубровин М.И. Учебное кино и диафильмы в обучении английскому языку в средней школе. Пособие для учителей средней школы. М.: Просвещение, 1979. 143 с.
9. Дука М., Пероганич М. Властивості методичного потенціалу автентичних відеоматеріалів для формування англомовної

- компетентності в діалогічному мовленні. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2017. №8(72). С.259–270.
10. Завіниченко Н.Б. Особливості розвитку комунікативної компетентності майбутнього практичного психолога системи освіти: дис. ... канд.психол.наук 19.00.07 / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка АПН України. Київ, 2003. 216 с.
 11. Иванова С. Г. Видео на уроках иностранного языка – как средство развития коммуникативной компетенции студентов. *Университетский комплекс как региональный центр образования, науки и культуры : матер. Всерос. науч.-метод. конф.* Оренбург, 2013.
 12. Ильченко Е. Использование видеозаписи на уроках английского языка. *Первое Сентября, Английский язык*. 2003. №9. С.7–9.
 13. Клачкова М. А. Використання мультимедійних технологій на уроках англійської мови. URL: <http://fel2005.dp.ua/docs/blog/06/040.pdf>
 14. Коджаспирова Г.М., Петров К. В. Технические средства обучения и методика их использования. М.: Академия, 2003. 158 с.
 15. Комарова І.І. Соціокультурний компонент в змісті навчання іноземній мові. *Сучасні концепції викладання іноземних мов у середній та вищій школі. Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції*. Вінниця, 2000. С.61–65.
 16. Конопляник Л.М., Коваленко О.О. Використання автентичних відеоматеріалів для формування іншомовної професійної комунікативної компетентності майбутніх інженерів. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка, Психологія*. URL: <http://jrn1.nau.edu.ua/index.php/VisnikPP/article/view/12412>
 17. Коряковцева Н.Ф. Теория обучения иностранным языкам: продуктивные образовательные технологии. М.: Академия, 2010. 192 с.

18. Кремень В. Г. Інформаційно-комунікаційні технології в освіті і формування інформаційного суспільства. *Інформатика та інформаційні технології в навчальних закладах*. 2006. №6. С.4.
19. Левитес Д.Г. Практика обучения: современные образовательные технологии. Воронеж: МОДЭК, 1998. 288 с.
20. Лемешко О.В. Застосування мультимедійних засобів як складової інформаційних систем у процесі вивчення англійської мови курсантами ВВНЗ. *Збірник наукових праць НАДПСУ*. Хмельницький: Вид-во НАДПСУ, 2014. №7(70). С.86.
21. Леонтьева Т.П. Опыт и перспективы применения видео в обучении иностранным языкам. *Нетрадиционные методы обучения иностранным языкам в вузе: материалы респ. конференции*. Минск, 1995. С.61–74.
22. Лисина М.И. Проблема онтогенеза общения. М: Педагогика, 1986. 143 с.
23. Максимова Т.В. Застосування мультимедійних технологій у процесі вивчення іноземної мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Збірник наукових праць, випуск сьомий. Київ-Вінниця: Планер, 2005. С. 389–392.
24. Малафіїк І.В. Дидактика. Навчальний посібник. Київ.: Кондор, 2005. 397 с.
25. Малышева Т.С. Формирование социокультурной компетенции студентов лингвистических вузов посредством аутентичных видеоматериалов: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 / Нижегородский гос. лингв. ун-т. им. Добролюбова. Н. Новгород, 2012. 23 с.
26. Малявин Д.В., Латушкина М.С. Работа с газетой на английском языке в средней школе: Пособие для учителя. М.: Просвещение, 1988. 127 с.

