



УДК 378.126:378.147+811.112.2

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

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

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНЕ НАВЧАННЯ МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ НІМЕЦЬКОЇ МОВИ СТВОРЕННЯМ ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНИХ ПРОЕКТІВ

У статті описується експериментальне навчання, в ході якого перевірено й підтверджено ефективність запропонованої автором методики підготовки магістрантів до створення професійно орієнтованих проектів на основі німецькомовних текстів.

The article is devoted to the experimental teaching of the German language. In the process of such experimental work the efficiency of the author's methodology of masters' preparation for creation of professionally-oriented projects on the basis of German texts, is checked up and confirmed.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури з проблеми використання проектів для навчання іноземної мови (ІМ) у вищій школі показав, що проектна методика була і є предметом дослідження в роботах багатьох вчених. Доцільність впровадження цієї методики для викладання у студентській аудиторії доведено у багатьох наукових працях (R. Chambers; M. Cornwall; В.В. Тітова; Т.Ю. Тамбовкіна; Л.С. Єсіна та ін.). Чинні “Програма з англійської мови для університетів/інститутів” [5] та “Типова програма з німецької мови для університетів і педагогічних інститутів” [2] також передбачають роботу студентів V курсу над проектами за професійною проблематикою, оскільки це сприятиме вдосконаленню їх мовленнєвої компетенції (МК) та професійно орієнтованої комунікативної компетенції (ПОКК), що є складовими іншомовної комунікативної компетенції (ІКК).

Проте деякі питання залишаються недостатньо висвітленими і потребують

подальшого вивчення. Наскільки нам відомо, у методиці викладання ІМ немає досліджень щодо такого типу проекту як “професійно орієнтований”, під яким ми розуміємо систему іншомовних комунікативних вправ та завдань, що орієнтовані на професійні інтереси магістрантів у галузі навчання іноземних мов, передбачають вирішення ними певної проблеми і спрямовані на створення виокремленого кінцевого продукту. При цьому професійна орієнтація закладена не в мовному матеріалі, а саме в завданнях, що виконуються магістрантами у ході роботи над проектами.

Окрім того, на сучасному етапі немає науково обґрунтованих та експериментально підтверджених даних про залежність ефективності навчання іншомовного спілкування на основі проекту від кількості учасників проектних груп та характеру координації проекту.

Стосовно формування професійно орієнтованої комунікативної компетенції (ПОКК)

майбутніх філологів слід зазначити, що хоча ця проблема і досліджувалася у працях багатьох науковців (С.В. Роман; О.Б. Репп; Т.О. Стеченко; Е.В. Пінсь-ка; Т.П. Камаєва), жодне з досліджень не враховує специфіки професійної підготовки магістрантів.

З метою поліпшення такого становища нами була розроблена методика підготовки магістрантів до створення професійно орієнтованих проектів на основі німецькомовних текстів. **Мета даної статті** – представити та описати результати експериментальної перевірки ефективності вказаної вище методики.

Спираючись на викладене вище, ми вважаємо правомірним сформулювати таку **гіпотезу** експерименту: для успішного формування ІКК магістрантів буде доцільним навчити їх створювати професійно орієнтовані проекти на основі німецькомовних текстів за умов:

- 1) виконання магістрантами індивідуальних або комбінованих проектів, що містять у собі риси індивідуальних, парних та групових проектів;
- 2) створення керованих або частково керованих проектів.

При цьому ми вважаємо, що більш ефективною є така методика навчання, коли професійно орієнтований проект є комбінованим – частково керованим.

Мета експерименту полягала у перевірці ефективності розробленої методики у природних умовах навчання у вищому мовному навчальному закладі, порівнянні двох способів організації процесу навчання ІМ на основі проектно-методики (ПМ) і визначенні найбільш ефективного.

