УДК 378.147:811.112.2

Кіршова О.В., Миколаївський державний гуманітарний університет імені Петра Могили

Кіршова Ольга Володимирівна – старший викладач кафедри теорії та практики перекладу і німецької філології факультету іноземної філології МДГУ ім. Петра Могили. Коло наукових інтересів – формування професійної компетенції майбутніх викладачів німецької мови.

Типологія професійно орієнтованих завдань для підготовки магістрантів до створення проектів на основі німецькомовних текстів

У даній статті розглядається метод проектів, використання якого, на думку автора, надасть можливість удосконалити підготовку викладачів мовних вищих навчальних закладів. Зроблено спробу визначити типологію професійно орієнтованих спеціальних завдань і проаналізувати ті з них, які спрямовані на формування вмінь білінгвального професійно орієнтованого читання у магістрантів.

In this article the method of projects is under the author's consideration. Its usage can give a possibility to improve professional training of foreign language teachers in philological higher educational establishments. An attempt is made to define the types of professionally oriented specialized tasks and to analyze the tasks aimed at forming the masters' abilities of bilingual professionally oriented reading.

У наукових працях багатьох методистів визначені переваги однієї з сучасних методик навчання – проектної методики, яка, концентруючи у собі найкращі здобутки сучасних комунікативних і проблемних методів навчання іноземної мови, створює оптимальні умови для ефективної іншомовної комунікативно-пізнавальної діяльності студентів під час виконання ними професійно орієнтованих проектів (Е.М. Борисова; Т.М. Мартьянова; Е.С. Полат; В.В. Тітова; Н.Г. Чанілова; D. Fried-Booth; L. Jung; R. Ribé, N. Vidal; R.E. Wicke; B. Ziebell). Сутність цієї методики, на думку В.В. Тітової, полягає в тому, що:

- студенти у складі невеликих підгруп творчо працюють над виконанням професійно значущого для них проектного завдання;
- кінцевий результат роботи, форму якого вибирають самі студенти, має бути представлений на розгляд інших студентів, викладачів кафедри іноземних мов та спеціальних кафедр і підлягають колективній оцінці;
- викладач іноземної мови виступає у ролі консультанта з питань мови, організатора створення умов для успішної творчої праці студентів та спостерігача за її перебігом [11, с. 38].

Доцільність впровадження проектної методики для викладання у дорослій студентській аудиторії довів ще Р. Чемберс [13]: а) дорослі найкраще сприймають надану їм автономію у навчанні; б) проекти за своєю сутністю і деякими критеріями подібні до наукового дослідження, а розвиток умінь проведення науково-дослідницької діяльності вважається однією з головних цілей вищої школи; в) робота з виконання проектів є свого роду моделлю самоосвіти, навички якої стануть у пригоді студентам у їх майбутній трудовій діяльності.

Зарубіжні вчені [14] та ін. вказують також на такі переваги проектної методики, як: а) забезпечення студентам безпосередньої можливості творчо застосовувати набуті знання; б) забезпечення можливості оволодіти когнітивними уміннями вищого рівня; в) забезпечення високої мотивації студентів завдяки тому, що завдання, які виконуються, мають для них особистісні значення; г) можливість опановувати навички і вміння безпосередньо у процесі самої діяльності, контролюючи її результативність самостійно; д) ав-

тономія студентів у процесі виконання діяльності та їх власна відповідальність за результат роботи.

До речі, і сучасні "Програма з англійської мови для університетів/інститутів" [9] та "Типова програма з німецької мови для університетів і педагогічних інститутів" [4] передбачають роботу студентів V курсу над проектами за професійною проблематикою, оскільки це сприятиме вдосконаленню їх професійно-педагогічної компетенції.

Проте, незважаючи на велику кількість досліджень з цього питання і наявність певної типології проектів за різними критеріями, залишається невизначеною саме типологія професійно орієнтованих завдань. Це пов'язано з тим, що методика навчання магістрантів (студентів V курсу, які набувають знання та вміння, передбачені програмою підготовки магістра і по закінченні терміну навчання мають право на викладання двох іноземних мов та літератури в навчальних закладах I-IV рівнів акредитації та вступ до аспірантури) створювати професійно орієнтовані проекти не розроблено технологічно. Якщо методика технологічно не розроблена, вона рідко знаходить широке і, найголовніше, правильне застосування на практиці. *Мета даної статті* полягає у висвітленні проблеми типології професійно орієнтованих проектних завдань, використання яких надасть можливість удосконалити підготовку викладачів мовних вищих навчальних закладів.