27. Морська Л.І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей. *Іноземні мови*. 2002. №2. С.23.
28. Мухамеджанова С. Д. Формирование коммуникативной компетенции учащихся при обучении английскому языку. *Молодой ученый*. 2016. № 10 (114). С. 1254-1257.
29. Навчальні програми з іноземних мов для загальноосвітніх навчальних закладів і спеціалізованих шкіл із поглибленим вивченням іноземних мов: 10-11 класи: затв. наказом М-ва освіти і науки України від 11.09.2017. URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/programy-10-11-klas/2018-2019/inozemni-movi-10-11-19.09.2017.pdf>
30. Наталин В.П. Критерій змістовної автентичності навчального тексту. *Іноземні мови в школі*. 2009. №2. С. 50-52.
31. Николайко Е.З. Использование ИКТ на уроках английского языка. URL: <http://festival.1september.ru/articles/507487/>
32. Ніколаєва С.Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентнісного підходу. *Іноземні мови*. 2010. №2. С. 11-17.
33. Обозов Н.Н. Психология межличностных отношений. Київ: Либідь, 1990. 191 с.
34. Омельчук С. Формування мовленнєвокомунікативних умінь у процесі вивчення синтаксису. *Дивослово*. 2006. № 9. С. 2–5.
35. Омеляненко Г.А. Інформаційно-навчальне середовище: дидактичний аспект. URL: <http://intkonf.org/omelyanenko-ga-informatsiyno-navchalne-seredovische-didaktichniy-aspekt/>
36. Особистісно орієнтовані технології навчання іноземних мов: навчально-методичний посібник. Вінниця: Вінницький державний університет ім. М. Коцюбинського, 2017. 76 с.
37. Пелишенко А.С. Использование аутентичного песенного материала в обучении иностранным языкам. *Іноземні мови*. 1995. № 3-4. С. 33–36.

38. Потюк І. Комунікативна компетенція як невід’ємна складова навчально-виховного процесу. Молодь і ринок. 2012. № 1 (84). С. 128–132.
39. Практический курс методики преподавания иностранных языков / Андреасян И.М. и др.. Минск: Тетрасистемс, 2009. 285с.
40. Про Державну національну програму «Освіта» («Україна XXI століття»): постанова Каб. Міністрів України від 3.10.1993 р. №896-93-п. Дата оновлення: 29.05.1996 р. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/896-93-%D0%BF>
41. Про заходи щодо забезпечення пріоритетного розвитку освіти в Україні: указ Президента України від 30.09.2010 р. №926/2010. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/926/2010>
42. Рогова Г.В., Ф.М. Рабинович, Т. Е. Сахарова. Методика обучения иностранным языкам в средней школе. М.: Просвещение, 1991. 287 с.
43. Смелякова Л.П. Концепция отбора художественного текстового материала для языкового вуза. *Іноземні мови*. 1995. №1. С. 23.
44. Современные теории и методики обучения иностранным языкам: сб. научн. тр.. М: Экзамен, 2004. С. 30–31.
45. Соловова Е.Н. Использование видео на уроках иностранного языка. *ELT NEWS & VIEWS*. 2003. №1. С. 2-5.
46. Солопун Є. Соціокультурний аспект викладання англійської мови та його роль у практичній роботі учнів. URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=4233
47. Тарасевич О.В. Використання відеоматеріалів на уроках іноземних мов у початковій школі при формуванні навичок аудіювання. URL: https://www.psyh.kiev.ua/Тарасевич_О.В._Використання_відеоматеріалі_в_на_уроках_іноземних_мов_у_початковій_школі_при_формуванні_на_вичок_аудіювання