На нашу думку, детальне вивчення впливу проектно-методики на формування ПОКК магістрантів і МК магістрантів та студентів в усіх видах мовленнєвої діяльності виходить за межі однієї статті. Тому ми вважаємо за доцільне обрати об'єктом оцінювання методичні вміння магістрантів та мовленнєві вміння магістрантів і студентів у пошуковому читанні і говорінні.

Ми конкретизували мету експерименту такими **завданнями**:

- 1) перевірити, як запропонована методика впливає на процес формування ІКК магістрантів, а саме ПОКК та МК у читанні та говорінні;
- 2) встановити, як змінюється рівень мовленнєвої компетенції студентів у читанні та говорінні після створення ними проектів під керівництвом магістрантів, під час проходження останніми педагогічної практики в університеті;
- 3) виявити, чи сприяє запропонована модель організації навчання [4]

вихованню моральної готовності магістрантів до роботи у вищій школі.

Сформулювавши мету і завдання експерименту, ми перейшли до визначення кількості етапів експерименту. Необхідність його проведення у два етапи була обумовлена комплексною метою експериментального навчання – по-перше, перевірити як запропонована методика впливає на формування МК у читанні та говорінні магістрантів, а по-друге, встановити, чи вдосконалюються методичні вміння магістрантів і чи підвищується рівень МК у читанні та говорінні студентів, у групах яких проходять практику магістранти, і, таким чином, опосередковано зафіксувати зміни рівня ПОКК магістрантів.

Викладене вище вплинуло на вибір відповідного виду експерименту. У нашому дослідженні ми спиралися на класифікацію Е.О. Штульмана [7], згідно із якою наш експеримент за метою є базовим, за змістом – власно методичним, за умовами організації і проведення – природним, за методикою проведення – традиційним. Якщо брати за основу класифікацію П.Б. Гурвича [3], даний експеримент є змішаним (вертикально-горизонтальним).

Відповідно до типу були визначені варійовані й неварійовані умови експерименту.

Неварійованими умовами експерименту були такі:

- 1) кількість магістрантів/студентів у навчальних групах;
- 2) обсяг навчального матеріалу, що дається для засвоєння;
- 3) кількість аудиторних годин занять;
- 4) вихідний рівень сформованості іншомовних навичок і вмінь магістрантів/студентів і методичних вмінь магістрантів;
- 5) зміст передекспериментального та післяекспериментального зрізів;
- 6) проведення експерименту експериментатором на I етапі та експериментатором та асистентами на II етапі експерименту.

Варійовані умови експерименту:

- 1) кількість учасників у проектних групах (індивідуальний або комбінований тип);
- 2) характер координації проекту (керований або частково керований).

Наступним нашим кроком був підбір учасників експерименту, який ускладнювався нечісільністю груп магістрантів у вищих мовних навчальних закладах України. Тому магістранти двох експериментальних груп навчалися в різних університетах, і навіть у різних містах. У даному експерименті порівнювалися саме дві експериментальні групи, оскільки навчання в них здійснювалося за проектною методикою, тільки за різними її

варіантами. Так, магістранти експериментальної групи-1 (ЕГ-1) створювали індивідуальні керовані професійно орієнтовані проекти, а у експериментальній групі-2 (ЕГ-2) розроблялися комбіновані частково керовані професійно орієнтовані проекти. Виходячи з вищевказаного, ЕГ-1 була обрана 501 група Київського національного лінгвістичного університету (14 магістрантів). ЕГ-2 була представлена 16 магістрантами 542 м-групи Миколаївського державного гуманітарного університету ім. П. Могили. Магістранти як ЕГ-1, так і ЕГ-2 навчалися за спеціальністю “Мова і література (німецька, англійська)”. Експериментальне навчання I етапу було включено в загальну кількість годин із дисципліни “Практичний курс основної іноземної мови”.