Сам термін "завдання" вживається в нашій роботі відповідно до його формулювання у "Загальноєвропейських рекомендаціях... 2003", де він визначений "як певна цілеспрямована дія, виконання якої індивід вважає необхідним з метою досягенння певного результату у контексті проблеми, яку слід розв'язати; це є певним зобов'язанням, що підлягає виконанню, або ж метою, яку слід досягти" [7, с. 10]. Тому визначення компонентами проекту певних завдань, а не вправ, ми вважаємо більш доцільним. До того ж треба зауважити, що вправи "являють собою цілеспрямовані, взаємопов'язані дії, які виконуються у порядку наростання мовних та операційних труднощів, з урахуванням послідовності становлення мовленнєвих навичок та вмінь і характеру реально існуючих актів мовлення" [1, с. 373]. Кожен з етапів проекту передбачає, на нашу думку, виконання певних завдань, і ми пропонуємо назвати ці завдання відповідно до етапів. Проте кількість етапів, що їх виділяють дослідники, дещо різниться. Проаналізувавши думки авторів з цього питання [2; 4; 8; 11; 16; 17; 18], ми, як і Е.Г. Арванітопуло та Р.Г. Віке, вважаємо, що у загальному вигляді можна виокремити 4 основні етапи: підготовчий, виконавчий, презентаційний та підсумковий. Тому проектні завдання розділяються на завдання підготовчого, виконавчого, презентаційного та підсумкового етапів. Визначаючи завдання вказаних етапів, ми спираємося на роботи Е.Г. Арванітопуло (2003), Н.Ф. Бориско (2004), Т.Ю. Тамбовкіної (2000) та ін. і вважаємо, що до *завдань підготовчого етапу* належать: завдання на вибір теми проекту; на визначення цілей проекту; на створення груп або міні-груп; на розробку структури проекту; на планування презентації кінцевого продукту; на визначення критеріїв оцінювання.

До *завдань виконавчого етапу* належать: завдання на збір інформації; звітування щодо робочих проблем у групах; завдання на визначення заходів щодо вирішення цих проблем; завдання на виготовлення та документування продукту проекту.

До *завдань презентаційного етапу* відносяться: завдання на вибір способу презентації та власне презентація.

Завдання підсумкового етапу включають: завдання на оцінювання за визначеними критеріями і на аналіз результатів.

Зазначимо, що вищенаведена типологія проектних завдань стосується усіх без винятку проектів, а ми, в межах нашої статті, маємо більш детально дослідити професійно орієнтовані проекти. Такі проекти націлені на формування професійно-методичних умінь та навичок майбутніх викладачів вищих навчальних закладів, що забезпечать їм здатність виконувати певні виробничі функції. Виходячи з того, що більшість часу в роботі викладача займає планування та проведення занять, ми пропонуємо під час створення проектів навчати магістрантів саме цьому. Тому, спираючись на типологію С. Хайнеса [15], яка розрізняє такі основні типи проектних завдань, як інформаційно-дослідницькі проекти, проекти-огляди, виробничі проекти, організаційно-ігрові проекти, ми обираємо для навчання магістрантів такий різновид проектів, як "організаційно-ігрові". Проектна методика взагалі належить до так званих ігрових форм навчання, що завжди розглядалися як найбільш ефективні та результативні у роботах багатьох дослідників (О.І. Близнюк, Л.С. Панова, А.А. Вербицький, А.Г. Вишнякова, Ю.А. Гапон, Г.А. Китайгородська та ін.). Але не варто плутати організаційно-ігрові проекти з професійно-педагогічними рольовими іграми, оскільки проектна методика не завжди передбачає створення ігрових професійно орієнтованих ситуацій на всіх етапах виконання проекту. Як правило, ігрові елементи виникають лише на заключному етапі роботи з проектом – на етапі презентації результатів спільної колективної праці магістрантів. Ще однією відмінністю є той факт, що у процесі роботи з виконання проекту відсутні

елементи змагання, переважають елементи взаємодопомоги.

