

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ

Державний заклад

«ПІВДЕННОУКРАЇНСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ імені К.Д.УШИНСЬКОГО»

На правах рукопису

Ковтун Олена Віталіївна

УДК 378 + 371.134 +656.7 + 811

**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ
ГАЛУЗІ**

13.00.02 – теорія і методика навчання (українська мова)

13.00.04 – теорія і методика професійної освіти

Дисертація

на здобуття наукового ступеня доктора педагогічних наук

Науковий консультант –

БОГУШ Алла Михайлівна,

доктор педагогічних наук, професор,

дійсний член НАПН України

Одеса – 2013

ЗМІСТ

ВСТУП.....	5
РОЗДІЛ I. Теоретико-наукові засади професійно-мовленнєвої діяльності фахівців авіаційної галузі	20
1.1. Мовленнєва діяльність як наукова категорія	20
1.2. Соціально-психологічні чинники діяльності людини-оператора в авіації	45
1.3. Професійно-мовленнєва діяльність авіаційних операторів	66
Висновки з розділу I	76
РОЗДІЛ II. Методологічні підходи до формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі	79
2.1. Компетентнісний підхід	80
2.2. Контекстний підхід	97
2.3. Комунікативний підхід	113
Висновки з розділу II	135
РОЗДІЛ III. Характеристика професійно-мовленнєвих умінь авіаційних операторів.....	138
3.1. Комунікація «повітря – земля» як специфічний різновид професійного спілкування авіаційних операторів	138
3.2. Українська авіаційна терміносистема та авіаційна підмова	153
3.3. Авіаційна терміносистема англійської мови	173
3.4. Номенклатура професійно-мовленнєвих умінь авіаційних операторів	179
Висновки з розділу III	194
РОЗДІЛ IV. Стан мовної підготовки майбутніх авіаторів у теорії і практиці педагогіки вищої школи	198
4.1. Стан дослідження проблеми організації мовної підготовки майбутніх авіаційних операторів у теорії вищої школи	198
4.2. Аналіз нормативно-правової бази, навчальних планів і програм, результати анкетування	207
4.3. Критерії і показники визначення рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів	231
4.4. Характеристика рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаторів.....	247

Висновки з розділу IV	266
РОЗДІЛ V. Експериментальна методика формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів	269
5.1. Педагогічні умови формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів	269
5.2. Експериментальна модель формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів	288
5.3. Змістовий аспект методики формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів	298
5.3.1. Формування професійного мовлення на мотиваційному етапі	300
5.3.2. Зміст експериментальної роботи на міжпредметному етапі	311
5.3.3. Сутність експериментальної методики комунікативно-тренувального етапу	336
5.3.4. Методика експериментальної роботи на рефлексійно-оцінному етапі	366
5.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаторів на констатувальному і прикінцевому етапах дослідження.....	382
Висновки з розділу V	395
ВИСНОВКИ.....	398
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ.....	404
ДОДАТКИ.....	450

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- ЕГ – експериментальні групи;
- ІМ – іноземна мова;
- КЗ – констатувальний зріз;
- КГ – контрольні групи;
- НМК – навчально-методичний комплекс;
- НП – навчальна програма;
- ОКР – освітньо-кваліфікаційний рівень;
- ПЗ – прикінцевий зріз;
- ПОАМ – професійно орієнтована англійська мова;
- РНП – робоча навчальна програма;

СУЛМ – сучасна українська літературна мова;

ТВЗ – типова виробнича задача;

Авіаційні абрєвіатури і скорочення

ІКАО – Міжнародна організація цивільної авіації;

ЗПС – злітно-посадкова смуга;

КТС – комплексні тренажерні системи;

МПТ – міжнародні повітряні траси;

ПС – повітряне судно;

РО – радіообмін;

РЦА – радіообмін цивільної авіації;

УПР – управління повітряним рухом;

Дос – документ.

ВСТУП

Актуальність дослідження. В умовах соціально-економічних реформ, що відбуваються в сучасному суспільстві, виникає потреба у формуванні різнобічно розвинених, компетентних фахівців, що володіють високим рівнем професійного мовлення, здатних виявляти професіоналізм у ділових ситуаціях спілкування, бути конкурентоздатними. Ідеї розвитку професійного і мовленнєвого потенціалу людини зафіксовано в низці державних документів, зокрема в Конституції України, Законах України «Про освіту» та «Про вищу освіту», Національній стратегії розвитку освіти України на 2012–2021 роки, Загальноєвропейських рекомендаціях з мовної освіти, Болонській декларації «Про європейський простір вищої освіти» й інших законодавчих актах. Вимоги, зазначені в цих документах, набувають особливої актуальності щодо професійної підготовки у ВНЗ майбутніх авіаторів, оскільки професійна діяльність цих фахівців характеризується мінливістю, швидкоплинністю й нетиповістю ситуацій, що виникають у виробничих процесах.

Одним із провідних напрямів професійної діяльності авіаційних фахівців є професійна комунікація, яка розглядається як компонент їхньої професійної надійності. У документі Міжнародної організації цивільної авіації (ІКАО) «Керівництво із запровадження вимог ІКАО щодо мовної відповідності» зазначено одну з головних причин авіаційних подій упродовж останніх років –людський чинник, що вимагає посилення уваги до комунікації як одного з його елементів. Згідно зі статистичними даними, майже 80 відсотків авіаційних інцидентів на міжнародних повітряних трасах так чи так пов'язані з недосконалою комунікативно-мовленнєвою взаємодією авіаційних операторів (авіадиспетчерів і пілотів).

Оскільки безпека в авіації безпосередньо залежить від якісної мовленнєвої взаємодії льотного складу та диспетчерів з управління повітряним рухом (УПР), питання комунікації в авіації і професійне мовлення авіаторів є предметом пильного розгляду не тільки науковців та авіаційних операторів-практиків, але й

світових авіаційних організацій (ІКАО, Євроконтроль, SAFA та ін.). Низка нормативних документів цих установ безпосередньо пов'язана з організацією комунікації в режимі «повітря – земля».

Вимоги до професійного мовлення авіаційних операторів дискутувались у працях Б.Алякринського, В.Колосова, А.Пчелінова, В.Цветкова. Лінгвістичні особливості авіаційного дискурсу досліджували О.Акімова, Д.Бродбент, М.Бондарчук, Дж.Картіс, П.Корчемний, І.Луцихіна, Т.Мальковська, Х.Савін, М.Солнишкіна, В.Спіт, Ф.Фрік та ін. Психологічні особливості професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів були предметом уваги Н.Завалової, Г.Карапетяна, В.Козлова, Р.Макарова, Н.Михайлика, С.Пичко, В.Пономаренка, В.Ягупова та ін.

Питання мовної підготовки авіаційних операторів були об'єктом низки дисертаційних досліджень, спрямованих на оптимізацію процесу мовленнєвої взаємодії льотного і диспетчерського складу. З-поміж них відзначимо дослідження В.Півень (2001), присвячене професійній підготовці пілотів до ведення радіообміну на міжнародних повітряних трасах; Г.Пащенко (2003), спрямоване на навчання курсантів-пілотів льотної експлуатації повітряних суден на міжнародних авіалініях; Є.Кміти (2005), в якому досліджено методику навчання пілотів ведення радіообміну на міжнародних повітряних трасах в умовах дефіциту часу; Т.Тарнавської (2008), де порушено питання методики навчання майбутніх диспетчерів керування повітряним рухом в екстремальних ситуаціях; Г.Пухальською (2011) здійснено спробу визначити педагогічні умови формування комунікативної компетентності в майбутніх пілотів цивільної авіації. Натомість роботи цих науковців лише дотичні до заявленої теми дослідження, оскільки в них розкриваються або загальні питання професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів, або ж конкретні завдання їхньої практичної підготовки до ведення комунікації «повітря – земля» англійською мовою.

Сучасне бачення проблеми професійно-мовленнєвої підготовки авіаційних операторів полягає в тому, що вона не може зводитися тільки до опанування фразеології радіотелефонії, її основою повинні бути професійно-мовленнєві вміння

універсального загальномовленнєвого характеру, які є необхідною складовою професійної надійності авіаційних операторів. Натомість в Україні відсутні дослідження, в яких би була презентована цілісна система підготовки майбутніх авіаційних операторів до професійно-мовленнєвої діяльності на внутрішніх і міжнародних повітряних трасах як у польотний, так і позапольотний час. Це насамперед пов'язано з практичною недослідженістю української авіаційної терміносистеми й авіаційної підмови, нерозробленістю цілісної структури професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів, невизначеністю стильових, жанрових, функційних характеристик їхнього професійного мовлення, недетермінованістю номенклатури професійно-мовленнєвих умінь, необхідних авіаційним операторам для забезпечення якісної професійно-комунікативної діяльності, що реалізується як під час виконання польоту, так і в процесі підготовки до його здійснення.

Аналіз сучасної освітньої практики в царині професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх авіаторів засвідчив наявність суперечностей між:

- тенденцією до забезпечення безпечних польотів повітряного транспорту і недостатньою увагою фахових вишів до формування комунікативно-мовленнєвого компонента професійної діяльності майбутніх авіаторів;
- потребою в забезпеченні високого рівня професійного мовлення авіаційних фахівців як обов'язкового компонента їхньої професійної надійності й недостатнім теоретико-методологічним і методичним обґрунтуванням його формування;
- необхідністю користування авіаційною підмовою рідної мови та недостатньою розробленістю української авіаційної терміносистеми;
- потребою практики щодо якісного володіння майбутніми авіаторами спеціальними міжмовними професійно-мовленнєвими вміннями і відсутністю розробки їх стрункої системи та характеристики в лінгводидактиці вищої школи.

Розв'язання означених суперечностей, теоретична і практична значущість проблеми формування професійного мовлення майбутніх авіаторів і водночас

нерозробленість відповідних теоретичних і методологічних засад зумовили вибір теми дослідження: «Теоретико-методологічні засади формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Робота виконувалася відповідно до теми «Теорія і практика формування професійно-комунікативної компетентності майбутніх фахівців» (№ 0109U000212), що входить до тематичного плану науково-дослідної роботи Державного закладу «Південноукраїнський національний педагогічний університет імені К.Д.Ушинського». Автором досліджувалося формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі. Тема дисертації затверджена вченою радою Національного авіаційного університету (протокол № 9 від 15 вересня 2010 року) та заочною Міжвідомчою радою з координації наукових досліджень з педагогічних і психологічних наук НАПН України (протокол № 7 від 26 жовтня 2010 року).

Мета дослідження полягає в науковому обґрунтуванні теоретико-методологічних концептів формування професійного мовлення майбутніх фахівців авіаційної галузі з урахуванням специфіки їхніх міжмовних професійно-мовленнєвих умінь; детермінації педагогічних умов їх реалізації у процесі фахової підготовки у вищій школі.

Завдання дослідження:

1. Визначити методологічні концепти формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі.
2. Науково обґрунтувати сутність і структуру феноменів «професійне мовлення фахівців авіаційної галузі», «професійно-мовленнєві вміння фахівців авіаційної галузі»; уточнити поняття «авіаційний оператор», «авіаційна підмова», «радіообмін цивільної авіації», комунікація «повітря – земля».
3. Схарактеризувати сутність і специфіку професійно-мовленнєвої діяльності фахівців авіаційної галузі та номенклатуру професійно-мовленнєвих міжмовних умінь професійного мовлення авіаторів, необхідних і достатніх для забезпечення їхньої професійно-мовленнєвої надійності.

4. Розкрити соціально-психологічні чинники діяльності авіаційного оператора в мовленнєвому середовищі.
5. Проаналізувати комунікацію «повітря – земля» як специфічний різновид професійного спілкування авіаційних операторів.
6. Схарактеризувати українську й англійську авіаційні терміносистеми та авіаційну підмову.
7. Виявити критерії, показники, схарактеризувати рівні сформованості професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі.
8. Визначити та обґрунтувати педагогічні умови формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі.
9. Розробити, науково обґрунтувати та експериментально апробувати експериментальну модель і методику формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі.

Об’єкт дослідження – професійно-мовленнєва підготовка майбутніх авіаційних операторів у ВНЗ.

Предмет дослідження – експериментальна методика формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів у ВНЗ.

Провідною ідеєю дослідження є положення про те, що формування професійного мовлення майбутніх авіаторів зумовлюється спеціальною організацією фахового освітньо-мовленнєвого простору навчально-виховного процесу з урахуванням специфіки набуття майбутніми авіаторами системи міжмовних (українсько- та англомовних) професійно-мовленнєвих умінь для забезпечення комунікації в режимі «повітря – земля» і безпеки польотів та ефективного професійного спілкування у позапольотний час.

Концепція дослідження. Вивчення стану професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх авіаторів у теорії і практиці педагогіки вищої школи, з одного боку, та рекомендацій і звітів міжнародних авіаційних організацій (ІКАО, Євроконтроль, SAFA) стосовно людського чинника в авіації, ознайомлення з Інформаційними бюлетенями Державної авіаційної служби України про стан безпеки польотів із цивільними повітряними суднами України, спостереження за

професійно-мовленнєвою діяльністю авіаторів, проведення соціолінгвістичних досліджень, з іншого боку, дало підстави вважати, що мовленнєва підготовка майбутніх авіаторів у ВНЗ, яка зводиться до тренування у веденні радіообміну англійською мовою, є недостатньою для успішної реалізації їхньої майбутньої професійної комунікації. Системний аналіз сутності професійно-мовленнєвої діяльності операторів складних авіаційних систем управління засвідчив широкий діапазон мовних кодів, видів мовленнєвої діяльності, функційних стилів, жанрів, форм мовлення, володіння якими є необхідним для авіаційних операторів для реалізації їхніх професійно-мовленнєвих обов'язків. Успішність професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх авіаційних операторів до здійснення професійної діяльності залежить від наявності в них широкого спектру міжмовних професійно-мовленнєвих умінь, формування яких буде здійснюватися у взаємозв'язку дисциплін рідно- та іншомовної освіти і фахових дисциплін. Професійне мовлення майбутніх авіаторів є інтегративним утворенням і може вважатися сформованим лише тоді, коли воно буде спроможним обслуговувати всі сфери професійної діяльності авіаторів, реалізовуватися на базі різних мовних кодів. Формування умінь професійного мовлення буде ефективним, якщо воно започатковується у ВНЗ авіаційного профілю на рідномовному матеріалі, на ґрунті якого в подальшому формуються білінгвальні вміння професійного мовлення майбутніх авіаторів (відбувається формування професійно-мовленнєвих умінь на англomовному матеріалі).

Концепція дослідження ґрунтується на двох взаємопов'язаних концептах, що сприяють реалізації провідної ідеї:

1. Теоретико-методологічний концепт передбачає формування професійного мовлення майбутніх авіаторів із таких позицій:

– філософії, що дозволяє дослідити сутнісний бік феноменів «професійне мовлення», «професійно-мовленнєва діяльність» і «професійно-мовленнєві вміння», вивчити атрибутивні параметри на основі їх зіставлення з однопорядковими категоріями (діяльність, мова, мовлення, комунікація, спілкування, навичка, вміння);

– соціології і психології, що дозволяє враховувати у навчально-виховному процесі соціо-психологічні чинники професійно-мовленнєвої діяльності людини-оператора в авіації (інформаційне перевантаження, вимушено високий темп роботи через ліміт і дефіцит часу, робота в стресових умовах) та обґрунтовує необхідність організації навчання як квазіпрофесійної діяльності;

– дидактики, що дозволяє оволодіти загальними закономірностями навчально-виховного процесу, усвідомити теоретичні засади організації мовної освіти майбутніх фахівців у ВНЗ, зумовлює добір відповідних принципів (загальнодидактичні, лінгвістичні, власне методичні, специфічні), методів (методи активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів), форм (індивідуальні, групові й колективні) професійно-спрямованої навчально-мовленнєвої діяльності студентів;

– компетентнісний підхід, що дає змогу детермінувати комунікативну компетенцію як обов'язкову в системі професійних компетенцій авіаційних фахівців, а також розглядати професійно-мовленнєві вміння майбутніх фахівців-авіаторів як стрижень їхньої комунікативної компетенції, а отже, і професійної надійності. Застосування компетентнісного підходу підвищує ефективність професійно-мовленнєвої підготовки авіаційних операторів за рахунок: посилення діяльнісної, актуальної сутності навчання; акцентування на відміну від знаннєвої спрямованості («що»), на способі і характері дій («як»); зміцнення взаємозв'язку з особистісною, зокрема мотиваційною характеристикою особистості;

– контекстний підхід, що дозволяє максимально наблизити навчальний процес до умов реальної професійної комунікації і сформуванню психологічну готовність до неї. Контекстний підхід забезпечує включення навчальної діяльності студента з оволодіння мовленнєвою компетенцією в аналог його майбутньої професійної діяльності шляхом створення інтегративної моделі навчання, в якій відпрацювання мовленнєвого компонента, розвиток професійного мовлення, відбувається у змодельованих технологічних процесах професійної діяльності авіаційного фахівця.

2. Технологічний концепт передбачає розробку експериментальної моделі та методики формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі. В його основі лежить комунікативний підхід і різноманітні методи інтерактивної професійно-спрямованої навчально-мовленнєвої діяльності студентів.

Теоретичною основою дослідження виступили праці лінгвістів, психологів, психолінгвістів і дидактів із таких питань: мова як система і соціальне явище (Ф.Бацевич, Л.Булаховський, В.Виноградов, І.Вихованець, К.Городенська, В.Гумбольдт, І.Кочан, М.Кочерган, Л.Мацько, В.Ожоган, М.Плющ, О.Потебня, Ф. де Соссюр, Л.Струганець, Л.Щерба); мова і мовна особистість (А.Богуш, Р.Болдирев, Ю.Караулов, Л.Мацько, Л.Паламар); формування особистості і її розвиток у процесі діяльності (Б.Ананьєв, І.Бех, Л.Виготський, І.Зимняя, Г.Костюк, О.Леонтєв, С.Рубінштейн); структура мовленнєвої і пізнавальної діяльності, особливості засвоєння мови й мовлення (Б.Беляєв, Л.Виготський, П.Гальперін, М.Жинкін, І.Зимняя, О.Леонтєв, С.Рубінштейн, І.Синиця, А.Супрун, Л.Щерба); зміст і методика навчання мови (З.Бакум, М.Вашуленко, Н.Голуб, В.Мельничайко, К.Плиско, Л.Скуратівський, І.Хом'як, О.Хорошковська, Г.Шелехова); формування мовлення / професійного мовлення (Л.Барановська, А.Богуш, О.Горошкіна, І.Дроздова, С.Караман, К.Климова, Т.Ладигенська, О.Любашенко, М.Пентиліук, Т.Симоненко, Л.Федоренко); проблеми сучасної організації і розвитку вищої освіти (А.Алексюк, Ю.Бабанський, Є.Барбіна, І.Зязюн, Н.Кічук, З.Курлянд, Е.Лузік, І.Малафійк, Т.Сущенко, В.Ягупов).

Основна концептуальна ідея дослідження зосереджена в **загальній гіпотезі**, що ґрунтується на припущенні про залежність формування професійного мовлення майбутніх авіаторів від реалізації визначених теоретико-методологічних і технологічних концептів, принципів, форм, методів і прийомів у процесі навчання студентів мов професійної спрямованості.

Загальна гіпотеза конкретизується в часткових, які передбачають, що формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі в

процесі навчально-мовленнєвої діяльності буде ефективним, якщо реалізувати такі педагогічні умови:

- навчально-методичний супровід процесу формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів;
- забезпечення суб'єкт-суб'єктної позиції студентів у їхній професійно-мовленнєвій підготовці;
- інтеграція дисциплін фахової і лінгвістичної (рідномовної / іншомовної) підготовки в процесі формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів;
- занурення студентів в активну професійно-спрямовану навчально-мовленнєву діяльність;
- усвідомлення студентами необхідності рефлексійно-оцінної діяльності в процесі формування їхнього професійного мовлення.

Відповідно до гіпотези, мети, завдань і концепції використовувалися такі **методи дослідження**: 1) теоретичні: системний аналіз сучасної філософської, психолого-педагогічної, соціологічної, лінгвістичної і лінгводидактичної наукової літератури з проблем професійно-мовленнєвої діяльності людини-оператора в авіації та формування професійного мовлення фахівців, який використовувався на етапах визначення об'єкта, предмета, мети, завдань, формулювання гіпотези, розробки загальних концептуальних положень дослідження, обґрунтування педагогічних умов і змістово-організаційних засад формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів; історико-логічний, що застосовувався під час дослідження теоретичних засад означеної проблеми, історії її розгортання в часі; теоретичне моделювання, що полягало в розробці експериментальної моделі формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі; 2) емпіричні: діагностичні (бесіди, опитування, анкетування, тестування) на пошуково-розвідувальному етапі для вивчення стану готовності студентів та авіаційних операторів-практиків до здійснення професійно-мовленнєвої діяльності, самооцінювання студентами їхнього професійного мовлення; спостережіння – психолого-педагогічні спостереження за навчальним і виробничим процесом; експериментальні методи, з-поміж яких провідним був педагогічний експеримент

(констатувальний і формувальний етапи), які були застосовані для педагогічного оцінювання рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаторів, експериментального обґрунтування актуальності та доцільності обраної проблеми, перевірки ефективності пропонованої системи роботи з формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів шляхом розвитку їхніх професійно-мовленнєвих умінь; 3) статистичні: кількісний і якісний аналізи, методи математичної статистики, що використовувалися з метою отримання достовірних результатів щодо формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі.

Експериментальною базою дослідження були факультет літальних апаратів Аерокосмічного інституту та Інститут аеронавігації Національного авіаційного університету, факультет льотної експлуатації та факультет обслуговування повітряного руху Кіровоградської льотної академії, відділення льотно-технічних спеціальностей Кременчуцького льотного коледжу. На різних етапах експериментально-дослідною роботою було охоплено понад 500 студентів і 20 викладачів вищих навчальних закладів України, 90 фахівців-практиків авіаційної галузі.

Наукова новизна дослідження:

– вперше розроблено та науково обґрунтовано концепцію формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі в навчально-виховному процесі профільного вишу, яка охоплює теоретико-методологічний (категорії, чинники, підходи, умови, теоретичні засади і зміст підготовки) і технологічний (методика формувального експерименту з формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів) аспекти; детерміновано методологічні підходи до формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі (компетентнісний, контекстний, комунікативний);

– розкрито сутність та введено до наукового обігу поняття «професійне мовлення фахівців авіаційної галузі», «професійно-мовленнєві вміння фахівців авіаційної галузі»; визначено соціо-психологічні чинники діяльності людини-

оператора в авіації (провідна, інтегральна роль оператора в системі «людина – машина – середовище»; управління оператором не фізичним об'єктом як таким, а його інформаційною моделлю; інформаційне перевантаження; вимушено високий темп роботи через ліміт і дефіцит часу; робота в стресових умовах);

– здійснено структурно-функційний аналіз професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів; виявлено діапазон застосовуваних мовних кодів, видів мовленнєвої діяльності, функційних стилів, жанрів, форм мовлення; проаналізовано комунікацію «повітря – земля» як специфічний різновид професійного спілкування авіаційних операторів; схарактеризовано українську та англійську авіаційні терміносистеми й авіаційну підмову; визначено їх місце у сучасній мовленнєвій практиці фахівців авіаційної галузі; обґрунтовано необхідність і можливість подальшого впровадження в роботу авіаційної галузі української мови; визначено і схарактеризовано номенклатуру професійно-мовленнєвих міжмовних умінь професійного мовлення авіаційних операторів, необхідних і достатніх для забезпечення їхньої професійно-мовленнєвої надійності; розроблено критерії (перцептивно-інформаційний, процесуально-інформаційний, інтеракційно-інформаційний, продуктивно-інформаційний) з їх показниками, схарактеризовано рівні (високий, достатній, задовільний, низький) сформованості професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі; визначено педагогічні умови формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі (навчально-методичний супровід процесу формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів; забезпечення суб'єкт-суб'єктної позиції студентів у їхній професійно-мовленнєвій підготовці; інтеграція дисциплін фахової і лінгвістичної (рідномовної / іншомовної) підготовки у процесі формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів; занурення студентів в активну професійно-спрямовану навчально-мовленнєву діяльність; усвідомлення студентами необхідності рефлексійно-оцінної діяльності у процесі формування їхнього професійного мовлення);

– здійснено теоретичне обґрунтування експериментальної методики формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів;

розроблено та експериментально апробовано поетапну (мотиваційний, міжпредметний, комунікативно-тренувальний, рефлексійно-оцінний етапи) експериментальну модель формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі;

– уточнено поняття «авіаційний оператор», «авіаційна підмова», «радіообмін цивільної авіації», комунікація «повітря – земля». Набула подальшого розвитку теорія і методика формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів у ВНЗ.

Практична значущість дослідження полягає в тому, що змодельовано педагогічну систему розвитку професійного мовлення у студентів-майбутніх авіаторів, запропоновано діагностувальну та експериментальну методики формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів та реалізовано їх у навчальному процесі; рекомендовано принципи, методи, прийоми і форми роботи; розроблено систему вправ і завдань для розвитку професійного мовлення студентів, укладено навчальну програму та експериментальний спецпрактикум «Професійна комунікація авіаційних операторів».

Основні результати експериментального дослідження, зокрема програма спецпрактикуму, система інтерактивних методів і комунікативних завдань (проблемні лекції, бесіди, дискусії, комплекс мовних і комунікативних вправ, професійно спрямовані мовленнєві ситуації, сценарії рольових і ділових ігор, комунікативні тренінги, аналіз проблемних ситуацій і авіаційних подій, мозкові атаки тощо) можуть бути використані у навчальному процесі з підготовки майбутніх авіаційних операторів як у ВНЗ, так і на курсах підвищення кваліфікації льотного та авіадиспетчерського складу. Запропоновані в дослідженні критерії, показники, а також методика діагностування рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх фахівців-авіаторів можуть бути використані науковцями і викладачами вищих навчальних закладів для оцінювання професійно-мовленнєвих досягнень студентів, що сприятиме вдосконаленню процесу професійної підготовки майбутніх фахівців. Дослідження відкриває нові можливості для вдосконалення й істотного коригування навчальних програм, посібників, підручників як з української мови, так і з дисциплін іншомовної та

фахової підготовки, що вивчаються студентами ВНЗ, а також для здійснення наукових досліджень у царині професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх фахівців.

Упровадження результатів дослідження з формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі відбувалось у процесі фахової підготовки майбутніх авіаторів у Національному авіаційному університеті (акт про впровадження № 132/12 від 30 жовтня 2012 р.), в Кіровоградській льотній академії (акт про впровадження № 4890 від 30 жовтня 2012 р.), у Кременчуцькому льотному коледжі (акт про впровадження № 1-20 від 4 жовтня 2012 року), у Криворізькому коледжі Національного авіаційного університету (акт про впровадження № 745 від 26 жовтня 2012 року), в Національному університеті біоресурсів і природокористування України (акт про впровадження від 17 грудня 2012 р.), а також у системі підвищення кваліфікації льотного складу в авіакомпанії «Авіатранс-К» (акт про впровадження № 521 від 4 жовтня 2012 року), в авіакомпанії «Дарт» (акт про впровадження № 162 від 3 жовтня 2012 року).

Достовірність результатів дисертації забезпечується теоретичною і методологічною обґрунтованістю її вихідних положень; використанням комплексу методів дослідження, адекватних його предмету, меті і завданням; репрезентативністю вибірки учасників експерименту; тривалим характером експериментально-дослідної роботи; застосуванням якісного і кількісного аналізу експериментальних даних; відповідністю зафіксованих у дослідженні емпіричних фактів педагогічній практиці.

Апробація результатів дослідження. Основні положення і результати дослідження висвітлювались у виступах автора і обговорювались на:

- всесвітньому конгресі «Авіація у XXI столітті» (25-27 вересня 2012 р., м. Київ);
- міжнародних науково-практичних конференціях: «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (IV-та – 26-28 листопада 2009 р., V-та – 25-27 листопада 2010 р., VI-та – 24-26 листопада 2011 р., м. Київ); «Українська мова – мова державна» (11-12 грудня 2008 р., м. Донецьк); «Інформаційні технології в наукових дослідженнях і навчальному процесі» (IV-та

- 18-19 листопада 2009 р., V-та – 17-19 листопада 2010 р., VI-та – 16-18 листопада 2011 р., м. Луганськ); «Актуальні проблеми філології, американські та британські студії» (III-тя – 22-24 квітня 2010 р., IV-та – 6-8 квітня 2011 р., м. Київ); «Лінгвокультурні концепти в мовній свідомості і дискурсі» (16-17 вересня 2011 р., м. Одеса); «Фаховий та художній переклад: теорія, методологія, практика» (1-2 квітня 2011 р., м. Київ); «Теорія і технологія іншомовної освіти» (1-3 жовтня 2008 р., м. Сімферополь); «Мовно-культурна комунікація в сучасному соціумі» (22 жовтня 2008 р., м. Київ);
- всеукраїнських науково-практичних і науково-методичних конференціях: «Фундаменталізація змісту освіти як соціально-педагогічна проблема» (29 листопада 2012 р., м. Київ); «Кредитно-модульна система підготовки фахівців» (5-6 грудня, 2008 р., м. Запоріжжя); «Інформаційні технології в системі підготовки фахівців у вищій школі» (13-14 листопада 2008 р., м. Київ); «Соціокультурні та етнолінгвістичні проблеми галузевого перекладу в парадигмі євроінтеграції» (II-га – 3 квітня 2009 р., III-тя – 2-3 квітня 2010 р., м. Київ); «Сучасні соціально-гуманітарні дискурси» (20 жовтня 2012 р., м. Дніпропетровськ); «Сучасні дослідження з іноземної філології» (23-25 жовтня 2008 р., м. Ужгород); «Українська наукова термінологія. Проблеми перекладу» (11 грудня 2009 р., м. Київ);
- міжрегіональних методичних семінарах, школах-конференціях, психолого-педагогічних читаннях: «Підготовка студентів немовних спеціальностей до міжкультурної комунікації у процесі вивчення гуманітарних дисциплін» (16 червня 2010 р., м. Київ); «Сучасні проблеми гуманізації та гармонізації управління» (VIII-ма – 3-9 листопада 2008 р., X-та – 4-10 листопада 2010 р., м. Харків); міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання (3-4 травня 2012 р., м. Київ).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження відображено в 52 наукових працях. Серед них: 2 одноосібні та 1 колективна монографії, 1 методична розробка, 28 статей, опублікованих у фахових науково-методичних

виданнях, 6 статей у наукових збірках, 14 матеріалів і тез доповідей на конгресах, науково-практичних конференціях.

Особистий внесок автора. Ідеї та думки, що належать авторам колективної монографії «Комунікативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутніх фахівців півдня України» не використовувались у матеріалах дисертації. Особистий внесок дисертанта в роботі у співавторстві полягає у самостійному дослідженні питань комунікативно-мовленнєвого супроводу професійної підготовки майбутніх фахівців-авіаторів.

Кандидатська дисертація з теми «Методика подолання лексико-граматичної інтерференції в усному українському мовленні студентів нефілологічних факультетів» була захищена 11 жовтня 1999 року, її матеріали в тексті докторської дисертації не використовувались.

Структура роботи. Дисертація складається зі вступу, п'яти розділів, висновків, списку використаних джерел (523 найменування, з них 67 іноземними мовами), 12 додатків. Загальний обсяг дисертації – 533 сторінки. Основний зміст дисертації викладено на 403 сторінках. Робота містить 14 таблиць, 9 рисунків, що разом із додатками становить 89 сторінок.

РОЗДІЛ I

ТЕОРЕТИКО-НАУКОВІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЕВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ФАХІВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗИ

1.1. Мовленнєва діяльність як наукова категорія

Започатковуючи роботу з визначення теоретичних засад професійно-мовленнєвої діяльності фахівців-авіаторів, вважаємо за доцільне уточнити поняття «мовленнєва діяльність» і з'ясувати, яким чином і в який спосіб діяльнісний підхід до навчання мови, що утвердився у вітчизняній лінгводидактиці [Див.: 54, с. 38-39], може визначати організацію мовної освіти майбутніх авіаторів у ВНЗ.

Насамперед з'ясуємо походження феномена «мовленнєва діяльність», оскільки означене явище стало міжпредметним і, зародившись у лінгвістиці, міцно увійшло в широкий науковий обіг, стало одним із центральних понять сучасної лінгводидактики.

З'ясування того, яким чином феномен «мовленнєва діяльність» став науковою категорією, вимагає здійснення екскурсу в методику викладання мов (як рідної, так і іноземної). Це дасть можливість простежити, як із плином часу, залежно від потреб суспільства і відповідно до розвитку лінгвістичної і психологічної думки змінювався об'єкт навчання в мовній освіті.

Як відомо, основним об'єктом навчання мов у різні часи були або сама мовна система, або мовленнєві дії, мовленнєва практика, мовлення. Упродовж значного періоду часу основним об'єктом навчання класичних (мертвих) мов, а згодом і сучасних (живих) була власне мовна система. «Мета викладання мови – повідомлення знань про її загальну структуру», – писав В.Гумбольдт у 1809 р. [320, с. 18]. Система мови як об'єкт навчання вивчалася засобами перекладного (граматико-перекладного і текстуально-перекладного) методу [161, с. 5].

Не зважаючи на те, що в XIX ст. значно поживався інтерес до лінгвістичних і психологічних аспектів феномена «мова», у традиційній практиці викладання мов, що визначалася, з одного боку, загальними завданнями формально-логічної

освіти того часу, а з іншого, основними положеннями асоціативної психології, мовна система розглядалась аж до перших десятиліть ХХ ст. як глобальний об'єкт навчання [161, с. 8].

Низка економічних, політичних і соціальних причин визначили перенесення акценту з мовної системи як основного об'єкта навчання на мовленнєву дію, мовленнєву поведінку людини. Уже в кінці ХІХ ст. у роботах М.Берліца і М.Гуена – представників натурального методу, а згодом і представників прямого методу навчання – прямізму (Г.Суїта, Г.Пальмера) ставиться абсолютно інша практична мета – навчити тих, хто опановує іноземну мову, розмовляти цією мовою. Основним методом навчання виступає відтепер не переклад, а наслідування усного мовленнєвого зразка, його імітація і заучування. Найбільш чітко мовленнєва практика, мовленнєві дії (як основний об'єкт навчання) виступили в концепції засновника структуралізму в мовознавстві Л.Блумфілда: «Між знаннями про мову і володінням нею немає жодного зв'язку. Володіння мовою – це не питання знань... Володіння мовою – це питання практики... У мові навичка – все, знання – ніщо» [Цит. за: 320, с. 165-166].