Другий етап експериментального навчання магістрантів здійснювався у межах їхньої “Педагогічної практики”. Так, магістрантам КНЛУ (ЕГ-1) було запропоновано розробити для студентів груп, за якими вони були закріплені для проведення навчально-виховної роботи, індивідуальні керовані проекти. Оскільки ЕГ-1 налічувала 14 магістрантів, то і груп студентів, задіяних на другому етапі експерименту, було 14.

Слід вказати, що зміни рівня МК студентів у ході створення ними проектів під керівництвом магістрантів цікавили нас опосередковано, як додатковий доказ вдосконалення ПОКК останніх. Тому усі 14 груп студентів були об’єднані нами в одну експериментальну групу ЕГ-1.2. Тобто ЕГ-1.2 – це група, яка складається з 14 груп студентів КНЛУ і шифр кожної групи відповідає шифру магістранта, що працював у ній практикантом.

Що стосується магістрантів МДГУ ім. П. Могили (ЕГ-2), то їм було доручено розробити для студентів груп, де вони проходили педагогічну практику, комбіновані частково керовані проекти. Відповідно до кількості магістрантів у другому етапі експериментального навчання взяли участь 16 груп студентів. З причин, вказаних раніше, усі 16 груп студентів об’єднані нами в одну групу ЕГ-2.2. Тобто ЕГ-2.2 – це група, яка складається з груп студентів МДГУ ім. П. Могили і шифр кожної групи відповідає шифру магістранта-практиканта.

Зазначимо, що у навчальних планах цих університетів визначено різний термін для проходження магістрантами педагогічної практики. Це стало причиною того, що навчання

за двома експериментальними процедурами було розірвано у часі. Так, перший етап експериментального навчання у ЕГ-1 відбувся у грудні 2006 року, другий етап, де була задіяна вже й ЕГ-1.1 – у лютому та березні 2007 року. У ЕГ-2 перший етап експериментального навчання пройшов у березні-квітні 2007 року, а другий етап, до якого була залучена і ЕГ-2.2 – у квітні-травні 2007 року.

Експериментальне навчання магістрантів обох університетів здійснювалося дослідником самостійно, тобто на I етапі експерименту і у тій частині II етапу експерименту, де відбувалася підготовка магістрантів до проходження ними педагогічної практики, ми не зверталися до допомоги асистентів. Асистенти були залучені нами у тій частині другого етапу експерименту, коли магістранти приступили до здійснення навчально-виховної роботи у групах студентів. Тобто асистентами були викладачі, які працювали у групах студентів, що створювали проекти під керівництвом магістрантів під час проходження останніми педагогічної практики.

Ми вирішили, що експеримент складатиметься з:

- 1) підготовчої роботи;
- 2) передекспериментального зрізу для визначення вихідного рівня сформованості МК у читанні та говорінні (складової ІКК) магістрантів;
- 3) I етапу експериментального навчання з метою перевірки ефективності запропонованої методики для формування МК магістрантів у читанні та говорінні;
- 4) післяекспериментального зрізу для виявлення змін рівня МК магістрантів у читанні та говорінні;
- 5) передекспериментального зрізу для визначення вихідного рівня ПОКК магістрантів (тесту передпрограми);
- 6) передекспериментального зрізу для визначення вихідного рівня МК у читанні та говорінні студентів, у групах яких магістранти проходять педагогічну практику;
- 7) II етапу експериментального навчання з метою перевірки ефективності запропонованої методики для формування МК студентів у читанні та говорінні і опосередкованої перевірки придатності запропонованої методики для формування ПОКК магістрантів;