48. Топалова В.М. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка): дис. ... канд.пед.наук: 13.00.02 / Київський держ. лінгв. ун-т. Київ, 1998. С.14.
49. Тукало М.Д. Мультимедійні системи навчання як новий методологічний засіб інтерактивного навчання на уроках хімії. URL: nbuv.gov.ua/e-journals/ITZN/em4/content/07tmdcol.htm
50. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса. / ред: В.А. Звегинцева. М, 1972. Т.1. 233с.
51. Шерстюк О.М. Сучасні підходи щодо викладання іноземних мов. *Іноземні мови*. 2000. №1. С. 65–70.
52. Щукин А.И. Обучение иностранным языкам: Теория и практика: Учебное пособие для преподавателей и студентов. М.: Филоматис, 2009. 480 с.
53. Яхунов Т.О., Верисокін Ю.І. Типологія кіноінформації та її використання для навчання лексики соціокультурним компонентом. *Іноземні мови*. 2000. №3 С. 33–36.
54. Berk R. Multimedia teaching with video clips: TV, movies, YouTube, and mtvU in the college classroom. *International Journal of Technology in Teaching and Learning*. 2009. N.5(1). P.1–21.
55. Chudak S. Lernstrategien im Umgang mit Hör-Seh-Texten (Versuch einer Übersicht). *Glottodidactica*. Poznań, 2012. Vol. XXXIX/2. 2012. P.87–101.
56. Czaplikowska R., Kubacki A.D. Kleines Fachlexikon der DaF-Didaktik. Theorie und Unterrichtspraxis. Kraków, 2019. 248 p.
57. Freudenstein R. Unterrichtsmittel und Medien: Überblick. *Handbuch Fremdsprachenunterricht* / Ed. Bausch K., Christ H., Krumm H-J. Tübingen, 2007. P. 395-398.
58. Gilmore A. Authentic materials and authenticity in foreign language learning. *Language Teaching*. 2007. Vol 40 (2). P. 97–118.
59. Kurtz J. Sprechen und Aussprache. *Handbuch Fremdsprachendidaktik* / Ed. Hallet W., Königs F. G. Seelze-Velber, 2010. P. 83–87.

60. Legutke M-K. Kommunikative Kompetenz und Diskursfähigkeit. *Handbuch Fremdsprachendidaktik* / Ed. Hallet W., Königs F. G. Seelze-Velber, 2010. P. 70–75.
61. Mirvan X. The advantages of using films to enhance student's reading skills in the EFL classroom. *Journal of Education and Practice*. 2013. No. 4(13). P.62–66.
62. Ospanova G.B. Einsatz des Videos im Unterricht. *European journal of education and applied psychology*. 2015. N.2 P. 55–58.
63. Patzke T. Bedeutungserklärung im DAF-Unterricht (GRIN). München, 2006. URL: <https://m.grin.com/document/56524>
64. Reinders H. Engaging Language Learners through Video. *World of better learning*. 2016. URL: http://www.cambridge.org/elt/blog/2016/04/15/engaging-language-learners-video/?utm_source=wobl&utm_medium=blog&utm_content=&utm_campaign=content
65. Rigotti E.T. Kommunikative Kompetenz im Fremdsprachenunterricht in der Sekundarstufe: Italienisch lernen in Deutschland, Deutsch lernen in Italien. Eine vergleichende Analyse. Ludwigsburg, 2010. URL: <https://phbl-opus.phlb.de/frontdoor/index/index/docId/28>
66. Sass A. Filme im Unterricht – Sehen(d) lernen. *Fremdsprache Deutsch. Zeitschrift für die Praxis des Deutschunterrichts. Sehen(d) lernen*. 2007. Heft 36. P. 5–14.
67. Schachtebeck T. Rollenspiele im Englischunterricht: Der Einsatz von Rollenspielen zur Förderung der kommunikativen Kompetenz im Englischunterricht einer 5. Klasse (GRIN). Norderstedt, 2010. URL: <https://m.grin.com/document/164991>
68. Schroeder K. Fremdsprachenunterricht im Sekundarbereich II. *Handbuch Fremdsprachenunterricht* / Ed. Bausch K., Christ H., Krumm H-J. Tübingen, 2007. P. 208–214.

69. Schwerdtfeger I. Sehen und Verstehen. Arbeit mit Filmen im Unterricht Deutsch als Fremdsprache. Berlin, 1989. 192 p.
70. Stemplesky S. Video in Action. NY, London, Toronto, 1990. P. 173.
71. Tyler A. Usage-Based Approaches to Language and Their Applications to Second Language Learning. *Annual Review of Applied Linguistics*. 2010. №30. P. 270–291.
72. Wang Zh. An Analysis on the Use of Video Materials in College English Teaching in China. *International Journal of English Language Teaching*. 2015. Vol. 2(1) P. 23–28.
73. Woottipong K. Effect of Using Video Materials in the Teaching of Listening Skills for University Students. *International Journal of Linguistics*. 2014. Vol. 6, N.4. P. 200–212.

