

КОВТУН О.В.,

кандидат педагогічних наук,
доцент, Національний авіаційний
університет, м. Київ

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ЗАГАЛЬНОМОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ У МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ОПЕРАТОРІВ

У статті визначено та обґрунтовано педагогічні умови організації навчального процесу з формування загальномовленнєвих умінь у майбутніх авіаційних операторів у ВНЗ.

Ключові слова: педагогічні умови, організація мовної підготовки, загальномовленнєві вміння, авіаційний оператор.

В статье определены и обоснованы педагогические условия организации учебного процесса по формированию общеречевых умений у будущих авиационных операторов в вузе.

Ключевые слова: педагогические условия, организация языковой подготовки, общеречевые умения, авиационный оператор.

Pedagogical conditions of the educational process on formation of general speech skills of future aviation operators at the university are defined and justified in the article.

Key words: teaching conditions, organization of language training, general speech skills, aviation operator.

Проблема якості професійної підготовки авіаційних операторів (пілотів і авіадиспетчерів) безпосередньо стосується безпеки польотів, яка виникла разом з початком повітроплавання і лишається однією з найактуальніших упродовж усього періоду існування авіації – від першого польоту братів Райт і до сьогодення. Важливим аспектом безпеки польотів є якісна професійно-мовленнєва діяльність (професійна комунікація) авіаційних операторів.

У результаті аналізу професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів нами було визначено перелік загальномовленнєвих умінь, що лежать в основі успішної реалізації професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів [Див.: 3]. Метою даної статті є визначення та обґрунтування педагогічних умов організації навчального процесу з формування загальномовленнєвих умінь у майбутніх авіаційних операторів у ВНЗ.

Першою педагогічною умовою було визначено *забезпечення суб'єкт-суб'єктної позиції в загальномовленнєвій професійній підготовці майбутніх авіаційних операторів*.

У даний час суб'єктний підхід у педагогічній парадигмі стає пріоритетним. В аспекті започаткованого дослідження суб'єктність розглядаємо через категорії «діяльність» і «ставлення». Категоріальний зв'язок суб'єктності з діяльністю полягає у визнанні студентів суб'єктами пізнавальної і предметної діяльності. «Суб'єкт у своїх діях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і **про-являється**; він у них **твориться і визначається**» [5, с. 106]. Питання про взаємозумовленість суб'єктності й діяльності постало як ключове в концепції О.М.Леонтьєва, який наголошував, що суб'єкт не може досліджуватися поза межами діяльності. Науковець відзначав, що потреба будувати процес навчання як розвиток суб'єктності в навчально-пізнавальній діяльності доведена в теорії «діяльності – свідомості – особистості». В основу діяльнісного підходу покладено ідею активності суб'єкта пізнання та навчання як усвідомленої творчої діяльності. Обґрунтована загальна суб'єктно-діяльнісна концепція стала основою для досліджень у психолінгвістиці та лінгводидактиці, предметом яких була мовленнєва діяльність і її навчання. Їх концептуальну єдність забезпечили праці А.М.Богуш, О.О.Залевської, І.О.Зимньої, О.О.Леонтьєва, Є.І.Пассова, М.І.Пентилюк та ін.

Категоріальний зв'язок суб'єктності і «ставлення» полягає у ставленні людини до себе як до діяча (виконавця дії). Таке трактування виявляється істотною характеристикою у вивченні людини в професії. Дослідження загальних закономірностей професійної діяльності (О.М.Борисова, Є.О.Климов, Б.Ф.Ломов, А.К.Маркова, В.Д.Шадріков) засвідчили визначальний вплив на її ефективність і резуль-

тативність людського чинника, внутрішньої суб'єктної позиції людини відносно себе.

Відтак, аналіз теоретичного і практичного доробку психологів і лінгводидактів допоміг сформулювати робоче визначення поняття «суб'єктність», під якою ми розуміємо синтез і трансформацію суб'єктних властивостей особистості в професійно значущі особистісні якості, засвідчив необхідність забезпечення суб'єкт-суб'єктної позиції в загальномовленнєвій професійній підготовці майбутніх авіаційних операторів і дозволив дійти низки практичних висновків щодо організації навчального процесу. По-перше, необхідно організувати навчальний процес у такий спосіб, щоб студент був суб'єктом, а не об'єктом навчання, розвивати діяльнісні компоненти суб'єктності майбутніх авіаційних операторів. Цього, на нашу думку, можна досягнути шляхом застосування особистісно-орієнтованих технологій у навчанні. У сфері мовної підготовки найкращим виявом особистісно-орієнтованої освіти є комунікативно-орієнтований метод. Відтак, у навчанні необхідно витримувати загальну комунікативну спрямованість занять і надавати навчальному процесу особистісного характеру. Відносини між викладачем і студентами повинні ґрунтуватися на співпраці і мовному партнерстві, можливості вступати в діалог, причому ситуації спілкування мають йти від студентів і бути для них цікавими, життєво і професійно важливими. По-друге, необхідно розвивати систему ставлень майбутніх авіаторів. Тільки в позиції суб'єкта людина здатна перетворювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення, ставитися до себе як до професіонала, оцінювати способи своєї діяльності, контролювати її хід і результати, змінювати прийоми виконання. Позиція суб'єкта забезпечує людині безперервність професійного розвитку і стійкість професійної «Я-концепції». Відтак, у навчальному