Таблиця 1

Структура методичного експерименту

Етап	Група	Час проведення
I етап експерименту Передекспериментальний зріз	ЕГ-1	4.12.2006 – 8.12.2006
	ЕГ-2	26.03.2007 – 30.03.2007
Експериментальне навчання	ЕГ-1	4.12.2006 – 22.12.2006
	ЕГ-2	26.03.2007 – 13.04.2007
Післяекспериментальний зріз	ЕГ-1	18.12.2006 – 22.12.2006
	ЕГ-2	9.04.2007 – 13.04.2007
II етап експерименту Тест передпрограми	ЕГ-1	19.02.2007
	ЕГ-2	16.04.2007
Передекспериментальний зріз	ЕГ-1.2	19.02.2007 – 2.03.2007
	ЕГ-2.2	16.04.2007 – 27.04.2007
Експериментальне навчання	ЕГ-1	19.02.2007 – 23.03.2007
	ЕГ-1.2	5.03.2007 – 23.03.2007
	ЕГ-2	16.04.2007 – 27.04.2007
		7.05.2007 – 25.05.2007
ЕГ-2.2	7.05.2007 – 25.05.2007	
Післяекспериментальний зріз	ЕГ-1.2	19.03.2007 – 23.03.2007
	ЕГ-2.2	21.05.2007 – 25.05.2007
Підсумковий зріз	ЕГ-1	26.03.2007
	ЕГ-2	28.05.2007

- 8) післяекспериментального зрізу для виявлення змін рівня МК студентів у читанні та говорінні і опосередкованої перевірки придатності запропонованої методики для формування ПОКК магістрантів;
- 9) післяекспериментального зрізу для визначення ефективності розробленої методики навчання для формування ПОКК магістрантів (підсумкового зрізу);
- 10) статистико-математичної обробки експериментальних даних, що пронизувала усі попередні складові експерименту;
- 11) аналізу результатів експерименту і висновків.

Як наслідок, експеримент мав таку структуру (див. табл. 1).

Об'єктом оцінювання у передекспериментальному зрізі I етапу експерименту була МК магістрантів у читанні та говорінні. Зріз складався з двох частин.

До першої частини увійшли тестові завдання на перевірку рівня сформованості навичок і вмінь пошукового читання. Друга частина передбачала перевірку вмінь підготовленого моноло-гічного мовлення (ММ) і частково підготовленого діалогічного мовлення (ДМ) у бесіді з експериментатором. Тестування здійснювалося у позааудиторний час.

Для вимірювання вихідного рівня сформованості навичок і вмінь читання був використаний коефіцієнт навченості за формулою В.П. Бес-палька: $K = a / n$, де a – кількість правильних відповідей, а n – загальна кількість завдань. При цьому за задовільний рівень сформованості вмінь приймався коефіцієнт 0,7 (70 %) [1, с. 56].

Так, середній коефіцієнт навченості в ЕГ-1 становить 0,67, в ЕГ-2 – 0,55. Ці результати свідчать про недостатній рівень сформованості умінь пошукового читання у магістрантів, жоден з них не набрав максимальну кількість балів.

Друга частина передекспериментального зрізу передбачала перевірку умінь підготовленого ММ та частково підготовленого ДМ. Спираючись на рекомендації “Програми...” щодо визначення рівня сформованості МК магістрів [2, с. 188] та бакалаврів [2, с. 171] у ММ, ми запропонували магістрантам підготувати 8-хвилинну презентацію на одну з професійно орієнтованих тем. Це завдання було розроблено нами з урахуванням тієї вимоги до експерименту, що перед- та післяекспериментальні зрізи мають бути ідентичними. Ми ж, заздалегідь плануючи хід експерименту, передбачали, що виявити зміни рівня МК магістрантів у ММ нам допоможе презентація, підготовлена ними протягом експериментального навчання.

Оскільки презентація викличе дискусію-обговорення у групі (післяекспериментальна перевірка ДМ), то і у передекспериментальному зрізі експериментатор запропонував кожному із майбутніх викладачів подискутувати з ним 8 хвилин. Усі відповіді фіксувалися експериментатором за допомогою диктофона і оцінювалися згідно із визначеними раніше критеріями. Це діапазон, правильність, манера говорити та досягнення цілей завдання для ММ і діапазон, правильність, манера говорити та інтеракція для ДМ.