Повне психологічне обґрунтування зміщення акценту з мовної системи на власне мовленнєві дії в методиці викладання мов дав біхевіоризм. За його слоган можна взяти твердження Дж.Уотсона: «Мовлення – це дія, тобто поведінка» [422, с. 6]. Основне завдання психології полягало в дослідженні поведінки людини. Вивчення її мовленнєвої поведінки й навчання цієї поведінки розглядалося біхевіористами в тому самому контексті. У методиці викладання значна увага приділялась організації спеціальних ситуацій навчання мовленнєвої поведінки. Такий підхід призводив до переважання діалогічної форми роботи на занятті й викликав мовленнєву активність студентів. Поряд із цим необхідно відзначити, що постійне спрямування навчання на відношення «стимул → реакція» (S → R) стимулювало прийоми навчання, що мали основним акцентом наслідування, імітацію, «дрілл», які хоч і забезпечували необхідну частоту повторень мовленнєвої реакції у процесі формування іншомовних навичок, водночас були абсолютно неініціативними й рекреативними. Відповідно, обсяг творчих, проблемних вправ

виявився незначним у порівнянні з вправами на механічне заучування [Див.: 161, с. 13].

Водночас (починаючи з 20-х рр. ХХ ст.) психологія приділяє все більше уваги понятійному й смислому боку явищ. Частота повторення відношення $S \rightarrow R$ більшістю психологів визнається недостатньою і не такою вже й значущою для процесу формування навички. Визнається, що розуміння загального принципу виконання дії, знання її результатів, тобто підкріплення дії, і вибір правильного мотивування є більш важливими чинниками. Акцент зміщується на внутрішні чинники, що визначають навчання; з'являються методи, які ґрунтуються на активній роботі мислення, на розвитку смислової здогадки тощо. Саме в цей час починають активно розвиватися російська, згодом радянська психологічна і лінгвістична школи, які в подальшому призведуть до виокремлення поняття «мовленнєва діяльність» і виведуть його на позиції об'єкта навчання в мовній освіті. Принагідно зауважимо, що в центрі уваги зарубіжної психології навчання мов залишається формування мовленнєвих дій.

В основі теорії мовленнєвої діяльності лежить психологічна концепція діяльності, пов'язана з іменами Л.Виготського, О.Леонтьєва, О.Лурії, С.Рубінштейна. У радянський період розвитку психолінгвістики діяльнісний підхід в аналізі процесів породження мовлення був незаперечним, викликав певний «діяльнісний бум» (термінологія О.Залевської), впродовж якого «діялісна» термінологія нерідко застосовувалася з кон'юнктурних міркувань, що навіть призвело до певної дискредитації теорії діяльності [Див.: 154, с. 36]. Зазначене викликало міждисциплінарні теоретичні дискусії за участі філософів, психологів, представників інших наук, що намагалися з'ясувати, з одного боку, спроможність діяльності бути загальнонауковим пояснювальним принципом, а з іншого – можливість і межі опори на теорію діяльності в конкретній галузі знань [Див.: 118; 125; 165; 402; 405; 419].

Аналіз результатів дискусії дозволив дійти певних висновків щодо феномена «діяльність». Зупинимося на тих, які безпосередньо торкаються предмета нашого дослідження. По-перше, означена дискусія дозволила уточнити природу

досліджуваного феномена. Було відзначено, що головними характеристиками діяльності з позицій відповідної теорії є її предметність; соціальна, суспільно-історична природа; опосередкований характер; цілеспрямованість; системність її складових; продуктивність; спільність будови зовнішньої (матеріальної) і внутрішньої (психічної) діяльності, формування внутрішньої діяльності із зовнішньої шляхом її інтеріоризації; тричленна структура діяльності (операція – дія – власне діяльність), процесуальний характер діяльності і розгортання її в часі та деякі ін. [Див.: 154, с. 36]. По-друге, підтвердилося, що теорія діяльності виправдовує себе у вивченні процесів сприйняття, пам'яті, мислення, мовлення, розвитку психіки в онтогенезі, трудової діяльності, в дослідженні порушень психіки й відновленні порушених функцій; водночас теорія діяльності відчуває труднощі у вивченні й поясненні свідомості [Див.: 154, с. 36; 402, с. 24-25; 405, с. 37]. По-третє, діяльність, спілкування, діалог, знаково-символічні системи необхідно вивчати разом, для чого необхідний міждисциплінарний підхід за паралельного розгляду онтогенезу і філогенезу діяльності (тобто необхідно об'єднати власне діяльнісний і знаковий підходи, супроводжуючи це відстеженням сутності й ролі діяльності в житті окремої людини і в історії культури) [Див.: 125].

Не зважаючи на те, що сучасне бачення діяльності полягає в тому, що «діяльність не може бути єдиною парадигмою наукового психологічного знання, як не може претендувати на цю роль і будь-яка інша категорія чи пояснювальний принцип» [402, с. 24], ми, слідом за О.Залевською, вважаємо, що всупереч певній критиці теорії діяльності її основні положення є продуктивними для психолінгвістичного підходу до аналізу мови як надбання людини.

Засновник теорії діяльності О.Леонт'єв, характеризуючи діяльність, зазначає, що остання – «це не реакція і не сукупність реакцій, а система, що має свою будову, свої внутрішні переходи й перетворення, свій розвиток» [262, с. 98]. Отже, діяльність є формою активної цілеспрямованої безпосередньої і опосередкованої взаємодії людини із середовищем, що розглядається вченим «основною» одиницею життєвого процесу. Суттєвою характеристикою діяльності є її предметність. Діяльність має три боки: мотиваційний, цільовий і виконавчий [Див.: 263; 264].

Вона породжується з потреби, що є початковою ланкою будь-якої діяльності. З цього приводу ще І.Сеченов зазначав, що «життєві потреби породжують бажання і вже ці ведуть за собою дії, бажання буде тоді мотивом чи метою, а рух – дією чи засобом досягнення мети» [393, с. 390]. Далі за допомогою соціальних засобів, знаків людина здійснює планування діяльності, визначає її кінцеву мету, окреслює засоби її реалізації і, власне, здійснює її, досягаючи поставленої мети. Як зауважує О.Леонт'єв, «одиничний акт діяльності є єдність усіх трьох боків. Він починається мотивом і планом і завершується результатом, досягненням визначеної на початку мети; в середині лежить динамічна система конкретних дій і операцій, спрямованих на це досягнення» [418, с. 30].

Загальна структура діяльності людини поряд із суспільно-виробничою (трудовою) і пізнавальною охоплює і її суспільно-комунікативну діяльність. На думку І.Зимньої, остання є «складним процесом взаємодії людей, що здійснюється засобами мови як системи одиниць і правил її застосування і виявляється в мовленнєвій діяльності суб'єктів спілкування» [161, с. 23]. При цьому вербальне спілкування визначається вченою як форма реалізації цієї взаємодії, а мовленнєва діяльність як реалізація суспільно-комунікативної діяльності людей у процесі їхнього вербального спілкування. Джерелом мовленнєвої діяльності в усіх її виявах є комунікативно-пізнавальна потреба і, відповідно, комунікативно-пізнавальний мотив. Ця потреба, реалізуючись у предметі мовленнєвої діяльності – думці, стає мотивом діяльності [161, с. 45].

З іншого боку, теорія мовленнєвої діяльності засновується і на лінгвістичних спостереженнях щодо внутрішньої неоднорідності поняття «мова», в результаті яких відбулося розмежування понять «мова» і «мовлення», формулювання поняття «мовленнєва діяльність».

На внутрішню неоднорідність поняття «мова» звернув увагу ще на початку XIX ст. В.Гумбольдт, який відзначав необхідність «абстрагуватися від того, що вона (мова) функціонує для позначення предметів і як засіб спілкування і, навпаки, з більшою увагою поставитися до її тісного зв'язку з внутрішньою, духовною діяльністю і до взаємного впливу цих двох процесів» [116, с. 90].

Розвиваючи думку про неоднорідність мови, Ф. де Соссюр говорив про мову (language) як мовленнєву глобальну діяльність мовного колективу й окремого індивіда та мову (langue) як знакову систему. Відповідно, language-мовленнєва діяльність (для окремого індивіда) означає те спільне, що охоплює й інші явища – мовну здібність і мову як систему (соціальну, конвенціональну норму). Обидва ці вияви мовленнєвої діяльності реалізуються в мовленні (parole) [404].

Подальший розвиток питання про неоднорідність мови одержало у працях Л.Щерби. Зокрема, в роботі «О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании» вчений виокремив три аспекти мовних явищ. Перший аспект представлено «процесами говоріння і розуміння», які вчений називає «мовленнєвою діяльністю», другим аспектом визначаються «мовні системи», тобто словники й граматики мов і, нарешті, третій аспект складають «мовні матеріали» (тексти) як «сукупність усього, що говориться і розуміється в певній конкретній обстановці в ту чи ту епоху життя певної суспільної групи» [Див.: 450, с. 26]. Учений доходить важливого висновку, що «мовна система і мовний матеріал – це лише різні аспекти єдино наявної в досвіді мовленнєвої діяльності» [450, с. 26]. Як бачимо, визначаючи неоднорідність «мовних явищ», Л.Щерба одночасно визначив те вихідне, що лежить у їх основі – мовленнєву діяльність.

Значна увага в сучасних науках мовознавчого і психологічного спрямувань приділяється моделям породження мовлення. Перші моделі породження мовлення (speech generation, speech production) були, по суті, моделями послідовної обробки. Вони передбачали, що людина переходить до кожного чергового етапу лише після завершення роботи на попередньому рівні. Лише згодом з'явилися моделі паралельного оброблення мовленнєвої інформації, що засновувалися на визнанні можливості одночасної обробки мовлення на багатьох рівнях.

У зарубіжній психолінгвістиці розробка теорій породження мовленнєвого висловлювання пов'язана з двома принципово відмінними моделями. Одна з них може бути описана як модель мови з кінцевою кількістю станів, або як марківська (стохастична) модель. У цій моделі виникнення кожного нового елемента

мовленнєвого ланцюга залежить від факту і від вірогідності появи попередніх елементів: «речення породжуються слово за словом за принципом умовних вірогідностей, що пов'язують слова залежно від попереднього досвіду» [508, с. 264]. Таке розуміння яскраво відобразилось і в тлумаченні вербального контексту Дж.Міллером і Дж.Селфрідж: «Під вербальним контекстом... розуміємо ступінь, у якому попередня поява якихось вербальних елементів впливає на вибір мовцем у теперішній момент» [506, с. 199].

За другою – породжувальною або трансформаційною – моделлю, будь-яке речення може вважатися ядерним, тобто може бути побудоване за методом безпосередніх складових плюс так звані обов'язкові трансформації, або ж породжується з ядерного речення шляхом так званих факультативних трансформацій. Модель Н.Хомського (стосовно психолінгвістики) складається з чотирьох компонентів: а) семантичні одиниці, б) класи одиниць (еквівалент частин мови), в) правила породження ядерного речення за безпосередніми складовими і г) правила трансформації [Див.: 471; 472].

У радянській психолінгвістиці постулюється, що сутність процесу породження мовленнєвого висловлювання полягає в переході від думки до слова. Таке розуміння процесу породження було запропоноване Л.Виготським. Вихідними положеннями для Л.Виготського були: а) будь-яке інтрапсихічне є обернене, інтеріоризоване інтерпсихічне; б) внутрішнє мовлення є відповідно обернене зовнішнє мовлення; в) внутрішнє слово має смисл, зовнішнє слово має значення. Смисл є індивідуальним, особистісним, значення – соціальним; г) перехід від внутрішнього мовлення до зовнішнього становить не просту вокалізацію внутрішнього мовлення, а переконструювання мовлення.

Значну увагу в дослідженнях учений приділив питанням внутрішнього мовлення. Внутрішнє мовлення, за Л.Виготським, – це особливий внутрішній план мовленнєвого мислення, що опосередковує динамічні відносини між думкою і словом. Учений указував на такі особливості внутрішнього мовлення: воно позбавлене фонації; предикативне; це скорочене мовлення (мовлення без слів). Розглядаючи останню властивість, науковець відзначав специфіку семантики

внутрішнього мовлення: переважання змісту над словом; злитість значень слів (своєрідна аглютинація); незбігання семантики внутрішнього мовлення зі словесною семантикою. Означене підтверджує думку Л.Виготського, що процес породження – це не просто «одягання» думки в слово, не вираження думки в слові, а здійснення її самої у слові. Відповідно, процес породження мовлення здійснюється від мотиву, що породжує будь-яку думку, до оформлення самої думки, до опосередкування її у внутрішньому слові, а згодом – у значеннях зовнішніх слів і, нарешті, у словах [Див.: 90, с. 375-381].

У подальшому погляди Л.Виготського та концепція діяльності, висунута О.Леонтьєвим, лягли в основу практично всіх наступних радянських моделей / теорій породження мовленнєвого висловлювання.

Одним із яскравих представників науки був О.Лурія. Згідно з його поглядами, процес породження чи «формулювання» мовленнєвого висловлювання представлений такими етапами. Початковою ланкою є мотив, який учений розглядає як вихідний для будь-якого висловлювання і визначає як «потребу висловити в мовленнєвому висловлюванні якийсь певний смисл» [278, с. 187]. Наступним моментом є «задум» висловлювання або ж «виникнення думки чи загальної схеми того смислу, який у подальшому повинен втілитись у висловлюванні» [277, с. 61]. На етапі внутрішнього мовлення, яке має «згорнутий аморфний характер, а за своєю функційною характеристикою є насамперед предикативним утворенням» [278, с. 187] відбувається перешифрування (перекодування) «задуму в розгорнуте мовлення» і «створення породжувальної (генеративної) схеми розгорнутого мовленнєвого висловлювання» [277, с. 61]. Наступний етап – формування мовленнєвого висловлювання. У цілому шлях від думки до мовлення, на погляд ученого, можна представити в такому вигляді: «...1) починається з мотиву і загального задуму (який на початку відомий суб'єкту в найзагальніших рисах), 2) проходить через стадію внутрішнього мовлення, яка, очевидно, спирається на схеми семантичного запису з її потенціальними зв'язками, 3) призводить до формування глибинно-синтаксичної структури, а згодом 4)

розгортається в зовнішнє мовленнєве висловлювання, яке спирається на поверхнево-синтаксичну структуру» [277, с. 38].

Погляди М.Жинкіна на проблему породження мовлення відбито в низці його фундаментальних праць [136 – 139]. Особливий інтерес ученого привертала питання внутрішнього мовлення. У цій царині він дійшов важливих для подальшого розвитку науки висновків. Насамперед відзначимо спостереження над тим, що «мова внутрішнього мовлення позбавлена надлишковості», що внутрішнє мовлення користується особливим (несловесним) внутрішнім кодом, який учений називає «предметно-схемним». «Предметно-схемний код, – пояснює М.Жинкін, – ... це код невимовний, у ньому відсутні матеріальні ознаки слів натуральної мови. Тут немає послідовності знаків, а є зображення, які можуть утворювати ланцюг чи якесь угруповання, ... позначуване інших мов у цьому новому коді є водночас і знаком. Тому такий код може бути названий предметним. При цьому уявлення як зображувальні компоненти цього коду є схематичними» [138]. Значну увагу вчений приділяв диференціації і співвідношенню феноменів «мова» і «мовлення», визначенню їх природи і функцій. Мовлення, на думку науковця, містить незрівнянно більше інформації, ніж мова. Воно містить інформацію: а) про мову; б) про ту частину дійсності, про яку йдеться в мовленні; в) про мовця у багатьох аспектах. У мові немає думок, вони містяться у мовленні й «транспортуються» в мовленні засобами мови. Учений доходить висновку, що хоча «мовлення реалізує мову, руховий мовленнєвий код є первинним, а мовний, буквенний – вторинним. Мова створюється в мовленні й постійно в ньому відтворюється» [138].

На думку М.Жинкіна, універсальною операцією є відбір (на всіх рівнях породження). Слова, як стверджує вчений, не зберігаються в пам'яті в повній формі й кожного разу немов би синтезуються за певними правилами. При складанні висловлювань із слів діють особливі семантичні правила сполучуваності слів у семантичні пари. Ці правила є свого роду фільтром, який «на прийомному кінці не пропускає в інтелект беззмістовних сполучень» [136, с. 78], і в такий спосіб гарантує осмисленість висловлювання. М.Жинкін уводить поняття задуму цілого тексту і породження тексту як розгортання його задуму. На погляд ученого,

змістовий аспект тексту у вигляді ієрархії підтем і субпідтем (предикацій різного рівня) передбачає в реалізації орієнтацію на адресата комунікації і, зокрема, наявність в останнього певних знань, спільних із мовцем, не виражених у тексті й «домислюваних» адресатом: «...будь-який текст передбачає наявність певного запасу інформації в обох партнерів. Це вихідна ситуація для комунікації» [139, с. 111]. У подальшому такий підхід до тексту розвивався послідовниками вченого, зокрема В.Тункель, І.Зимньою, Т.Дридзе.

Особливий унесок у теорію мовленнєвої діяльності був зроблений її засновником О.Леонтьєвим. Учений критично проаналізував наявні моделі породження мовлення і розробив власну теорію породження мовленнєвого висловлювання, використовуючи теоретичну концепцію діяльності як загальнонаукового принципу, спираючись при цьому на думки Л.Виготського та О.Лурії. Науковець стверджує, що процес породження мовлення необхідно розглядати як складну, поетапну мовленнєву дію.

Теорію породження мовлення О.Леонтьєва, представлену в значній кількості наукових праць [254 - 256; 259; 260 та ін.], можна узагальнено подати таким чином. Першим етапом процесу є внутрішнє програмування. Внутрішня програма відповідає «змістовому ядру» майбутнього висловлювання. Становлячи ієрархію пропозицій, вона пов'язана з його предикативністю і темо-рематичним членуванням ситуації. Кодом внутрішнього програмування є предметно-схемний чи предметно-зображувальний код (за М.Жинкіним) або «образ, якому приписується певна смислова характеристика («особистісний смисл»))» [254, с. 115]. З одиницями програмування відбуваються операції включення, перерахування і зчленування.

На етапі граматико-семантичної реалізації виокремлюється низка підетапів. Найважливіші операції, що відповідають 1) тектограматичному підетапу, – це операції переведення програми на об'єктивний код: «мінімальні звукові (чи інші) характеристики; мінімальні семантичні характеристики в об'єктивному коді; збереження принципу ієрархічної організації програми». Найважливішою особливістю 2) фенограматичного підетапу є введення лінійного принципу. Сюди

входять такі операції: «розподіл семантичних ознак, які раніше приписувалися одній кодовій одиниці, між кількома одиницями; лінійний розподіл кодових одиниць у висловлюванні, які, однак, ще не мають граматичних характеристик» [254, с. 117]. Майже одночасно з фенограматичним підетапом, як тільки виділиться вихідний («головний») елемент висловлювання, його «топiк» чи логічний суб'єкт, починає здійснюватися синтаксичне програмування. На цьому підетапі відбувається: приписування вихідному слову повного набору характеристик. Прогнозування на його основі синтаксичної структури висловлювання і зіставлення з програмою. На цій фазі включається механізм синтаксичного контролю, який забезпечує співвідношення нашого прогнозу з різними наявними даними: з програмою, контекстом, ситуацією тощо. Тут можливі такі варіанти: «при збіганні – перехід до наступного слова. При незбіганні – зміна прогнозу чи правил переходу від програми до висловлювання чи самої програми. Перебудова (за необхідності) лінійного порядку компонентів» [260, с. 272].

Услід за внутрішнім граматико-семантичним програмуванням висловлювання відбувається його моторне програмування. Після цього здійснюється вихід мовлення – реалізація. На кожному етапі породження мовлення діє механізм контролю за його здійсненням.

Узагальнюючи напрацьоване, О.Леонт'єв доходить висновку, що синтаксична структура висловлювання не є заданою від самого початку або ж є заданою лише частково й добудовується в самому процесі породження. Учений зазначає, що «на «вході» блоку реалізації маємо дані про програму, контекст, ситуацію, окрім цього нам задані класи прогнозів, самі прогнози і їх вірогідність, правила співвіднесення прогнозу й «граматичних зобов'язань» і деяка інша інформація [254, с. 120]. На цій основі й відбувається конструювання висловлювання.

Т.Ахутіна (Рябова) [21; 387] пропонує таку послідовність етапів (рівнів) породження висловлювання. Воно починається із внутрішнього задуму. На рівні внутрішньої або смислової програми висловлювання здійснюється смислове синтаксуювання і вибір смислів у внутрішньому мовленні. На рівні семантичної

структури речення відбувається семантичне синтаксування і вибір мовних значень слів, тобто «переведення широких суб'єктивних смислів внутрішнього мовлення, виражених особливим кодом, в одиниці значень певної зовнішньої мови» [387, с. 91]. Рівню лексико-граматичної структури речення відповідають граматичне структурування і вибір слів (лексем) за формою. Нарешті, рівню моторної програми синтагми відповідають моторне (кінетичне) програмування і вибір артикулем.

Значну увагу питанням породження мовленнєвого висловлювання приділила у своїх дослідженнях І.Зимня [159; 163; 164 та ін.]. Засновуючись на визначенні говоріння як діяльності, а мовлення як способу формування і формулювання думки засобами мови в процесі цієї діяльності й виходячи з твердження нерозривності слова і поняття, вчена відображає у розробленій схемі породження мовлення такі позиції: 1) зв'язок мотиву з потребою, що спонукає говоріння; 2) наявність комунікативного наміру, через який мовець і «вплітається» в сам акт спілкування; 3) зв'язок слова і поняття; 4) визначення мовлення як способу формування і формулювання думки, а не як процесу маніфестації, реалізації мови; 5) чітке розмежування стадій породження мовлення на стадії формування і формулювання думки; 6) факт існування слова в пам'яті мовленнєслухороухового аналізатора і нерозривність процесу актуалізації поняття і слова [164, с. 89].

Перший рівень процесу породження мовлення – мотиваційно-спонукальний. Цей рівень становить «сплав» мотиву і комунікативного наміру. При цьому І.Зимня розглядає мотив як стимул, спонукання до мовленнєвої дії, а комунікативний намір як регулятор вербальної поведінки партнерів. На цьому рівні мовець «знає» тільки *про що*, а не *що* говорити, тобто він знає загальний предмет чи тему висловлювання і форму взаємодії зі слухачем, що визначається комунікативним наміром (одержання, запит чи видання інформації). Другий рівень – це власне рівень формування думки засобами мови. Він відповідає за логічну послідовність і синтаксичну правильність мовленнєвого висловлювання. Вчена розрізняє дві фази цього рівня – смислоутворювальну і формулювальну, що мають свої проміжні цілі, але в процесі породження мовлення є не послідовними, а

паралельними. Смыслоутворювальний підрівень пов'язаний із формуванням смислу висловлювання, з тим, що називається семантичним записом. Весь формувальний етап і особливо фаза смыслоутворення можуть бути співвіднесені з процесом програмування мовленнєвого висловлювання. Формувальний рівень актуалізує механізм добору слів, механізм часового розгортання та артикуляційну програму, яка безпосередньо реалізує й об'єктивує задум у процесі формування і формулювання думки засобами мови. На третьому рівні – рівні реалізації – відбуваються процеси артикуляції та інтонування.

Таким чином, теоретична обґрунтованість теорії мовленнєвої діяльності, численні експериментальні підтвердження її спроможності й методологічної самодостатності стали причиною активного використання поняття «мовленнєва діяльність» у мові науки й освіти.

Мовленнєва діяльність є предметом інтересу представників різних наук. Лінгвіста цікавить продукт мовленнєвої діяльності. Фізіолога – механізми її здійснення. Психолінгвіст розкриває співвіднесеність одиниць мови з механізмами й формами здійснення мовленнєвої діяльності. Психолог зосереджується на питаннях: як із психологічного погляду «стає можливим індивідуальне користування мовою, які психологічні закономірності лежать в основі створення людиною тих чи тих конкретних словесних виразів» [43, с. 25-26]. Методист, урахувавши всі закономірності вказаних аспектів, а також те, *кого, навіщо та чого* навчати, виявляє оптимальну організацію процесу навчання мовленнєвої діяльності, тобто *як* навчати [326, с. 7].

Оскільки об'єктом навчання в сучасній лінгводидактиці є мовленнєва діяльність, що трактується психологами й методистами в нерозривній єдності з поняттями «мова» і «мовлення» (напр., міркування І.Зимньої: «мова є засобом, а мовлення способом формування і формулювання думки засобами мови в процесі мовленнєвої діяльності індивіда» [161, с. 27]; «мова і мовлення ...не протиставляються одне одному, а об'єднуються воєдино як засіб і способи здійснення різних видів мовленнєвої діяльності з метою спілкування людей між

собою» [161, с. 35]), необхідно більш докладно зупинитися на лінгвістичній і психологічній природі цих феноменів.

Відзначимо насамперед етнокультурне значення мови, її роль в ідентифікації нації: «мова... належить суспільству, охоплює і «включає у свій діапазон» досвід нації, відображає її картину світу, ... може бути окреслена як національно-когнітивний простір, у якому виявляється дух народу, його багатство» [148].

Однак у межах започаткованого дослідження дихотомія «мова» – «мовлення» буде розглядатися під лінгводидактичним кутом.

Мова досліджується в науці насамперед як лінгвістична категорія, як система знаків, як засіб. Найчастіше в її визначеннях застосовуються такі іменники, як *система, код, засіб, схема*, або ж прикметники *соціальне, істотне, потенційне, віртуальне, загальне, абстрактне, постійне, нормоване*. Наведемо приклади: «мова є всією системою значень, що охоплює і мовні, і предметні значення, які відображають якості й властивості реального світу» (О.Леонтьєв) [260, с. 126]. Мова – це сукупність мовних знаків, система категорій, система граматичних форм і норм, а мовлення – це процес використання конкретної мови конкретною людиною за характерними для цієї мови законами, правилами, ...це практичне користування мовою з наперед визначеною метою (А.Богущ) [Див.: 54, с. 37-38]. Мова – єдина, цілісна складна знакова система, ... яка служить не лише засобом комунікації, обміну думками, ... а й засобом їх формування (Н.Бабич) [26, с. 12]. «Мова є засіб не виражати уже готову думку, а створювати її» (О.Потебня) [351, с. 130]. «Мова – явище стабільне, довговічне, загальноприйнятне; мовлення – динамічне (рухливе), випадкове й універсальне» (М.Кочерган) [238, с. 32]. Мова є засобом передання повідомлень – це її комунікативна функція (М.Жинкін) [138]. «Мова – об'єктивно існуюча, історично усталена система звуків, лексики, правил словотворення і словозміни, побудови речень і тексту, якими користуються її носії для висловлення думок, передачі почуттів (С.Караман) [177, с. 27].

У визначеннях мовлення підкреслюється його *процесуальність, діяльнісність, конкретність, несоціальність, несистемність, випадковість, ненормованість* тощо. Мовлення одночасно вважається і лінгвістичним, і

психологічним, і комунікативним явищем. У різних дефініціях мовлення підкреслюються ті чи ті його характеристики. Мова – це «засіб спілкування у можливості (потенції)», а мовлення – «ті самі засоби в дії (реалізації)» (Б.Головін) [106, с. 28]. Мовлення – це практичне користування мовою в конкретних ситуаціях із наперед визначеною метою, це діяльність за допомогою мови (Н.Бабич) [26, с. 12]. Мова – специфічно людський найважливіший засіб спілкування між членами певного колективу, а мовлення – практичне користування мовою з різними комунікативними, виражальними і пізнавальними цілями. Мова – історично усталена система систем звуків, звукосполучень, значень тощо, а мовлення – діяльність за допомогою мови, мова в дії, мовний процес. Відмінність між мовою і мовленням, по суті, така сама, як між засобами діяльності й самою діяльністю (І.Синиця) [396, с. 11]. Мовлення – конкретно застосована мова, засоби спілкування в їх реалізації (М.Кочерган) [238, с. 32]. Мовлення – вербальне спілкування за допомогою мовних знакових одиниць, ... це процес (або результат процесу) вираження думки засобами мови. Мова у своїх виявах не залежить від конкретних обставин, а мовлення конкретне, активне, динамічне, є виявом творчої ініціативності індивіда (А.Загнітко) [148]. Мовлення – це діяльність спілкування ... засобами мови, ... це мова в дії [381, с. 443].

Розмежування мови й мовлення важливе для методики. На недоліки в організації навчального процесу, до яких може призвести недиференційований розгляд означених понять, вказувала І.Зимняя: «У курсі шкільного навчання іноземних мов основна увага звертається на навчання засобів вираження думки, тобто на саму мову в навчанні ... таких видів мовленнєвої діяльності як говоріння, слухання й читання. Відпрацюванню ж способу формування і формулювання думки (мовленню – *О.К.*) не надається належної уваги навіть у процесі навчання говоріння» [161, с. 35]. Учена водночас відзначала, що значущим для практики навчання може виявитися висновок про відносну автономність мовних і мовленнєвих характеристик мовленнєвого висловлювання, оскільки це може викликати диференціювання методів навчання залежно від того, що є основним об'єктом навчання на певному етапі – мова як система одиниць і правил

оперування ними чи мовлення як спосіб формування і формулювання думки засобами мови. Т.Ладиженська зауважувала, що, спираючись на диференціацію понять «мова» і «мовлення», методисти «розрізняють вивчення системи мови і вивчення функціонування мови. По суті, на цій основі виокремлюються функційно-стилістичний і змістовий план роботи з розвитку мовлення учнів» [295, с. 4]. Л.Федоренко зазначала, що розмежування понять «мова» і «мовлення» допомагає більш чітко визначити об'єкт навчання в кожному випадку: «вивчення мови – це засвоєння даних, здобутих ученими-лінгвістами в галузі фонетики, лексики, граматики, стилістики; ... навчання мовлення – це розвиток навичок застосування мови для мислення, спілкування тощо» [426, с. 9]. Р.Барсук вказувала, що це розмежування виявилось плідним «для розвитку таких методичних прийомів, які сприяють практичному оволодінню мовленням з одночасним засвоєнням системи мови» [38, с. 61]. М.Пентиліук зауважувала, що «застосовуючи знання мови, учні розвивають навички вживання мови для мислення і спілкування» [294, с. 13].

Розглянемо докладніше феномен «мовлення», основні форми його реалізації та особливості кожної з них.

У психології і методиці навчання мов виокремлюють внутрішнє мовлення, яке є «необхідним етапом підготовки до зовнішнього розгорнутого мовлення» [278, с. 195]. У роботах О.Леонтьєва та Т.Рябової знаходимо уточнення цього поняття, зокрема вчені виділяють у ньому «внутрішнє програмування», яке власне «і є знаряддям здійснення думки, пов'язуючою ланкою між... інтенцією і розгортанням думки за допомогою об'єктивного мовного коду» [257, с. 30]. Український психолог Б.Баєв у своєму дослідженні природи внутрішнього мовлення вказує на його істотну ознаку – залежність від потреб, які воно обслуговує. Внутрішнє мовлення не тільки формує думку, воно є обов'язковим компонентом у всіх пізнавальних процесах людини [28]. Реалізується внутрішнє мовлення в узагальненому вигляді, семантичними комплексами, в яких проектується контури майбутнього висловлення. Далі внутрішнє мовлення трансформується у зовнішнє шляхом відбору конкретних слів і побудови конкретних речень, висловлень, текстів (етап реалізації). Г.Костюк відзначав, що внутрішнє мовлення може бути як

«максимально скороченим, так і досить розгорнутим, залежно від того, чи намагаємося ми щось зрозуміти для себе, чи подумки намагаємося щось пояснити співрозмовнику, чи намагаємося повільно викладати свої думки, коли прагнемо мисленнєво підготуватись і надати думкам найбільш точних формулювань» [237]. Завдяки висновкам психолога, методисти одержали серйозну зброю з розвитку внутрішнього мовлення, оскільки з визначенням механізму внутрішнього мовлення, було розкрито можливість створення системи вправ, яка б сприяла, за необхідності, або згортанню внутрішнього мовлення, або його розгортанню. На етапі розгорнутого внутрішнього мовлення може здійснюватися робота з планування змістового і формального компонентів майбутнього зовнішнього розгорнутого висловлювання. З цього приводу І.Синиця зазначав, що «привчати учнів обдумувати своє мовлення у внутрішньому плані, спонукати їх до цього, створюючи відповідні умови, – один з ефективних шляхів розвитку зовнішнього мовлення» [396].

Зовнішнє, реалізоване мовлення існує в усній і писемній формах, які тісно пов'язані одна з одною. Розвиток однієї форми мовлення позитивно впливає на іншу. Проте усна і писемна форми мовлення мають свої особливості, що визначають специфіку методичної роботи над кожною з них.

Усне мовлення – мовлення живе, проказуване і чути, тобто розраховане на слухове сприйняття. Воно породжується безпосередньо в процесі мовлення (Н.Андрєєв), виникає в результаті словесної імпровізації (Т.Ладиженська), підтримується співрозмовником (П.Іванов). Усне мовлення ситуативне, відбувається в конкретній мовленнєвій обстановці. В усному мовленні-бесіді мовці, окрім предметно-змістового аспекту мовлення, мають у своєму розпорядженні «цілу гаму виражальних засобів, за допомогою яких передається те, що не висловлене в самому змісті мовлення» [381, с. 454]. Усне мовлення миттєве, спонтанне, тобто зазвичай непідготовлене, потребує оперативності, швидкої реакції, високої мовленнєвої готовності, не дає часу на обдумування, підбір слів і конструкцій. Його важче обробляти ніж писемне, воно не допускає великої кількості виправлень. Усне мовлення здебільшого імпровізоване і недостатньо сплановане, у ньому наступна фраза одного співрозмовника залежить від останньої

фрази іншого. «Через брак часу на формулювання думки, – зазначає І.Синиця, – в усному мовленні трапляється багато недоречностей, неточностей, нетактовностей» [396, с. 16]. В усному мовленні необхідно утримувати в пам'яті висловлене і вміти прогнозувати, передбачати ще не сказане. Т.Ладиженська відзначає такі особливості усного мовлення, як лаконізм (стислість висловлення) і водночас надмірність (часті повтори), уривчастість (паузи в пошуках потрібних слів), неповнота речень, доповнювана ситуацією спілкування, наявність зайвих слів – заповнювачів пауз тощо [251].