процесі необхідно забезпечити умови для підвищення самостійності студентів як універсальної здатності до планування, регулювання своєї діяльності; сприяти студентам у виявленні їх здібностей, креативності, незалежності в судженнях і прийнятті рішень. На практиці це досягається використанням у навчальному процесі елементів проблемного навчання, шляхом залучення студентів до розв'язання конкретних ситуацій, дослідницької роботи.

Другою педагогічною умовою експериментального навчання було визначено *забезпечення усвідомлення студентами необхідності рефлексивно-оцінної діяльності у процесі формування їхніх загальнонавчальних умінь*. Вказана умова обумовлюється описаною вище суб'єктною парадигмою навчання.

Сучасна психологія трактує рефлексію [від лат. *reflexio* – повернення назад] як «мислительний (раціональний) процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, чуттів, станів, здібностей, характеру, стосунків з і ставлення до інших, своїх завдань, призначення і т. ін.» [1]. Необхідність високого рівня рефлексивно-оцінної діяльності майбутніх авіаційних операторів в оволодінні загальнонавчальними вміннями обумовлюється специфікою їхньої майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності. Вище вказувалося на роль людського та мовленнєвого чинника в авіації. Відтак, необхідно забезпечити розуміння студентами високої відповідальності за результати професійно-мовленнєвої діяльності, усвідомлення того, що успішність подальшої професійної комунікації залежить від якості оволодіння загальнонавчальними вміннями в курсі мовної підготовки у ВНЗ. У структурі рефлексивно-оцінної діяльності виокремлюємо низку компонентів. Ціннісно-мотиваційний компонент включає мотиви, цілі, ціннісні настанови студента, передбачає ставлення до майбутньої мовленнє-

во-професійної діяльності як до цінності, викликає у студента потребу в формуванні та самовихованні своєї мовленнєвої компетенції; прагнення до особистісного самовдосконалення. Емоційно-вольовий компонент передбачає саморегуляцію поведінки особистості в ситуації професійно-мовленнєвої діяльності з метою досягнення високих результатів. Оцінний компонент міститься у відстеженні студентом цілей, процесу та результатів своєї діяльності щодо оволодіння загальнонавчальними вміннями майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності. Рефлексивний компонент передбачає самооцінку особистості на основі самосвідомості та рефлексії, тобто усвідомлення та оцінювання тих внутрішніх змін, які в ній відбуваються, себе як змінюваної особистості, суб'єкта діяльності і відносин. Відтак, рефлексивно-оцінна діяльність майбутнього авіаційного оператора передбачає осмислення ним власного рівня мовленнєвої компетенції, усвідомлення відповідальності за майбутню професійну діяльність, оцінку стратегій щодо підвищення власних навчальних досягнень. Удосконалення рефлексивно-оцінної діяльності майбутніх авіаційних операторів досягається шляхом формування здатності у студентів не тільки до інтелектуальної, а й до емоційної рефлексії діяльності. Вважаємо, що рефлексивне дослідження студентом своєї діяльності щодо оцінки та фіксації її результатів дозволяє проектувати майбутню навчальну діяльність, вибудувати її реалістичну структурну основу, що безпосередньо впливає з особливостей попередньої діяльності, підвищити її ефективність, сприяє розвитку в студентів функцій проектування індивідуальних освітніх траєкторій.

Третю педагогічну умову було визначено як *інтеграцію дисциплін лінгвістичної (рідномовної / іноземної підготовки) у процесі формування загальнонавчальних умінь у майбутніх авіаційних операторів*.

Аналіз професійно-мовленнєвої діяльності авіаторів засвідчив, що вона реалізується декількома мовними кодами, відтак, авіаційні оператори повинні бути білінгвами (володіти українською і англійською мовами) або навіть трілінгвами (у випадку, якщо рідною для них є російська мова).