Слід зазначити, що вибір тематики проекту виявляється досить непростою справою для магістрантів. Деякі дослідники (J. Henry) визначають, що стадія прийняття рішення студентами щодо теми проекту інколи займає до 10% загального часу, що відводиться на виконання проекту. Тому, тут ми згодні з В.В. Тітовою [12, с. 111], викладач може допомогти магістрантам здійснити вибір відповідної теми, не позбавляючи їх ентузіазму щодо персональної участі у самому процесі вибору тематики. Це можна зробити, пропонуючи: а) перелік назв майбутніх проектів; б) можливість ознайомитися з проектами попередніх років; в) різноманітні інформаційні матеріали та літературні джерела; г) розклад етапів виконання роботи у часі. Виходячи з вищенаведеного, вважаємо, що для формування методичної компетенції магістрантів доцільно обрати частково керований проект.

Участь у роботі над проектом бере вся магістерська група, але працюють члени груп індивідуально чи парно. Такий проект пов'язаний з тим, що викладач здійснює свої професійні функції самостійно. Він бере на себе всю відповідальність за планування та організацію навчального процесу. Проте стверджувати, що за кількістю учасників професійно орієнтовані проекти є особистісними або парними [8], монопроектами [5] та індивідуальними [4] буде, на нашу думку, не зовсім вірним, оскільки на презентаційному та підсумковому етапах активними є всі члени групи. Вони виконують ролі студентів, для яких було розроблене заняття (один із способів презентації), оцінюють та (само)аналізують його як майбутні викладачі. Тому ми пропонуємо віддати перевагу такому проекту, який являє собою комбінацію декількох типів проектів і містить у собі риси індивідуального, парного та групового проектів.

Формування білінгвальних умінь професійно орієнтованого спілкування в процесі вивчення як психолого-педагогічних дисциплін, так і практичного курсу іноземної мови визнано досить перспективним сучасним напрямком професійної підготовки майбутніх викладачів іноземних мов (О.Б. Бігич, Н.Г. Соколова). Виходячи з цього, ми пропонуємо навчати магістрантів створювати професійно орієнтовані проекти на заняттях з практики іноземної мови і, враховуючи кількість годин, робити це на спареному занятті (4 год.) раз на тиждень.

Розробляючи систему професійно орієнтованих завдань, ми спирались на роботи О.Б. Бігич [3], С.Ю. Ніколаєвої [6] та ін., в яких розглянуті вміння вчителя іноземної мови. Якщо по закінченні університету викладач має виявити вказані в цих роботах вміння, це означає, що завдання, які пропонуються йому під час навчання в магістратурі, мають бути спрямовані на формування цих вмінь.

Так, на нашу думку, до **завдань підготовчого етапу** належать:

1. *Завдання на підготовку до навчально-виховного процесу:*

- на вибір та обговорення теми проекту;
- визначення цілей, яких слід досягти;
- створення робочих груп/пар, а також визначення індивідуальної форми виконання.

2. *Завдання на планування навчально-виховного процесу:*

- на планування етапів проекту згідно з поставленими цілями;
- організацію структури проекту (здійснення переходу від попереднього до наступного етапу, виділення ключових моментів, подачу інформації тощо);
- планування презентації проекту;
- визначення критеріїв оцінювання проекту.

До **завдань виконавчого етапу** належать:

1. *Завдання на формування навчальної компетенції магістрантів та розвиток в них готовності до подальшої самоосвіти:*

- на формулювання завдання для самостійної (домашньої) роботи магістрантів та методично грамотне інструктування щодо їх виконання;
- раціональне використання прийомів самостійної роботи магістрантів на занятті;
- створення алгоритмів роботи і пошуку необхідної інформації в різних джерелах та наведення конкретних прикладів таких навчальних дій;
- застосування форм роботи, що вимагають пошукових зусиль, спрямованих на формування вміння орієнтуватися в різних джерелах інформації, знаходити необхідну інформацію;
- розвиток у магістрантів спеціальних навчальних вмінь, операційної бази для самостійної роботи.