Середній коефіцієнт навченості у ММ становить в ЕГ-1 – 0,8, в ЕГ-2 – 0,76, що свідчить про задовільний рівень навченості цього виду мовленнєвої діяльності. Приблизно той самий коефіцієнт навченості у ДМ був отриманий нами після проведення передекспериментального зрізу: ЕГ-1 – 0,79, ЕГ-2 – 0,78.

Експериментальне навчання I етапу в обох групах здійснювалося за проектною методикою, тільки за двома її варіантами. Як вже вказувалося, магістранти ЕГ-1 створювали індивідуальні керовані професійно орієнтовані проекти, а у ЕГ-2 розроблялися комбіновані частково керовані професійно орієнтовані проекти.

По закінченні I етапу експериментального навчання, що мав на меті перевірку ефективності запропонованої методики для формування МК магістрантів у читанні та говорінні, нами було проведено післяекспериментальний зріз.

Спочатку ми протестували уміння магістрантів у читанні. Результати: коефіцієнт навченості у ЕГ-1 становить 0,81 (приріст 0,14), у ЕГ-2 – 0,82 (приріст 0,27). Як бачимо, магістранти не просто досягли потрібного рівня навченості а й заслуговують на оцінку “добре”.

Уміння магістрантів у ММ та ДМ були перевірені нами на презентації проекту майбутніх викладачів. Оцінювання здійснювалося згідно із запропонованими раніше критеріями. Результати представлені і порівняні нами із результатами передекспериментального зрізу. Так коефіцієнт навченості з ММ становить

у ЕГ-1 0,86 (приріст 0,06), у ЕГ-2 – 0,89 (приріст 0,13). Середній коефіцієнт навченості з ДМ у ЕГ-1 підвищився до 0,83 (приріст 0,04), у ЕГ-2 до 0,89 (приріст 0,11).

Як бачимо, магістранти обох груп досягли необхідного рівня навченості у пошуковому читанні і підвищили рівень своїх умінь у ММ та ДМ. Тепер усі вони заслуговують на оцінку “добре”, відповідно до шкали, запропонованої В.П. Беспальком [1].

Ми обчислили середній приріст у мовленнєвих умінях магістрантів обох експериментальних груп.

$$\text{ЕГ-1} = [0,14(\text{ПЧ}) + 0,06(\text{ММ}) + 0,04(\text{ДМ})] : 3 = 0,08$$

$$\text{ЕГ-2} = [0,27(\text{ПЧ}) + 0,13(\text{ММ}) + 0,11(\text{ДМ})] : 3 = 0,17$$

З метою перевірки достовірності результатів експериментального дослідження ми використали критерій ϕ^* (ϕ_i) – кутове перетворення Фішера [6].

Так в ЕГ-1 якісний приріст відбувся в МК 4 магістрантів з 14, що складає 29%. В ЕГ-2 вдосконалити мовленнєві вміння вдалося 13 магістрантам з 16 (81%).

Отримане емпіричне значення ϕ^* дорівнює 3,01. Порівнявши його з $\phi_{кр}^*$ ми визначили, що $\phi_{емп}^*$ знаходиться у зоні значущості, а отже, підтверджується гіпотеза щодо більшої ефективності такого варіанту проектною методикою для розвитку МК, коли магістранти створюють комбіновані частково керовані професійно орієнтовані проекти. Чи виправдається наша гіпотеза стосовно того, що саме цей варіант підвищить рівень ПОКК магістрантів, ми перевіримо на II етапі експерименту.

На II етапі ми спочатку запропонували магістрантам розв'язати тест передпрограми, що був покладений в основу передекспериментального зрізу. Він мав на меті перевірку вихідного рівня їхньої ПОКК. Так майбутні викладачі повинні були:

- 1) розробити серію вправ з пошукового читання, монологічного та діалогічного мовлення;
- 2) скласти вправи для контролю рівня сформованості умінь студентів у пошуковому читанні, монологічному та діалогічному мовленні;
- 3) розробити власні проектні завдання.