Різноманітні аспекти міжмовного контактування і білінгвізму досліджувалися вченими лінгвістами (У.Вайнрайх, Ю.О.Жлуктенко, В.Ю.Розенцвейг, Е.Хауген), психологами (Є.М.Верещагін, О.О.Залевська), лінгводидактами (А.М.Богуш, Є.П.Голобородько, Г.М.Іваницька, Г.П.Коваль, Н.А.Пашковська, А.Є.Суп-рун). Дослідження науковців засвідчили, що все нове сприймається людиною через попередній досвід. Відтак, оволодіння другою (і кожною наступною) мовою відбувається на базі того лінгвістичного досвіду, що вже наявний у мовців.

Лінгводидактика користується результатами досліджень порівняльного мовознавства (Н.А.Арват, В.Н.Бублик, Л.Г.Верба, Ю.О.Жлуктенко, І.Д.Карамішева, І.В.Корунець, А.Е.Левицький та ін.) і укладає спільні і відмінні явища порівнюваних мов у три групи: а) мовні явища, які збігаються повністю в обох мовах; б) мовні явища, які збігаються частково, але мають характерні відмінності; в) специфічні, притаманні тільки одній мові явища. Робота з першою групою мовних явищ полягає в перенесенні навичок і вмінь, сформованих на базі лінгвістичного матеріалу першої мови, в другу. Опрацювання другої групи мовних явищ передбачає корекцію попередньо сформованих навичок і вмінь. У роботі з третьою групою мовних феноменів виникає потреба у формуванні нових навичок і вмінь у їх застосуванні. Опрацювання вказаних категорії мовних фактів пов'язане з явищами транспозиції (позитивного перенесення) та інтерференції (негативного перенесення). Позитивне перенесення виникає тоді, коли мовний матеріал є спільним для

обох мов, у цьому випадку відбувається досить швидке опанування матеріалу. Якщо ж матеріал не збігається в обох мовах, то перенесення вмінь і навичок з першої мови на другу є шкідливим. Фізіологічною основою інтерференції є більша стійкість раніше утворених тимчасових нервових зв'язків порівняно з тими, що виникають пізніше. Відбувається так зване нашарування нових зв'язків на старі (за І.П.Павловим). О.О.Леонт'єв зазначав, що «явище перенесення вмінь і навичок відбувається незалежно від наших спроб обмежити його за допомогою того чи іншого методу: воно міститься в загальних закономірностях перенесення вмінь» [4, с. 18]. Отже, навчати кожної наступної мови необхідно й доцільно з опорою на механізми мовлення, сформовані на основі засвоєння рідної мови. Завдання методиста – рекомендувати такі методи й прийоми навчання, за яких би враховувалися психологічні особливості засвоєння: в одних випадках спрямувати їх на підсилення транспозиції, а в інших – на подолання чи зменшення інтерференції.

В аспекті роботи над формуванням загальномовленнєвих умінь доцільним є також урахування спільних механізмів породження мовленнєвого висловлювання на базі рідної та іншомовного лінгвістичного матеріалу. Дослідження Л.С.Виготського, Г.С.Костюка, О.М.Леонт'єва, О.О.Леонт'єва свідчать, що породження мовленнєвого висловлювання на базі різномовних кодів має спільні психологічні закономірності. Ці закономірності розглядаються в контексті основних етапів мовленнєво-мисленнєвої діяльності: мотив мовленнєвої діяльності – внутрішнє мовлення – семантичний задум – породження зовнішнього мовлення. Провідну роль у мовленні відіграють структури, які не залежать від лексичної, граматичної та фонетичної систем мови, а, відтак, є універсальними для мовленнєвої діяльності. Ці структури представлені різними термінологічними поняття-

ми: внутрішнє мовлення (Г.С.Костюк, Л.С.Виготський, О.О.Леонтьєв, С.Л.Рубінштейн); універсально-предметний код (І.Н.Горелов, М.І.Жинкін); мовленнєва організація (О.О.Залевська, Л.В.Щерба). Отже, особливості породження мовлення, вивчення етапів мовленнєвої діяльності, глибокий аналіз мовленнєвої організації як передумови володіння мовою дають змогу розглядати їх як спільні, універсальні корені процесу оволодіння будь-якою мовою. Відтак, наголошуємо на необхідності здійснення роботи щодо формування загальномовленнєвих умінь мовців для успішної реалізації ними завдань мовленнєвої діяльності на базі різних мовних кодів.