2. *Завдання на внесення необхідних змін у реалізацію проекту, зумовлених різними факторами:*

- на спонтанне оцінювання можливостей досягнення мети етапу проекту в конкретних умовах;
- оперативну реорганізацію роботи в умовах незапланованої зміни у структурі проекту;
- перерозподілення часу виконання завдань проекту з метою досягнення цілей;
- прогнозування виникнення проблем у процесі залучення магістрантів до вмотивованої МД та управління нею й на визначення шляхів їх подолання.

Оскільки дослідження професійно орієнтованих завдань з усіх видів мовленнєвої діяльності виходить за межі даної статті, ми розглянемо ті з них, що спрямовані на формування умінь білінгвального професійно орієнтованого читання.

3. *Завдання на навчання читання художніх, науково-популярних, публіцистичних текстів:*

- на зіставлення кінцевих цілей навчання читання і вимог програм з системою спеціальних цілей навчання читання художніх, науково-популярних, публіцистичних текстів згідно з конкретними умовами формування навичок і вмінь читання студентів різних курсів;
- здійснення методичного аналізу текстів для читання, представлених в чинних та альтернативних НМК, згідно з методичними цілями і завданнями їх використання;
- аналіз і критичне оцінювання текстів для читання з інших джерел з урахуванням можливих труднощів їх розуміння студентами;
- добір та адаптування текстів для читання з точки зору їх виховного, освітнього і розвиваючого впливу;
- розроблення контрольних завдань для визначення рівня володіння студентами уміння читати художні, науково-популярні, публіцистичні тексти;
- оцінювання рівня сформованості у студентів умінь читання художніх, науково-популярних, публіцистичних текстів за відповідними критеріями.

4. *Завдання на навчання читання прагматичних текстів:*

- на зіставлення кінцевих цілей навчання читання і вимог програм з системою спеціальних цілей навчання читання прагматичних текстів згідно з конкретними умовами формування навичок і вмінь читання студентів різних курсів;
- здійснення методичного аналізу прагматичних текстів для читання, представлених в чинних та альтернативних НМК, згідно з методичними цілями і завданнями їх використання;
- аналіз і критичне оцінювання зразків прагматичних текстів для читання з інших джерел з урахуванням можливих труднощів їх сприймання студентами;
- добір та адаптування зразків прагматичних текстів для читання з урахуванням рівня мовленнєвої підготовки студентів;
- добір та адаптування зразків прагматичних текстів для читання з точки зору їх виховного, освітнього і розвиваючого впливу на студентів;
- розроблення контрольних завдань для визначення рівня володіння студентами уміння читати прагматичні тексти;
- оцінювання рівня сформованості вмінь читати прагматичні тексти студентами за відповідними критеріями.

5. *Завдання на навчання розуміння основного змісту тексту у процесі ознайомлювального читання:*

- на виділення в тексті для ознайомлювального читання різних рівнів змісту: предметного (факти), предметно-логічного (причинно-наслідкові зв'язки між фактами), спонукально-вольового (мотивів вчинків дійових осіб), емоційного;
- реалізацію запропонованих у планах рішень у вигляді розгорнутого сценарію фрагменту заняття з навчання розуміння основного змісту тексту;
- самостійне розроблення фрагментів заняття з навчання студентів ознайомлювального читання;
- визначення основних смислових частин в навчальному тексті для ознайомлювального читання;
- добір з різних джерел та самостійне складання мовленнєвих вправ для розвитку вмінь знаходити в тексті одиниці основної смислової інформації;
- формулювання передтекстових мовленнєвих завдань щодо створення опорних смислових орієнтирів для виділення основної теми, думки, ідеї, смислу, головних фактів, змісту тексту;
- формулювання післятекстового мовленнєвого завдання для перевірки розуміння студентами основних смислових одиниць прочитаного тексту;
- використання невербальних і вербальних (рецептивних та репродуктивних) способів для досягнення розуміння прочитаного з урахуванням особливостей навчання студентів читання іншомовних текстів;
- обирання адекватних способів контролю розуміння студентами основного змісту тексту при читанні;
- розроблення контрольних завдань для визначення ступеня розуміння студентами основного змісту тексту при читанні;
- оцінювання ступеня розуміння студентами основного змісту тексту для читання за відповідними критеріями;
- реалізацію фрагменту заняття з навчання студентів ознайомлювального читання в органічній єдності з попереднім і наступним етапами заняття.