Психологічні особливості усного мовлення визначають його власне лінгвістичні особливості: в ньому «найчастіше вживаються прості неповні речення» (Ф.Сороколетов, І.Федоров) [403, с. 4], воно складається з «незакінчених речень, окликів, запитань і відповідей, вигуків, реплік, коротких повідомлень» (Г.Бородич) [66, с. 46], для нього характерна «тенденція до розчленування висловлювання (вставні слова і под.), недослівний характер відтворення прямої мови» (А.Загнітко) [148]. Усне розмовне мовлення має свій специфічний словник, синтаксис, стилістичні особливості, відрізняється особливостями сприйняття і породження. Таким чином, усне мовлення характеризується як комунікативно-психологічними, так і мовними особливостями, які повинні враховуватися в навчальному процесі.

Усне мовлення існує у двох різновидах – діалогічному і монологічному. Діалог – розмова двох осіб, монолог – значне за тривалістю висловлювання однієї людини; виділяють ще полілог – розмову кількох осіб. Діалог – це мовлення, що складається з реплік, це – ланцюг реакцій. Він майже завжди містить у собі «можливість недомовлення, неповного висловлення, непотрібності мобілізації всіх тих слів, які повинні були б бути мобілізовані для виявлення такого самого мисленнєвого комплексу в умовах монологічного мовлення» [90, с. 363].

Учені відзначають такі особливості діалогічного мовлення: 1) можливість відсутності власного мотиву; 2) граматична будова діалогу визначається тим, що він завжди відбувається в певній мовленнєвій ситуації; 3) застосування немовних компонентів (О.Р.Лурія) [277, с. 204]; 4) одночасність реалізації у двох видах

мовленнєвої діяльності (говоріння і слухання) (А.Загнітко) [148]; 5) природність: «монолог значною мірою є штучною мовною формою, ... справжнє своє буття мова виявляє лише в діалозі» (Л.Щерба) [450], «будь-яка взаємодія людей є саме взаємодією; вона, по суті, намагається уникнути однобічності, хоче бути двобічною й уникає монологу» (Л.Якубинський) [456]; 6) швидкість темпу і недостатня мовна правильність: діалогічне мовлення передбачає висловлювання «відразу» і навіть «абияк», «як-небудь»; 7) значна роль апперцепції: «наше сприйняття і розуміння чужого мовлення апперцепційне: воно визначається не тільки (а часто і не стільки) зовнішнім мовленнєвим подразненням, але й усім раніше набутих нами внутрішнім і зовнішнім досвідом і, зрештою, складом психіки того, хто сприймає» (Л.Якубинський) [456]; 8) шаблонність мовленнєвої взаємодії (Л.Якубинський) [456]. Одиницею діалогу є діалогічна єдність.

Вітчизняний лінгводидакт Е.Палихата зауважує, що в навчанні діалогічного мовлення необхідно враховувати: 1) співвідношення мовних і немовних знаків, що свідчить про ситуативність; 2) взаємодію готових і неготових конструкцій, про що свідчить клішованість; 3) участь у діалогах повних і неповних реплік, яка виявляється в еліптичності; 4) наявність чи відсутність у діалогічних формах спілкування переосмислення, на що вказує фразеологічність; 5) належність знаків до певної соціально-стилістичної категорії, що спостерігається через стилістичну диференційність [324].

На відміну від діалогу монологічне мовлення більш розгорнене, має свою композицію, є тим чи тим типом мовлення (монолог-опис, монолог-розповідь, монолог-міркування) або може бути змішаного типу. На протигагу композиційній простоті діалогу монологу властива певна композиційна складність (Л.Виготський, Л.Якубинський). І.Синиця зазначає, що за своєю структурою і способом спілкування монологічне мовлення є, по суті, перехідним між усним і писемним і навіть ближчим до писемного, ніж до усного [396, с. 16]. У його основі, вказує О.Лурія, «лежить і самостійний мотив, і самостійний задум, які повинні бути достатньо стійкими, визначаючи створення програми активного самостійного мовленнєвого висловлювання» [278, с. 190]. У монолозі спостерігається більш

свідомий добір мовних засобів. Монолог характеризується ознаками зв'язного тексту – цілісністю, зв'язністю, членованістю тощо.

Писемне мовлення, на відміну від усного, найчастіше є підготовленим, воно більш нормативне. Для нього характерний суворий відбір мовних засобів, розгорнутість, синтаксична складність і повнота. Л.Виготський зазначає, що «писемне мовлення є найбільш багатослівною, точною і розгорнутою формою мовлення» [90, с. 363].

Письмова форма мовлення як об'єкт навчання має як переваги, так і недоліки. До перших належить його статичність, фіксованість, що дає можливість повторно звертатися до нього для аналізу, перетворення, запам'ятовування з метою відтворення [427]. Труднощі в продукуванні писемного мовлення пов'язані з тим, що на відміну від усного спілкування, де «співрозмовник і навіть мовчазний слухач допомагають регулювати мовлення», це відбувається, оскільки «безпосередній контакт із співрозмовником у розмові швидко виявляє нерозуміння, реакція слухача доволіно для мовця спрямовує його мовлення в потрібне русло; змушує докладніше зупинитися на одному, пояснити інше тощо. ...Той же, хто пише, повинен самостійно визначати побудову свого мовлення так, щоб воно було зрозумілим для читача» [381, с. 455]. Л.Виготський зазначав, що писемне мовлення вимагає для свого хоча б мінімального розвитку високого ступеня абстракції [90, с. 363].

У роботі над мовленням необхідно враховувати його активні (продуктивні) й пасивні (рецептивні) види, розмежовувані за роллю комунікантів у мовленнєвому акті: людина в комунікації перебуває або в ролі реципієнта, тобто того, хто сприймає мовлення (на слух або під час читання), або в ролі творця мовленнєвих висловлень (під час говоріння і письма). У теорії мовленнєвої діяльності для позначення відмінностей у діяльності, що пов'язана з продукуванням чи сприйняттям мовленнєвого висловлювання, був запроваджений термін «види мовленнєвої діяльності», авторство якого належить Л.Щербі. О.Леонтьєв зазначає, що поняття видів мовленнєвої діяльності є міжпредметним, належить як до психології, так і до методики викладання мов. Навчання говоріння, читання,

аудіювання і письма «є, по суті, формуванням специфічних мовленнєвих навичок і заснованих на них мовленнєвих чи комунікативних умінь. Види мовленнєвої діяльності – це і є різні види мовленнєвих навичок і мовленнєвих умінь» [258]. Поняття видів мовленнєвої діяльності в методиці навчання мови дозволяє більш чітко уявити психологічні закономірності формування відповідних навичок і вмінь. З цього випливає, що методичні прийоми, види вправ і т. ін. повинні бути співвіднесені зі структурою і формуванням відповідних психологічних механізмів, завжди комплексних і багаторівневих. На практиці «необхідність забезпечувати формування окремих психологічних операцій і їх комплексів не може не рахуватися з фактом взаємодії різних видів мовленнєвої діяльності, їх взаємної переплетеності, особливо у розв'язанні складних комунікативних завдань» [258]. Людина як цілісний суб'єкт психічної діяльності, як особистість використовує свої мовленнєві навички (в широкому значенні) й уміння для розв'язання актуальних для неї життєвих проблем. В унісон зазначеному є трактування видів мовленнєвої діяльності І.Зимньою, яка розглядає їх як основні види взаємодії людей у процесі їхнього вербального спілкування» [163, с. 9], адже саме в спілкуванні, в суспільно-комунікативній діяльності розв'язується більшість проблем життєвого циклу.

Аналіз «мовленнєвої діяльності» в лінгводидактичному аспекті дозволяє дійти низки висновків щодо організації навчального процесу з мовної підготовки майбутніх фахівців-авіаторів. Зокрема, в ньому, на наш погляд, повинні бути враховані такі положення.

1. Урахування діяльнісного аспекту мовленнєвої діяльності.

- Навчання будь-якого предмета є насамперед формуванням зовнішньої (матеріальної) і/чи внутрішньої (психічної) діяльності. Оптимальним шляхом формування розумових дій є шлях від їх матеріалізованої зовнішньої форми до все більшої інтеріоризації [260, с. 294]. У реалізації професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх авіаторів необхідно чітко уявляти, що є об'єктом навчання, і навчати не стільки мови, скільки мовленнєвої діяльності, засобом якої є мова.

- Формування тієї чи тієї діяльності передбачає не тільки навчання самої цієї діяльності (в операціональному сенсі). Відповідно до теорії діяльності,

«необхідно навчати орієнтування в предметі й умовах діяльності; необхідно формувати мотив, що стимулює і спрямовує цю діяльність; необхідно навчати тих засобів, без яких здійснення цієї діяльності неможливе» [260, с. 294]. Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх авіаторів у психологічному плані передбачає формування дій орієнтування, необхідних для мовленнєвої діяльності та для оволодіння засобами здійснення цієї діяльності. Уже сама презентація мовних засобів повинна підпорядковуватися принципам функційності (від мовленнєвого наміру і змісту, які необхідно висловити, до засобів, які дозволяють це зробити) і системності (майбутній авіатор повинен розуміти місце певного засобу в загальній системі мовних засобів, за необхідності здійснити свідоме орієнтування у цій системі й дібрати оптимальний засіб). Неможливо вчити мови / мовленнєвої діяльності, не опікуючись одночасно формуванням мотивів, що забезпечують як процес навчальної діяльності, так і саму мовленнєву діяльність як компонент навчального процесу. Погоджуємося з І.Зимньою, що «джерелом мовленнєвої діяльності у всіх її видах є комунікативна потреба і, відповідно, комунікативно-пізнавальний мотив. Ця потреба, знаходячи себе в предметі мовленнєвої діяльності – думці, стає мотивом цієї діяльності. Мотив визначає динаміку й характер усіх видів мовленнєвої діяльності» [161, с. 45, 47].

- Послідовні етапи формування тієї чи тієї діяльності пов'язані з певною динамікою свідомості. Щоб сформувати найбільш ефективно такий структурний компонент діяльності, як операція (навичка), необхідно спочатку поставити здійснення цієї операції під контроль свідомості; згодом, включаючи цю операцію у більш складну систему, поступово перевести її на більш низькі рівні усвідомлення; нарешті, сформувавши цілісний акт діяльності, де усвідомлення зосереджене на меті, зробити операцію повністю автоматизованою, тобто неусвідомлюваною [260, с. 294-295]. Отже, підготовка майбутніх авіаторів до професійно-мовленнєвої діяльності повинна забезпечуватися відпрацюванням її окремих структурних компонентів із наступним їх об'єднанням у цілісну систему діяльності.

2. Організація навчання відповідно до структури мовленнєвої діяльності.

Як особливий різновид діяльності, мовленнєва діяльність підпорядковується загальним закономірностям діяльності. У зв'язку з цим О.Леонтєвим була визначена «принципова структура» будь-якої моделі породження мовлення. Вона охоплює: 1) етап мотивації висловлювання; 2) етап задуму (програми, плану); 3) етап здійснення задуму (реалізація плану) і 4) етап зіставлення реалізації задуму з самим задумом [255, с. 133, 153].

Мовленнєва дія має чотирифазну динамічну структуру. Кожна фаза відповідає певному етапу породження зв'язного висловлювання, а саме: 1) орієнтуванню в умовах мовленнєвої ситуації (виявлення умов спілкування, визначення типу висловлювання, його загальної мети, адресата, стилю); 2) плануванню висловлювання (про що саме треба сказати), яке передбачає добір таких мовних одиниць, які б відповідали темі та меті висловлювання, а також розташуванню їх у певній послідовності; 3) реалізації програми висловлювання – породження зв'язного тексту; 4) контролю, який передбачає співвіднесення результатів мовленнєвого впливу на слухача (читача) із завданням висловлювання, виявлення, виправлення припущених помилок у структурі, змісті та мовленнєвому оформленні висловлювання.

Стосовно мовленнєвої діяльності ці фази наповнюються таким конкретним змістом.

У першій фазі виникає мовленнєва потреба: уважно вислухати й зрозуміти почуте, прочитати або написати щось, а також – і це головне – сказати що-небудь кому-небудь із якою-небудь метою. І.Зимняя відзначає, що схема породження мовленнєвого висловлювання чітко визначає провідну роль потреби – предмета, тобто мотиву і комунікативного наміру в цьому процесі: «якщо в процесі навчання говоріння ...той, хто навчається, не відчуває потреби говорити, ... у нього не створюється готовність, ... утруднюється створення мовної настанови й актуалізації мовних засобів» [161, с. 82].. В організації мовної освіти майбутніх авіаторів необхідно забезпечувати формування у них чіткого комунікативного наміру, інакше вони не зможуть здійснити адекватне ситуації спілкування, смислове членування

фрази. Ті, хто не навчені регулювати спілкування, не зможуть ефективно його здійснювати.

У другій фазі той, хто говорить (пише), орієнтується в умовах спілкування, бо «мовленнєва діяльність, як і будь-яка діяльність, пов'язана з попереднім визначенням мети і добром засобів оптимального її досягнення» [259, с. 78-79]. Відповідно, необхідно навчати майбутнього авіатора орієнтування в мовленнєвій ситуації: з ким він говорить (з окремою людиною або з аудиторією), про що говорить, яка це сфера спілкування (ділова, дружня і т. ін.), з якою метою говорить, як говорить, де перебуває адресат мовлення (поряд чи на відстані). Залежно від цього він повинен навчитися обирати форму мовлення (усну чи письмову, діалогічну чи монологічну), стиль мовлення (розмовний, офіційно-діловий, науковий тощо), тип мовлення (розповідь, опис, міркування), жанр мовлення (оповідь, виступ, лист тощо).

У третій фазі, відповідно до теми, ситуації спілкування, задуму мовлення і плану висловлення, внутрішнє мовлення реалізується у зовнішньому (усному або писемному) мовленні, втілюється в конкретні слова, словосполучення, речення, текст. Тут майбутніх авіаторів необхідно навчати дотримуватися вимог правильності, точності, виразності мовлення.

Останньою є фаза контролю. Він здійснюється у процесі породження мовлення: ми швидко замінюємо одні слова іншими, вдалішими, переробляємо речення, навіть просимо вибачення, якщо не так висловили думку, переформулюємо її. Контроль щодо оцінки відповідності того, що і як ми хочемо сказати і як це вийшло, здійснюється і після мовленнєвого акту (ми задоволені або незадоволені тим, що і як сказали). У писемному мовленні контроль пов'язаний із можливістю вдосконалення (редагування) написаного. Навчання контролю за процесом і результатом породження мовлення є важливим етапом професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх авіаторів. У них необхідно формувати вміння само- і взаємоконтролю, само- і взаємооцінювання за результатами мовленнєвої діяльності.

3. Організація навчальної діяльності як організованої послідовності дій тих, хто навчається, які забезпечують оптимальне формування мовленнєвої діяльності.

Оскільки вправа є способом управління таким формуванням (шляхом задавання цілей, умов і засобів діяльності), то в методичному плані цей шлях зводиться до організації системи вправ, яка була б оптимальною як для формування мовленнєвої діяльності в цілому, так і кожного з її компонентів [260, с. 297]. Для професійно-мовленнєвої підготовки авіаційних операторів особливого значення набувають мовленнєві (комунікативні) вправи і завдання, що спрямовані на оволодіння самою мовленнєвою діяльністю, тобто на формування комунікативно-мовленнєвих умінь. Принцип системності у виконанні комунікативних завдань забезпечує оптимальне формування акту діяльності як єдності мотиву, мети, засобів й операціональної структури і як єдності орієнтувальних і власне виконавчих дій, тобто навчання мовленнєвого спілкування як такого, бо, як зауважував О.Леонтьєв, не можна навчати «комунікативно» мовленнєвих умінь, продовжуючи «традиційно» навчати мовленнєвих навичок» [260, с. 297-298] у системі мовних вправ.

4. Організація навчання як індивідуальної і колективної навчальної діяльності з метою врахування психолінгвістичних аспектів різних форм мовлення.

Здійснений докладний аналіз різних форм мовлення, виявлення психологічних і лінгвістичних особливостей кожної з цих форм підводить до думки, що навчальний процес з оволодіння майбутніми авіаторами мовленнєвою діяльністю повинен організовуватись як навчання спілкування. При цьому важливо враховувати широке розуміння феномена спілкування. З одного боку, спілкування – це індивідуально-психологічний процес, тобто активність одного індивіда, спрямована на іншого. З іншого боку, спілкування – це соціальний процес, пов'язаний із забезпеченням підтримки і змінювання або спільної діяльності людей, або міжособистісних стосунків, що встановлюються в певній групі (колективі). Отже, якщо розглядати групу як колектив, що здійснює спільну навчальну діяльність; процеси спілкування як те, що безпосередньо обслуговує цю спільну діяльність і міжособистісні стосунки

всередині колективу, – можна шукати резерви для подальшого вдосконалення навчання мовленнєвої діяльності в різноманітних її виявах.

Для того щоб навчання мовленнєвої діяльності майбутніх авіаційних фахівців здійснювалося за найоптимальнішими параметрами, необхідно чітко знати професійно-мовленнєві потреби цієї групи фахівців. Дослідженню питань сутності професійної і професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних фахівців присвячено наступні параграфи роботи.

1.2. Соціально-психологічні чинники діяльності людини-оператора в авіації

Здійснені нами характеристика й аналіз змісту професійної діяльності всіх категорій фахівців авіаційної галузі подано в додатку А. В основному тексті дослідження розкриємо специфіку тих авіаційних професій, у змісті яких вирішальним є мовленнєвий компонент.

У сфері авіаційно-транспортної системи працює широке коло авіаційних фахівців. Можна виокремити такі загальні групи авіаційного персоналу: 1) льотний склад, на який покладено обов'язки, пов'язані з керуванням повітряним судном (ПС) і його системами впродовж польотного часу, та авіаційний персонал з управління повітряного руху, які у своїй сукупності становлять інженерів-операторів; 2) інженери-механіки, радіотехніки, електроніки, системотехніки і т. ін., що опікуються проблемами технічного забезпечення польотів; 3) інженери-економісти, що здійснюють організаторську, управлінську і комерційну діяльність на авіаційному транспорті.

Основний склад працівників авіаційної галузі становлять фахівці з вищою інженерно-технічною освітою. У своїй професійній діяльності вони можуть діяти відразу в кількох соціально-комунікативних ролях, наприклад, техніка, механіка, технолога, конструктора, системотехніка, винахідника. Для авіаційних фахівців у таких випадках спілкування носить характер моносоціумної комунікації. При цьому соціум ми, вслід за В.Красних, розуміємо як «групу особистостей,

об'єднаних однією ознакою» [240, с. 164]. Російські методисти використовують термін «автентична інженерна комунікація», який визначає професійне спілкування мовців цього професійного соціуму [Див.: 1; 71]. В українській лінгводидактичній школі це поняття не набуло значного поширення, українські методисти, досліджуючи особливості професійної комунікації в тій чи тій галузі, зазвичай ставлять за мету формування культури ділового мовлення у майбутніх інженерів (Т.Рукас) [384], формування професійно зумовленого мовлення (Н.Тоцька) [423], розвиток українського професійного мовлення (І.Дроздова) [133], навчання / формування професійного спілкування (Л.Барановська, Н.Костриця) [36; 236] та ін. Проте, оперуючи іншими поняттями, українська лінгводидактична школа приділяє достатню увагу теоретичним і практичним аспектам мовної освіти майбутніх інженерів. Тому було вирішено дещо звузити об'єкт дослідження і зупинитися переважно на тих аспектах професійної комунікації авіаторів, які є специфічними саме для цієї професії. На нашу думку, такою є професійна комунікація представників першої з виокремлених нами груп авіаційних фахівців – інженерів-операторів (льотного складу й авіадиспетчерів). Детальному аналізу професійно-мовленнєвої діяльності цих авіафахівців буде присвячено наступний параграф дослідження, а в цьому параграфі спробуємо описати філософські, соціальні й психологічні чинники, які впливають на формування особистості цих фахівців і слугують методологічними засадами організації їхньої мовної освіти.

З перших днів розвитку авіації було усвідомлено ту важливу роль, що відіграє в ній людина, яка бере на себе керування літальним апаратом. Так, уже на початку ХХ ст. відбувалися дискусії щодо принципів відбору кандидатів і методики підготовки авіафахівців (С.Геллерштейн, С.Мінц, П.Нестеров, К.Платонов, Н.Пруссіс, Н.Яцук та ін.). Помилка в авіації призводить до значних матеріальних втрат і, найгірше, людських жертв. У праці «К истории отечественной авиационной психологии» знаходимо такі дані: Московську авіаційну школу за півторарічний період (1920 – перша половина 1921 рр.) закінчило 100 чоловік, 45 чоловік вибуло через неспроможність і неуспішність, 10 – розбилося на смерть, 25 – відкомандировано. Далі з сумом констатується, що «витрачаються величезні суми і

засоби на утримання школи, в колосальні суми обходяться апарати, які розбиваються учнями у великій кількості, і все це йде на незначний відсоток тих учнів, які завершують навчання» [172, с. 113]. Уже в той час здійснюються перші спроби розробити наукові засади відбору і підготовки майбутніх авіаторів. Створюються комісії з відбору кандидатів, які повинні «приймати в школи тільки найбільш здібних» після попередніх досліджень кандидатів щодо їх «збуджуваності, психомоторної реакції, уваги тощо» [172, с. 113], вивчення «ступеня знань кандидатів» на предмет «хорошої грамотності, вміння зв'язно викладати свої думки як усно, так і письмово, знання повного курсу арифметики, основ геометрії і алгебри, знайомства з фізикою» [172, с. 106-107]. Слушні дані знаходимо у книзі Г.Вечфинського «Хто може бути літуном?» (1930). У ній, зокрема, зазначається, що кандидат до школи літунів повинен бути здатним до «швидкого й меткого реагування на всілякі зміни обставин і умов», а «із загальноосвітнього підготування ... мусить мати тверді знання ... з математики (арифметика: чотири арифметичні дії з цілими числами, простими й десятковими дробами, поняття про процент; з геометрії: поняття про обвід, метричну систему мір, ... елементарні поняття про геометричні фігури); з фізики (поняття про фізичне тіло, ... питому вагу, короткі відомості з механіки...); з основ авіації (загальні відомості про устрій літака, призначення і взаємодію окремих частин)» [82, с. 13-14]. Вимоги щодо мовної підготовки не подаються. У цей самий час закладаються перші наукові засади організації навчання авіаторів, зокрема було визнано необхідність двоступеневої підготовки пілотів, де «в перший період учні повинні пройти теоретичну частину курсу, що складається з вивчення спеціальних наук. У другому періоді вивчається льотне мистецтво» [172, с. 99].

Оскільки літаководіння в період зародження авіації було пов'язане зі значним ризиком для життя пілотів і великими фізичними навантаженнями, основну увагу у відборі й підготовці майбутніх авіаторів приділяли їхнім психофізіологічним даним, з-поміж яких: «відсутність страху, розгубленості й нервозності; наполегливість, професійна витримка; дисциплінованість; фізична підготовка, спритність, спортивність» [172, с. 133]. З поступом науково-технічного прогресу

вимоги до льотного складу змінюються. Розвиток автоматизації призводить до «надзвичайного ускладнення трудової діяльності, її інтелектуалізації» (О.Леонт'єв) [261, с. 5], переходу від «сенсорно-рухової до сенсорно-сміслової діяльності» (А.Крилов) [243]. Технічний прогрес зумовлює ускладнення аналізу й оцінки обстановки людиною у її професійній діяльності внаслідок одночасного управління нею «все більшою і більшою кількістю об'єктів (і їх параметрів)»; дистанціювання з об'єктами управління, що призводить до опосередкованого керування, необхідності «декодування інформації», яка тепер не сприймається безпосередньо від об'єкта, а подається «цілою системою технічних пристроїв»; значного збільшення «швидкості процесів, що підлягають управлінню» (О.Леонт'єв, Б.Ломов) [265, с. 30].

Із 60-х рр. ХХ ст. зміни в трудовій діяльності людини, що взаємодіє з автоматикою, починають досліджуватися з позицій системного підходу. У ньому виокремлюють три ланки: «машина – людина – середовище». Робота людини в цій системі зазвичай розглядається як діяльність оператора. Важливою методологічною засадою організації ефективної діяльності оператора є визначення його ролі в зазначеній системі. У свій час у науці розгорнулася широка дискусія з цього питання. На ранніх етапах вивчення системи «людина – машина» людину намагалися розглядати як відносно просту її ланку. Згідно з таким, машиноцентричним підходом, поведінка оператора описується за принципом «стимул → реакція». Оператор сприймає показники приборів, розшифровує їх і виконує ту чи ту дію. Сигнал, що виникає в результаті реакції, перетворюється і потрапляє на об'єкт управління, змінюючи його стан. Новий стан об'єкта викликає нові сигнали і т. ін. У практичному плані такий підхід – підхід «від машини до людини» – визначав настанову на спрощення (симпліфікацію) праці як основний шлях узгодження техніки з людиною. Головним тут виступало завдання правильно «вписати» людину в контур технічної системи управління. Проте, як зауважують Б.Ломов і К.Платонов, у ході накопичення конкретних експериментальних даних та їх перевірки на практиці виявилася обмеженість машиноцентричного підходу, оскільки вона редукує реальну діяльність людини до елементарних реакцій. Учені

переконують у тому, що не все, що виходило в лабораторному експерименті, побудованому за принципом «стимул → реакція», підтверджувалося «в умовах реальної діяльності» [453, с. 11]. З того часу набув розвитку новий *антропоцентричний підхід*, що спирається на розуміння взаємовідносин між людиною і машиною як взаємовідносин між суб'єктом і знаряддям праці [272]. З позицій цього підходу, головним в описі системи «людина – машина» стає діяльність людини, яка розглядається як основна «складова» всього процесу управління. За цим підходом, людина, сприймаючи сигнали від систем відображення інформації, оцінює стан об'єкта, порівнює його з образом-метою, аналізує можливі способи діяльності, приймає рішення і виконує дії з управління. Людина лишається ланкою, але це якісно відмінна ланка, така, що «організовує всю систему і спрямовує її на досягнення визначеного, попередньо заданого результату» [453, с. 12]. Саме на такому підході до розуміння ролі людини в системі базується вітчизняна наука. Отже, розуміння *активної* позиції людини в системі стимулювало впровадження в науковий обіг такого феномена, як «активний оператор» [144, с. 5], який ми розглядаємо як методологічну базу в дослідженні діяльності авіаційних операторів.

Що ж таке операторська діяльність? Якими є основні професійні функції оператора складних систем управління? У чому переваги людини над автоматами, а де вона поступається їм? Відповіді на ці запитання шукали у процесі дослідження праць вітчизняних і зарубіжних науковців (М.Банджейова, В.Денисов, Н.Завалова, О.Леонт'єв, Б.Ломов, В.Онищенко, К.Платонов, В.Пономаренко, О.Скрипець та ін.) [33; 122; 142; 144; 265; 453]. Операторська діяльність, за визначенням Б.Ломова і К.Платонова, – специфічний вид трудової діяльності, що виник на певному етапі розвитку техніки й виробництва загалом [453, с. 19]. Ця діяльність характеризується всіма ознаками, що притаманні будь-якій діяльності, та специфічними, властивими тільки їй. Б.Ломов виділяє в діяльності оператора чотири основних етапи, зокрема: «1) прийом інформації, що подається на органи чуття людини, 2) її переробка, 3) прийняття рішення; 4) виконання прийнятого рішення» [271, с. 55]. Учені (Б.Анан'єв, Л.Виготський, О.Леонт'єв, Б.Ломов,

О.Лурія, К.Платонов) зауважують, що основна відмінність діяльності людини від роботи інших систем, які обробляють інформацію, полягає в тому, що людина до початку діяльності подумки «будує» образ майбутнього результату. Отже, для ефективної роботи оператор повинен мати мету, яка є образом майбутнього результату діяльності і є її регулятором; вміти переробляти інформацію згідно з концептуальною моделлю, що являє собою «уявний образ майбутньої діяльності» (Б.Покровський) [347]; вміти планувати діяльність і приймати рішення. Образ-мета і концептуальна модель формуються на базі «випереджувального відображення», дослідженого в теорії функційних систем П.Анохіним [13]. За цією теорією, до складу системи входить акцептор результатів дії, у якому формується модель майбутнього результату і який забезпечує його оцінку. Образ-мета визначає критерії селекції інформації про поточний стан об'єкта управління, а також її інтеграції. Те, які сигнали із загального потоку буде добирати оператор у першу чергу і як він буде об'єднувати їх, залежить від характеру образу майбутнього стану об'єкта управління. Цей образ також визначає способи перекодування інформації, її оцінки, формування гіпотез і прийняття рішення. Отже, всі етапи діяльності людини-оператора, наголошує Б.Ломов, «опосередковуються концептуальною моделлю, яка так чи так впливає на показники ефективності й надійності її дій» [271, с. 57].

У зв'язку з визначенням місця людини в системі «людина – машина», науковці порівнювали роботу кожної із складових системи. Правильне визначення переваг і недоліків цих складових дозволяє підвищити ефективність системи в цілому. Зупинимося на таких основних моментах. По-перше, людина в системі здійснює насамперед інтегральну функцію. У цьому людина має переваги над машиною, оскільки може оцінити її дії на основі найрізноманітніших критеріїв, виявлених за допомогою практичного досвіду. Переваги людини зумовлюються такими її якостями, як «здатність оптимізувати поведінку і діяльність у широкому діапазоні варіювання умов, приймати правильні рішення на основі навіть неповної інформації про умови, знаходити якісно нові рішення в непередбачуваних ситуаціях тощо» [144, с. 3]. По-друге, перевагою є «сенсорний вхід» людини, який

характеризується широтою і пластичністю. М.Банджейова з цього приводу зазначає, що «людина здатна сприймати інформацію, яка не йде безпосередньо через канал зв'язку, неповну й неочікувану» [33, с. 197]. По-третє, людина має перевагу над машиною за різноманітністю обробки інформації (різноманітні методи аналізу і синтезу). По-четверте, виконання моторних дій, а також інших функцій здійснюється людиною значно пластичніше, ніж машиною [33, с. 198]. Загалом науковці доходять висновку, що провідна функція в системі «людина – машина» належить саме людині, оскільки «порівняння повністю автоматизованих систем управління із системами, що включають людину-оператора, свідчить, що останні працюють надійніше і володіють ширшими можливостями, ніж перші» [144, с. 3], саме людина «програмує, керує і контролює» [282, с. 7].

Водночас людина поступається машині в швидкості сприйняття й обробки інформації, а також у точності одержуваних результатів. Як слабка ланка в системі людина може також розглядатися з тих позицій, що її надійність зумовлюється темпоральними вимірами, оскільки відносно високий і стабільний рівень її працездатності утримується лише в обмеженому часовому проміжку. З зазначеного доходимо висновку, що оператор має як переваги, так і певні обмеження в системі, які необхідно враховувати в організації його професійної діяльності й підготовки до неї.

В авіаційній галузі з операторською діяльністю пов'язані дві групи фахівців – авіадиспетчери та льотний склад.

Управління повітряним рухом є, на думку В.Ноздріна, найскладнішим в операторській діяльності [312]. Воно пов'язане з одержанням, обробкою й аналізом значної кількості різноманітної інформації, розгалуженою взаємодією з різними службами, виданням команд із високою відповідальністю за прийняте рішення при гострому ліміті, а в екстремальних умовах – і дефіциті часу.

Процес управління повітряним рухом для авіадиспетчера можна розділити на етапи: 1) оцінка ситуації, виділення конфліктів; 2) ранжування конфліктів, встановлення черговості обслуговування повітряних суден; 3) розв'язання конфліктів шляхом розведення літаків за висотою, забезпечення маневрів за

відстанню і швидкістю в горизонтальній площині; 4) екстраполяція ситуації та її мисленнєва оцінка [122, с. 78-79].

Оператор УПР працює у складній поліергативній багатоконтурній системі «оператор – технічний засіб спостереження – екіпаж ПС», для якої характерні: пристосовуваність до змінюваних умов, тобто можливість розв’язання таких завдань, для яких не існує попередньо розроблених правил дій; важливість часу реагування керівної ланки системи управління, оскільки навіть правильне, але несвоєчасне рішення може призвести до конфліктної ситуації; необхідність прийняття рішення на основі неповної інформації про повітряну обстановку; складність взаємодії контурів управління і необхідність урахувувати численні зв’язки, що охоплюють кілька ієрархічних ступенів управління [122, с. 79].

Поряд із діяльністю з УПР одним із «найскладніших і найдинамічніших» (К.Платонов) різновидів операторської діяльності є льотна робота. Льотна діяльність має свої специфічні ознаки, з-поміж них: різноманітність структурних компонентів; незвичні для людини умови відриву від землі; швидке переміщення у просторі; вимушено високий темп діяльності; яскраво виражене емоційне тло роботи; необхідність на окремих етапах одночасного виконання різноспрямованих дій; можливість раптового виникнення небезпечної ситуації; вплив на організм фізичних факторів (прискорення, вібрацій тощо), які істотно впливають на перебіг психічних процесів [347].