Таким чином, мовна підготовка авіаційних операторів, яка передбачає їх формування як компетентних мовців, які володіють координативним білінгвізмом, повинна організовуватися і ВНЗ як єдиний інтегративний процес рідномовної та іноземномовної підготовки. Така інтеграція повинна базуватися на двох вихідних позиціях: 1) необхідності використання в навчальному процесі міжмовного порівняння задля усвідомлення студентами сутності відмінностей у різномовному лінгвістичному матеріалі, сприянні у транспозиції знань, умінь і навичок і попередженні інтерференції; 2) потреби в організації роботи над формуванням визначених нами загальномовленнєвих умінь студентів, які є універсальними і опрацювання яких на базі рідної мови є необхідною передумовою успішності їх формування на іноземномовному матеріалі.

Вивчення наукової літератури та спостереження за навчальним процесом переконали нас у необхідності використання «спеціального набору» форм, методів, прийомів, способів і засобів навчання, який би максимально стимулював пізнавальну активність і самостійність студентів, формував готовність до діяльності, розвивав природні здібності (С.Д.Максименко). Відтак, було визначено четверту педаго-

гічну умову – *занурення студентів в активну навчально-мовленнєву діяльність*.

У педагогіці під активним навчанням розуміють таку організацію та ведення навчального процесу, яка спрямована на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою широкого, комплексного, використання як педагогічних (дидактичних), так і організаційно-управлінських засобів. А під методами активного навчання – сукупність педагогічних дій і прийомів, спрямованих на організацію навчального процесу і створення спеціальними засобами умов, що мотивують студентів до самостійного, ініціативного і творчого освоєння матеріалу в процесі пізнавальної діяльності.

На думку А.О.Вєрбицького, саме активне навчання формує у студентів пізнавальну мотивацію, при цьому йдеться не про «примус» до активності, а про спонукання до неї; про необхідність створення дидактичних і психологічних умов породження активності особистості в пізнавальній діяльності [2, с. 52]. Відтак, поняття «активне навчання» знаменує собою перехід від переважно регламентуючих, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу у ВНЗ до розвиваючих, проблемних, дослідницьких, пошукових, що забезпечують породження пізнавальних мотивів, інтересу до майбутньої професійної діяльності, умов для творчості в навчанні.

Оскільки йдеться про мовну підготовку студентів, передбачається їх залучення до активної навчально-мовленнєвої діяльності. Активізація навчально-мовленнєвої діяльності студентів повинна відбуватися на таких принципах: мовленнєво-мислиннєвої активності, функціональності, ситуативності, новизни, індивідуалізації за провідної ролі її особистісного аспекту. Заняття, що покликані активізувати навчально-мовленнєву діяльність студентів, повинні характеризуватися такими ознаками: проблемністю (вве-

дення студента в проблемну ситуацію, для розв'язання якої йому необхідно активно формувати нові знання і вміння); адекватністю навчально-пізнавально-мовленнєвої діяльності характеру майбутніх практичних (професійних, функціональних) завдань і функцій студентів, тобто здійснення контекстного навчання; взаємонавчанням (стрижневим моментом є колективна діяльність і дискусійна форма обговорення); індивідуалізацією (організація навчально-пізнавально-мовленнєвої діяльності з урахуванням індивідуальних здібностей і можливостей студента); безпосередності, самостійності у взаємодії студентів з навчальною інформацією (педагог перестає виконувати роль «фільтра», що пропускає через себе навчальну інформацію, а в ролі помічника бере участь у процесі взаємодії студентів з навчальним матеріалом, в ідеалі викладач стає керівником їх самостійної роботи, реалізуючи принципи педагогіки співробітництва); мотивації (використовуються такі мотиви: професійний інтерес; творчий характер навчально-пізнавальної діяльності; змагальність, ігровий характер проведення занять; емоційний вплив).

Указані характеристики заняття вимагають занурення студентів у різноманітні методи активної навчально-мовленнєвої діяльності. Доцільне залучення студентів до таких ігрових імітаційних форм: ділові, рольові та бліц-ігри, ігрові ситуації, імітаційні моделі. З-поміж неігрових імітаційних виокремлюємо: аналіз конкретних ситуацій, розв'язання ситуаційних завдань, вправи, виконання індивідуальних завдань тощо. Серед неімітаційних найбільшого застосування повинні набути метод проєктів, заняття з використанням інформаційних технологій, виїзdnі заняття, а також різноманітні інтерактивні форми навчання: робота в парах, у малих групах, дискусії, мозковий штурм, інтерв'ю, круглий стіл, «мікрофон».