6. *На навчання повного розуміння змісту тексту у процесі вивчаючого читання:*

- на реалізацію запропонованих у планах методичних рішень у вигляді розгорнуто-

го сценарію фрагменту заняття з навчання студентів вивчаючого читання;
- самостійне складання фрагментів заняття з навчання студентів повного і точного розуміння змісту тексту для читання;
- виділення провідних смислових частин в навчальному тексті для вивчаючого читання;
- добір з різних джерел та самостійне складання мовленнєвих вправ для розвитку вмінь повно і точно розуміти деталі при читанні тексту;
- формулювання передтекстових мовленнєвих завдань для спрямовування студентів на детальне розуміння смислових орієнтирів для виділення основної теми, думки, ідеї, смислу, головних фактів, змісту тексту для читання;
- формулювання різних заголовків до смислових частин тексту і пропонування їх як зразків різних планів;
- виділення окремих місць (уривків) в навчальному тексті для вивчаючого читання для їх аналізу та вибіркового перекладу;
- формулювання післятекстових мовленнєвих завдань для вираження студентами розуміння деталей у змісті тексту для читання, використання невербальних і вербальних (рецептивних та репродуктивних) способів розуміння прочитаного з урахуванням особливостей навчання читання;
- обирання адекватного способу контролю повного і точного розуміння змісту тексту для читання студентами;
- складання контрольних завдань для визначення ступеня розуміння студентами повного і точного змісту тексту для читання;
- оцінювання ступеня розуміння студентами повного і точного змісту тексту для читання за відповідними критеріями;
- реалізацію фрагменту заняття з навчання студентів вивчаючого читання в органічній єдності з іншими етапами заняття;
- аналіз проведеного фрагменту заняття з навчання студентів вивчаючого читання.

7. *На навчання пошуку необхідної інформації у процесі вибіркового читання:*
- на виділення в тексті для вибіркового читання одиниці необхідної чи цікавої інформації;
- реалізацію запропонованих в планах методичних рішень у вигляді розгорнутого сценарію фрагменту заняття з навчання вибіркового читання;
- самостійне складання фрагментів заняття з навчання студентів пошуку необхідної інформації чи інформації, що цікавить;
- добір з різних джерел та складання самостійно мовленнєвої вправи для розвитку вмінь повно і точно розуміти деталі при читанні текстів;
- формулювання передтекстових мовленнєвих завдань для спрямовування студентів на пошук інформації;
- формулювання післятекстового мовленнєвого завдання для вираження студентами розуміння знайденої інформації різними способами згідно з особливостями навчання вибіркового читання;
- обирання адекватного способу контролю знаходження студентами потрібної інформації у процесі читання;
- розроблення контрольного завдання для визначення ступеня сформованості в студентів умінь вибіркового читання;
- оцінювання ступеня сформованості у студентів умінь вибіркового читання;
- реалізацію фрагменту заняття з навчання студентів вибіркового читання в органічній єдності з іншими етапами заняття;
- аналіз проведеного фрагменту заняття з навчання студентів вивчаючого читання.

8. *На навчання мовної здогадки при читанні з опорою на контекст, рідну мову, словотворчі елементи:*
- на виділення в тексті для читання лексичних одиниць, які складають потенційний словник;
- співвідношення виділених лексичних одиниць з адекватним способом здогадки (за контекстом, за словотворчими елементами, за схожістю з рідною мовою);
- добір з різних джерел та самостійне складання підготовчих до читання вправ, спрямованих на розвиток мовленнєвої здогадки студентів.

9. *На навчання прогнозування змісту тексту для читання за заголовком, початком тексту тощо:*
- на виділення рівнів прогнозування (рівнів смислових і рівнів вербальних гіпотез) в тексті для читання лексичних одиниць, які складають потенційний словник;
- виділення опор для прогнозування змісту тексту для читання (заголовок, початок тексту/перше речення, перший абзац/ключові слова, ілюстрація, відомості про автора та його творчість, запозичені з зарубіжної літератури);
- добір з різних джерел та самостійне розроблення підготовчих до читання вправ, спрямованих на розвиток усіх рівнів прогнозування змісту тексту.