Аналіз літератури з питань льотної діяльності дозволив визначити основні проблеми, які перебувають у центрі уваги науковців і потребують першочергового розв’язання. Вважаємо за доцільне констатувати, що поруч із найновішими дослідженнями в цій галузі (праці В.Козлова, Р.Макарова, В.Пономаренка, Ю.Стрелкова), ми аналізували і той науковий матеріал, який став результатом пошуків учених попередніх десятиліть. Робили це з двох причин. По-перше, значна частина наукових знахідок не втратила своєї актуальності й сьогодні. Праці Н.Завалової, В.Лапи, К.Платонова, В.Пономаренка та ін. були і є актуальними у з’ясуванні сутності льотної діяльності й визначенні методики підготовки людини до цього виду роботи. По-друге, змушені зауважити, що впродовж останніх

десятиліть, на жаль, не здійснювалися ґрунтовні експериментальні дослідження щодо соціальних, психологічних, гуманітарних аспектів авіаційної діяльності, оскільки вони потребують значних фінансових витрат, а в умовах комерціалізації всіх сфер життя, в тому числі й авіації, витрати на науку скорочуються. В.Пономаренко із сумом констатує, що «впродовж 20 років у Цивільній авіації не привертається наука про людину (соціологія, психологія, фізіологія, авіаційна медицина й ергономіка) у таких принципово нових умовах функціонування людського чинника» [349]. Отже, аналіз сучасних джерел, а також тих, що вже витримали перевірку часом, дозволив виділити таке коло питань: сутність і специфіка льотної роботи, оператор складних авіаційних систем управління, обмежені можливості оператора, помилки оператора, емоційний стан оператора, вплив стресу на діяльність оператора, часові обмеження оператора, роль інформації в процесі управління ПС та ін.

Як відомо, льотна діяльність є однією з найскладніших і найдинамічніших. К.Платонов зауважував, що «льотний склад сучасного ПС працює на межі людських можливостей» [339]. Так, наприклад, при виконанні посадки пілот здійснює 20 рухів за хвилину руками, одночасно спостерігає за приладами, визначає знесення ПС і виправляє його за допомогою рулів, веде радіообмін (РО), постійно аналізує інформацію і виконує операції відповідно до її змісту й повітряної обстановки.

З чим же пов'язані основні труднощі в роботі авіаційного оператора? Серед останніх насамперед відзначимо такі: перевантаження інформаційного поля, ліміт і дефіцит часу на прийняття рішення, робота в умовах стресу, обмежені можливості оператора. Опишемо їх дещо докладніше.

Як зазначалося, оператор особливо складних систем, а саме такою системою є ПС, віддалений від об'єкта управління, взаємодія між ним і об'єктом управління опосередковується численними інформаційними системами, які подають інформацію про стан ПС у кожний конкретний момент польоту. Таким чином, екіпаж сучасного ПС здійснює управління не фізичним об'єктом як таким, а його інформаційною моделлю [261, с. 5]. Оскільки обладнання сучасного літака

дозволяє здійснювати пілотування практично за приборами, змінюється й сам процес пілотування. Діяльність оператора ПС може бути представлена в такій структурі: 1) етап збирання й перекодування інформації; 2) етап обробки інформації й прийняття рішення; 3) етап виконавських впливів оператора [122, с. 96]. Іншими словами, на першому етапі відбувається цілеспрямований інформаційний пошук, виокремлення із загального інформаційного потоку сигналів, які необхідні оператору для прийняття рішення. На цьому етапі оператор зіставляє дані, які одержує від приборів, табло, комп'ютерних систем, як між собою, так і з реальним об'єктом управління. Другий етап характеризується перетворенням інформації за змістом, тобто на «виході» оператора з'являється якісно нова інформація, якої не було на «вході». На третьому етапі оператор реалізує у вигляді управлінських впливів на органи управління ПС або мовленнєвих сигналів рішення, прийняте на основі сприйнятої й опрацьованої інформації. Отже, циркуляція й обробка інформації мають в авіації фундаментальне значення.

Оператор ПС постійно перебуває в ситуації інформаційного перевантаження. Для його діяльності характерна висока інтенсивність збирання інформації: 60-200 фіксацій погляду на пілотажних приборах за хвилину (К.Платонов), яка ускладнюється також сприйняттям й обробкою мовленнєвої інформації, що надходить із «землі» від органів УПР і потребує відповідних сенсорних, мовленнєвих і моторних реакцій. Таким чином, з одного боку, від точності й своєчасності прийому інформації авіаційним оператором, надійності її збереження й відтворення, ефективності її обробки зрештою залежить швидкість, точність і надійність усієї системи «людина – машина». З іншого боку, з тими чи тими порушеннями інформаційної взаємодії людини і машини пов'язана переважна більшість помилок, яких припускається людина.

Швидкозмінювані умови польоту постійно ставлять перед пілотом питання, що потребують від нього не лише правильних, але й дуже швидких рішень. Прийняття рішення – це «когнітивний процес, що проходить на яскравому емоційному тлі», тобто це, за І.Джанісом і Л.Манном, «гарячий когнітивний

процес» [Цит. за: 408, с. 115]. Напруження в роботі авіаційного оператора тісно пов'язане з лімітом і дефіцитом часу, що необхідний для прийняття рішення і виконання дій з управління. Є.Кміта зазначає, що «жодна професія не є настільки тісно пов'язаною з часовим чинником, як професія пілота; йому доводиться виконувати льотну діяльність постійно перебуваючи під дією цього чинника» [189]. Авіаційний оператор здійснює управління не статичною, а динамічною системою, яка переміщується в просторі з великою швидкістю. Принагідно зауважимо, що швидкість руху ПС є обернено пропорційною ліміту часу, який має оператор для прийняття й реалізації рішення. Оскільки з кожним роком швидкості в авіації зростають, все більшою стає відповідальність льотного складу за своєчасність прийняття рішення, все вищим стає напруження через ліміт і дефіцит часу. Жорсткий ліміт і дефіцит часу зумовлюють «вимушений і безперервний швидкий темп роботи» [343, с. 108]. Учені відзначають також специфічність сприйняття часу пілотами, зокрема «в критичній ситуації час може суб'єктивно розтягуватись або стягуватись» [166].

Важливим для розуміння специфіки льотної роботи й визначення адекватних підходів щодо підготовки льотного складу є урахування того, що льотна діяльність як професія належить до категорії «небезпечних професій». Авіаційним операторам часто доводиться працювати в екстремальних умовах (Г.Береговой, В.Пономаренко), в умовах стресу (Б.Покровський), в аварійних ситуаціях (К.Платонов), в ускладненій обстановці польоту (Н.Завалова, В.Пономаренко). Учені зазначають, що найкритичнішими для надійності дій оператора є стресові умови. Під стресом прийнято розуміти «особливий стан оператора, що виникає в результаті такого впливу несприятливих чинників середовища (в т.ч. відмов об'єкта управління), що становлять загрозу благополуччю й життю самого оператора, ввірених йому людей чи функціюванню об'єкта управління» [142, с. 5]. Дослідники зосереджують увагу на тому, як мінімізувати вплив стресової ситуації на діяльність пілота, а, оскільки такі ситуації, на жаль, не можна повністю виключити з операторської діяльності, ще й на тому, як підготувати його до роботи в умовах стресу.

Р.Макаров виокремлює чотири групи екстремальних чинників, які визначають специфіку роботи авіаційних операторів. Це, зокрема, надмірна кількість конфліктних ситуацій, нерозв'язаних своєчасно проблем, нервово-психічне перенапруження, пов'язане з відповідальністю за результат польоту; посилене навантаження на аналізаторні й ефекторні функційні системи організму (перевантаження зорового і слухового аналізаторів, надлишковість інформації тощо); вплив чинників, що викликають в організмі мобілізацію адаптаційних ресурсів (перевантаження, радіація, гіпоксія тощо); десинхроноз, викликаний умовами професійної діяльності й засобами пересування, що призводить до порушень функціонування основних життєзабезпечувальних систем організму [347, с. 3].

Поведінка людини під впливом екстремальних чинників може характеризуватися: 1) різким підвищенням збуджуваності, що виявляється в імпульсивності дій, порушенні чи втраті навичок чи 2) гальмуванням і навіть припиненням активності [145, с. 118-119]. Обидві форми реакції призводять до дезорганізації раціональної діяльності оператора. Одним із головних чинників, що може викликати стрес в оператора, є недосконалість інформації. Відомо, що ефективність дій оператора, спосіб його поведінки і в нормальних умовах діяльності багато в чому визначаються особливостями інформаційної моделі. «Неповнота, двозначність, невизначеність інформації можуть не лише погіршити часові й точнісні характеристики оператора, але й викликати стрес і помилкові дії, і, як результат, призвести до аварійної обстановки» [142, с. 7].

Зазначені вище особливості роботи авіаційного оператора (інформаційне перевантаження, вимушено високий темп роботи через ліміт і дефіцит часу, робота у стресових умовах) посилюються тим, що людина як ланка складної системи «повітряне судно – оператор – середовище», хоч і виконує в ній інтегральну роль, все ж має свої обмеження. Означені чинники призводять до виникнення помилок у роботі, провокують створення аварійних ситуацій.

Помилки в діяльності оператора складних систем управління досліджені в науці й висвітлені у відповідній літературі досить повно. Особлива увага надається

вивченню помилок в авіації, оскільки саме в авіації, «як у фокусі, сконцентровані всі проблеми прикладної психології» [117, с. 135].

Перші дослідження авіаційних помилок і аварій, пов'язаних із людським чинником, були здійснені вже майже століття тому. Загальна концепція психологічного аналізу аварій була сформульована Г.Андерсеном. Згідно з нею, кожна аварія – це новий урок, що повинен враховуватися для запобігання нещасних випадків у майбутньому. Значення перших досліджень помилок у діяльності оператора в авіації полягають у тому, що на їх основі були одержані рекомендації з їх запобігання [Див: 226].

Другий період «досліджень на матеріалі помилок» безпосередньо пов'язаний із виокремленням проектування як сфери соціальної діяльності. Він стимулював виникнення нової дослідницької позиції, що вбачала основною причиною помилок людини-оператора проектні рішення. У цей період було свідомо здійснено перехід із позиції «людина може все» до позиції, що вимагала визначення «можливостей людини та її обмежень як основи для проектних рішень». Якщо раніше причина була внутрішньою для суб'єкта – психофізіологічні недоліки, то з того часу вона почала розглядатись як зовнішня – помилки в конструкції системи (Н.Завалова, В.Пономаренко). Означене зумовило й зміну типу категоризації помилок оператора, наприклад, помилки переплутування, помилки регулювання тощо [117, с. 140]. На цьому етапі оператор розглядавсь як компонент системи й задавався сукупністю таких параметрів, як передаточна функція, пропускна здатність тощо.

На третьому етапі дослідження помилок в авіації акценти змістились у бік визначення вимоги надійності. Оскільки на сучасному етапі розвитку системотехнічного проектування людина розглядається як компонент системи, то основні поняття теорії надійності специфіковані і для людини-оператора. Проблема надійності фахівців екстремального профілю досліджувалася в роботах К.Гуревича, В.Загрядського, Г.Зараковського, В.Козлова, А.Крилова, Б.Ломова, Р.Макарова, В.Марищука, В.Небиліцина, Г.Нікіфорова, К.Платонова, В.Шостака та ін. Надійність людини-оператора розглядається як «здатність до збереження необхідних якостей в умовах можливого ускладнення обстановки, або ж як

«збережуваність», стійкість робочих параметрів індивіда» [309]. Як наслідок, проблема помилок оператора була включена в більш широкий контекст надійності системи в цілому, а власне помилки оператора почали розглядатись як особливий вид «відмов» у системі.

Під помилкою оператора, що експлуатує авіаційну техніку, прийнято розуміти подію, «яка призвела чи може призвести до втрати ергономічною системою здатності впродовж певного часу і за визначених умов роботи виконувати задані функції» [122, с. 109]. Природа помилок пов'язана з характером і особливостями діяльності людини у процесі управління ПС. Існують різні класифікації помилок оператора [Див.: 42; 122; 141; 246; 354; 453 та ін.]. Стосовно місця виявлення помилки розрізняють: помилки сприйняття (зорового, слухового, кінестетичного); пам'яті (збереження, сприйняття, оперативної, довготривалої); прийняття рішення (у діях з органами УПР, у логічних умовах, мовленнєвих відповідях, запам'ятовуванні та ін.). З позицій порушень у діяльності оператора розрізняють помилки: в переробці інформації (нестача інформації, надмірний потік інформації, неправильна оцінка інформації); в розподілі уваги (неправильний розподіл уваги чи її перемикавання, надмірна / недостатня концентрація уваги на тому чи тому об'єкті і т. ін.); професійних рухів (перенесення неприйняттого досвіду, недостатня навичка, помилки перемикавання навички тощо) [42, с. 129-130]. З погляду впливу на систему, можна виокремити: 1) помилки часу виконання дії (охоплюють повністю невиконані або несвоєчасно виконані дії). Першими (напр., внаслідок пропуску сигналу) зазвичай є відмови в системі. До причин, що викликають подібні помилки, належать недоліки в конструкції і компонуванні панелей управління, неуважність оператора, дефіцит часу тощо); 2) помилки технології виконання дії, що стосуються відхилень у значеннях параметрів (напр., помилки, що призводять до відхилень літака від злітно-посадкової смуги (ЗПС) і т. ін.); 3) помилки операторів типу «промахів», що пов'язані з професійною невідповідністю оператора, його втомою, детренованістю. Означений клас помилок зазвичай є відмовою для системи [122, с. 109-110].

Ключовим для сучасної авіації є поняття безпека польотів. Означений феномен увійшов до наукового та професійного обігу в ХХ ст. й активно застосовується в ньому. В.Жулев та В.Іванов серед численної сукупності чинників, що впливають на безпеку польотів, виокремлюють три групи: технічні, особистісні та чинники зовнішнього середовища. У наукових джерелах ці групи класифікуються по-різному: об'єктивні й суб'єктивні чинники (В.Шестаков), екіпаж – літак – середовище (А.Гузій, В.Захарчук, П.Соломонов), відмови авіаційної техніки – помилки льотного складу – несприятливі зовнішні умови польоту (Б.Зубков).

У сучасній авіації безпеку польотів тлумачать як «властивість авіаційно-транспортної системи, яка виявляється в її здатності зберігати задані параметри свого функціонування при впливі небезпечних чинників, що приховуються в кожному з компонентів, як-от: пілот (екіпаж) – повітряне судно – середовище» [219, с. 39]. Б.Ломов і К.Платонов зазначають, що «із соціального погляду, безпека польоту стосується насамперед права на безпеку людини» [453, с. 245]. Вчені відзначають, що з-поміж інших компонентів системи забезпечення безпеки польоту (економічних, технічних, виробничих), саме соціальний і психологічний набувають провідного значення, оскільки, не зважаючи на колосальний прогрес у галузі розвитку авіаційної техніки, кількість аварій і катастроф залишається неприйнятно високою.

Усвідомлення того, що людина-оператор має певні обмеження, що вони позначаються на роботі системи і можуть призвести до відмов у ній, тобто мають безпосередній вплив на безпеку польоту, загостило увагу авіафахівців на понятті «людський чинник». Невеликий екскурс в історію авіації свідчить, що означене питання вже давно хвилює науковців, оскільки ще в 1910 р. М.Жуковський зазначав, що особистісні характеристики льотчика безпосередньо пов'язані з його професійною надійністю. Через вісім років «особистий чинник» запропонували враховувати в аналізі авіаційних подій. Особистий чинник в аварійності визначали як «співвідношення особистих якостей і неправильних дій льотчика, що були причиною аварії» [342]. У понятті «особистий чинник» підкреслюється зв'язок

помилки з індивідуальними якостями людини. Найчастіше це негативні риси конкретного льотчика: недисциплінованість, емоційна нестійкість, халатність, недостатня підготовленість тощо. У подальшому в науку було введено ширше і більш ємне поняття – «людський чинник». У науковий обіг воно увійшло завдяки працям Н.Добротворського, Н.Завалової, К.Платонова, В.Пономаренка, Л.Шварца, А.Шишова та ін. у зв'язку з урахуванням при проектуванні техніки взаємодії людини-оператора з літальним апаратом і середовищем. У поняття «людський чинник» входять психофізіологічні характеристики людини, притаманні всім людям, як-от: можливості й обмеження, характерні для всіх авіаційних операторів за наявності об'єктивних труднощів. Уведення поняття «людських чинник» дало можливість відокремити дійсну провину пілота від помилки, пов'язаної з технічними (ергономічними) недоліками обладнання чи обмеженістю людських можливостей. Вченими з'ясовано, що в авіації є певні умови, які провокують помилку працездатного і підготовленого пілота. Зокрема, «закономірними» є помилки в таких випадках: надходження сигналів, що мають слабкий ефект привертання уваги; надходження невизначеної чи неповної інформації; виконання дій, що є протилежними відносно раніше набутих навичок (інтерференція навичок); прийняття рішень, що вимагають надмірного напруження пам'яті; виконання суміщених дій [453, с. 259]. Стосовно авіації поняття «людський чинник» визначають як перемінні, що впливають на надійність і ефективність взаємодії льотчика з використовуваною технікою.

Саме з людським чинником пов'язується сучасне бачення феномена «безпека польотів», яку пропонують розуміти насамперед як «високу професійну надійність пілота (екіпажу)» [219, с. 39]. Р.Макаров зазначає, що «низька професійна надійність льотного складу (80 – 85%) зводиться до недостатньої психологічної готовності, низьких морально-вольових якостей, недостатньої стійкості до екстремальних чинників середовища» [347, с. 4].

В.Козлов пропонує ввести до наукового обігу нове поняття «потенціал надійності пілота», в якому вбачає «сукупність професійних, соціально-психологічних і психофізіологічних можливостей пілота, що забезпечують його

здатність зберігати задані параметри діяльності при ускладненні її умов і/або впливі негативних соціальних чинників» [219, с. 40]. До властивостей оператора, що зумовлюють його надійність, відносять: безпомилковість, своєчасність дій, відновлюваність, готовність (В.Денисов, В.Онищенко, О.Скрипець) [122, с. 111]; «довготривалу» витривалість, витривалість до екстреного напруження і перенапруження, стійкість до різного роду перешкод і завад (завадостійкість), реакцію на непередбачувані подразники, стійкість до впливу чинників середовища (температура, тиск, шум, гіпоксія тощо), здатність спонтанно відволікатися і перемикатися (В.Небиліцин) [309, с. 363-366].

Отже, в аспекті започаткованого дослідження особливу увагу необхідно приділити розвитку професійних і психологічних можливостей пілота. Аналіз практичної діяльності операторів авіаційних систем, вивчення літератури з проблеми дозволили дійти висновку, що на сучасному етапі робота із забезпечення надійності авіаційних операторів повинна відбуватись у напрямі формування професійної готовності, що охоплює професійну (предметну) і психічну підготовку.

Професійну (предметну) готовність пілота розуміють як «сукупність необхідних знань, умінь і навичок, що забезпечують ефективно і безпечно виконання польотного завдання і дії з парировання особливих ситуацій польоту» [219, с. 41]. Особливістю професійної підготовки цієї категорії авіаційних фахівців є те, що вона повинна орієнтуватися на їхню майбутню діяльність як у стандартних, так і нестандартних умовах. Психологами неодноразово підкреслювалася специфічність тих якостей, які виявляються в нестандартних ситуаціях, їх відмінність від якостей, що виявляються у звичних умовах діяльності (С.Геллерштейн, К.Гуревич, Н.Завалова, С.Мінц, В.Небиліцин, К.Платонов, В.Пономаренко). Вказується, що умовою успішності дій у нестандартних ситуаціях є розвиток здатності до швидкої оцінки альтернатив, до виділення істотних ознак, до неусвідомлюваного вибору релевантних сенсорних подразників [100]. Труднощі в діях пов'язуються з формуванням у навчанні стандартизованого характеру мислення, з надмірною автоматизацією навички. К.Платонов і Б.Ломов указують на пріоритетність формування розумових умінь. Заздалегідь завчені сенсомоторні

акти, на думку науковців, можуть відіграти свою позитивну роль лише по завершенні інтелектуальних процесів, спрямованих на розв'язання непередбачуваної задачі, на визначення причин і змісту того, що трапилось. Якщо в навчанні «формується жорстко детермінований стереотип навичок і немає спрямованості на вироблення здатності переадаптації до змінюваних умов, це може призвести не лише до помилок пілотування, але, і що найголовніше, до виникнення таких ситуацій польоту, де дії льотчика будуть утруднені, і він не зможе забезпечити безпеку» [453, с. 249].

Сформоване розумове вміння виявляється в тому, що авіаційний оператор може швидко виокремити й оцінити ознаки конкретної події. Аналіз літератури з проблеми (П.Корчемний, Б.Ломов, К.Платонов, В.Пономаренко та ін.) дозволяє визначити низку характерних рис уміння: перша – те, що воно забезпечує переробку неповноцінної інформації, перетворення неявного сигналу в явний, що спонукає до виконання конкретних дій; друга – гнучкість, легка пристосовуваність до змінюваних умов, насамперед до складних і небезпечних; третя – внутрішня активність, що виявляється в пошуку прихованих ознак аварійної ситуації; четверта – мобілізація інтелектуальних зусиль для продукування нових рішень.

Таким чином, в організації професійної підготовки авіаторів необхідно враховувати, по-перше, те, що вона не вичерпується формуванням навичок, тобто суворо фіксованих автоматизованих дій. Формування навички не становить значної складності. Більш складним є формування вміння розпізнавати особливі випадки, оскільки дії, пов'язані з розпізнаванням, протікають у внутрішньому розумовому плані й не підпорядковуються прямому контролю. Не випадково «однією з найважливіших якостей хорошого авіаційного оператора вважається його здатність до правильного міркування в критичній ситуації, а невідповідність до дій у нестандартній обстановці пов'язується з надмірною автоматизацією навичок» [453, с. 249].

Другою, важливою в аспекті нашого дослідження, особливістю професійної підготовки авіаційних операторів вважаємо формування вмінь і навичок, стійких до стресових впливів. Поведінка льотчика в складних ситуаціях набуває стійкості,

якщо раптовості невизначеного подразника протистоїть сформоване вміння виділяти в невизначеному сигналі ознаки конкретної події.

До завдань психологічної підготовки входить підвищення стійкості психіки в умовах стресу. Як зазначалося, при сильному емоційному збудженні насамперед утруднюється мисленева діяльність – оцінка ситуації і прийняття рішення. Формування психічної стійкості до стресу повинно бути спрямоване на зміцнення цієї найслабшої ланки і здійснюватися, за Б.Покровським, у двох напрямках: перший – підготовка задалегідь, ще на землі, необхідних рішень і відпрацювання необхідних дій за всіх можливих ускладнень; другий – спеціальне тренування мислення авіаційних операторів у швидкому прийнятті рішень в умовах раптової зміни обстановки, тобто створення в них «звички до незвичного» [347]. На необхідності спеціального тренування наголошував В.Небиліцин і визначав тренуваність одним із чинників надійності людини-оператора. Вчений зазначав, що «спеціальне тренування до впливу екстремальних умов повинно істотно знизити ...кількість відмов при виникненні екстремальності в реальній обстановці» [309, с. 362].

Важливим чинником підвищення готовності до ускладнень, які можуть виникнути в польоті, є «уявний політ». У середині ХХ ст. в авіаційній психології відбувалася дискусія щодо доцільності й корисності означеного виду діяльності. Однак експериментально-психологічні дослідження розв'язали цю суперечку, довівши ефективність виконання систематичних уявних польотів [68; 134]. Уявне програвання різноманітних ситуацій і виконуваних при цьому дій – власне програвання, достатньо яскраве уявлення цієї ситуації, бачення і переживання обстановки (на відміну від простого повторення пунктів інструкцій) – залишає глибокі сліди в пам'яті, закріплює підготовлені рішення і навички. М.Симонов відзначає, що сформована таким чином модель поведінки при виникненні реальної аварійної ситуації оживає і не лише сприяє адекватному способу дій, але й гальмує вегетативні прояви, оскільки оператор знає, як діяти, тобто оскільки знімається невизначеність інформації [395].

Другим напрямом підвищення психічної стійкості до стресу є тренування оперативності мислення й антиципації (С.Геллерштейн, К.Платонов, Б.Покровський, В.Пушкін та ін.). Зрозуміло, якою б продуманою і детальною не була підготовка до польоту, всіх можливих ситуацій передбачити неможливо. Важливим чинником є реакція авіаційного оператора на неочікуваність, його вміння відразу та об'єктивно оцінити неочікувану зміну обстановки. Численними дослідженнями доведено, що в складній ситуації помилкові дії, розгубленість, загальмованість виникають не стільки через почуття особистої небезпеки чи об'єктивні труднощі ситуації, скільки внаслідок неочікуваності розвитку подій і труднощів у пошуку необхідних у цей момент рішень і дій. Здатність до швидкої оцінки непередбачуваних подій визначається якостями оперативного мислення. Для тренування оперативного мислення й антиципації необхідно моделювати проблемні й конфліктні ситуації, засновані на колізії уявлень. Ефективним способом такого моделювання є подання авіаційному оператору суперечливої інформації (фальшиві аварійні сигнали, відмова приборів за відсутності сигналізації відмов тощо). Суперечливість одержуваної інформації стимулює активність мисленнєвих операцій авіатора, викликає потребу в їх усуненні й відновленні необхідних даних. Учені (Г.Береговой, Н.Завалова, В.Пономаренко) наголошують, що моделювання стресових ситуацій не потребує копіювання реальних умов і процесів, які відбуваються в польоті. Подібність психологічного впливу на льотчика в нестандартній ситуації досягається завдяки недосконалості інформаційної моделі, тобто створенням умов, що утруднюють прийняття правильного рішення [145, с. 120; 46, с. 30].

Аналіз соціально-психологічних чинників діяльності людини-оператора в авіації дозволив виокремити позиції, які необхідно враховувати при визначенні методологічних засад дослідження. З-поміж них: людині-оператору належить провідна, інтегральна роль у системі «людина – машина – середовище»; взаємодія між людиною і машиною відбувається за принципом активної участі людини, яка організує всю систему і спрямовує її на досягнення визначеного, попередньо заданого результату, тобто реалізується принцип «активного оператора»; льотна

діяльність є однією з найскладніших і найдинамічніших, льотний склад сучасного ПС працює на межі людських можливостей; льотна діяльність як професія належить до категорії «небезпечних професій»; екіпаж сучасного ПС здійснює управління не фізичним об'єктом як таким, а його інформаційною моделлю, тому циркуляція й обробка інформації мають в авіації фундаментальне значення; від точності та своєчасності прийому інформації авіаційним оператором, надійності її збереження й відтворення, ефективності обробки залежить швидкість, точність і надійність усієї системи «людина – машина»; неповнота, двозначність, невизначеність інформації можуть не лише погіршити часові й точнісні характеристики діяльності оператора, але й викликати стрес і помилкові дії; особливості роботи авіаційного оператора (інформаційне перевантаження, вимушено високий темп роботи через ліміт і дефіцит часу, робота в стресових умовах) посилюються тим, що людина як ланка складної системи «ПС – оператор – середовище» має свої обмеження, що призводять до помилок у роботі, провокують виникнення аварійних ситуацій; безпека в авіації пов'язана з людським чинником і трактується як «висока професійна надійність»; на сучасному етапі робота з формування надійності авіаційних операторів повинна забезпечуватися навчально-професійною підготовкою.

В аспекті започаткованого дослідження особливу увагу необхідно присвятити такому аспекту професійної підготовки майбутніх авіаційних операторів, як професійно-мовленнєва підготовка. Визначення шляхів її організації у ВНЗ вимагає розкриття сутності професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів. Цим питанням присвячено наступний параграф дослідження.

1.3. Професійно-мовленнєва діяльність авіаційних операторів

Мова, що обслуговує певне суспільство, неоднорідна. Як «архісистема» (Е.Туманян), вона складається з комплексу різноманітних диференційованих форм. Варіативність мови може розглядатися на різних рівнях (В.Наєр) чи в різних

площинах (Б.Головін). Хоча класифікація «рівнів» і «площин» відмінна, зокрема В.Наєр виділяє такі рівні, як «зовнішня ситуація», «орієнтованість на адресата», «географічна сфера застосування мови» [307, с. 5], а Б.Головін розрізняє «площину диференціації за структурою мовленнєвого процесу», «за жанрами словесних утворень» [107, с. 345], ці класифікації дозволяють виділити в структурі мови такі її форми, як літературна мова, просторіччя, територіальні й соціальні діалекти, професійні мови, жаргони, функційні стилі, форми усного і писемного мовлення, ідіолекти, жанри і т. ін.

Розвиток сучасної науки, техніки, технологій призводить до виникнення спеціалізованих сфер людської діяльності, що, у свою чергу, зумовлює й виникнення спеціалізованих сфер спілкування. Останні вимагають формування спеціальних мов цих галузей соціального життя. Отже, саме практична необхідність є основною рушійною силою виникнення тих мов, що обслуговують спеціалізовані, часто вузькоспеціалізовані, галузі людської діяльності. Створення і розвиток цих мов залежить від потреб тієї галузі науки, техніки, технології чи управління, яку вони обслуговують, а їх функціонування відбувається в межах певного мовного колективу. Специфіка сфер комунікації висуває особливі вимоги до використання лексичних і граматичних засобів мови, побудови речень і структури самого висловлювання. Все це підпорядковане одній меті – максимальному задоволенню комунікативних потреб у цій сфері професійного спілкування.

Науковці запропонували цілу низку назв варіанта мови, що забезпечує спілкування представників певної професійної групи, зокрема: професійна мова (Г.Колшанський), професійний діалект (Л.Успенський), технолект (В.Карасик), мова для спеціальних цілей (В.Лейчик), підмова (М.Цвілінг), мова сфери спеціальних комунікацій, спеціолект (Р.Котов, С.Нікітіна, Н.Васильєва), підмова, субмова, спеціальна мова (В.Коровушкін), спеціальна підмова (Л.Крисін). Аналіз понять дозволив дійти висновку про відсутність принципових відмінностей у змісті, що дозволяє застосовувати їх як синоніми.

У межах нашого дослідження будемо користуватися терміном підмова, під яким розуміємо «сукупність фонетичних, граматичних і лексичних засобів національної мови, що обслуговує мовленнєве спілкування певного соціуму, який характеризується єдністю професійно-корпоративної діяльності своїх індивідів і відповідною системою спеціальних понять» [232]. Можна навести приклади сфер сучасного життя, де від рівня володіння професійною підмовою залежить не лише успішність людської діяльності, але й життя учасників комунікації. Це стосується насамперед мови професійного спілкування авіаційних операторів – пілотів та авіадиспетчерів.

Перші літаки піднялися в небо понад сторіччя тому. Відсутність засобів зв'язку робила неможливим спілкування між пілотом і наземними службами. Проте, як відомо, в період зародження авіації польоти здійснювалися на малих висотах, і пілот міг орієнтуватися в польоті за наземними орієнтирами. Невисокі швидкості й невелика кількість літаків зводили до мінімуму можливість зіткнення літальних апаратів як у небі, так і на аеродромах. Сьогодні на багатьох повітряних лініях рух літаків нагадує рух на великих автострадах, і для забезпечення безпеки його учасників необхідне дотримання певних правил. Важливу роль у цих правилах відіграє професійно-мовленнєва діяльність авіаційних операторів, яка реалізується засобами авіаційної підмови, під якою розуміємо форму мови, що обслуговує спілкування авіаційного соціуму при виконанні ним виробничих обов'язків.

Спробуємо з'ясувати, чому виникла необхідність у цій підмові, які основні професійні завдання авіаторів вона розв'язує, у чому полягають її лінгвістичні характеристики тощо.

Виникнення підмови, що обслуговує певну сферу суспільних відносин, на думку В.Лейчика, можливе лише за умови: 1) наявності певної спеціально важливої сфери діяльності чи знань; 2) достатньо великого обсягу інформації, що обробляється в цій сфері; 3) можливості виявлення специфіки на різних, якщо не на всіх рівнях вивчення мови [253, с. 23].

З'ясуємо, чи задовольняє ці вимоги професійна підмова авіації. Низку відповідей було отримано в процесі роботи над попередніми параграфами дослідження. Зокрема з'ясовано, що 1) авіаційна підмова обслуговує спеціальну, окрему, самодостатню галузь діяльності, яку становить собою авіаційна діяльність; 2) визначено, що циркуляція й обробка інформації мають в авіації фундаментальне значення, від точності й своєчасності прийому інформації авіаційним оператором, надійності її збереження й відтворення, ефективності переробки залежить швидкість, точність і надійність усієї системи «людина – машина». Так, щодо двох означених вище положень можна дати стверджувальну відповідь. Останнє положення знайде своє розв'язання в процесі роботи над цим параграфом.

Для з'ясування сутності професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів, необхідно визначити місце комунікації в їхній роботі, розкрити специфіку мовленнєвої діяльності як ключового компонента в процесі управління ПС, з'ясувати основні форми мовленнєвих повідомлень, їх тематичну приналежність, лінгвістичні особливості та ін.

Професійна діяльність авіаційних операторів реалізується в межах роботи авіатранспортної системи. Це означає, що професійне мовлення льотного й авіадиспетчерського складу реалізується переважно в моносоціумних групах. Професійне мовлення фахівця авіаційної галузі розглядаємо як особливий функційний різновид мовлення, що обслуговує професійну сферу спілкування авіаторів. Професійне мовлення авіаторів передбачає такі складники: 1) специфічна професійно-мовленнєва комунікація, що здійснюється всередині соціуму «авіаційні оператори» (між авіадиспетчером та екіпажем ПС) під час виконання ПС польоту, і реалізується у формі радіообміну цивільної авіації (РЦА); 2) спілкування авіаційних операторів із представниками авіаційного персоналу під час перебування ПС на землі з метою забезпечення організації польоту та його безпеки; 3) спілкування з пасажирями, яке відбувається опосередковано як оголошення екіпажу про перебіг польоту або ж безпосередньо в окремих польотах, коли виникають ситуації, які з метою забезпечення безпеки польоту потребують втручання екіпажу ПС. Отже, професійне мовлення авіаторів насамперед виконує

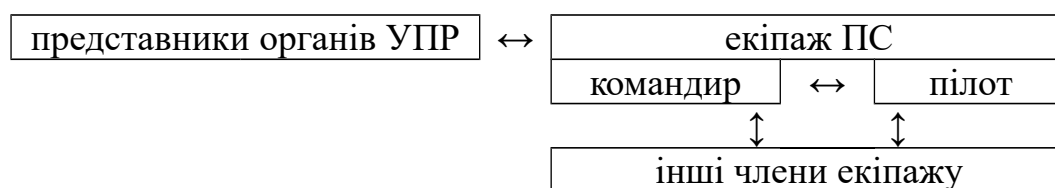
комунікативну функцію, воно обслуговує процес професійного спілкування авіаторів під час підготовки до виконання польоту та у процесі здійснення польоту.

Проаналізуємо означені види професійного мовлення авіаційних операторів.