Результати цієї перевірки свідчать про те, що рівень сформованості методичних умінь в обох групах виявився нижче задовільного (0,7). Так, у ЕГ-1 коефіцієнт навченості становив 0,57, а у ЕГ-2 – 0,5.

Як вже було зазначено, другий етап експерименту тривав 5 тижнів. Перші два тижні під час консультацій ми готували магістрантів до розробки проектів, які вони мали створити із студентами груп, за якими вони закріплюються на період педагогічної практики. У ці ж самі два

тижні ми провели передекспериментальний зріз для визначення вихідного рівня МК у ПЧ, підготовленому ММ та частково підготовленому ДМ 117 студентів ЕГ-1 і 156 студентів ЕГ-2.2.

Результати передекспериментального зрізу вмінь студентів у ПЧ: коефіцієнт навченості ЕГ-1.2 у пошуковому читанні становив 0,83, у ЕГ-2.2 – 0,84. Як виявилось, рівень вмінь студентів відповідає вимогам і заслуговує на оцінку “добре”.

Результати передекспериментального зрізу вмінь студентів у говорінні: коефіцієнт навченості з ММ становив 0,65 у ЕГ-1.2, та 0,66 у ЕГ-2.2. Стосовно ДМ середній коефіцієнт навченості склав 0,64 у ЕГ-1.2 і 0,63 у ЕГ-2.2. Це свідчить про те, що рівень МК у говорінні студентів є незадовільним.

Здійснивши передекспериментальні зрізи та надавши необхідні консультації магістрантам-консультантам, ми перейшли до наступного кроку – керівництва їх педагогічною практикою, що тривала 3 тижні.

Студентам ЕГ-1.2 було запропоновано розробити індивідуальні керовані проекти, а студентам ЕГ-2.2 – комбіновані частково керовані проекти. Темі проектів відповідали темам модулів, у межах яких студенти мали навчатися відповідно із робочими програмами їх університетів. Ми не вживаємо до визначення студентських проектів термін “професійно орієнтований”, оскільки такими, професійно орієнтованими, ці проекти були для магістрантів. До проектів студентів такі вимоги не висувалися.

Як вже вказувалося, навчання студентів за проектною методикою тривало три тижні. Коли практика магістрантів добігала кінця (останній тиждень), ми провели післяекспериментальні зрізи з метою виявлення змін рівня МК студентів у читанні та говорінні і опосередкованої перевірки придатності запропонованої методики для формування ПОКК магістрантів.

Так, коефіцієнт навченості з ПЧ у ЕГ-1.2 становить 0,87 (приріст 0,04), а у ЕГ-2.2 – 0,91 (приріст 0,07). Тобто завдяки виконанню комбінованих частково керованих проектів студентам ЕГ-2.2 вдалося покращити свою оцінку від “добре” до “відмінно”.

Коефіцієнт навченості з ММ у ЕГ-1.2 зріс на 0,08 і становить 0,73. У ЕГ-2.2 коефіцієнт навченості став 0,8 (приріст 0,14). Зрізи з ДМ показали приріст 0,06 у ЕГ-1.2 (коефіцієнт навченості 0,7), та приріст 0,11 у ЕГ-2.2 (коефіцієнт навченості 0,74). З цього ми можемо зробити висновок, що магістрантам вдалося за допомогою проектною методикою підвищити рівень МК студентів у монологічному та діалогічному мовленні.

Наступним нашим кроком було обчислення середнього у МК студентів груп, що входили до складу ЕГ-1.2 та ЕГ-2.2.

$$\begin{aligned} \text{ЕГ-1.2} &= [0,04(\text{ПЧ}) + 0,08(\text{ММ}) + 0,06(\text{ДМ})] : 3 = 0,06 \\ \text{ЕГ-2.2} &= [0,07(\text{ПЧ}) + 0,14(\text{ММ}) + 0,11(\text{ДМ})] : 3 = 0,11 \end{aligned}$$

Так, в ЕГ-1.2 якісний приріст відбувся у мовленнєвій діяльності однієї із 14 груп студентів, що складає 7%. В ЕГ-2.2 покращились мовленнєві вміння у 7 групах з 16 (44%).