10. *На навчання вміння ігнорувати несуттєві деталі, інші труднощі при читанні тексту:*
- на виділення в тексті для читання дета-

лей, які не несуть вагомого інформаційного навантаження;
- добір з різних джерел та самостійне розроблення підготовчих до читання вправ, спрямованих на навчання студентів ігнорування несуттєвих для змісту деталей;
- виділення в тексті для читання різних труднощів (лінгвістичних та смислових);
- добір із джерел та самостійне розроблення передтекстових вправ, спрямованих на подолання фонетичних, лексичних і граматичних труднощів при читанні тексту;
- методично грамотне проведення вступної бесіди до читання тексту (відомості про автора, його творчість тощо);
- формулювання передтекстових завдань (запитань) для цілеспрямованої орієнтації студентів на розуміння предметного змісту тексту (фактів), логіки викладу (зв'язку між фактами), мотивів дійових осіб;
- зміну інструкції при повторному читанні тексту.

Оскільки, як зазначалося у п. 2.1, одним з принципів розробки професійно орієнтованих проектних робіт ми вважаємо принцип домінування проблемних культурознавчих завдань, нам здається необхідним включення до завдань виконавчого етапу завдань на формування у студентів СКК. В рамках нашої роботи ми зазначимо лише ті завдання, що стосуються навчання студентів читання.

11. *Завдання на формування соціокультурної іншомовної компетенції:*
- на добирання країнознавчого матеріалу у межах тематики курсу;
- аналіз відповідності лінгвокраїнознавчого матеріалу програмним вимогам;
- здійснення лінгвокраїнознавчого аналізу текстів для читання з метою виділення країнознавчих реалій;
- ознайомлення з предметно-вербальним відображенням реальної дійсності (програми радіо, телебачення, квитки, етикетки, формуляри, анкети, меню, цінники, проспекти, путівки і т.ін.) і використання їх як навчальних текстів;
- використання художньої літератури як джерела культурологічної інформації, особливо для ілюстрації традицій, звичаїв, способу життя.

Завдання презентаційного етапу є, по суті, кульмінацією проекту і включають в себе завдання:
- на обговорення у мікрогрупі/парі способів презентації проекту;
- документування проекту;
- презентацію проекту.

До **завдань підсумкового етапу** відносяться завдання на оцінювання за визначеними критеріями. Ці критерії вже є визначеними у "Типовій програмі з англійської мови... 2001", у якій, як і у "Типовій програмі з німецької мови... 2004", вказано, що "контроль виконання студентами проектів може бути поточним (шляхом спостереження за участю студентів у роботі над проектом) та підсумковим (шляхом формального оцінювання результатів індивідуальної та групової роботи після завершення проекту)" [4, с. 46]. Оскільки головним об'єктом оцінювання у поточному контролі є динаміка роботи у групі, якість процесу співробітництва та пізнавальної діяльності магістрантів, ми пропонуємо для оцінювання професійно орієнтованих проектів використовувати підсумковий контроль, який спрямований передусім на оцінку якості кінцевого продукту та його презентації під час загального обговорення. Виходячи з цього,

1. *Завдання на оцінювання проекту за визначеними критеріями включають завдання:*
- на оцінку якості професійної підготовки (зразок бланка для оцінювання кінцевого продукту подається у Додатку J "Типової програми з англійської мови... 2001");
- оцінку якості презентації (зразок бланка для оцінювання презентації наведено у Додатку J "Типової програми з англійської мови... 2001");
- оцінку якості мовної підготовки (для оцінювання цього аспекту проектної роботи використовується ті ж самі шкали, що й для оцінювання писемного та усного мовлення, які викладені у Додатку К "Типової програми з англійської мови... 2001").

2. *Завдання на аналіз професійної діяльності:*
- на дослідження ефективності прийомів навчання, комплексів вправ, форм роботи тощо, змодельованих з метою вирішення обраної проблеми в циклі навчання іноземних мов;
- аналіз власних мовних і мовленнєвих помилок та визначення шляхів їх корекції та попередження;
- здійснення аналізу власних проведених фрагментів занять з точки зору реалізації поставлених цілей, а також ефективності застосованих прийомів, організаційних форм роботи та допоміжних засобів навчання;
- аналіз власних, самостійно створених допоміжних засобів навчання з точки зору їх ефективності й поєднання з компонентами чинних НМК;
- визначення шляхів удосконалення власних комунікативно-навчальних умінь;
- дослідження ефективності реалізації певної функції професійної діяльності інших магістрантів в конкретних умовах та ви-

значення її недоліків, переваг, шляхів удосконалення;

- дослідження рівня розвитку певних умінь магістранта як реалізатора конкретної функції викладача та визначення шляхів їх удосконалення.