Комунікацію всередині соціуму «авіаційні оператори» (1) можна представити схематично в такому вигляді (див. схему 1.1).

Схема 1.1

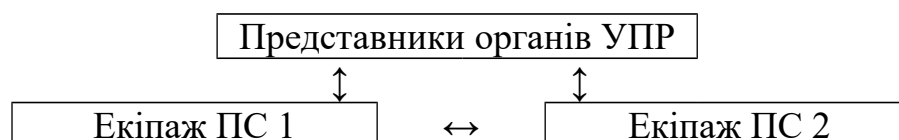
Професійно-мовленнєва комунікація всередині соціуму «авіаційні оператори» під час виконання польоту ПС



Як видно зі схеми 1.1, можна виокремити два підвиди комунікації стосовно екіпажу ПС. Зовнішньою є комунікація між представниками органів УПР та екіпажем ПС, внутрішньою є комунікація всередині екіпажу між його членами.

В окремих випадках комунікація може набувати тричленної структури, схематично це може бути представлено в такий спосіб (див. схему 1.2).

Схема 1.2



У випадку комунікації, представленої на схемі 1.2, наявні два джерела зовнішньої інформації для екіпажу ПС 1 – інформація від органів УПР та інформація з борту іншого повітряного судна (ПС 2).

Зовнішня інформація від органів УПР є основною для екіпажу ПС за нормального / стандартного перебігу польоту, відсутності аварійних ситуацій. Від цієї інформації залежить програма польоту і пов'язана з нею діяльність екіпажу. Робота в стандартних умовах пов'язана з реалізацією рішення. У випадку нестандартної ситуації збільшується роль внутрішньокабінної комунікації у процесі збирання, обробки інформації і прийняття рішення. Основним у роботі екіпажу в стресових умовах є вироблення рішення.

Основні функції мовлення, які реалізуються у процесі РО, – інформативна і регулятивна (управлінська / апелятивна). РЦА реалізує інформативну функцію, коли передається інформація про обстановку в районі польоту, стан і місцезнаходження ПС, стан аеродрому, роботу засобів зв'язку і радіотехнічного забезпечення, екстрені ситуації тощо. Інформативна функція реалізується в таких жанрах, як запит, диспетчерська інформація, уточнення, підтвердження і т. ін. Регулятивна функція РО здійснюється переважно з боку авіадиспетчера і виявляється в управлінні діями екіпажу ПС: задаванні режиму, траєкторії, маршруту польоту для зниження перед посадкою і набором висоти після зльоту, при ешелонуванні з метою запобігання небезпечних зближень і зіткнень ПС одне з одним і з перешкодами на аеродромі та в польоті. Основними жанрами мовленнєвих висловлювань, у яких реалізується регулятивна функція РЦА, є команди, диспетчерські розпорядження, диспетчерські рекомендації.

РЦА реалізується в усній формі мовлення переважно в діалогічному різновиді, в таких видах мовленнєвої діяльності, як говоріння і слухання (див. детальний аналіз функційних і лінгвістичних особливостей РЦА у параграфі 3.1).

Основні труднощі в цьому виді комунікації авіаційних операторів пов'язані з недостатнім рівнем правильного розуміння / складання / передання інформації у процесі РО. Причиною цього є недостатнє знання лексики й фразеології РО, невміння правильно, грамотно і чітко описати ту чи ту ситуацію в польоті, недостатня грамотність команд, погана артикуляція тощо.

Як зазначалося, професійно-мовленнєва діяльність авіаційних операторів не обмежується внутрішньосоціумною комунікацією. У процесі організації польоту і з метою забезпечення його безпеки авіаційні оператори взаємодіють із представниками різноманітних авіаційних служб. Схематично це спілкування (2) можна представити в такому вигляді (див. схему 1.3).

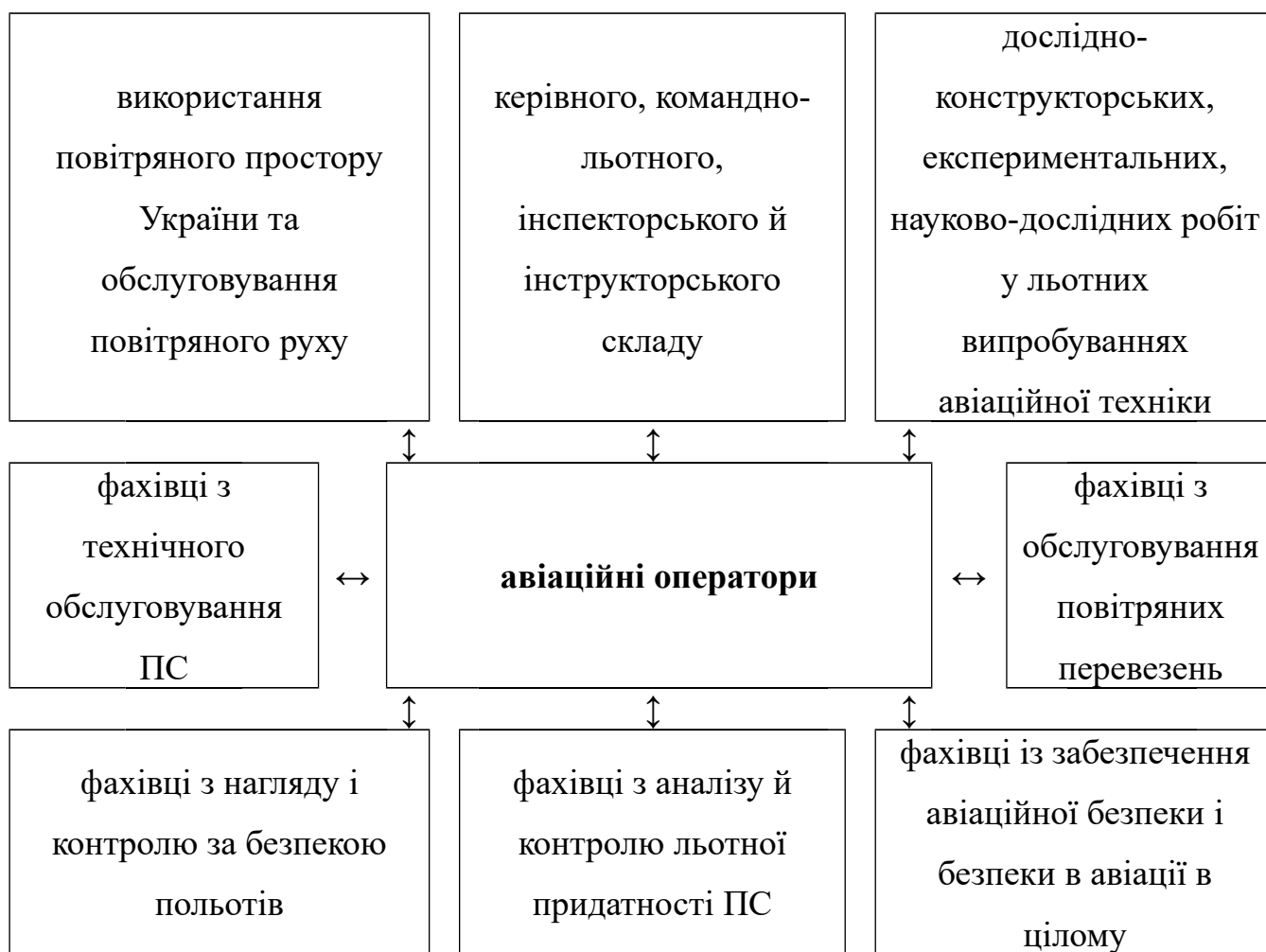
Схема 1.3

Професійно-мовленнєве спілкування соціуму «авіаційні оператори» з іншими категоріями авіаційного персоналу

фахівці з регулювання

особи командно-

фахівці з проведення



Як видно зі схеми, професійно-мовленнєве спілкування авіаційних операторів реалізується у позапольотний час з фахівцями різних авіаційних служб. Звичайно, кількість комунікативних контактів різниться залежно від того, яка категорія авіаційних операторів – авіадиспетчери чи льотний склад – здійснює професійно-мовленнєву діяльність і від того, наскільки часто виникає потреба контакту авіаційного оператора з представниками різних авіаційних служб. Очевидно, що професійно-мовленнєве спілкування екіпажу ПС з фахівцями з технічного обслуговування ПС відбувається щоразу на перед- і післяпольотному етапах льотної діяльності екіпажу. Не будемо вдаватися до опису всіх можливих мовленнєвих контактів у професійній діяльності операторів з представниками авіаційних служб. Спробуємо узагальнити мету комунікації, функції мовлення, види взаємодії, а також основні труднощі спілкування для уточнення переліку професійно-мовленнєвих умінь авіаційних операторів, необхідних їм для ефективної професійної діяльності.

Професійно-мовленнєва діяльність авіаційних операторів у час, не пов'язаний із безпосереднім керуванням / супроводом ПС, є діловим мовленням, професійним спілкуванням. Під професійним спілкуванням ми, слідом за Т.Мальковською, розуміємо «мовленнєве спілкування представників однієї професійної групи в ситуації, яка пов'язана з безпосереднім виконанням ними професійних чи службових обов'язків» [285, с. 15]. Професійне спілкування спрямоване на досягнення певної мети, реалізація якої лежить в основі співпраці учасників професійної комунікації. Основні функційні стилі, в яких воно реалізується, – діловий, науковий і розмовний. Розмовний стиль застосовується авіаційними операторами для спілкування з колегами, з якими вони перебувають у координативних стосунках. Діловий стиль характерний для спілкування авіаційних операторів з іншими представниками авіаційного персоналу у формальних ситуаціях спілкування. Науковий стиль реалізується у спілкуванні з фахівцями з проведення дослідно-конструкторських, експериментальних, науково-дослідних робіт у льотних випробуваннях авіаційної техніки тощо.

Основні функції мовлення, що реалізуються в процесі спілкування операторів з авіаційним персоналом, – інформативна і регулятивна (управлінська / апелятивна). У цьому воно не відрізняється від описаного вище підвиду комунікації (РЦА), однак за жанрами, формами й видами мовленнєвої діяльності значно різниться. Професійно-мовленнєва діяльність авіаційних операторів у час, не пов'язаний із безпосередньою експлуатацією ПС, реалізується в усній і письмовій формах мовлення в усіх видах мовленнєвої діяльності: говорінні, аудіюванні, читанні й письмі. Усне мовлення реалізується як у діалогічному, так і монологічному різновидах. Широкий є і жанровий діапазон: донесення, доповідь, повідомлення, інструктаж, дискусія тощо.

Особливістю цього підвиду професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів є те, що реалізується він і в письмовій формі. Авіаційні оператори працюють із документацією, наприклад, у посадових обов'язках диспетчера з руху (літаків) зазначено, що він «оформлює встановлену документацію та складає звітність», диспетчер пункту передпольотного інформаційного обслуговування

«підготовляє бюлетені передпольотної інформації, вносить зміни в документи, забезпечує ведення контрольних екземплярів, які знаходяться на обліку у відділі. Веде облік документів аеронавігаційної інформації, поправок, доповнень і змін» [128]. Письмове мовлення реалізується екіпажем ПС на перед- і післяпольотному етапах роботи. На борту ПС є спеціальний бортовий журнал (Technical Log Book), у який вносяться відповідні записи щодо маршруту польоту, його тривалості, особливостей перебігу. Письмове мовлення як різновид професійно-мовленнєвої діяльності передбачене й у посадових обов'язках льотного складу, зокрема командир ПС «забезпечує своєчасне внесення у відповідну технічну документацію зауважень про виявлені несправності ПС на землі й у польоті, про відхилення в роботі ПС або його системи» [128].

Велику роль у професійній діяльності авіаційного оператора відіграє читання. Беручи до уваги той факт, що операторська діяльність пов'язана з перевантаженням інформаційного поля, лімітом і дефіцитом часу, роботою в умовах стресу, і у зв'язку з обмеженими можливостями оператора (див. параграф 1.2), авіаційні експерти дійшли висновку, що покладання винятково на пам'ять людини, що керує / супроводжує ПС у момент виконання нею безпосередніх професійних обов'язків, є недостатнім для безпеки польоту. У нестандартних ситуаціях польоту необхідні операції і дії, що не часто виконуються авіаційними операторами у стандартних умовах польоту, в таких випадках високою є вірогідність порушень у послідовності й точності цих дій. Тому в роботу авіаційного оператора впроваджуються технології, покликані мінімізувати ці ризики. На борту ПС передбачена бортова бібліотека, яка, наприклад, для літаків сімейства McDonnell Douglas налічує більше десятка назв. З-поміж них: *Operations Manual* – керівництво з льотної експлуатації конкретного типу ПС, що розроблюється виробником ПС і містить усю необхідну інформацію щодо експлуатації конкретного типу ПС; *Керівництво з виконання польотів*, що розроблюється на основі *Operations Manual*, але містить окрім цього інформацію про авіакомпанію, яка експлуатує ПС, її устрій, професійні обов'язки працівників.

Цей документ повинен бути підготовлений державною мовою країни-експлуатанта і затверджений її авіаційними властями.

Оскільки Operations Manual є дуже об'ємним документом, що охоплює кілька томів і тисячі сторінок, на його основі розроблено низку документів, що призначені для конкретного етапу або ситуації польоту. Зокрема, на кожному етапі польоту екіпажем ПС застосовуються спеціальні карти (напр., CREW AT THEIR STATIONS, BEFORE START & PUSHBACK, AFTER START CHECKLIST, TAXI CHECKLIST, BEFORE TAKE-OFF CHECKLIST, AFTER TAKE-OFF CHECKLIST), за якими екіпаж ПС звіряє готовність судна до виконання кожного етапу польоту. Читання цих карт, звіряння зазначених у них вимог із реальними показниками, здійснюється вголос і є обов'язковою частиною роботи екіпажу ПС. Інформація щодо методики і технології виконання польоту пропонується у спеціально розробленому для екіпажу довіднику *Aircraft Flight Manual*. Інший довідник – *Flight Crew Operational Manual* – містить дані щодо технічних показників ПС, опис систем, процедури експлуатації тощо. З-поміж інших важливих довідників, до читання яких добігає екіпаж ПС, доцільно відзначити *Minimum Equipment List*, у якому міститься інформація про відмови обладнання і збірники *Jeppesen*, які пропонують аеронавігаційну інформацію.

Бортова бібліотека охоплює довідники, що містять інформацію для польотів у нормальних умовах (Normal procedures) та для нестандартних ситуацій польоту (Abnormal procedures). Зокрема, *Quick Reference Heading* розроблено спеціально для того, щоб пілот міг швидко знайти необхідну інформацію щодо певної нестандартної ситуації в польоті в умовах дефіциту часу.

Новітня авіаційна техніка обладнана сучасним електронними комп'ютерними системами, які у випадку нестандартних ситуацій польоту пропонують пілоту можливі варіанти розв'язання проблеми. Інформація подається на дисплеях комп'ютерів і читання є єдиним способом оволодіння цією інформацією.

Окрім цього, робота авіаторів пов'язана з постійним оновленням знань, підвищенням кваліфікації, що вимагає як практичного вдосконалення вмінь, так і поглиблення теоретичних знань і призводить до обробки значного масиву

інформації у друкованій формі (це документи з бортової бібліотеки й інші друковані видання навчального, інформаційного, інструктивного характеру).

Основні труднощі, що виникають в авіаційних операторів у спілкуванні з авіаційним персоналом, пов'язані з побудовою висловлювань у різній жанрово-стилістичній формі, невмінням добирати із всіх мовних ресурсів ті, які забезпечать ефективність мовленнєвого впливу тощо.

Отже, професійно-мовленнєва діяльність авіаційних операторів у другому з визначених нами підвидів вимагає володіння загальними мовленнєвими вміннями (говоріння, читання, аудіювання, письмо), різними жанрами діалогічного і монологічного мовлення, особливостями ділового і наукового стилю мовлення.

Обидва із проаналізованих різновидів професійного мовлення відбуваються у спілкуванні авіаційних операторів із представниками авіаційного соціуму, тобто спілкування є моносоціумним, оскільки партнери по спілкуванню характеризуються єдністю професійно-корпоративної діяльності й відповідною системою спеціальних понять. Однак спілкування авіаційних операторів відбувається і як міжсоціумна комунікація (3). Прикладом цього може слугувати спілкування екіпажу ПС із пасажирами. Воно реалізується в оголошеннях, які екіпаж здійснює на борту літака, в окремих випадках у нестандартних ситуаціях польоту може відбуватися безпосередня взаємодія членів екіпажу з пасажирами, якщо цього потребують питання безпеки. Авіаційні психологи зазначають, що невміння екіпажу ПС і бортпровідників робити оголошення може викликати агресивність пасажирів і бути загрозою безпеки [220, с. 29]. Нерідко екіпаж читає інформацію про політ надто швидко і нерозбірливо. Оскільки пасажири не володіють цією інформацією і не можуть її контролювати, в них може виникати певна тривожність, яка може перерости в агресію, якщо оголошення екіпажу не задовольняють таких вимог: вони повинні здійснюватися спокійним, упевненим тоном; бути чіткими і розбірливими; виголошуватись у нормальному темпі; в них не повинні використовуватись такі слова, як «аварійне припинення польоту», «аварія», «пошкодження» і т. ін.

У випадках безпосереднього спілкування з пасажиром труднощі професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів можуть бути пов'язані з недостатнім знанням норм мовленнєвого етикету, невмінням встановлювати контакт, будувати комунікативний портрет партнера по спілкуванню тощо.

Отже, здійснений аналіз структури професійного мовлення авіаційних операторів дозволив виділити три його основні різновиди: професійне мовлення, що обслуговує спілкування авіаційних операторів упродовж виконання польоту (між екіпажем ПС і авіадиспетчером, всередині екіпажу, між екіпажами ПС); професійне мовлення, що обслуговує спілкування авіаційних операторів із представниками інших груп авіаційного персоналу в процесі розв'язання ними професійних завдань, пов'язаних із перед- і післяпольотним обслуговуванням ПС, із забезпеченням безпеки, льотних випробувань тощо; професійне мовлення, що обслуговує спілкування екіпажу ПС із пасажиром. Врахування цих різновидів професійного мовлення є важливим для побудови ефективної методики підготовки майбутніх авіаторів до професійно-мовленнєвої діяльності.

Висновки з розділу I

Професійне мовлення фахівців авіаційної галузі – особливий функційний різновид мовлення, що обслуговує професійну сферу спілкування авіаторів.

Проведений аналіз сутності професійної діяльності авіаторів дозволив виділити три загальні групи авіаційних фахівців: 1) льотний склад, на який покладено обов'язки, пов'язані з керуванням ПС і його системами впродовж польотного часу, та авіаційний персонал з УПР, які у своїй сукупності становлять інженерів-операторів; 2) інженери-механіки, радіотехніки, електроніки, системотехніки і т. ін., що опікуються проблемами технічного забезпечення польотів; 3) інженери-економісти, що здійснюють організаторську, управлінську і комерційну діяльність на авіаційному транспорті.

Від рівня професійного мовлення першої з указаних груп авіаторів – авіаційних операторів (пілотів і диспетчерів УПР) – часто залежить не лише

успішність людської діяльності, але й життя учасників комунікації. Причиною цього є те, що ці фахівці послуговуються у своїй професійно-мовленнєвій діяльності особливим різновидом специфічної професійної комунікації, що відома як термінологічне макрополе «Радіообмін цивільної авіації», одиниці якого виконують номінативну і комунікативну функції при двобічному обміні інформацією засобами обладнання радіозв'язку між екіпажем ПС і наземними диспетчерськими службами і/чи іншими ПС, а також при внутрішньому радіозв'язку між членами екіпажу.

Аналіз професійної діяльності людини-оператора в авіації дозволив дійти низки висновків щодо соціально-психологічних чинників, що зумовлюють специфіку її професійно-мовленнєвої діяльності, як-от: людині-оператору належить провідна, інтегральна роль у системі «людина – машина – середовище»; взаємодія між людиною і машиною відбувається за принципом активної участі людини, яка організує всю систему і спрямовує її на досягнення визначеного, попередньо заданого результату, тобто реалізується принцип «активного оператора»; льотна діяльність є однією з найскладніших і найдинамічніших, льотний склад сучасного ПС працює на межі людських можливостей; льотна діяльність як професія належить до категорії «небезпечних професій»; екіпаж сучасного ПС здійснює управління не фізичним об'єктом як таким, а його інформаційною моделлю, тому циркуляція й обробка інформації мають в авіації фундаментальне значення; від точності та своєчасності прийому інформації авіаційним оператором, надійності її збереження й відтворення, ефективності обробки залежить швидкість, точність і надійність усієї системи «людина – машина»; неповнота, двозначність, невизначеність інформації можуть не лише погіршити часові й точнісні характеристики діяльності оператора, але й викликати стрес і помилкові дії; особливості роботи авіаційного оператора (інформаційне перевантаження, вимушено високий темп роботи через ліміт і дефіцит часу, робота в стресових умовах) посилюються тим, що людина як ланка складної системи «ПС – оператор – середовище» має свої обмеження, що призводять до помилок у роботі, провокують виникнення аварійних ситуацій; безпека в авіації пов'язана з людським

чинником і трактується як «висока професійна надійність»; на сучасному етапі робота з формування надійності авіаційних операторів повинна спрямовуватися на формування їхнього професійного мовлення.

Професійне мовлення авіаторів передбачає такі складники: 1) специфічна професійно-мовленнєва комунікація, що здійснюється всередині соціуму «авіаційні оператори» під час виконання ПС польоту і реалізується у формі РЦА; 2) комунікація авіаційних операторів із представниками авіаційного персоналу під час перебування ПС на землі з метою забезпечення організації польоту та його безпеки; 3) спілкування з пасажиром, яке відбувається опосередковано як оголошення екіпажу про перебіг польоту або ж безпосередньо в окремих польотах, коли виникають ситуації, які з метою забезпечення безпеки польоту потребують втручання екіпажу ПС. Отже, професійне мовлення авіаторів насамперед виконує комунікативну функцію, воно обслуговує процес професійного спілкування авіаторів під час підготовки до виконання польоту та в процесі здійснення польоту.

Системний аналіз сутності професійно-мовленнєвої діяльності операторів складних авіаційних систем управління і розроблена на його основі модель професійної комунікації означених фахівців засвідчили широкий діапазон мовних кодів, видів мовленнєвої діяльності, функційних стилів, жанрів, форм мовлення, володіння якими необхідне для реалізації авіаційними операторами професійно-мовленнєвих обов'язків.

Основні положення цього розділу відбито у таких публікаціях автора: [192; 201; 204; 207; 210; 212; 214].

РОЗДІЛ II

МЕТОДОЛОГІЧНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ

Підготовка авіаторів, як і будь-яких інших категорій фахівців, повинна здійснюватися з урахуванням: 1) специфіки їхньої професійної діяльності; 2) традицій їхньої підготовки у вітчизняній системі освіти; 3) новітніх тенденцій у світовому освітньому просторі.

Першому аспекту було присвячено попередній розділ дослідження, в якому досліджено специфіку професійної і, зокрема, професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів. Окрему увагу було присвячено вивченню соціально-психологічних чинників професійної діяльності цих фахівців. Визначено, що авіаційний оператор є активним учасником у системі «людина – машина – середовище», він організовує всю систему і спрямовує її на досягнення визначеного, попередньо заданого результату; здійснює управління не фізичним об'єктом як таким, а його інформаційною моделлю; як ланка складної системи «повітряне судно – оператор – середовище» він має свої обмеження; на сучасному етапі робота з формування надійності авіаційних операторів повинна відбуватися в напрямі формування професійно-мовленнєвої надійності.

Завдання цього розділу вбачаємо у визначенні традиційних та інноваційних підходів до підготовки авіаційних фахівців, які в комплексі повинні забезпечити оптимальну організацію роботи в означеному напрямі, сприяти її ефективності. При цьому зафіксуємо вихідний для нас зміст поняття «підхід» як певної позиції, погляду, що зумовлює дослідження, проектування, організацію того чи того явища (у нашому випадку – навчального процесу). Підхід визначається як «сукупність способів, прийомів розгляду чого-небудь, впливу на кого-, що-небудь, ставлення до кого-, чого-небудь» [338]. Отже, підхід детермінується певною ідеєю, концепцією, принципом і центрується на основних для нього одній чи двох-трьох категоріях.

У процесі дослідження було визначено три методологічні підходи, що лягли в основу роботи з формування професійного мовлення авіаційних операторів: компетентнісний, контекстний, комунікативний. Компетентнісний підхід дає змогу розглядати професійно-мовленнєві вміння майбутніх авіаторів як стрижень їхньої професійно-мовленнєвої компетентності, а отже, професійної надійності; комунікативний підхід є запорукою готовності майбутніх операторів до професійного спілкування; контекстний підхід дозволяє максимально наблизити навчальний процес до умов реальної професійної комунікації і сформувати психологічну готовність до неї.

2.1. Компетентнісний підхід

Вибір цього підходу диктується сучасними інноваційними процесами в освіті. Заглибимося в історичні та теоретичні джерела потрактування означеного феномена.

Сучасний освітній процес характеризується процесами інтернаціоналізації та інтеграції в освіті, що призводять до перегляду освітніх парадигм із перспективою створення єдиного відкритого освітнього простору. Ідея створення єдиного освітнього європейського простору та практичний інструментарій і технології його запровадження були результатом багаторічних пошуків освітян Європи. Важливими віхами в розробці концептуальних засад формування єдиного освітнього простору та освітньої політики в Європі були такі документи, як Велика хартія європейських університетів (Болонья, 18 вересня 1988 р.) [60, с. 144], Спільна декларація з гармонізації європейської системи вищої освіти (Париж, 25 травня 1998 р.) [60, с. 160], Спільна декларація європейських міністрів освіти «Зона європейської вищої освіти» (Болонья, 19 червня 1999 р.) [60, с. 161-163]. Україна підписала Болонську декларацію 19 травня 2005 р., тим самим визначивши напрям поступу в освітній галузі. Мета створення єдиного освітнього європейського простору – підвищення міжнародної конкурентоздатності європейської вищої освіти. У Болонській декларації 1999 р. йдеться про те, що

«необхідно розглянути завдання підвищення конкурентоздатності європейської системи вищої освіти на світовому рівні» [60, с. 161], а в Комюніке, прийнятому на зустрічі міністрів із Болонського процесу в Бергені у травні 2005 р., зазначається, що «європейський простір вищої освіти повинен бути відкритим і повинен стати привабливим для інших регіонів світу» [60, с. 195].

Країни, зусилля яких спрямовані на перебудову системи вищої освіти за Болонською моделлю, апелюють до компетенцій і компетентностей як провідних критеріїв підготовленості сучасного випускника вищої школи. Відповідно, фіксується компетентнісний підхід в освіті. Зазначається, що якщо традиційна «кваліфікація спеціаліста» мала у своїй основі відповідність між вимогами робочого місця і цілями освіти, а підготовка зводилася до засвоєння студентами більш чи менш стандартного набору знань, умінь і навичок, то «компетенція» передбачає розвиток у людини здатності орієнтуватися в розмаїтті складних і непередбачуваних виробничих ситуацій, мати уявлення про наслідки своєї діяльності, а також нести за них відповідальність. Підтвердження цієї думки знаходимо в документах ЮНЕСКО, зокрема в одній із доповідей організації зауважується: «Все частіше підприємцям потрібна не кваліфікація, яка на їхній погляд, надто часто асоціюється з умінням здійснювати ті чи ті операції матеріального характеру, а компетентність, що розглядається як своєрідний коктейль навичок, властивий кожному індивіду, в якому поєднуються кваліфікації в суворому смислі цього слова, ... соціальна поведінка, здатність працювати в групі, ініціативність і любов до ризику» [129].

Необхідність включення компетентнісного підходу в систему освіти України зумовлюється, на нашу думку, низкою чинників.

По-перше, Болонський процес виходить за межі освітніх процесів, вища освіта в ньому розглядається як інструмент для досягнення більш широких завдань посилення європейської конкурентоспроможності та європейського впливу. Він спрямований на зміцнення загальноєвропейських «інтелектуальних, культурних, суспільно-наукових і технологічних рамок», покликаний сприяти перетворенню Європи «в найконкурентоздатнішу і найдинамічнішу економіку знань у світі,

здатну підтримувати економічне зростання шляхом створення великої кількості більш привабливих робочих місць і розширення суспільної згуртованості», проголошує «важливість освіти і співпраці у сфері освіти для розвитку і зміцнення стійких, мирних і демократичних суспільств». Таким чином, входження України до Болонського процесу є одночасним входженням, інтеграцією в Європу. Необхідність приєднання нашої держави до цього процесу відзначається у значній кількості документів Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, а також у дослідженнях українських педагогів [Див.: 88; 304 та ін.].

По-друге, необхідність включення компетентнісного підходу в систему освіти, її перетворення, що відбувається впродовж останнього десятиріччя, визначаються зміною освітньої парадигми, як «сукупності переконань, цінностей, технічних засобів тощо, характерної для членів цієї спільноти» [245, с. 220]. Аналітичні дослідження освіти відзначають, що «...в умовах глобалізації світової економіки зміщуються акценти з принципу адаптивності на принцип компетентності випускників освітніх закладів» [376]. А зміна принципу означає і зміну підходу.

По-третє, необхідність включення компетентнісного підходу в освітній процес зумовлюється настановами. У попередні роки дидактичні підходи, які набували теоретичного обґрунтування і практичного впровадження у навчальний процес (напр., програмований, проблемний, системний, міждисциплінарний та ін.), розглядалися й приймалися науковою і навчально-методичною спільнотою, але директивно не фіксувалися. На разі і Рада Європи (Рада культурної кооперації), і вітчизняні органи управління освітою приписують упровадження компетенцій і компетентнісного підходу. Зокрема, в рекомендаціях з освітньої політики «Стратегія реформування освіти в Україні» зазначається, що «одним із шляхів оновлення змісту освіти й узгодження його із сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітніх просторів є орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей і на створення ефективних механізмів їх запровадження» [407, с. 13].

Компетентнісний підхід апелює до сучасної парадигми міждисциплінарних (постдисциплінарних) науки й освіти. Тому не дивно, що сам принцип компетенції зародився в межах однієї з конкретних наук і був згодом екстрапольований як науковий метод, що застосовується до різноманітних сфер знань, з-поміж яких і педагогіка. Його виникнення пов'язують із дослідженнями американського лінгвіста Н.Хомського. Учений сформулював поняття «компетенція» щодо теорії мови, зокрема трансформаційної (генеративної) граматики. Н.Хомський наполягав на необхідності чітко розмежовувати «компетенцію (знання своєї мови мовцем-слухачем) і «використання» (реальне застосування мови в конкретних ситуаціях). Лише в ідеалізованому випадку ... використання є безпосереднім відображенням компетенції» [438, с. 9]. У дійсності воно не може безпосередньо відображати компетенцію « ...протиставлення, що вводиться мною, пов'язане з сосюрівським протиставленням мови і мовлення, але необхідно..., швидше, повернутися до гумбольдтівської концепції прихованої компетенції як системи породжувальних процесів» [438, с. 10]. І.Зимняя звертає увагу на те, що саме «використання» – є актуальним виявленням компетенції як «прихованого, потенційного» [157, с. 13] і з цим пов'язує різнотлумачення термінів «компетенція» і «компетентність». Аналіз літератури з проблеми засвідчив відсутність єдності в поглядах науковців на поняття «компетенція» і «компетентність». Загалом можна відзначити такі варіанти потрактування співвідношення цих понять: вони або ототожнюються, або диференціюються.

Недиференційований підхід до понять «компетенція» і «компетентність» знаходимо в Глосарії термінів Європейського фонду освіти (1997) [103, с. 63], а також у роботах більшості закордонних і російських учених (В.І.Байденко, Б.Оскарсон та ін.).

Окремі науковці наполягають на необхідності диференціації зазначених понять. Вчені (Е.Зеєр, Д.Заводчиков) тлумачать компетентність як «змістове узагальнення теоретичних і емпіричних знань, представлених у формі понять, принципів, закономірностей, практико зорієнтованих положень і процедурних (методичних) настанов» [156, с. 39], а компетенцію як «узагальнений спосіб дії, що

забезпечує продуктивне виконання професійної діяльності. Це здатність людини реалізовувати на практиці свою компетентність» [156, с. 40]. Більшість учених серед тих, що підтримують диференційований підхід до тлумачення понять «компетенція» і «компетентність», підходить до їх детермінації з інших позицій. Зокрема, І.Зимня, спираючись у своїх поглядах на міркування Н.Хомського і Р.Уайта, розмежовує поняття «компетенція» і «компетентність» як потенційне – актуальне, когнітивне – особистісне [158]. Компетентність «завжди є актуальним виявом компетенції» [157, с. 17]. Лінгводидакти використовують обидва терміни, але з дещо відмінним значенням. Так, А.Богущ вважає, що «компетенція» використовується в наш час там, де йдеться про навчання і виховання», а «компетентність» – це комплексна характеристика особистості, яка вбирає в себе результати попереднього психічного розвитку [431, с. 56]. Поділяючи цю думку, М.Пентиліук додає, що «компетенція» і «компетентність» співвідносяться як загальне й конкретне, компетентність може виявляти людина, яка має конкретні знання в певній галузі, але виявляє їх за допомогою мови. Отже, кожній людині, на думку вченої, необхідна насамперед мовна компетентність, що узагальнюється за головною метою стандарту мовної освіти – комунікативною компетенцією [331, с. 2].

Загалом ми підтримуємо диференційований підхід до потрактування співвідношення понять «компетенція» і «компетентність», погоджуємося з В.Хутмахером у тому, що «використання є компетенція в дії» [497]. У педагогічному контексті візьмемо за вихідні такі дефініції: компетенція – сукупність взаємопов'язаних якостей особистості (знань, умінь, навичок, способів діяльності), які задаються щодо певного кола предметів і процесів і є необхідними для якісної продуктивної діяльності відносно них; компетентність – володіння людиною відповідною компетенцією, включаючи її особистісне ставлення до неї і предмета діяльності. За А.Богущ, компетенція – відсторонена, наперед задана вимога до освітньої підготовки студента, компетентність – уже сформована його особистісна якість.