ДОДАТКИ

Додаток А

Перелік фільмів соціально-культурного характеру

- *Copy Shop* (2001) – режисер Virgil Widrich, Австрія;
- *Fast Film* (2003) – режисер Virgul Widrich, Австрія-Люксембург;
- *Fragile* (2002) – режисер Sikander Goldau, Німеччина;
- *Kleingeld* (1999) – режисер Marc-Andreas Bochert, Німеччина;
- *Geigenmädchen* (2018) – режисер Christoph Hönig. Німеччина;
- *Ich bin Julia* (2015) – режисер Amon Ritz, Німеччина;
- *Ich* (2016) – режисер Jannik Wittmann, Німеччина;

Додаток Б
Кадри з фільмів з переліку

Додаток Б. 1



«Copy Shop» (2001)

Додаток Б. 2



«Fast Film» (2003)

Додаток Б. 3

«Fragile» (2002)

Додаток Б. 4

«Kleingeld» (1999)

Додаток Б. 5

«Geigemädchen» (2018)

Додаток Б. 6

«*Ich bin Julia*» (2015)

Додаток Б. 7

«Ich» (2016)

Додаток В
Постер фільму «Schwarzfahrer» (1993)



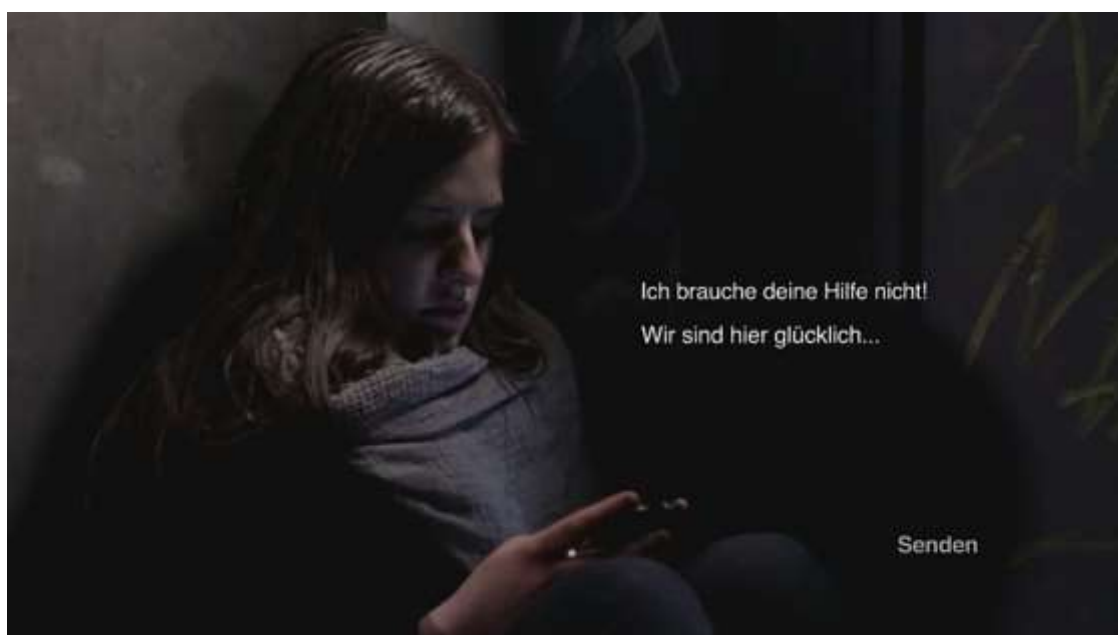
Додаток Г
Кадри з фільму «Freiheit» (2016)

Додаток Г.1



«Freiheit» (2016)

Додаток Г.2



«Freiheit» (2016)

Додаток Г.3



«Freiheit» (2016)

Додаток Г.4



«Freiheit» (2016)

Додаток Д
Кадри з фільму «RUBY»

Додаток Д.1



«RUBY» (2017)

Додаток Д.2



«RUBY» (2017)

Додаток Д.3

«RUBY» (2017)

Додаток Д.4

«RUBY» (2017)

Додаток Д.5*«RUBY» (2017)***Додаток Д.6***«RUBY» (2017)*