Насамкінець, відзначимо, що впро-

вадження у навчальний процес обґрунтованих вище педагогічних умов не забезпечить цілісності й ефективності навчального процесу, якщо не буде реалізована ще одна педагогічна умова – *забезпечення навчально-методичного супроводу процесу формування загальнонавчальних умінь майбутніх авіаторів*.

Навчально-методичний супровід навчального процесу розуміємо як планування, розробку й створення оптимальної системи навчально-методичної документації і засобів навчання, необхідних для забезпечення повного і якісного процесу мовної підготовки майбутніх авіаційних операторів в аспекті формування загальнонавчальних умінь майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності. Основними компонентами навчально-методичного супроводу навчального процесу є навчальна документація і засоби навчання, які у своїй сукупності становлять окремий цілісний компонент загальної педагогічної системи і мають тісні інтегровані зв'язки з усіма іншими її компонентами, одночасно є носіями змісту навчання й методами його фіксації. В аспекті започаткованого дослідження вважаємо необхідною розробку навчально-методичного комплексу (НМК) дисциплін мовної підготовки авіаційних операторів у ВНЗ. НМК в широкому значенні – це чітко визначена сукупність навчально-методичних документів, що являють собою модель освітнього процесу, яка згодом буде реалізована на практиці.

Традиційний НМК складається з двох компонентів: 1) матеріали щодо планування вивчення дисципліни; 2) матеріали методичного забезпечення вивчення навчальної дисципліни. *Перший компонент* представлений навчальною та робочою навчальною програмою навчальної дисципліни. Навчальна програма (НП) та робоча навчальна програма (РНП) дисципліни – найважливіші складові її навчально-методичного забезпечення. НП навчальної дисципліни розробля-

ється на основі освітньо-професійної програми та навчального плану підготовки фахівця певного освітньо-кваліфікаційного рівня та відповідних нормативних документів. РНП навчальної дисципліни розробляється на основі робочого навчального плану підготовки фахівця певного освітньо-кваліфікаційного рівня, навчальної програми та відповідних нормативних документів. До другого компоненту належать методичні матеріали: підручники, конспекти лекцій, інструктивно-методичні матеріали до практичних, семінарських і лабораторних занять, до проведення ділових ігор, до самостійної роботи, підготовки до іспитів тощо.

В аспекті започаткованого дослідження здійснювався навчально-методичний супровід дисципліни «Практикум з професійно-мовленнєвої комунікації авіаційних операторів». На першому етапі було розроблено НП і РНП дисципліни, в яких подано інформацію про місце навчальної дисципліни в системі професійної підготовки фахівця, мету і завдання викладання навчальної дисципліни, інтегровані вимоги до знань та умінь з навчальної дисципліни, інтегровані вимоги до знань і умінь з навчальних модулів. У розділі «Зміст навчальної дисциплі-

ни» визначено модульне структурування, тематику дисципліни та зміст тем. Структурування навчальної дисципліни за навчальними модулями і темами здійснювалось на основі виділення інформації, необхідної та достатньої для всебічної характеристики змісту дисципліни з погляду набуття загальнонавчальних умінь, необхідних для ефективної професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів.

В подальшому були розроблені матеріали методичного забезпечення вивчення навчальної дисципліни, з-поміж них: плани занять, де зазначено тему, обсяг аудиторних годин за кожною темою та перелік питань, які підлягають розгляду; короткий теоретичний коментар до кожної теми, що допомагає студентові ознайомитися із сутністю питань, обговорюваних на практичному занятті; тексти ситуацій для аналізу, умови завдань тощо, які розглядаються на практичних заняттях; список рекомендованої літератури.

Послідовна реалізація вказаних педагогічних умов покликана забезпечити оптимізацію навчального процесу з підготовки майбутніх авіаторів до професійно-мовленнєвої діяльності.

ЛІТЕРАТУРА:

1. Большой психологический словарь [Текст]: словарь / Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 666 с.
2. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А.Вербицкий. – М.: Высшая школа, 1991. – 207 с.
3. Ковтун О.В. Номенклатура загальнонавчальних умінь у професійно-мовленнєвій діяльності авіаційних операторів / О.В.Ковтун // Наука і освіта. – 2010. – № 8. – С. 123–127.
4. Леонтьев А.А. Некоторые проблемы обучения русскому языку как иностранному: психолингвистические очерки / А.А. Леонтьев. – М.: Изд-во МГУ, 1970. – 88 с.
5. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л. Рубинштейн – М.: Педагогика, 1973. – 424 с.