Застосувавши до цих показників формулу кутового перетворення Фішера, ми отримали $\Phi_{\text{емп}}^* = 2,5$.

Це означає, що H_0 (частка студентів, у мовленнєвій діяльності яких відбувся якісний приріст, у ЕГ-2.2 не більша, ніж в ЕГ-1.2) відхиляється. Гіпотеза H_1 приймається. Тобто частка студентів, у мовленнєвій діяльності яких відбувся якісний приріст, у ЕГ-2.2 більша, ніж в ЕГ-1.2.

Отже, ми можемо зробити попередній висновок про те, що більш ефективним для формування ПОКК магістрантів є такий варіант проектною методикою, коли вони створюють комбіновані частково керовані професійно орієнтовані проекти.

У післяекспериментальному зрізі магістрантам було запропоновано написати звіти про проект, що був розроблений кожним з них для студентів групи, за якою вони були закріплені для проходження педагогічної практики. Тут магістранти мали викласти тему і проблему проекту, сформулювати цілі та представити структуру проекту. Далі вони описували 4 фрагменти занять, що проводились ними під час педагогічної практики. У першому фрагменті майбутні викладачі повинні були викласти проектні завдання, що були розроблені ними для студентів, інші 3 фрагменти мали містити серії вправ з ПЧ, ММ та ДМ, кожна з котрих повинна була закінчуватися контрольною вправою для перевірки відповідних умінь. Тобто роботу над проектом вони вписували у процес навчання, що здійснюється відповідно до робочої програми і з певними підручниками. У висновках до звіту магістранти мали вказати, чи вдалося їм досягти мети проектною роботи і проаналізувати чи змогли вони розвинути МК студентів. Наприкінці ми попросили майбутніх викладачів написати свої побажання з приводу того, чи варто застосовувати проектною методикою для організації педагогічної практики магістрантів.

Результати післяекспериментального зрізу методичних вмінь магістрантів: коефіцієнт навченості у ЕГ-1 становить 0,7 (приріст 0,13), а у ЕГ-2 – 0,73 (приріст 0,23). Як бачимо, методика навчання магістрантів створювати професійно орієнтовані проекти на основі німецькомовних текстів забезпечила задовільний рівень

ЛІТЕРАТУРА

1. Беспалько В.П. Опыт разработки и использования критериев качества усвоения знаний // Советская педагогика. – 1968. – № 4. – С. 54-69.
2. Бориско Н.Ф. Curriculum für den sprachpraktischen Deutschunterricht an pädagogischen Fakultäten der Universitäten und pädagogischen Hochschulen. – К.: Ленвіт, 2004. – 256 с. (німецькою мовою).
3. Гурвич П.Б. Теория и практика эксперимента в методике преподавания иностранных языков. – Владимир: Владимирск. гос. пед. ин-т, 1980. – 104 с.
4. Кіршова О.В. Модель організації процесу навчання німецької мови магістрантів на основі професійно орієнтованих проєктів // Вісник КНЛУ: Серія “Педагогіка та психологія”. – К.: Вид. центр КНЛУ, 2006. – Вип. 11. – С. 137-145.
5. Програма з англійської мови для університетів/інститутів (п’ятирічний курс навчання): Проєкт / 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.
6. Сидоренко Е.В. Методы математической обработки в психологии. – СПб.: Речь, 2006. – 350 с.
7. Штульман Э.А. Основы эксперимента в методике обучения иностранным языкам. – Воронеж: Изд-во Воронеж. ун-та, 1971. – 144 с.