У межах започаткованого дослідження під компетентністю розуміємо освіченість (знання, вміння і навички), яких людина набуває не лише в процесі

навчання (спеціально організованого вивчення групи предметів), а й засобами неформальної освіти під впливом середовища. Компетентність – це якісна характеристика особистості, інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів із набуття нормативно визначених знань, умінь і навичок у певній професійній діяльності до формування в особистості здатності успішно практично діяти, застосовуючи набутий життєвий досвід у конкретній професійній діяльності або в інших сферах діяльності. Результатом набуття компетентності є засвоєння особистістю освітніх, предметних і професійних компетенцій.

Під компетенцією розуміємо наперед задану спеціальну (професійну) норму або вимоги до освітньої (і професійної) підготовки тих, хто навчається, що є необхідними для якісної продуктивної (професійної) діяльності в певній сфері, розглядаємо її як соціально закріплений результат.

Підтримуючи загалом диференційований підхід, ми водночас з урахуванням того, що значна кількість дослідників не розмежовує ці поняття, або трактує їх навіть протилежно, далі в низці випадків будемо наводити їх разом (компетенція/компетентність).

Історичний поступ, становлення компетентнісного підходу були досліджені І.Зимньою [158]. Аналіз робіт науковців (В.Байденко, Г.Беліцкая, Н.Кузьміна, В.Куніцина, А.Маркова, Дж.Равен, Ю.Татур, Р.Уайт, Н.Хомський, А.Хуторської та ін.) дозволив дослідниці умовно виділити три етапи становлення компетентнісного підходу в освіті.

Перший етап – 1960 – 1970 рр. – характеризується введенням до наукового апарату категорії «компетенція», створенням передумов розрізнення понять компетенція/компетентність. З того часу починається в руслі трансформаційної граматики і теорії навчання мов дослідження різних видів мовної компетенції, введення поняття «комунікативна компетентність» (Д.Хаймс).

Другий етап – 1970 – 1990 рр. – характеризується застосуванням категорії компетенція/компетентність у теорії і практиці навчання мови, професіоналізму в управлінні, менеджменті, в навчанні спілкування. У дослідженні Дж.Равена «Компетентність у сучасному суспільстві» (1984) пропонується розгорнуте

трактування компетентності. Це таке явище, яке «складається з великої кількості компонентів, значна кількість яких є відносно незалежними між собою, ...деякі компоненти стосуються швидше когнітивної сфери, а інші – емоційної, ...ці компоненти можуть замішувати один одного як складові ефективної поведінки» [374, с. 253]. При цьому, як підкреслює Дж.Равен, «види компетентності» суть «мотивовані здібності» [374, с. 258]. Цей етап відзначається тим, що вчені поряд із теоретичними дослідженнями компетенції починають вибудовувати навчання, в якому її формування розглядається як кінцевий результат цього процесу.

Третій етап розпочинається в 1990 рр. і характеризується тим, що в документах, матеріалах ЮНЕСКО окреслюється коло компетенцій, які вже повинні розглядатися всіма як бажаний результат освіти. У доповіді міжнародної комісії ЮНЕСКО з освіти для ХХІ сторіччя «Освіта: прихований скарб» Ж.Делором сформульовано «чотири стовпи, на яких базується освіта: навчитися пізнавати, навчитися робити, навчитися жити разом, навчитися жити» [129, с. 37]. У Європейському Союзі в цей час порушується питання про те, що для реформ освіти істотним є визначення ключових компетенцій. В.Хутмахер підкреслює, що хоча саме поняття компетенція... змістовно точно не визначено, тим не менше, всі дослідники погоджуються з тим, що поняття «компетенція ближче до понятійного поля «знаю, як», ніж до поля «знаю, що» [497]. Тобто заснований на компетенції підхід насамперед підкреслює практичний, діяльнісний аспект. Розпочинається активний пошук і класифікація тих компетенцій/компетентностей, якими повинен оволодіти випускник вищої школи для адаптації та успішної самореалізації в професійному і соціальному житті. У науковій літературі можна зустріти визначення професійних (професійно зорієнтованих), загальних (ключових, базових, універсальних, транспредметних, метапрофесійних, надпрофесійних, ядерних), освітніх (академічних) та інших компетенцій/компетентностей. Не будемо зупинятися на всіх класифікаціях компетенцій/компетентностей [Див.: 157, с. 23-25; 286, с. 34-35; 374, с. 281-296; 439; 497, с. 11 та ін.], окреслимо лише загальні тенденції у їх виокремленні та докладніше проаналізуємо ті з них, які мають безпосередній зв'язок зі здійснюваним дослідженням.

Пропоновані дослідниками класифікації компетенцій/компетентностей групуються на одній чи поєднанні кількох моделей (способів) визначення компетенцій, з-поміж них: «а) засновані на параметрах особистості; б) засновані на виконанні завдань і діяльності; в) засновані на виконанні виробничої діяльності; г) засновані на управлінні результатами діяльності» [103]. Переважна більшість класифікацій мають у своїй основі першу модель з елементами другої. У їх основі лежать особистісні й діяльнісні аспекти, тобто «особисті якості та досвід, якими володіє людина: знання, освіта, підготовка й інші особистісні характеристики, що дозволяють їй ефективно виконувати свою діяльність» [103, с. 69].

Означений підхід до класифікації компетенцій дозволив дослідникам виділити в окрему групу компетенції широкого спектра використання, що володіють певною універсальністю. Під ними прийнято розуміти ключові компетенції/компетентності, які співвідносяться з «базовими навичками» (Б.Оскарсон, С.Шо) [319, с. 42; 518, с. 55], ключовими навичками, ключовими кваліфікаціями (А.Шелтен) [516, с. 141] і т. ін. Сутність ключових компетенцій – їх об'ємність. Вони є широкими концепціями в освіті та забезпечують зв'язок з актуальними проблемами з погляду особистості [29]. Погляд на ключові компетенції/компетентності як найважливіші й інтегровані дозволив ученим дійти висновку про те, що вони «сприяють досягненню успіху в житті; сприяють підвищенню якості суспільних інститутів; відповідають багатоманітним сферам життя» [227, с. 7].

Поняття «ключові компетенції» було введено в науковий обіг зарубіжною педагогікою на початку 1990-х рр. Уже за декілька років цим поняттям почали визначати вимоги до підготовки фахівців у професійній школі. С.Шишов, орієнтуючись на матеріали симпозіуму «Ключові компетенції для Європи» (Берн, 1996 р.), визначає компетенцію як загальну здатність фахівця мобілізувати у професійній діяльності свої знання, вміння, а також узагальнені способи виконання дій. Ключові компетенції забезпечують універсальність фахівця і тому не можуть бути надто спеціалізованими [447].

Рада Європи визначила п'ять груп ключових компетенцій, формуванню яких необхідно приділяти значну увагу в підготовці молоді. З-поміж них: *політичні й соціальні компетенції* – здатність узяти на себе відповідальність, разом з іншими виробляти рішення й брати участь у їх реалізації, розв'язувати конфлікти ненасильницьким шляхом, брати участь у функціюванні демократичних інститутів; *міжкультурні компетенції*, що сприяють позитивним взаємостосункам людей різних національностей, культур і релігій, розумінню і повазі один одного; *комунікативна компетенція*, що визначає володіння технологіями усного й писемного спілкування різними мовами, в тому числі й комп'ютерного програмування і спілкування через Internet; *соціально-інформаційна компетенція*, що характеризує володіння інформаційними технологіями й критичне ставлення до соціальної інформації, що поширюється ЗМІ; *персональна компетенція* – готовність до постійного підвищення освітнього рівня, потреба в актуалізації і реалізації особистісного потенціалу, здатність самостійно набувати нові знання й уміння, здатність до саморозвитку [Див.: 497, с. 11].

Одним із важливих теоретичних узагальнень у дискусії навколо поняття ключових компетенцій/компетентностей було визначення Організацією економічного співробітництва та розвитку (OECD) трьох категорій ключових компетентностей як концептуальної бази [477, с. 8]. Ними стали: автономна діяльність; інтерактивне використання засобів; вміння функціювати в соціально гетерогенних групах.

В аспекті започаткованого дослідження вважаємо за доцільне зупинитися на детальнішому аналізі ключових компетенцій, об'єднаних у категорію «інтерактивне використання засобів». Означена компетенція передбачає розуміння низки засобів, що дають змогу особистості взаємодіяти з довкіллям. Володіння цією компетенцією означає: 1) здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку і тексти (ефективне використання мов і символів у різноманітних формах і ситуаціях для досягнення цілей, розвитку знань і власних можливостей). Це допомагає розуміти світ і брати участь у діалогах, а також ефективно взаємодіяти з оточенням; 2) здатність застосовувати знання й інформаційну

грамотність (ефективне використання інформації і знань). Дає змогу особистості сприймати і застосовувати їх, використовувати як основу для формування власних можливих варіантів дії, позицій, прийняття рішень і активних дій; 3) здатність застосовувати (нові) інтерактивні технології (технічні здібності, ІКТ-уміння, обізнаність у застосуванні нових форм взаємодії з використанням технології). Ця компетентність допомагає особистості пристосувати власну поведінку до змін у повсякденному житті. Аналіз означеної категорії компетенцій дозволив дійти висновку, що саме ця група надпредметних компетенцій повинна враховуватися в розвитку спеціальних компетентностей, що забезпечують ефективність професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів.

Ключові компетенції називають також загальними, інструментальними, безособистісними, систематичними [221]. За своїм характером вони є «надпрофесійними», «метапрофесійними», необхідними для виконання різних видів діяльності.

Окремим компонентом у структурі компетенцій виділяють професійні компетенції/компетентності.

Аналіз літератури свідчить, що професійну компетентність розглядають як елемент чи складову культури фахівця, як властивість особистості або ж як готовність і здатність здійснювати професійну діяльність [12; 30]. Зокрема, В.Байденко розуміє її як готовність і здатність доцільно діяти відповідно до вимог справи, методично організовано і самостійно розв'язувати завдання і проблеми, а також самооцінювати результати своєї діяльності [30, с. 6]. Л.Андерсон і Б.Менсфілд підкреслюють, що володіти професійними компетенціями означає «володіти знаннями, вміннями і здібностями, необхідними для роботи зі спеціальності за одночасної автономності й гнучкості у сфері розв'язання професійних проблем, співпрацювати з колегами і професійним міжособистісним середовищем» [Цит. за: 31]. Л.Нікітіна, Ф.Шагеева, В.Іванов під професійною компетентністю розуміють характеристику особистості фахівця, яка полягає в єдності його теоретичних знань, практичної підготовленості й здатності здійснювати всі види професійної діяльності [311, с. 125]. Ю.Татур доходить

висновку, що «компетентність фахівця з вищою освітою – це виявлення ним на практиці бажання і здатності (готовності) реалізувати свій потенціал (знання, вміння, досвід, особистісні якості тощо) для успішної творчої (продуктивної) діяльності у професійній і соціальній сфері, усвідомлення її соціальної значущості та особистої відповідальності за результати цієї діяльності, необхідність її постійного вдосконалення» [416, с. 9]. Загальним у всіх визначеннях є те, що професійна компетентність розглядається як сукупність двох компонентів, перший з яких носить професійний характер і полягає у професійно-технологічній підготовленості, а другий – надпрофесійний, особистісний.

На думку дослідників, застосування компетенцій як головних цільових настанов у підготовці фахівців із вищою освітою означає істотний зсув у бік особистісно зорієнтованого навчання, спробу реалізувати діяльнісно-практичну і культурологічну складові освіти, перейти від предметної диференціації до міждисциплінарної інтеграції. При цьому предметно-спеціалізовані компетенції розглядаються науковцями як такі, що перебувають під значним впливом загальних компетенцій і визначаються ними. Останні слугують інструментом освоєння перших.

Аналіз вітчизняних і зарубіжних вимог до підготовки фахівців у галузі техніки і технологій (а саме до цієї сфери належить підготовка авіаційних операторів), вивчення системи інноваційної інженерної освіти з компетентнісного погляду свідчить, що професійна компетентність сучасних інженерів визначається не лише високим рівнем професійних знань, але й розвитком таких загальних (особистісних, надпредметних) компетенцій, як розуміння сутності професії інженера, обов'язку служити суспільству, професії, усвідомлення відповідальності за інженерні рішення; здатність ефективно працювати індивідуально і як член команди; вміння застосовувати різноманітні методи ефективної комунікації у професійному середовищі й соціумі; володіння іноземними мовами; творчий пошук у рамках професії, усвідомлення необхідності й здатність до самостійного навчання впродовж усього життя [19; 442; 443; 482; 484; 490 та ін.]. Для постіндустріального суспільства, що дотримується еволюційної моделі розвитку,

характерне переважання інформаційно-інтелектуального ресурсу над матеріальним. Саме знання та інформація, комунікативна складова, нові інтелектуальні технології, мотивація до самоосвіти стають на цей момент основним ресурсом. Роль гуманітарної складової у підготовці фахівців нового типу за такого підходу об'єктивно зростає [Див.: 167].

Чи розглядається комунікативна компетентність як складова професійної компетентності інженера? Більшість дослідників погоджується з тим, що комунікативна компетентність є невід'ємним компонентом професійної компетентності фахівця. Згідно з поглядами А.Дорофеева, ознаками комунікативної підготовленості випускників освітніх програм є: володіння рідною й іноземними мовами, в тому числі здатність застосовувати понятійний апарат і лексику базових і суміжних наук і галузей, володіння комунікативною технікою і технологією, знання... ділової етики професійного спілкування і управління колективом, вміння... вести дискусію, мотивувати і захищати свої рішення [132, с. 31]. На думку М.Колтунової, якість мовлення взагалі є економічною категорією: «висока мовленнєва культура і розвинена економіка в передових країнах є невід'ємними одна від одної. І навпаки, низька мовленнєва культура суспільства визначає відповідний рівень розвитку й ефективність економіки» [224, с. 7].

Логіка дослідження вимагає з'ясування питання змісту комунікативної компетенції/компетентності інженерів. З цією метою було вивчено відповідні джерела і здійснено компаративний аналіз вимог до комунікативної компетентності інженера в американській, болонській і російській моделях випускників інженерних програм. На жаль, ми не змогли здійснити подібний аналіз із погляду вітчизняних інженерних товариств, оскільки на момент написання роботи не виявили єдиної організації, яка б охоплювала представників усіх напрямів інженерної діяльності, визначала поступ інженерної думки в науці та промисловості, формувала критерії оцінки випускників інженерних програм. В Україні існує чимало інженерних асоціацій, але всі вони створені для розв'язання вузькогалузевих проблем (напр., Українська асоціація інженерів-електриків, Асоціація інженерів енергоефективних технологій України та ін.).

Вимоги Engineers Mobility Forum (США) до компетенцій професійних інженерів охоплюють комунікацію, під якою розуміється «ясність спілкування з іншими учасниками інженерної діяльності» [483]. Отже, комунікативними атрибутами випускників університетів у країнах, що підписалися під Washington Accord (США, Канада, Великобританія, Японія, Австралія та ін.), є «ефективна комунікація у процесі комплексної інженерної діяльності з професійним колективом і суспільством у цілому, написання звітів, створення документів, презентація матеріалів, видання і приймання чітких і зрозумілих інструкцій» [490].

У рамках Болонського процесу в Європі на основі Дублінських дескрипторів (Dublin Descriptors) прийнято документ «A Framework for Qualification of the ENEA», що описує в загальному вигляді вимоги до кваліфікацій фахівців із вищою освітою й академічними ступеннями першого і другого циклів [517], у якому до комунікації інженерів залежно від освітніх ступенів висуваються такі вимоги: перший ступінь – здатність до інформаційних, ідеологічних і проблемних комунікацій у професійному середовищі та в аудиторії неспеціалістів; другий ступінь – здатність до інформаційних, ідеологічних і проблемних комунікацій у професійному середовищі та в аудиторії неспеціалістів зі зрозумілим і глибоким обґрунтуванням своєї позиції.

Російською асоціацією інженерної освіти передбачається, що випускники, які успішно освоїли освітні програми в галузі техніки і технологій відповідного рівня, повинні здійснювати комунікацію у професійному середовищі й суспільстві в цілому, в тому числі й іноземною мовою, розробляти документацію, презентувати і захищати результати комплексної інженерної діяльності (ОКР «бакалавр»); здійснювати комунікацію у професійному середовищі й суспільстві в цілому, активно володіти іноземною мовою, розробляти документацію, презентувати і захищати результати інноваційної інженерної діяльності, в тому числі іноземною мовою (ОКР «спеціаліст», «магістр») [442].

Отже, комунікативна компетенція розглядається як обов'язкова в системі професійних компетенцій випускника інженерних програм в усіх проаналізованих моделях інженера. Вона охоплює вміння здійснювати комунікацію рідною й

іноземними мовами в професійному середовищі з урахуванням референтної групи, вміння працювати з документацією, здатність представляти результати комплексної та інноваційної інженерної діяльності.

Оскільки метою нашого дослідження є підготовка до професійно-мовленнєвої діяльності майбутніх авіаційних операторів, необхідно детермінувати, що складатиме зміст професійних комунікативних компетенції для означеної цільової групи. У параграфі 1.3 досліджувалася сутність професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів. Було встановлено, що, крім володіння вміннями здійснювати РЦА, авіаційні оператори повинні володіти як підмвою авіації, так і літературною мовою загалом, при цьому основними видами мовленнєвої діяльності, які потребують першочергової уваги й розвитку, є говоріння і слухання. Таким чином, професійно-мовленнєва підготовка майбутніх авіаційних операторів у ВНЗ повинна спрямовуватися на формування таких компонентів комунікативної компетенції: мовного (лексика, граматики, фонетика), предметного (обізнаність у предметі комунікації), дискурсивного (побудова усних текстів), прагматичного (успішне досягнення комунікативної мети), стратегічного (подолання труднощів комунікації), соціокультурного (відповідність соціокультурним нормам).

В аспекті нашого дослідження необхідно розглянути співвідношення понять «уміння» і «компетенції/компетентності». Закономірним може видатися питання про певну нелогічність дослідження, оскільки, з одного боку, одним із концептів роботи визначається компетентнісний підхід, у якому *ЗУНівська* парадигма розглядається як недостатня, а з іншого боку, в роботі наголошується на необхідності формування в авіаційних операторів одного з компонентів означеної парадигми – професійно-мовленнєвих умінь як основи їхнього професійного мовлення. Спробуємо викласти свої міркування з цієї проблеми.

Для цього здійснимо аналіз дефініцій «компетенція/компетентність» із погляду їх змістового начинення. Експерти країн Євросоюзу визначають поняття компетентність як «здатність застосовувати знання й уміння» [501], що забезпечує активне використання навчальних досягнень у нових ситуаціях. У публікаціях ЮНЕСКО це поняття трактується як «поєднання знань, умінь, цінностей і

ставлень, застосовуваних повсякденно» [474]. Ще одне потрактування компетентності, прийняте на міжнародній конференції за участі ЮНЕСКО, тлумачить її як «здатність застосовувати знання та вміння ефективно і творчо в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті так само, як і в професійних ситуаціях» [510]. Відповідно до Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction), компетентність визначається як спроможність кваліфіковано провадити діяльність, виконувати завдання або роботу. При цьому поняття компетентності містить «набір знань, навичок і ставлень, що дають змогу особистості ефективно діяти або виконувати певні функції, спрямовані на досягнення певних стандартів у професійній галузі або певній діяльності» [473]. Для того щоб полегшити процес оцінювання компетентностей, Департамент пропонує виділити з цього поняття такі індикатори, як набуті знання, вміння, навички та навчальні досягнення. За даними О.Овчарук, сьогодні, попри деякі розбіжності в підходах, фахівці США визначають три основні компоненти в компетентнісній освіті: це формування знань, умінь і цінностей особистості [227, с. 16]. Російські науковці Е.Зеєр і Д.Заводчиков визначають компетенцію як сукупність знань, умінь і навичок, що необхідні для виконання конкретної роботи і забезпечують виконання певних професійних функцій [156, с. 41]. Подібне потрактування знаходимо й у вітчизняній літературі з проблеми, зокрема у виданні бібліотеки з освітньої політики «Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи» зазначається, що під компетентністю людини педагоги розуміють «спеціально структуровані (організовані) набори знань, умінь, навичок і ставлень, що їх набувають у процесі навчання. Вони дозволяють людині визначати, тобто ідентифікувати і розв'язувати, незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, характерні для певної сфери діяльності» [227, с. 17]. При цьому структура освітньої компетентності охоплює такі компоненти: 1) мінімальний досвід діяльності, або попередній етап сформованості компетентності; 2) соціальна, особистісна мотивація необхідності подальшого формування компетентності; 3) знання, вміння, навички, необхідні для

подальшого формування компетентності; 4) способи діяльності на певному етапі формування компетентності; 5) рефлексія ефективності отриманого результату [227, с. 52].

Аналіз зазначених понять і дефініцій дозволяє дійти низки принципових висновків. По-перше, одним з основних індикаторів компетентності є вміння, які, за С.Шишовим, є «габітус виявлення компетенцій» [448]. У цьому самому аспекті В.Байденко, розмірковуючи над професійними компетенціями, визначає їх як «пов'язані з предметом уміння – відповідні методи і технічні прийоми, властиві різним предметним сферам» [30, с. 6]. Ю.Татур, розмірковуючи над співвідношенням понять уміння і компетентність, відзначає, що «вміння, як і компетентність, пов'язані з успішною діяльністю. Вміє, означає може виконати ту чи ту дію. Тобто вміння є складовою компетентності, її матеріалізованою сутністю» [416, с. 8]. По-друге, аналіз свідчить про більшу ємність поняття компетентність. У всіх визначеннях поняття компетентність відображається загальносистемний (парадигмальний) зсув освіти зі змістово-знаннево-предметної (дисциплінарної) парадигми до нової орієнтації на озброєння особистості готовністю і здатністю до ефективної життєдіяльності в широкому колі різних контекстів. Ю.Татур зауважує, що вміння швидше стосується операційно-технологічного арсеналу фахівця, тоді як компетентність охоплює і когнітивну, і етичну, і соціальну складові. Компетентна людина знає не тільки як зробити (*вміння*), але й чому потрібно зробити саме так, здатна зробити вибір із арсеналу своїх умінь, які найкращим чином відповідають умовам певної ситуації. Звідси, компетентність – «це сума вмінь, помножена на морально вольові якості людини, її мотивацію і бажання» [416, с. 8]. Особливостями компетентності, за Н.Гришановою, є «її інтегративний характер, співвіднесеність із ціннісно-смысловими характеристиками особистості, практико зорієнтована спрямованість» [114, с. 5]. З означеного, по-третє, випливає, що «ЗУНи переходять із кінцевих у розряд проміжних цілей» [30, с. 12], тобто не можна сформувати компетентності без формування відповідних умінь. І, якщо компетентності здобуваються «у всіх трьох типах освітньої практики: формальній, неформальній, інформальній» [448],

то завдання формальної, вишівської освітньої практики вбачаємо якраз у формуванні основ компетенцій – умінь, у нашому випадку – професійно-мовленнєвих умінь, які у поєднанні з особистісним, мотиваційними компонентами, систематичному інтегруванні в цілісний освітній процес повинні перейти в розряд компетентностей.

Орієнтація на компетентнісний підхід вимагає перебудови навчального процесу. Компетенції «закладаються» в освітній процес шляхом технологій, змісту [319], стилю життя навчального закладу, типу взаємодії між викладачами та студентами і самими студентами [30, с. 11-12]. Цілі освітнього процесу повинні володіти «ефектом синергізму». Цього можна досягти тільки в умовах «відкритих» стандартів і навчальних планів для змістових, методичних і технологічних рішень, а не в «закритих», для яких властива суворя замкнутість на змісті. Компетентнісний підхід висуває на передній план, на думку В.Болотова і В.Серікова, не інформованість студентів, а їхні вміння розв'язувати проблеми [61].

Реалізація компетентнісного підходу в освітньому процесі передбачає дотримання низки дидактичних умов. Перша з них полягає в чіткому усвідомленні учасниками навчального процесу дидактичної специфіки, закладеної в поняття «компетентність», як педагогічної категорії, що може характеризувати як певний етап в освітньому процесі, так і його кінцевий результат – результат освіти. Таке тлумачення пов'язане насамперед із тим, що перелік освітніх компетенцій розглядається як вимога, як задана соціальна норма освіченості студента, необхідна для його подальшого ефективного функціонування в певній сфері людської діяльності, а оскільки набуття цих компетенцій відбувається поступово у процесі навчання, рівень компетентності студента на різних етапах навчання буде різним. Таке бачення свідчить про рівневий характер компетентнісного підходу в навчанні, про доцільність визначення певних послідовних рівнів у формуванні компетентності студентів. Отримання позитивного кінцевого результату в навчанні передбачає періодичний контроль за його досягненням на певних етапах цього процесу [227, с. 51].

Залежно від виду компетенцій (предметні, соціальні, особистісні) шляхи і терміни їх формування у студентів різняться. Таке формування може бути спеціальним (безпосереднім) або контекстним (опосередкованим) і здійснюватись упродовж будь-якого часу – однієї навчальної теми або протягом усього терміну навчання. З цього факту випливає наступна умова реалізації компетентнісного підходу в навчанні – це чітке визначення вимог до кінцевого рівня сформованості компетенцій студентів і до основних етапів їх формування. Учасники навчального процесу мають чітко уявляти структуру освітньої компетенції або основні її інформаційні елементи, які необхідні студентові для набуття певного рівня компетентності [227, с. 51].

Третьою пов'язаною з попередніми дидактичною умовою є послідовність реалізації компетентнісного підходу на різних етапах і рівнях формування змісту освіти [227, с. 52]. Зокрема, якщо мова йде про формування предметних компетенцій, то це рівень навчального предмета, де відбувається конкретизація складу, структури, функцій змісту освіти. Він фіксується у стандартах освіти, навчальних програмах і методиках викладання навчальних предметів. Наступним кроком є робота на рівні навчального матеріалу, коли склад, структура й функції змісту освіти фіксуються у формі підручників та інших засобів навчання, тут здійснюється подальша конкретизація змісту навчального предмета [316].

Здійснений аналіз дозволяє дійти висновків про те, що застосування компетентнісного підходу підвищить ефективність професійно-мовленнєвої підготовки авіаційних операторів за рахунок: а) посилення діяльнісної, актуальної сутності навчання; б) акцентування на відміну від знаннєвої спрямованості (*«що»*), на способі й характері дій (*«як»*); в) укріплення взаємозв'язку з особистісною, зокрема мотиваційною характеристикою особистості.

2.2. Контекстний підхід

Одним із підходів, на якому ми зупинили увагу в процесі пошуку методологічних засад формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів, став контекстний підхід.

Наприкінці ХХ ст. поняття «контекст» вийшло за рамки традиційного лінгвістичного розуміння, почало виступати як загальнонаукова, зокрема й психолого-педагогічна категорія, як опора, що відкриває нові перспективи в науковому пізнанні. Контекст характеризується варіативністю й багатоманітністю. У психолого-педагогічній літературі зустрічаються найрізноманітніші види контекстів: культурологічний, соціальний, міжособистісний, діалогічний, контексти освіти дорослих, професійної освіти тощо. В американській педагогіці існує напрям досліджень, представники якого – контекстуалісти – вважають недоцільним спиратися на будь-які загальні закономірності навчання; для кожного студента необхідно створювати власний контекст, який зумовлює відображення ним зовнішнього світу і формування знання [467]. Інше розуміння ролі контексту знаходимо в монографії американської вченої Е.Джонсон «Контекстне навчання й учіння» [500]. Контекст у цій педагогічній теорії розглядається як взаємозв'язок усього з усім на світі. За контекстного підходу, згідно з Е.Джонсон, мислення студентів звернене до досвіду. Коли ідеї перевіряються на практиці, засвоюються в контексті дії, вони набувають для студентів смислу. Контекстне навчання й учіння залучає студентів до значущої для них діяльності, сприяє зв'язку академічного знання з контекстом ситуацій реального життя [500, с. 3].

У вітчизняному освітньому просторі підтримку знайшла теорія контекстного (знаково-контекстного) навчання, яка впродовж тридцяти років розвивається російським ученим А.Вербицьким та його науковою школою і послідовниками (Н.Бакшаєва, Н.Борисова, Т.Дубовицька, Н.Лаврентьєва, Т.Сорокіна, В.Теніщева та ін.) [75; 79; 80; 230; 249]. Термін «контекстне навчання» був запроваджений до наукового обігу саме цим ученим. Хронологічно він випередив американських науковців. Уперше поняття «контекстний підхід» як один із способів навчання згадується в радянській психолого-педагогічній літературі в 1981 році. Його становлення пов'язують із виникненням «ділових ігор та інших зорієнтованих на практику форм і методів активного навчання у ВНЗ», розглядають як «навчання, накладене на тло професійної діяльності», вбачають у ньому «перспективний напрям досліджень і розробок у вищій школі» [76, с. 20-21].

Чим було зумовлене виникнення теорії і технології контекстного навчання? На думку його авторів, традиційна дидактична система бачить своє глобальне завдання в тому, щоб прилучити тих, хто навчається, до узагальненого і систематизованого досвіду людства. З цього випливає ствердження провідної ролі теоретичних знань у змісті навчання, орієнтація на засвоєння основ наук. Безперечно, це призводить до інтелектуалізму, відриву теорії від практики, до того, що педагогічна традиція заміщує практику знаковою системою – навчальною інформацією. Цим пояснюється зверненість педагогічної системи в минуле, орієнтація на «школу пам'яті». Студенти засвоюють через масив навчальної інформації те, що напрацьовано іншими, одержано в результаті суспільно-історичної практики людства, беруть готове з кладових соціального досвіду. У такому випадку студенту нав'язують як мету засвоєння кимось здобутих знань, і навчальна інформація втрачає для нього особистісний смисл. Цей соціальний досвід передається, трансформується спеціальними семіотичними засобами – текстами, знаковими системами. При цьому передбачається, що в результаті навчання як винятково індивідуалізованого процесу присвоєння інформації остання набуває статусу знання. Інформація, знакова система, в такому випадку, «є початком і кінцем активності студента, а майбутнє постає лише у вигляді абстрактної перспективи застосування знань по завершенні ВНЗ» [80, с. 32]. Знакові системи «заміщують» реальну дійсність для конкретної людини, «вирізають» її з власного просторово-часового контексту. У подальшому це позначається на адаптації вчорашніх студентів до професійної діяльності. Дефіцит практики роботи з одержаними знаннями як із засобом нової діяльності зумовлює тривалий період предметної адаптації молодого спеціаліста, а нестача досвіду соціальної взаємодії і спілкування – ще й соціальної адаптації. Для постіндустріального суспільства ця традиційна навчальна схема застаріла, окрім цього, у традиційній освіті є ціла низка суперечностей, які неможливо подолати в межах традиційної технології.

Теорія і технологія контекстного навчання і були започатковані її розробниками як варіант виходу з низки суперечностей, породжених системою

професійної освіти. Основна суперечність, на думку А.Вербицького, полягає в тому, що оволодіння студентом професійною діяльністю забезпечується у ВНЗ у межах якісно відмінної за змістом, формами, методами, засобами і процесом – навчальної діяльності. З основної загальної суперечності випливає низка конкретних суперечностей. Зазначимо їх: «навчальна діяльність передбачає розвинену пізнавальну мотивацію, тоді як практична – професійну; предметом учіння є знакова система навчальної інформації, а діяльності лікаря – людина з її хворобою, інженера – речовина природи і т. ін.; зміст навчання «розпорошений» у великій кількості навчальних дисциплін, а в трудовій діяльності він застосовується системно; у студента «експлуатується» здебільшого увага, сприйняття, пам'ять і моторика, а в трудовій діяльності він виступає цілісною особистістю, триєдністю тіла, душі й духу; студент посідає позицію «відповідача», виявляє активність у відповідь на управлінські впливи викладача (відповідає на запитання, виконує завдання тощо), а на виробництві від нього вимагається активність та ініціатива; студент одержує статичну навчальну інформацію, а в трудовій діяльності вона використовується динамічно в часі й просторі відповідно до технологічного процесу; в навчанні студент виступає принциповим одинаком (принцип індивідуалізації), а будь-який виробничий процес реалізується у спільній діяльності фахівців [78, с. 37-38].

Відповідь на те, як перейти зі світу навчальної діяльності в реальний світ професійної діяльності, дає теорія контекстного навчання – необхідно створити педагогічні умови для динамічного руху діяльності студентів від навчальної до професійної, трансформування першої у другу. Це не вимагає однозначної відповідності діяльності того, хто навчається, діяльності фахівця (найпростіше і неправильне рішення – зробити студента підмайстром у менеджера чи інженера, в якого можна навчатися лише шляхом спостереження і наслідування). Достатньо послідовно змоделювати у формах діяльності студентів предметно-технологічні (предметний контекст) і соціальні (соціальний контекст) складові змісту професійної діяльності фахівців, забезпечити умови для інтеграції різних видів діяльності студентів (навчальної, наукової, практичної) [75].

Теорія контекстного навчання є одним із напрямів розвитку діяльнісної теорії засвоєння соціального досвіду, що досліджувалася Л.Виготським, П.Гальперінім, В.Давидовим, О.Леонтьєвим, С.Рубінштейном та ін. [91; 95; 96; 119; 262; 383]. Аналіз діяльнісного підходу здійснено в параграфі 1.1, на разі обмежимося лише вказівкою на те, що, згідно з теорією контекстного навчання, мета студента полягає в оволодінні цілісною професійною діяльністю фахівця. Для цього необхідно чітко усвідомлювати відмінності в навчальній і професійній діяльності. Мотивом першої є пізнання нового, оволодіння професією, а другої – реалізація інтелектуального і духовного потенціалу, саморозвиток особистості. Різні цілі – загальний і професійний розвиток особистості в навчальній діяльності та виробництво матеріальних і/або духовних цінностей у професійній діяльності визначають відмінності в діях і засобах. Так, якщо в навчальній діяльності дії носять переважно пізнавальний / інтелектуальний характер, а засобом є психічне відображення дійсності, то в професійній діяльності дії є практичними / теоретико-практичними, а засобом їх реалізації є перетворення реальної дійсності. Значні відмінності спостерігаються й у предметі діяльності. У навчальній діяльності це абстрактний предмет (навчальна інформація як знакова система), а в професійній – реальний, специфічний для кожної професії (речовини природи, особистість і психіка, тіло людини тощо). Результатом навчальної діяльності є діяльнісні здібності людини, система ставлення до світу, інших людей, до себе, а професійної – товари, освіта людей, їх здоров'я, самореалізація особистості. Щоб сформувати фахівця, необхідно забезпечити перехід від одного типу діяльності (пізнавальної) до іншого (професійної) з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів.