Таким чином, нами визначена типологія професійно орієнтованих проектних завдань, які відносяться до завдань підготовчого, виконавчого, презентаційного та підсумкового етапів. Ми розглянули ті з них, що спрямовані на формування умінь білінгвального професійно орієнтованого читання у магістрантів вищих мовних навчальних закладів, і вважаємо, що *перспективи* подальших розвідок у даному напрямку наступні:

а) дослідження системи завдань професійно орієнтованих проектів для організації читання майбутніх викладачів німецької мови;

б) експериментальна перевірка методики підготовки магістрантів створювати професійно орієнтовані проекти на основі німецькомовних текстів;

в) розробка відповідних методичних рекомендацій.

На нашу думку, це сприятиме удосконаленню підготовки викладачів мовних вищих навчальних закладів.

Література

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Арванітопуло Е.Г. Проектна робота з англійської мови учнів старшої школи // Бібліотечка журналу “Іноземні мови”. – Вип. 2. – К.: Ленвіт, 2003. – 64 с.
3. Бігич О.Б. Методична освіта майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: Монографія. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2004. – 278 с.
4. Бориско Н.Ф. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – К.: Ленвіт, 2004. – 256 с. (німецькою мовою).
5. Брейгина М.Е. Проектная методика на уроках испанского языка // Иностранные языки в школе. – 2004. – № 2. – С. 28-32.
6. Виробничі функції, типові задачі діяльності та вміння учителя іноземної мови (спеціаліста) / Колектив авторів під керівництвом С.Ю. Ніколаєвої. – К.: Ленвіт, 1999. – 96 с. (Бібліотечка журналу “Іноземні мови”, вип. 4, 1999).
7. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Науковий редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
8. Полат Е.С. Метод проектов на уроках иностранного языка // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 3-10.
9. Програма з англійської мови для університетів/ інститутів (п’ятирічний курс навчання): Проект / Колектив авт.: С.Ю. Ніколаєва, М.І. Соловей, Ю.В. Головач та ін.; Київ. держ. лінгв. ун-т та ін. – К.: Британська Рада, Міністерство освіти і науки України, 2001. – 245 с.
10. Тамбовкина Т.Ю. Развитие профессиональной автономии у будущих учителей иностранного языка с использованием метода проектов // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 5. – С. 63-68.
11. Тітова В.В. Комплексне навчання іншомовленнєвої діяльності на базі проектної методики та модульно-рейтингової системи у вищому технічному навчальному закладі // Іноземні мови. – 2000. – № 1. – С. 38-41.
12. Тітова В.В. Модульно-проектна методика навчання англійської мови студентів вищих технічних закладів освіти: Дис. ...канд. пед. наук. – К., 2001.– 268 с.
13. Chambers R. A Survey of Laboratory Teaching // Bulletin of the Institute of Physics and Physics Society. – 1972. – Vol. 15. – № 4. – P. 77-84.
14. Cornwall M. Authority versus experience in Higher Education // Universities Quarterly. – 1975. – Vol. 29. – № 3. – P. 12-16.
15. Haines S. Projects for the EPL classroom: Resource materials for teachers. – Walton-on-Thames Surrey: Nelson, 1989. – 108 p.
16. Lazarou E. Projektorientierter Deutschunterricht: „Denk-Mal“ – Ein Trichterzeigt wie man’s macht, in: GIIN u.a. (Изд.): Fremdsprache Deutsch, Zeittschrift für die Praxis des Deutschunterrichts, Heft 18: Landeskundliches Lernen. – Stuttgart: Klett Edition Deutsch, 1998. – S. 40.
17. Sheppard K., Stoller F. Guidelines for the Integration of Student Projects into ESP Classrooms // English Teaching Forum. – 1995. – Vol. 33. – Number 2. – P. 10-15.
18. Wicke R.E. Aktiv und kreativ lernen. Projektorientierte Spracharbeit im Unterricht. Deutsch als Fremdsprache. – Max Hueber Verlag, 2004. – 207 S.