Іншим джерелом розвитку теорії і технології контекстного навчання є форми і методи «активного навчання». На думку А.Вербицького, форми і методи «активного навчання» (проблемна лекція, аналіз конкретних виробничих ситуацій, розв'язання ситуаційних завдань, ділові ігри тощо), які інтенсивно розвивалися з середини 70-х рр. ХХ ст., були результатом емпіричних розробок викладачів. Теорія активного навчання не була створена, тому воно пізнало долю багатьох новацій, які

з плином часу перетворюються на один з елементів традиційної системи. Продуктивні технології активного навчання були переосмислені в рамках теорії контекстного навчання.

Третім джерелом контекстного навчання є «контекст», що є смислоутворювальною категорією цієї теорії. У психології контекст пов'язують із поняттям «ситуація», що трактується як «система зовнішніх відносно суб'єкта умов, які спонукають і опосередковують його активність» [370, с. 364]. Тобто ситуація охоплює і зовнішні умови, і сам суб'єкт, і тих людей, що з ним контактують. Лінгвопсихологи відводять контексту основну роль у процесі обробки інформації, оскільки завдяки йому людина знає, чого їй чекати і як осмислювати продукт сприйняття. Перед тим як розпочинати дію, людина намагається зібрати якомога більше контекстної інформації. Чим більше відомо про сучасне, тим легше передбачити майбутнє. Психологи називають таке випереджувальне відображення антиципацією, під якою розуміють «здатність системи у тій чи тій формі передбачати розвиток подій, явищ, результатів дій» [370, с. 23]. Антиципації створюються під впливом контекстів. Якщо в людини немає зразків поведінки, зафіксованих у певних контекстах, то її організм реагує імпульсивно. Прогнозування базується саме на передбаченні предмета пошуку хоча б на крок уперед. Відповідно, контекст може активізувати мислення суб'єкта і ввести його у стан проблемної чи творчої ситуації [74]. М.Бахтін схарактеризував розуміння як співвіднесення певного тексту з іншими текстами і його переосмислення в єдиному контексті попереднього і передбачуваного [39]. У термінах психології це означає, що розуміння – це єдність процесів антиципації і рефлексії. Антиципація прокладає шлях у майбутнє, а рефлексія звіряє правильність руху цим шляхом, виступаючи еквівалентом зворотного зв'язку для творчих процесів. Отже, контекст – це система внутрішніх і зовнішніх умов життя і діяльності людини, яка впливає на сприйняття, розуміння й перетворення нею конкретної ситуації, надаючи змісту і значення цій ситуації та її компонентам [78, с. 41]. Внутрішній контекст становлять індивідуально-психологічні особливості,

знання і досвід людини; зовнішній – предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики ситуації, у яких вона діє.

Сучасне набуває для людини змісту лише в контексті минулого й майбутнього. С.Рубінштейн зауважував, що розуміння свідомості й психіки людей вимагає їх включення в «реальний контекст життя і діяльності людей» [383]. Це положення має значення і для професійного навчання, оскільки контексти життя і майбутньої професійної діяльності наповнюють навчання особистісним смислом, визначають ступінь включення у пізнавальний процес. У контекстному навчанні моделюються, відтворюються контекстний зміст певної діяльності, що забезпечує професійну компетентність людини, і зміст стосунків, у які вступають люди у виконанні цієї діяльності, тобто соціальний зміст. Іншими словами, задаються предметно-професійний і соціокультурний контексти реальної діяльності людини.

Сьогодні такі ідеї підтримуються широким колом науковців, зокрема Ю.Похолков і Б.Агранович, розмірковуючи над інноваціями вищої технічної школи, зазначають в унісон думкам А.Вербицького, що, для того щоб стати інженером-професіоналом, студентові «необхідно вийти з простору знань у простір діяльності й життєвих смислів» [352].

Зміст контекстного навчання базується: 1) на логіці навчального предмета як консервованого минулого наукового знання (в цьому воно збігається з традиційним навчанням); 2) на логіці майбутньої професійної діяльності (специфічне для контекстного навчання джерело), яка представлена у вигляді диференційованої моделі діяльності фахівця (менеджера, технолога, пілота тощо), в якій подається опис системи його основних професійних функцій, проблем і завдань. Зміст навчання проектується не як навчальний предмет, а як предмет навчальної діяльності, що послідовно трансформується у предмет діяльності професійної. Викладання загальноосвітніх дисциплін пропонується трактувати в контексті професійної діяльності, відходячи в цьому від академічного викладу наукового знання. Відтворення предметного і соціального контекстів професійної діяльності видозмінює навчальний процес, оскільки в ньому ставиться наголос на таких моментах: просторово-часовому контексті «минуле – теперішнє – майбутнє»;

системності й міжпредметності знань; можливості динамічного розгортання навчання, яке зазвичай подається статично; сценарному плані діяльності фахівців відповідно до технології виробництва; посадових функціях і обов'язках; рольовому «інструментуванні» професійних дій і вчинків; посадових і особистісних інтересах майбутніх фахівців [79, с. 42].

Основною одиницею змісту контекстного навчання є не «порція інформації» чи завдання, що розв'язується за зразком, а проблемна ситуація, яка передбачає включення продуктивного мислення студента. Прототипом пізнавальної діяльності студента є схема дій спеціаліста, що охоплює такі шаблі: аналіз ситуації, постановка завдання, розв'язання завдання, доведення істинності рішення. Практичну компетентність студент отримує лише у випадку подвійного переходу: від знака (інформації) до думки, а від думки – до дії, осмисленого вчинку. Відповідно, з погляду технології контекстного навчання, інформація повинна подаватися в контексті майбутньої праці, з прицілом майбутнього професійного використання: «роблю, навчаючись» і «навчаюсь, роблячи». Студент діє в цілісному просторово-часовому контексті «минуле – теперішнє – майбутнє». Він розуміє, що було (зразки теорії і практики), що є (виконувана ним пізнавальна діяльність) і що буде (модельовані ситуації професійної діяльності). Усе це мотивує його навчальну діяльність, робить її осмисленою і продуктивною. Оволодіваючи нормами компетентних предметних дій і відносин людей у процесі індивідуального і спільного аналізу й розв'язання професійно подібних ситуацій, студент розвивається і як фахівець, і як член суспільства. Означене дозволяє науковцям дійти висновку, що «контекстне навчання необхідно віднести до освітніх технологій, головне завдання яких полягає в оптимізації викладання й учіння з опорою не на процеси сприйняття і пам'яті, а насамперед на творче продуктивне мислення, поведінку, спілкування» [248].

До основних принципів контекстного навчання належать такі: 1) психолого-педагогічного забезпечення особистісного включення студента в навчальну діяльність; 2) послідовного моделювання в навчальній діяльності студентів цілісного змісту, форм і умов професійної діяльності фахівців; 3) проблемності

змісту навчання і процесу його розгортання в освітньому процесі; 4) адекватності форм організації навчальної діяльності студентів цілям і змісту освіти; 5) провідної ролі спільної діяльності, міжособистісної взаємодії і діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу; 6) педагогічно обґрунтованого поєднання нових і традиційних педагогічних технологій; 7) відкритості – використання для досягнення конкретних цілей навчання і виховання будь-яких педагогічних технологій, запропонованих у межах інших технологій і підходів; 8) єдності навчання і виховання особистості професіонала [79, с. 42-43].

У контекстному навчанні виділяють три базових форми діяльності студентів і велику кількість проміжних, що забезпечують перехід від однієї базової форми до іншої. До базових належать: 1) *навчальна діяльність академічного типу*, що покликана розкрити понятійний бік професійної діяльності. Класичним прикладом навчальної форми цього типу діяльності є інформаційна лекція. Головними тут є передання і засвоєння інформації; 2) *квазіпрофесійна діяльність*, де відбувається оволодіння предметним боком професійної діяльності. Вона моделює в аудиторних умовах і на мові науки умови, зміст і динаміку виробництва, стосунки зайнятих у ньому людей; найяскравішою її формою є ділова гра; 3) *навчально-професійна діяльність*, у якій студенти виконують реальні дослідницькі чи практичні функції (напр., на виробничій практиці). Залишаючись навчальною, робота студентів є за цілями, змістом, формами і технологіями фактично професійною діяльністю; раніше здобуті знання виступають її орієнтувальною основою. На цьому етапі завершується процес трансформації навчальної діяльності у професійну, оволодіння її соціальним аспектом. Проміжними виступають конкретні форми навчання, в яких усе більше виявляються (за цілями, змістом і формами) риси професійної діяльності фахівців, і які забезпечують перехід від однієї базової форми діяльності студентів до іншої, зокрема, проблемні лекції, семінари-дискусії, групові практичні заняття, аналіз конкретних виробничих ситуацій і т. ін.

Указаним трьом базовим формам діяльності студентів у контекстному навчанні відповідають три навчальні моделі: семіотична, імітаційна і соціальна [75, с. 43]. Семіотичні навчальні моделі охоплюють систему завдань, які передбачають

роботу з текстом і переробку знакової інформації. У моделях цього типу предметна галузь діяльності розгортається за допомогою конкретних навчальних форм, у межах яких виконуються завдання, що не потребують особистісного ставлення студентів до опановуваного матеріалу, відбувається індивідуальне присвоєння теоретичної інформації кожним студентом. Одиницею роботи студентів є мовленнєва дія – слухання, говоріння, читання чи письмо. Засобом роботи є текст. В імітаційних навчальних моделях навчальні завдання передбачають вихід студента за межі знакової інформації, співвіднесення її з майбутньою професійною діяльністю. Через включення студента в ситуації розв'язання певних професійних завдань, що потребують аналізу й прийняття рішень на основі теоретичної інформації, відбувається осмислення знань. У цьому випадку одиницею роботи є предметна дія, на основі якої досягається доцільний із практичного погляду результат, а засобом роботи – контекст. У соціальних навчальних моделях, що є типовими проблемними ситуаціями чи фрагментами професійної діяльності, завдання повинні виконуватись у спільних (сумісних), колективних формах роботи учасників навчального процесу. Такі сумісні пошуки розв'язання проблеми дають досвід колективної роботи в майбутньому професійному середовищі. Робота в інтерактивних групах як соціальних моделях професійного середовища призводить до формування не тільки предметної, але й соціальної компетентності майбутнього фахівця. Ця модель реалізується в ділових і навчальних іграх, науковій роботі. Г.Лаврентьев зазначає, що «одиницею діяльності студента є вчинки, через які студент освоює професію як частину культури, осмислює своє ставлення до праці, суспільства, самого себе, засобом роботи слугує підтекст» [248]. А.Вербицький наголошує, що модель діяльності фахівця одержує відображення в діяльній моделі його підготовки. Предметний зміст діяльності студента проектується як система навчальних проблемних ситуацій, що поступово наближаються до професійних, соціальний зміст «втягується» в навчальний процес через форми спільної (сумісної) діяльності студентів, що передбачають урахування індивідуальних особливостей кожного, його інтересів і преференцій, наслідування

моральних норм навчального і майбутнього професійного колективу, суспільства [78, с. 46].

Педагогічні технології контекстного навчання добирають відповідно до зазначених вище принципів, цілей і змісту навчання, педагогічних умов, контингенту студентів, напряму їхньої професійної підготовки, індивідуальних побажань викладача. Науковці відзначають, що «в контекстному підході особливу роль відіграють активні й інтенсивні методи і форми навчання і навіть цілі технології, що забезпечують інтенсивний розвиток студента і педагога» [248]. Діапазон конкретних технологій, що застосовуються в контекстному навчанні, може бути найрізноманітнішим, охоплювати як відомі форми і методи навчання (традиційні та інноваційні), так і ті, що створюються самим викладачем. Необхідно при цьому, щоб процес трансформації навчальної діяльності у професійну відстежувався й оцінювався не лише викладачем, але й самим студентом за чіткими і зрозумілими критеріями. Тоді з'являється особистісна активність студента, його зацікавлена участь у своєму становленні як фахівця.

З'ясуємо специфіку застосування контекстного підходу у професійно-мовленнєвій підготовці авіаційних операторів.

Для виконання професійно-мовленнєвих обов'язків означеному контингенту фахівців необхідно володіти інженерними (вміння аналізувати професійні ситуації, добирати засоби розв'язання технічних завдань, варіанти оптимальних рішень, обробляти й оформляти дані вимірювань, аналізувати й оцінювати одержані дані тощо) і мовленнєвими вміннями. Перші складають професійний, другі – мовленнєвий компоненти. Засвоєні студентом, але не пов'язані між собою логікою професійної діяльності і такі, що не володіють рисами «оперативності» [445], інженерні й мовленнєві компетенції, особливо у випадках, коли професійно-мовленнєва діяльність реалізується засобами іноземної мови (як це часто трапляється з авіаційними операторами), можуть виступати одна відносно іншої певними психологічними бар'єрами, які заважають їх миттєвій інтеграції у виробничих ситуаціях [77, с. 27]. Це відбувається внаслідок того, що сформовані мовленнєві компетенції залишаються, по суті, лінгвістичними, а не спеціальними

професійними компетенціями. Формування у молодого фахівця механізму оперативної реалізації професійної компетенції, що органічно охоплює мовленнєвий компонент, потребує тривалої адаптації.

Здійснений попередньо аналіз засвідчив, що комунікація авіаційних операторів за своєю суттю є не лише мовленнєвою діяльністю, вона безпосередньо пов'язана і визначається інформаційним і предметним середовищем, реалізується відповідно до технології виробництва (у цьому випадку – до технології виконання польоту чи супроводу ПС). Окрім цього, мовленнєвий компонент авіаційного оператора повинен бути гнучким щодо перемикання з одного мовного коду на інший. Отже, необхідно вести мову про полікультурну мовну особистість авіаційного оператора. Це, у свою чергу, означає, що окрім мовної компетенції і компетенцій, які характеризують полікультурну мовну особистість (поліконцептуальна, полілінгвістична, комунікаційно-технологічна) [435], авіаційному оператору необхідні ситуаційно-комунікативні компетенції, безпосередньо пов'язані з володінням технологією професійної діяльності. Виокремлюють дві складові означених компетенцій: 1) предметно-мовленнєві, що дозволяють володіти мовленнєвими алгоритмами, здобувати з інформаційного поля релевантну оперативну інформацію про технологічний процес і оперувати його предметними характеристиками; 2) контекстно-мовленнєві, які забезпечують точне розуміння мовної інформації про динамічно змінювану виробничу ситуацію, що, у свою чергу, створює умови, необхідні для прийняття рішень і формулювання завдань екіпажу, ведення моніторингу їх розв'язання. Сформованість цих компетенцій, на думку А.Вербицького і В.Теніщевої, означає, що цілісна професійна компетенція оператора характеризується якістю оперативності [77, с. 28].

Професійна діяльність авіаційного оператора при виконанні польоту чи управлінні повітряним рухом складається з розв'язання системи «типових виробничих задач» (А.Вербицький, В.Теніщева), пов'язаних із використанням (рідного чи іншомовного) мовлення. Типова виробнича задача (ТВЗ) – це узагальнена знакова модель попередніх проблемних ситуацій рідно- чи

іншомовного спілкування, вплетених у контекст технологічних процесів, реалізація яких складає професійні функції фахівця [77, с. 28]. Кожна з них містить указівку на мету, засоби, терміни виконання, просторову точність дій та очікуваний результат. Отже, ТВЗ має складну структуру, до якої входять предметно-технологічний, соціальний, психологічний, часовий і мовленнєвий компоненти. Їх єдність і складає професійну компетентність авіаційного оператора.

Суб'єктивна складність професійних задач знижується в міру їх освоєння [408]. Відповідно до теорії контекстного навчання, предметною основою формування професійної компетентності авіаційного оператора, в яку органічно входить мовленнєвий компонент, повинно бути включення навчальної діяльності студента з оволодіння мовленнєвою компетенцією в аналог його майбутньої професійної діяльності. Тобто необхідно створити інтегративну модель навчання, в якій відпрацювання мовленнєвого компоненту, розвиток мовленнєвих умінь відбувається у змодельованих технологічних процесах професійної діяльності авіаційного оператора. Таке навчання є інтегративним, бо в ньому реалізується: 1) інтеграція предметного змісту мовних і фахових дисциплін, співвідносних зі сферами професійної діяльності оператора; 2) інтеграція реальної мовленнєвої і змодельованої в навчанні предметно-технологічної діяльності майбутнього авіатора; 3) інтеграція викладання мовних і фахових дисциплін; 4) міжрівнева інтеграція академічної, квазіпрофесійної і навчально-професійної діяльності; 5) інтеграція репродуктивної і творчої діяльності студента в ситуаціях професійного спілкування [Див.: 77, с. 29-30].

Основною одиницею такого інтегративно-контекстного навчання є ТВЗ, а його метою – формування і розвиток здібності компетентного розв'язання системи таких задач. Для студента кожна навчальна ТВЗ постає проблемною ситуацією, її розв'язання спонукає його до мовленнєвої активності, до використання спеціального мовного матеріалу, тобто відбувається засвоєння останнього й оперування ним на рівні особистісних і соціально-професійних смислів. Реалізується суміщена навчальна діяльність, що є такою формою організації навчальної активності студентів, за якої один вид діяльності виступає засобом

розв'язання предметних завдань іншого [75, с. 185]. Студент, у таких випадках, є суб'єктом двох діяльностей – квазіпрофесійної і мовленнєвої. Основними передумовами суміщеної професійної діяльності є пізнавально-професійна потреба студента, тобто потреба в оволодінні досвідом в освоюваній професійній діяльності, і квазіпрофесійна комунікативна потреба, що стимулює його мовленнєву діяльність. Провідним мотивом квазіпрофесійної діяльності є розв'язання професійно-предметної задачі, а мовленнєвої діяльності – сприйняття, розуміння, продукування професійно-значущої інформації. Квазіпрофесійна і мовленнєва діяльність студентів об'єднані спільним контекстом, спільним просторовим і логічним синтезом.

Аналіз операторської і професійно-мовленнєвої діяльності пілотів і диспетчерів УПР здійснено в попередніх параграфах. Принагідно зупинимося лише на тих аспектах, що є важливими для організації навчального процесу інтегративно-контекстного типу. Професійно-мовленнєва діяльність авіаційних операторів відбувається як в умовах повної інформації, так і за її дефіциту, що може бути викликано як об'єктивними, так і суб'єктивними чинниками. До об'єктивних належать: дистантність (відсутність опори на міміку і жести) й одномоментність повідомлення, неочікуваність одержання інформації, викривлення інформації з причин технічного стану радіообладнання (сильне шумове тло), завадогенний вплив середовища, дефіцит часу, можливість відмови інформаційного каналу, одночасність здійснення кількох видів діяльності. До суб'єктивних чинників, зумовлених низьким рівнем розвитку комунікативних здібностей (професійно-мовленнєвих умінь) оператора, належать: повільна адаптація до особливостей мовлення партнера по спілкуванню, несформованість способів одержання і передання інформації, неадекватність співвіднесення мовленнєвої інформації про об'єкт із його предметними характеристиками тощо.

Ситуація, що характеризується відсутністю повної інформації про задачу, яка потребує розв'язання, постає проблемною ситуацією в навчальному процесі з підготовки майбутніх авіаційних операторів. При цьому, зауважують А.Вербицький

і В.Теніщева, «об'єктивно, з боку змісту, в ній чітко задані умови і способи її перетворення, що призводять до розв'язання» [77, с. 29].

У задачах операторського типу мовленнєва діяльність пілотів і диспетчерів УПР пов'язана з етапом інформаційної підготовки рішення – аналіз ситуації здійснюється на основі суб'єктивного уявлення, що складається в результаті обробки мовленнєвої інформації, – і з етапом його реалізації. Адекватність декодування повідомлення визначає уявлення про ситуацію, що склалась, впливає на постановку задачі. Вибір найкращого рішення пов'язаний із засобами його реалізації, одним із яких є продуктивне мовлення. Таким чином, виступаючи засобом розв'язання операторських задач, мовленнєва діяльність створює необхідні умови для одержання кінцевого результату квазіпрофесійної діяльності – інструментальних і вербальних дій «оператора».

Система стосунків і зв'язків, що виникають у суміщеній навчальній діяльності, зумовлює формування й розвиток у студентів професійно важливих якостей, пов'язаних із мовленнєвою діяльністю. Визначальна роль у цьому процесі належить професійному контексту. Моделюється предметний бік майбутньої професійної діяльності, який задається за допомогою квазіпрофесійних задач, і її соціальний бік, що відтворюється відповідними формами спільної діяльності та спілкування майбутніх операторів. Діалогічні стосунки, які спонукають мовленнєву діяльність, виникають у ситуації, що характеризується предметною і соціальною невизначеністю і суперечливістю, а саме в діалозі формуються здібності до її розв'язання.

Інформаційний дефіцит негативно впливає на всі основні параметри діяльності оператора, на якість прийняття ним рішень. Психологічна подібність професійної діяльності авіаційного оператора досягається в навчанні шляхом імітації умов, які викликають інформаційний дефіцит. Цього можна досягти включенням у контекст операторської діяльності оперативної інформації на тлі «чужих» радіотелефонних перемов, створенням ситуацій ускладнення спілкування, які вимагають пошуку нестандартних рішень і визначаються «відмовами» в роботі техніки, неочікуваною появою нової дієвої особи чи об'єкта з певними

характеристиками (напр., ПС в умовах небезпеки) і т. ін. Обов'язковим є також уведення в процес формування професійної компетентності «параметрів оперативного часу, оскільки розв'язання технологічних задач і проблемних ситуацій є професійно компетентним, якщо вони виконані за нормативно прийнятій час; тим самим професійна компетентність набуває якості оперативності» [77, с. 30-31]. У таких умовах формується ситуаційно-психологічний контекст. Він додає до суміщеної навчальної діяльності характеристики екстремального режиму роботи, стає визначальним фактором розвитку емоційно-вольової сфери майбутнього оператора і підвищення його надійності в умовах стресу.

Відтворення предметного, соціального і психологічного аспектів майбутньої трудової діяльності в системі ТВЗ дозволяє сформувати структуру професійних компетентностей авіаційного оператора, пов'язаних із мовленнєвою діяльністю. Окрім цього, такі умови є оптимальними і для трансформації навчальної мотивації у професійну.

Основними навчальними формами в інтегративно-контекстному навчанні авіаційних операторів повинні бути аналіз конкретних виробничих ситуацій (*case-study*), ситуаційні задачі та рольові ігри. Вони дозволяють відтворити в навчальній діяльності ті інтеграційні процеси і контексти, в яких мовленнєва діяльність студента виступає засобом розв'язання змодельованих професійно-предметних задач. У результаті формується цілісна система соціально-професійних умінь майбутнього фахівця (комунікативних, інформаційних, аналітичних, інструментальних та ін.) для розв'язання широкого кола завдань і проблем освоєваної студентами професійної діяльності. Моделювання всіх типів зв'язків, у які включається мовленнєвий компонент, дозволяє навчати мови як соціально-професійно-діяльнісного феномена, оволодівати нею не лише на рівні значень, але й на рівні особистісних смислів у результаті взаємодії вербальної «надбудови» з лінгвокогнітивною «базою» [432], «вплетеною» у технологію освоєваної діяльності.

Отже, побудова навчального процесу на базі технології контекстного навчання дозволяє максимально наблизити зміст і процес навчальної діяльності студентів до їхньої подальшої професії. У різноманітних формах навчальної діяльності поступово «вимальовується» зміст майбутньої спеціальності, що дозволяє ефективно здійснювати загальний і професійний розвиток майбутніх випускників.

2.3. Комунікативний підхід

Розглянуті в попередніх параграфах концептуальні підходи до організації навчального процесу з підготовки фахівців авіаційної галузі є універсальними за своєю природою і можуть визначати організацію навчального процесу з будь-якого предмета. Оскільки наш пошук спрямований на визначення методологічних підходів щодо організації мовної освіти майбутніх авіаторів, вважаємо за необхідне визначити одним із них комунікативний підхід.

Діахронічний аналіз лінгводидактики свідчить про різноманітність застосовуваних підходів щодо навчання мови в різні історичні періоди (О.Кучерук, Р.Мартінова, С.Яворська). Домінування того чи того підходу визначається, на наш погляд, двома основними чинниками: потребами суспільства та панівними в кожний період часу лінгвістичними парадигмами.

Оскільки в дослідженні задіяні дві мови – рідна (українська) й іноземна (англійська) виникла необхідність схарактеризувати лінгводидактичні методи комунікативної спрямованості, які використовують у процесі навчання як рідної, так і іноземної мов.

Зазначимо, що впродовж значного часу домінантними в мовознавстві були порівняльно-історична і структуральна парадигми. В означених парадигмах лінгвістичного знання, як свідчать дослідники, підхід до мовного матеріалу був переважно описовим, а не пояснювальним [44, с. 78; 244, с. 5-6]. У другій половині ХХ ст. відбувається поступовий зсув наукової парадигми «з підходу, заснованого на математичному погляді на мову як на формальну систему, до менш

формалістичного підходу, згідно з яким, мова розглядається як біологічна система» [375, с. 152-153], мову починають розглядати не як «систему в самій собі й для самої себе» (вислів Ф. де Соссюра), а у зв'язку з людиною, без якої виникнення і функціонування цієї системи було б неможливим» [239, с. 24], відбувається перехід зі структуральної теорії на функційну. Функційна теорія мови розглядає її як засіб передання функційного значення. Метою вивчення мови, за цією теорією, є вміння виражати комунікативні наміри і категорії значення [520]. Іншим наслідком такого «прагматичного» підходу до дослідження мови стала розробка комунікативної лінгвістики, науки про процеси спілкування з використанням природної мови [41, с. 328], в основі якої перебуває розгляд елементів мовного коду в динамічному аспекті спілкування особистостей [40, с. 249].

Основні позиції комунікативної лінгвістики (Н.Арутюнова, Ф.Бацевич, Т.Винокур, Г.Колшанський, D.Baakke, J.Habermas, G.Leech, D.Wunderlich [16; 41; 84; 225; 462; 491; 504; 509; Wunderlich]) узагальнено можна представити в такий спосіб: 1) у процесі комунікації як особливого виду людської діяльності, спрямованої на встановлення й підтримку зв'язку і застосовуваної для передання інформації між людьми, взаємодіють два аспекти – лінгвістичний і соціальний, оскільки будь-яке висловлювання, створене у конкретній ситуації спілкування, «має за собою досить широке тло попередніх умов» [225], що впливають на його організацію; 2) мова використовується з урахуванням ситуації спілкування і впливу на вербальну стратегію продуцента / реципієнта, тобто з урахуванням прагматичного ефекту, що виключає можливість існування ізольованих висловлювань, створених поза комунікативним контекстом; 3) одиницею комунікації (а відповідно й навчання) є певного роду дії чи мовленнєві акти: прохання, питання, вибачення тощо. Комунікативна значущість структурних елементів комунікативного акту (слів, словосполучень, речень) виявляється у зв'язному тексті (дискурсі), який детермінує їх функції і відношення; 4) породженню мовленнєвого акту передують формування мовленнєвого наміру мовця, в якому враховуються попередні знання про партнера зі спілкування, мета, предмет, місце і час висловлювання; 5) найбільш природними є усні види спілкування –

слухання і говоріння, що найчастіше виявляються в діалогічній формі [Див.: 99, с. 18].

Отже, функційна теорія мови і комунікативна лінгвістика створили підґрунтя для формування комунікативного підходу у викладанні мов. Засновниками комунікативного методу були британські лінгвісти Дж.Фірт [486; 487] і М.Халлідей [493] та американські соціолінгвісти – Д.Хаймс [498], Дж.Гамперц [476] і У.Лабов [503].

У подальшому ідею навчання мови на комунікативній основі підтримало широке коло науковців, з-поміж них: Г.Піфо (Німеччина); Г.Відоусан, У.Літлвуд (Великобританія); Б.Беляєв, І.Бім, П.Гурвич, Г.Китайгородська, Є.Пассов, А.Старков (Росія); З.Бакум, А.Богущ, М.Вашуленко, О.Вишневський, Н.Гавриш, С.Караман, М.Пентиліук, В.Скалкін, Н.Скляренко, І.Хом'як (Україна) та ін.

Упродовж кількох років із моменту зародження цей підхід до навчання завоював провідні позиції в західноєвропейській та американській методології. Перша хвиля «комунікативної революції» засновувалася на ідеї про групування одиниць мови згідно з їх комунікативною функцією («мовленнєвим актом»): вибачення, прохання, порада тощо. Виявити пряму залежність між мовою і функцією вдавалося нечасто, оскільки одна й та сама функція може бути виражена кількома мовними засобами. Однак ті одиниці мови, в яких пряме відношення може бути встановлене (напр., англ. *do you mind if I + pr. simple* як прохання про дозвіл), добиралися за домовленістю для використання в навчальних цілях. Такі одиниці мови були названі «зразками» (exponent). Набір «зразків», що охоплює діапазон від офіційного до неформального стилів, може бути співвіднесений із будь-якою мовною функцією. Студентів навчали таких «зразків» переважно без граматичного аналізу. На цьому етапі розвитку комунікативного підходу ще не було запропоновано якогось певного методу навчання мови, тому на заняттях продовжували користуватися вправами на кшталт «послухайте і повторіть», «прослухайте і продовжте», тобто різного роду «дрілли» (drills) залишались основним прийомом навчання.

Друга хвиля «комунікативної революції» виникла в кінці 70-х рр. ХХ ст. і була поширена переважно у Великобританії. Основним її принципом був розподіл роботи в аудиторії на роботу щодо правильності мовлення (accuracy) і роботу щодо її плинності (fluency). Метою першої було заучування нових одиниць мови (граматичних зразків, функційних моделей, лексики і т. ін.), друга орієнтувалася на використання вивченого матеріалу в мовленні, закликаючи студентів до вільної дискусії. Основним принципом усіх комунікативних завдань цього етапу була «інформаційна прогалина» [505]. Прикладом завдання, спрямованого на навчання правильності мовлення з використанням «інформаційної прогалини», може слугувати «комунікативний дріл», коли студенти розпитують один одного про свої щоденні справи (контрольоване використання теперішнього часу); а для навчання плинності мовлення – вільна дискусія, коли студенти обговорюють реальну проблему.

Ще одним різновидом «комунікативної революції» може слугувати теорія навчання мови, розроблена американським ученим С.Крашеном, за якою студенти засвоюють (acquire) іноземну мову, якщо вони «дотримуються дієти істинної комунікації», тобто засвоюють іноземну мову так, як діти засвоюють рідну. Проблема лінгводидактики, на думку науковця, полягає в тому, що згідно з її приписами студенти вивчають (learn) мову, оскільки їх «годуєть вправами» [502]. Послідовники ідей С.Крашена солідарні з ним у тому, що несвідоме «засвоєння» глибше і краще за свідоме «вивчення». «Істинна комунікація» на їх заняттях забезпечується за рахунок практично повної відмови від свідомого вивчення мови. Саме такий тип навчання А.Ховатт називав «сильним» різновидом комунікативного навчання [496]. За А.Ховаттом, таких різновидів є два – «сильний» і «слабкий». «Слабка» версія, що стала популярною у другій половині 70-х – на початку 80-х рр. ХХ ст., робить акцент на підготовці студентів до використання виучуваної мови в комунікативних цілях і, відповідно, намагається ввести необхідні види діяльності у процес її викладання. «Сильна» версія комунікативного навчання висуває ідею про те, що мова засвоюється через комунікацію, тобто постає питання не лише про активацію наявних, але пасивних знань мови, а про стимулювання розвитку мовної

системи як такої [505]. Іншими словами, якщо перший варіант може бути коротко схарактеризований «учитися, щоб використовувати», то другий – «використовувати, щоб учитися».

З того часу в зарубіжній лінгводидактиці виникла ціла низка змішаних моделей, заснованих на «вивченні – засвоєнні» (з-поміж них моделі E.Bialystok, M.H.Long, W.Rutherford). Така змішана модель, на думку Ч.Лове, виявляється найпопулярнішою на цей час, оскільки студент постійно оперує обома процесами – вивченням і засвоєнням, при цьому кожен із них поперемінно превалює [505]. Окрім цього, західні науковці дотримуються думки, що викладач не може впливати на те, як, у якій послідовності та з якою інтенсивністю ці механізми використовуються його студентами.

У радянській і пострадянській лінгводидактичних школах розвиток комунікативного підходу відбувається як з урахуванням загальних світових тенденцій, так і на основі наукових знахідок вітчизняних учених.

Перші праці радянських лінгводидактів, присвячені новій методичній парадигмі – комунікативно зорієнтованому навчанню мов, датуються 70-ми рр. ХХ ст. Коротко схарактеризуємо розуміння понять *комунікативність*, *комунікативний підхід* радянськими й українськими науковцями. Є.Пассов вважає, що «... комунікативність передбачає мовленнєве спрямування навчального процесу. Практичне мовленнєве спрямування не тільки мета, але й засіб, де й те, й інше є діалектично взаємопов'язаним» [325, с. 35]. Т.Донченко наголошує, що комунікативний підхід забезпечує засвоєння мови в її комунікативній функції, у процесі діяльності з позамовною метою [131, с. 3-4]. В.Скалкін зауважує, що «комунікативний підхід у методиці навчання мов – це погляд на складові компоненти і їх обґрунтування на основі соціо- і психолінгвістичного бачення, визнання того, що мова, будучи інструментом людського спілкування, функціонує, засвоюється, нормалізується в процесі інтеракції, живе в контактах між людьми. Комунікативний підхід має пронизувати всі аспекти й етапи діяльності методиста-організатора навчання, включаючи визначення цілей курсу..., добір мовно-мовленнєвого матеріалу, створення системи вправ, розробку схеми аудиторних і

позааудиторних занять» [397, с. 121]. Основними принципами комунікативної методики навчання мови є такі: мовленнєво-мисленнєвої активності, індивідуалізації, функційності, ситуативності та новизни [325, с. 41].

За понад сорокарічну історію вказана парадигма неодноразово видозмінювалася: комунікативний підхід доповнювався особистісно-діяльнісним (І.Зимняя), культурологічним (Є.Пассов), когнітивним (О.Митрофанова, М.Пентилюк). Комунікативний підхід до навчання мов збагатив методику розробкою структури і змісту різноманітних компетенцій (мовної, мовленнєвої, комунікативної, соціокультурної і т. ін.), пов'язаних із виявленням рівнів, необхідних і достатніх для досягнення заданих комунікативних цілей; включив у сферу лінгводидактики дослідження лінгвістики тексту, прагматики мови, лінгвокраїнознавства, культурології, а також багато іншого, цінного з погляду автентичної комунікації.

Підвищений інтерес до діалогу культур загострив увагу на особистості студента («студент не об'єкт, а суб'єкт навчального процесу, навчально-виховних впливів», «педагогіка співробітництва», «міжособистісне спілкування на занятті» тощо). Означене було обґрунтоване психологами (І.Бех, І.Зимняя, О.Леонт'єв, С.Рубінштейн та ін.) і різноаспектно представлене лінгвістично в теорії мовної особистості Ю.Караулова, згідно з якою мовну особистість розуміють як «сукупність здібностей і характеристик людини, що зумовлюють створення і сприйняття нею мовних утворень (текстів), які розрізняються: а) ступенем структурно-мовної складності; б) глибиною і точністю відображення дійсності; в) певною цільовою спрямованістю» [180, с. 3]. Наслідком цього стало домінування особисто-діялісно-комунікативного підходу в навчанні мови, коли головні зусилля педагога спрямовані на ступінь залучення студента до навчального процесу, його вмотивованість, його згоду з метою та умовами навчання. І.Зимняя зазначала, що самоорганізація студента «в межах навчальних занять значною мірою впливає на ефективність засвоєння знань про мову, її практичне володіння. За такого підходу, методика як така і різноманітні дидактичні матеріали (підручники, навчальні посібники тощо) відіграють іншу роль, стаючи

каталізаторами процесу засвоєння практичних навичок і вмінь» [162, с. 36]. На діяльнісних засадах навчання мови наполягав О.Леонт'єв, який стверджував, що «навчання ... мови є не що інше як навчання мовленнєвої діяльності за допомогою ... мови» [254, с. 220]. О.Любашенко зазначає, що «навчання мови у школі і ВНЗ відбувається шляхом усвідомленого і довільного здійснення певних операцій на рівні актуальної свідомості (тобто як діяльнісного акту) з подальшою автоматизацією і включенням у більш складні дії. У цьому ... полягає діяльнісна основа лінгводидактики» [281, с. 12].

З позицій особисто-діялісно-комунікативного підходу навчання і педагогічне спілкування повинне, на думку науковців (А.Богущ, І.Дроздова, К.Климова, Р.Мартинова, Е.Палихата, М.Пентилюк), реалізовуватися за схемою $S^1 \leftrightarrow S^2$, де S^1 – це вчитель/викладач, людина, яка викликає справжній інтерес до предмета спілкування, до себе як партнера, інформативна і змістова для учнів/студентів особистість, цікавий співрозмовник. S^2 – це учень/студент, спілкування з яким розглядається вчителем/викладачем як співробітництво в розв'язанні навчальних завдань, за його організаційної, координаційної і стимулювальної реакції. Паралельно повинно бути організоване навчальне співробітництво учнів/студентів у розв'язанні навчальних завдань, щоб формувалася колективний суб'єкт і реалізовувався принцип колективної комунікативності навчання [Див.: 160, с. 113-114].

В основі комунікативно-когнітивного підходу до навчання мов лежить когнітивна лінгвістика. Згідно з цим мовознавчим напрямом, функціонування мови розглядається як різновид пізнавальної діяльності людини, а когнітивні механізми і структури людської свідомості досліджуються через мовні явища. Комунікативно-когнітивна парадигма методики як науки концептуально виходить із того, що «важливо бачити людину, яка діє, при цьому поняття «суб'єкт» є первинним відносно поняття «діяльність», а вона (діяльність) зумовлена і пов'язана з ментальними феноменами» [300].

Науково-теоретичними засадами комунікативно-когнітивного підходу до навчання мови загалом, і фахової мови зокрема, є такі положення: багаторівнева

ієрархічно організована система мовних уявлень, що склалась у психіці індивіда, може розглядатись як мовна свідомість цього індивіда, а мовна свідомість, на думку В.Красних, має мовну природу, маніфестує себе в мові; світосприйняття довколишньої дійсності конкретною особистістю опосередковано знаходить відображення в мові, а процеси мислення і мовотворення невід'ємні один від одного і функціують, за С.Кацнельсоном, як єдиний мовно-мисленнєвий процес [183, с. 4], актуалізуючи вирази на кшталт «мова мислячої особистості», «мислення мовної особистості» і под.; у затребуваному нефілологічною аудиторією науковому тексті за фахом відображується сам принцип пізнавальної діяльності та її особливості, зумовлені свідомим ставленням суб'єкта не тільки до об'єкта пізнання, але й до власної креативної діяльності [300].

Під когнітивною методикою українські лінгводидакти розуміють «сукупність взаємопов'язаних і взаємозумовлених способів і засобів опанування мовних одиниць як основи пізнання й формування концептуальної та мовної картини світу і певного результату створення образу світу в уяві кожного» [333, с. 5]. Ідея впровадження когнітивного підходу в навчання мови знаходить відображення в сучасних державних директивних документах. Зокрема, у Державному стандарті базової і повної середньої освіти зазначено, що «зростає роль уміння здобувати інформацію з різних джерел, засвоювати, поновлювати та оцінювати її, застосовувати способи пізнавальної і творчої діяльності» [123, с. 76].

Когнітивна методика, зауважує М.Пентилюк, передбачає посилення практичної спрямованості змісту предмета «Українська мова»; зміну акцентів у навчальній діяльності, спрямованих на інтелектуальний розвиток студентів за рахунок зменшення репродуктивної діяльності; моделювання навчальних ситуацій, що спонукають до різних видів мовленнєвої діяльності; збільшення питомої ваги завдань, що стосуються пояснення подій, явищ, вчинків людей тощо та способів і засобів їх вербального відтворення [335, с. 15]. Метою комунікативно-когнітивної методики є опанування тими, хто навчається, мовних одиниць як концептів – глибинних значень розгорнутих змістових структур тексту, що є втіленням мотивів та інтенцій автора, з метою формування умінь адекватного сприйняття текстової

інформації та створення власних (усних і писемних) висловлювань відповідно до комунікативної мети й наміру, розвитку пізнавальної активності тих, хто навчається, підвищення їхнього інтересу до вивчення української мови, виховання національної самосвідомості, поваги до мовних традицій українського народу й бажання наслідувати естетичні й етичні норми спілкування.

Загалом комунікативна методика (у будь-якому її різновиді) зорієнтована на посилення практичної спрямованості змісту навчання мови, надання пріоритету формування в студентів умінь і навичок спілкуватися в різних сферах суспільного життя. Головне завдання комунікативного підходу – формування комунікативно компетентної особистості, здатної вільно й легко висловлюватися з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість свого мовлення. Своєрідність цієї методики «полягає в оволодінні тими, хто навчається, всіма формами і видами мовленнєвої діяльності з метою спілкування» [335, с. 16].

Вітчизняні лінгводидакти (О.Горошкіна, А.Нікітіна, М.Пентиліук) зауважують, що засновничим для з'ясування теоретичних засад комунікативної методики навчання української мови є розуміння комунікативної лінгвістики як науки «про спілкування, що здійснюється мовцями з метою обміну (передання) інформації під час мовленнєвої діяльності шляхом використання мовних засобів» [332, с. 16]. З поданої дефініції стає очевидним, що основними положеннями комунікативної методики навчання мови є теорія мовленнєвої діяльності, мовленнєве спілкування (його одиниці, функції), основні комунікативні компетенції. Теорії мовленнєвої діяльності було присвячено окремий параграф цієї роботи (див. параграф 1.1). Отже, розглянемо ті із зазначених вище положень, які ще не були предметом спеціального дослідження в межах цієї наукової розвідки.

Насамперед уточнимо деякі поняття комунікативної лінгвістики, з-поміж них: «комунікативний акт», «мовленнєвий акт», «дискурс», «мовленнєва ситуація», «комунікація», «спілкування».

Спілкування людей, як зазначає Ф.Бацевич, відбувається в межах комунікативного акту, що охоплює учасників комунікації (адресанта й адресата) як носіїв соціальних ролей, психічних, психологічних та інших рис. Комунікативний

акт – це узагальнена схема, певна структура, в межах якої можна розглядати будь-яке спілкування [40, с. 126]. Власне мовною складовою комунікативного акту, елементарною одиницею мовленнєвого спілкування дедалі частіше визнають мовленнєвий акт. Мовленнєвий акт, за Н.Арутюновою, – це цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється відповідно до принципів і правил мовленнєвої поведінки, які прийняті в певному суспільстві; одиниця нормативної соціомовленнєвої поведінки, що розглядається в межах прагматичної ситуації. Головними рисами мовленнєвого акту є: умисність (інтенціональність), цілеспрямованість і конвенціональність; співвіднесеність з особистістю мовця. Послідовність мовленнєвих актів створює дискурс [17, с. 412]. Мовленнєвий акт, який розглядається як інтенціональна, цілеспрямована, конвенціональна мовленнєва дія мовця (за Ф.Бацевичем) виявляється складовою комунікативного акту поряд з актом адитивним (тобто комунікативною дією слухача) і комунікативною ситуацією [121; 478].

Поняття дискурс розглядається сучасною комунікативною лінгвістикою як центральна категорія міжособистісного спілкування і комунікації в цілому [40, с. 88]. У перекладі з латинської мови це слово означає міркування, досвід, аргумент. Першим визначення дискурсу дав Е.Бенвеніст: «Дискурс – будь-яке висловлювання, що передбачає мовця і слухача та намір першого певним чином впливати на другого» [45, с. 276]. Вживання цього поняття пов'язане з неоднозначним його трактуванням у лінгвістиці, що розглядає «дискурсність» як набір специфічних властивостей, які можуть бути притаманні писемному тексту чи усному мовленню. Е.Бенвеніст назвав дискурс «мовленням, що привласнюється мовцем», протиставляючи його об'єктивній розповіді. Такий дискурс, зауважує М.Пентилюк, не може розглядатися поза комунікативною ситуацією, в якій він здійснюється. Дискурсний текст обов'язково включає, з одного боку, «життєвий контекст», поза яким не буде зрозумілим та інтерпретованим його тематичний бік, а з іншого, – не осмислені людиною, яка сприймає дискурс, ментальні настанови і стереотипи, що дозволяють їй сприймати смисл почутого або прочитаного» [335, с. 19].

Аналіз праць лінгвістів свідчить про наявність двох ключових підходів до розуміння феномена «дискурс». Згідно з першим підходом (Н.Арутюнова, П.Серіо), дискурс розуміють як «текст, занурений у життя» з усіма відповідними «формами життя», згідно з другим (Р.Водак, Т. ван Дейк, К.Годдард, А.Ішмуратов, Г.Почепцов), – як «дискурсивні практики», когнітивно-мовленнєве, інтерактивне (і трансактивне) явище, «живе» спілкування, комунікацію.

Важливим в організації комунікативного навчання мов є розуміння поняття «мовленнєва ситуація». Мовленнєва ситуація, за А.Богущ, – це реально наявна життєва ситуація, перший ступінь безпосереднього мовленнєвого акту спілкування, що обмежена прагматичними координатами: «я – ти – ми – тут – зараз». Це безпосереднє здійснення спілкування, комунікації за відповідних умов (урок, заняття, зустріч друзів і т. ін.) [431, с. 9].

Поняття «спілкування» є стрижневим у реалізації комунікативної методики навчання мови. Спілкування, за М.Пентилюк, є складним і багатогранним процесом, що одночасно виступає як процес взаємодії співрозмовників, інформаційний процес, ставлення людей один до одного, і як процес взаємовпливу і співпереживання та взаєморозуміння [332, с. 17].

Функції спілкування в житті індивіда різноманітні. За Б.Ломовим, можна виокремити три основні класи цих функцій: інформаційно-комунікативні, регуляційно-комунікативні та афективно-комунікативні. Перший клас охоплює всі ті функції, що можуть бути описані як передання – прийом інформації. Другий клас функцій спілкування зводиться до регуляції поведінки, що здійснюється людьми відносно один одного. Функції спілкування, що об'єднані під назвою афективно-комунікативних, стосуються детермінації емоційної сфери людини [273, с. 10]. Функції спілкування можна розглядати і в іншому аспекті. Вченими виокремлюються такі функції, як організація спільної діяльності (саме в процесі спілкування формується план спільної діяльності та здійснюється розподіл її елементів між учасниками, відбувається обмін інформацією, взаємна стимуляція, контроль і корекція дій); пізнання людьми один одного [57; 58]; формування і розвиток міжособистісних стосунків.

У науковій літературі (Е.Гроссе, О.Леонтьєв, Ю.Лотман, Дж.Майерс, Г.Почепцов, О.Селіванова, Ф.Шарков та ін.) відсутня єдність поглядів щодо тлумачення понять «спілкування» і «комунікація». Нерідко вказані терміни вживаються як синоніми (Б.Ананьєв, Ф.Бацевич), науковці виходять при цьому зі змістового начинення терміна «комунікація» (лат. *communico* – спілкуюсь із кимось). Вчені (Г.Андрєєва, К.Платонов, В.Соковнін) розмежовують поняття «спілкування» і «комунікація», підкреслюють односторонній характер комунікації, акцентують на її зв'язку з теорією інформації, технічними системами і тлумачать комунікацію, як зазначає А.Богущ, тільки як «повідомлення» і «передання інформації» [269, с. 7]. Інша група вчених (Л.Баркер, Дж.Майерс, М.Майерс, Г.Почепцов) розуміють це поняття у більш широкому аспекті. Зокрема, Л.Баркер тлумачить комунікацію як «процес взаємопов'язаних елементів, що працюють разом для досягнення необхідного результату або мети» [463]. М.Львов трактує комунікацію як «зв'язок, спілкування між двома або кількома людьми. У ній реалізується комунікативний намір людей щодо інформаційного обміну» [280, с. 106-107]. Ф.Шарков тлумачить її як «спілкування, передання інформації від людини (групи) до людини (групи); специфічну форму їх взаємодії в процесі життєдіяльності за допомогою мови та інших сигнальних форм зв'язку» [446]. На думку Г.Почепцова, комунікація – це «прискорення процесів інформаційного обміну, у зв'язку з чим значно збільшується ефективність таких обмінів» [353].

Слушними є міркування М.Кагана, який виокремив і систематизував відмінні ознаки спілкування і комунікації: 1) процес спілкування може бути матеріальним, практичним, духовним, інформаційним; комунікація як інформаційний процес полягає лише в переданні повідомлень; 2) метою спілкування є спільність, взаємодія конкретних людей, які розв'язують проблеми, що мають обопільний інтерес; комунікація – це передання інформації, а при зворотному зв'язку, її обмін; 3) спілкування характеризується суб'єкт-суб'єктною взаємодією; комунікація як інформаційний процес передбачає функційну нерівність сторін, суб'єкт-об'єктну взаємодію; 4) у процесі спілкування інформація циркулює між партнерами, і, оскільки обидва є однаково активними, інформація не зменшується, а, навпаки,

збільшується, збагачується, розширюється; у процесі комунікації – обопільного обміну інформацією – кількість її зменшується в процесі руху від адресанта до адресата; 5) різні цілі комунікації і спілкування визначають різні способи їх здійснення; спілкування відбувається в діалозі, комунікація послуговується повідомленням, яке має монологічну структуру; 6) кожен учасник діалогу враховує індивідуальність свого партнера, орієнтує зміст і форму висловлювання на його характер, тезаурус, світогляд; комунікативне повідомлення деіндивідуалізоване, звернене до будь-кого: передбачається, що всі адресати мають сприйняти, зрозуміти і засвоїти його однаково; 7) принциповою ознакою спілкування є те, що воно можливе лише за умови вільного входження до нього його учасників; комунікація облігаторна [Див.: 173, с. 141-156].

Учені (А.Богуш і Н.Гавриш) звертають увагу на необхідність усвідомлення відмінностей між спілкуванням і комунікацією для повноцінного формування комунікативної діяльності: «життя в суспільстві потребує вміння діяти як у позиції суб'єкта, так і об'єкта діяльності, бути як учасником інформаційного процесу (адресатом або адресантом), так і партнером у спілкуванні. Процеси спілкування (міжособистісної взаємодії) і процеси комунікації – сприйняття і передання вербальної інформації (як безпосередньо, так і через засоби інформації) виступають ланками єдиної комунікативної діяльності» [52, с. 79].

Розрізнення комунікації і спілкування є важливим в аспекті нашого дослідження. Авіаційні оператори у своїй професійно-мовленнєвій діяльності вступають у процеси як комунікації, так і спілкування. Комунікація як передання і прийом інформації використовується у першому різновиді їхньої професійно-мовленнєвої діяльності – у процесі забезпечення радіозв'язку «повітря – земля» під час виконання польоту, спілкування реалізується в позапольотний час у процесі розв'язання професійних завдань із представниками авіаційного персоналу.

Основною інформаційною одиницею комунікації, за допомогою якої відбувається реалізація дискурсу, є фрейм. До потреб лінгвістики цей термін був адаптований Ч.Філлмором [429], який указував, що фрейми, по суті, це загальні відомості, загальні знання про світ, з якими та чи та людина підходить до проблем

розуміння. Подальшу розробку теорія фреймів дістала у працях Т. ван Дейка, С.Кацнельсона, М.Мінського та ін. М.Мінський, зокрема, відзначав вербальну і невербальну природу фреймів: «фрейм містить і конекції з невербальними знаннями, оскільки неможливо провести чітку межу між ментальним лексиконом і невербальною частиною концептосфери» [299]. С.Кацнельсон дійшов висновку, що структура фрейма ґрунтується на паралельному використанні вербальних і невербальних знань, їх взаємодії, оскільки «невербальні форми інформації завжди можуть бути організовані через вербальні» [182]. Фрейми сприяють адекватній когнітивній обробці типових ситуацій, зв'язності тексту, забезпечують конкретні очікування, створюють можливість прогнозування майбутніх подій на основі тих, що відбуваються або відбувались у попередньому досвіді. Т.Симоненко зауважує, що фрейми є інформаційною основою повідомлення, саме тим, що робить тексти адресантів та адресатів цілісними і зв'язними. Розуміння і належна інтерпретація сутності фрейма як стандартної інформаційної одиниці дискурсу, на думку вченої, уможлиблює «створення оптимальної моделі роботи в системі професійної... освіти, саме під час формування професійної мовнокомунікативної компетенції» [394, с. 91].

Уточнення вищезазначених понять і з'ясування співвідношення між одиницями структури мовленнєвої комунікації, що забезпечують функціонування повідомлення, дозволить у подальшому дійти висновків щодо того, в який спосіб необхідно організовувати навчальний процес за комунікативним підходом у мовній освіті авіаційних операторів. На разі обмежимося трактуванням нашого розуміння загальної сутності комунікативного підходу: забезпечення умов для навчання спілкування і комунікації, що відбувається на основі мовленнєвих ситуацій і реалізується в навчальному процесі у формі комунікативних / мовленнєвих актів, фреймів і дискурсів (текстів / дискурсивних практик).

Ефективність обміну інформації і всього процесу комунікації залежить від пізнання суб'єктами комунікації предмета обговорення (обміну інформації) і комунікативної компетенції. Формування комунікативної компетенції – головної мети стандартизованої мовної освіти – відбувається в результаті набуття мовцями

соціально-комунікативного досвіду (здатності вступати в контакт між собою, взаємодіяти, обмінюючись інформацією, сприймати і розуміти один одного).

Розвиток поняття «компетенція» та її різноманітні класифікації здійснено в параграфі 2.1, на разі зупинимося на уточненні сутності феномена «комунікативна компетенція». Поняття «комунікативна компетенція» увійшло до лінгводидактичного наукового обігу ще до впровадження в освітній простір компетентнісної парадигми. Відбулося це в 60 – 70-х рр. ХХ ст., коли центр уваги вчених-лінгводидактів змістився зі стратегії навчання на стратегію засвоєння змісту навчального матеріалу. Сутність поняття «комунікативна компетенція» уточнювалася в зарубіжній лінгводидактиці впродовж десятків років. Зародившись у комунікативно зорієнтованій лінгвістиці, означена категорія досліджувалася початково в межах нового на той час напряму прагматичного опису мови. Зміст цього поняття обмежувався тим, що в подальшому одержало більш диференційоване термінологічне позначення – мовна компетенція, і охоплював: 1) здатність індивіда розуміти / створювати необмежену кількість речень, побудовану за їх структурними схемами; 2) виявляти формальну подібність / відмінність близьких за своїм змістом висловлювань.

Згодом означена категорія стала предметом дослідження соціолінгвістики і методики викладання іноземних мов, почала тісніше співвідноситися з процесом спілкування і розглядатись як мовленнєва здібність.

У словнику методичних термінів В.Ульріха зміст поняття «комунікативна компетенція» розкривається через такі складові: а) лінгвістична компетенція – здатність розуміти / продукувати необмежену кількість правильних у мовному плані речень за допомогою засвоєних правил їх поєднання; б) вербально-когнітивна компетенція – здатність обробляти, групувати, запам'ятовувати та, за необхідності, пригадувати знання, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення; в) вербально-комунікативна компетенція – здатність урахувувати у процесі мовленнєвого спілкування контекстуальну доречність мовних одиниць для реалізації когнітивної і комунікативної функцій; г) мета компетенція – розуміння та

знання понятійного апарата лінгвістики, необхідного для аналізу й оцінки засобів мовленнєвого спілкування [Див.: 521, с. 17].

За соціолінгвістичним підходом (Дж.Остіна і Дж.Серлі) важливим є врахування прагматичного ефекту висловлювання: компетенція не є вродженою здібністю, а формується в результаті взаємодії індивіда із соціальним середовищем. Французькі вчені-методисти (Г.Бесс, Ж.-К.Бокко) у своїх дослідженнях підкреслюють важливість урахування мовцем ситуації спілкування. Зокрема Г.Бесс зазначає, що мова «не розглядається тільки як знання, якими студент має оволодіти, але також і як уміння, якими він має навчитися користуватися в певній ситуації спілкування» [465, с. 42]. Ж.-К.Бокко на підтримку цієї думки зауважує, що будь-яке висловлювання комунікативно-компетентної людини повинне розглядатися не тільки з погляду правильного граматичного оформлення, але й з погляду його адекватності ситуації [464, с. 40].

З позицій етнолінгвістики (Д.Хаймс) комунікативна компетенція розглядається як здатність індивіда бути учасником мовленнєвої діяльності [498]. Вона визначається як творча здатність людини користуватись інвентарем мовних засобів (у вигляді висловлювань і дискурсів), яка складається із знань і готовності до їх адекватного використання. У зміст поняття включаються когнітивні, афективні та інтенціональні чинники [498, с. 282-284]. Набуття комунікативної компетенції індивідом стає домінантною метою навчання. Центр уваги педагогів зміщується зі структури або системи мови (як це мало місце в структурній лінгвістиці) на структуру мовлення, що вирізняється ситуативністю і національно-культурною специфікою.

Функційний підхід дозволив вести мову про компонентний склад комунікативної компетенції – граматичну, соціолінгвістичну, дискурсну (дискурсивну), стратегічну [470; 507]. Поняття граматичної компетенції характеризує ступінь оволодіння лінгвістичним кодом мови (знання вокабуляра, правил вимови й орфографії, словотвору і структури речення). Соціолінгвістична компетенція – це здатність користуватися мовними засобами з урахуванням теми, ролей учасників спілкування та оточення, або конкретно заданої ситуації

спілкування, а також знання правил поведінки, прийнятих у певному мовному колективі. Дискурсна (дискурсивна) компетенція трактується як здатність породжувати дискурс, тобто використовувати й інтерпретувати форми слів і значення для створення текстів, володіння навичками організації мовного матеріалу в когерентний текст, а також володіння засобами когезії. Стратегічна (або компенсаторна) компетенція передбачає використання вербальної і невербальної комунікативних стратегій із метою компенсації нестачі знань граматичного коду, за необхідності посилення риторичного ефекту мовного повідомлення або паузи в комунікації.

Модель комунікативної компетенції С.Савіньйон, представленої у вигляді «перевернутої піраміди», демонструє, як через практику і досвід у все більш зростаючому колі комунікативних контекстів і подій (основа піраміди), той, хто вивчає мову, поступово розширює свою комунікативну компетенцію, яка охоплює граматичну, дискурсивну, стратегічну і соціокультурну компетенції (грані піраміди) [514, с. 8].

У радянську лінгводидактику термін «комунікативна компетенція» був уведений М.Вятютневим, який розглядав її як «вибір і реалізацію програм людської поведінки залежно від здібностей людини орієнтуватися в тій чи тій ситуації спілкування; вміння класифікувати ситуації залежно від теми, завдань, комунікативних настанов, що виникають у тих, хто навчається, до бесіди, а також під час бесіди у процесі взаємної адаптації» [93, с. 38]. Подальші дослідження в цьому напрямі дозволили вченому уточнити розуміння цього феномена і в найбільш загальному вигляді подати його в такому трактуванні: «комунікативна компетенція – це здатність людини спілкуватись у трудовій чи навчальній діяльності, задовольняючи власні інтелектуальні потреби» [94, с. 80]. Запропоноване науковцем визначення дає можливість виокремити такі суттєві ознаки об'єкта: а) його належність до класу інтелектуальних здібностей індивіда; б) сферою виявлення цих здібностей є діяльнісний процес, необхідною ланкою якого є мовленнєва діяльність. М.Вятютнев наголошував на тому, що комунікативна компетенція охоплює мовну компетенцію, їх розмежування

допускається лише в описовому плані, в навчанні ж вони повинні виступати як єдине ціле. Це означає, що, якщо учні/студенти не беруть участі в комунікації з перших кроків занять, механізм засвоєння системи мови в них значною мірою блокується. Закономірним постає висновок, що одиниці мови запам'ятовуються і легко відтворюються, якщо усвідомлюється їх функційна роль у спілкуванні.

Подальше дослідження категорія «комунікативна компетенція» знайшла у працях Д.Ізаренкова. Російський учений-методист конкретизував сутність цього поняття й уточнив його структуру. Комунікативна компетенція – це «здатність людини до спілкування в одному, кількох чи всіх видах мовленнєвої діяльності, яка становить собою набуту в процесі природної комунікації чи спеціально організованого навчання особливу якість мовної особистості» [168, с. 55]. Згідно з висновками вченого, обсяг поняття «комунікативна компетенція» визначається врахуванням автономності / самостійності видів мовленнєвої діяльності. Отже, можна говорити про комунікативну компетенцію читача, того, хто пише, мовця і слухача та про їх поєднання.

Іншим важливим доробком Д.Ізаренкова було уточнення структури комунікативної компетенції, її базових компонентів. На думку науковця, комунікативна компетенція формується взаємодією трьох основних складових – мовної, предметної і прагматичної. Мовна компетенція передбачає знання мови всіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотвірного, морфологічного і синтаксичного), але не вичерпно представлених у порівневому описі системи мови, а саме тих, що використовуватимуться як будівельний матеріал для породження / розпізнавання висловлювань у формуванні комунікативної компетенції студента в тому обсязі, що заданий цілями навчання [168, с. 56]. Дещо відмінним є тлумачення мовної компетенції щодо рідної мови. Зокрема, Є.Божович мовну компетенцію розглядає як психологічну систему, що охоплює два компоненти: «дані мовного досвіду, накопиченого дитиною у процесах спілкування й діяльності; і знання про мову, засвоєні впродовж спеціально організованого навчання» [59, с. 36], саме таке трактування цього феномена розглядатимемо як базове в межах дослідження. Предметна компетенція, за Д.Ізаренковим, міститься

у змістовому, денотативному плані висловлювань, фрагментах довколишнього світу через знання людини про цей світ. Таке розуміння поняття дозволяє дійти певних методичних висновків щодо відбору текстового матеріалу – він повинен акумулювати «інформацію про предметні сфери, володіючи якою ті, що навчаються, зможуть породжувати / розпізнавати висловлювання» [168, с. 56]. Нарешті, прагматична компетенція, що передбачає вміння застосовувати висловлювання відповідно до комунікативних намірів мовця і ситуативних умов мовлення, складається зі знань відповідностей між комунікативними намірами (інтенціями) й висловлюваннями, що їх реалізують [168, с. 56-57].

У нашому дослідженні під комунікативною компетенцією будемо розуміти комплексне застосування мовцем мовних і немовних засобів для комунікації і спілкування в конкретних соціально-побутових і професійних ситуаціях і відповідно до комунікативного наміру.

З визначення сутності, обсягу і структури поняття «комунікативна компетенція» випливає низка методичних висновків. Окреслимо ті з них, які безпосередньо впливають на організацію професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх авіаторів у виші.

Р.Олрайтом зауважував, що провідним у навчанні мови повинно бути формування комунікативної компетенції [458]. Зосереджуючись на формуванні мовної компетенції, ми втрачаємо значну частину комунікативної компетенції, тоді як навчання комунікативної компетенції, на думку вченого, працюватиме і на мовну компетенцію. Отже, у процесі підготовки майбутніх авіаторів до професійної комунікації і спілкування, необхідно залучати їх до розв'язання комунікативних завдань. Така переорієнтація навчання на практику спілкування важлива не тільки тому, що метою оволодіння мовою є спілкування, а й тому, що сама практика спілкування призведе до розвитку мовних умінь, тобто акцент на набутті комунікативної компетенції сприятиме розвитку мовної компетенції.

Г.Колшанський основним прийомом формування комунікативної компетенції особистості вважав «чинник рольового навчання мови, оскільки навчання мови як засобу комунікації значною мірою передбачає формування навичок виконання тих

чи тих ролей комунікантів під час спілкування в певних умовах» [225, с. 14]. Такий висновок ученого обґрунтовує необхідність застосування в навчальному процесі різноманітних комунікативних ситуацій і рольових ігор.

З досліджень О.Каменської доходимо висновку про необхідність навчати студентів складати комунікативний портрет реципієнта, який вчена розуміє як «впорядковану і взаємопов'язану сукупність необхідних автору даних про ті аспекти особистості реципієнта, що зумовлюють його властивості як приймача тексту» [174, с. 119]. Зовнішнє мовлення повинне бути зорієнтоване на слухача, «мовець повинен рахуватися з рівнем знань слухача, враховувати, що йому відомо і що невідомо, і залежно від цього будувати своє мовлення [183, с. 7], тобто студентів необхідно навчати використовувати такий зміст і структуру прогнозованого тексту, а також такі мовні засоби для їх вираження, які у своїй сукупності були б оптимальними для розуміння реципієнтом, якому адресовано текст.

Українські лінгводидакти (А.Богущ, О.Горошкіна, Л.Мацько, М.Пентиліук, О.Семенов) зауважують, що впровадження комунікативного підходу можливе за умови навчання на текстовій основі, оскільки текст є носієм інформації, засобом пізнання довкілля, формування в учнів/студентів національно-мовної картини світу [56; 290; 332; 390]. Комунікативний підхід тісно пов'язаний зі змістом матеріалу, пропонованого для обговорення, тому що основними (але не єдиними) критеріями природного спілкування є інформативність і предметний зміст. При цьому ми переконані, що у вищій школі текстовий матеріал може бути визнаний прийнятним лише тоді, коли він: 1) має професійну чи загальнолюдську цінність, 2) відзначається доступністю для розуміння, 3) викликає внутрішню потребу в його обговоренні. Професійно-мовленнєва підготовка майбутніх авіаторів у ВНЗ буде успішною тільки в тому разі, якщо у процесі навчання послідовно реалізується принцип добору текстового матеріалу з урахуванням професійної орієнтації студентів.

Важливу роль у формуванні комунікативної компетенції відіграє мотивація студентів. Внутрішня мотивація виникає з інтересу до того, що повідомляється.

Мотивація буде тим вищою, чим менш навчальною буде діяльність. При трансформації завдання навчального в завдання спілкування, що має особисту значущість для того, кого навчають, створюються умови для могутнього стрибка рівня мотивації оволодіння мовою і мовленням. Організація спілкування на заняттях з майбутніми авіаторами сприятиме перетворенню зовнішньої мотивації у внутрішню, а надалі внутрішня мотивація оволодіння мовою повинна трансформуватись у мотивацію спілкування.

Згідно з моделлю передання інформації (повідомлення) Ю.Лотмана, передання інформації відбувається від думки (змісту повідомлення) адресанта через кодувальний механізм мови у формі тексту, а її сприйняття адресатом від рецепції тексту, що є формальною «упаковкою» повідомлення, через декодувальні механізми мови до усвідомлення думки (змісту повідомлення) [Див.: 274]. Модель має ефективну дію у тих випадках, коли адресат сприйняв інформацію і відтворив її ідентично до тієї, що була відправлена адресантом. На практиці часто спостерігаються відмінності між текстами адресата й адресанта. Навіть більше – для комунікації в цілому характерна «відносність ідентичності вихідного й одержаного текстів» [274, с. 14]. Навіть твердження, що обидва учасники комунікації користуються однією мовою, «не забезпечує тотожності кодів, оскільки потрібні ще єдність мовного досвіду, тотожність обсягу пам'яті, єдність уявлення про норму, мовну референцію та прагматику...» [274, с. 13-14]. При цьому науковці зауважують, що суттєві розрізнення вихідного й одержаного текстів, які не ідентично передають зміст повідомлення, можуть бути визначені як помилки. У професійному дискурсі авіаційних операторів означені типи помилок надзвичайно небезпечні, бо вони можуть призвести (і часто призводять) до фатальних помилок в УПР та експлуатації ПС. Організація мовної освіти авіаційних операторів у ВНЗ повинна спрямовуватися на формування єдності мовного досвіду їхньої професійно-мовленнєвої комунікації (відповідний добір навчальних текстів, ситуацій спілкування), забезпечення єдності мовного матеріалу (визначення адекватного діапазону лексико-граматичних засобів, необхідних для здійснення професійної комунікації), формування у студентів розуміння сутності процесу

передання і прийому інформації, особистої відповідальності за зриви у процесах професійно-мовленнєвої комунікації і т. ін. Певного уточнення щодо організації навчальної діяльності з професійно-мовленнєвої підготовки авіаційних операторів потребує методичний висновок щодо необхідності досягнення ідентичності «відповідно до змісту повідомлення, а не системи мовних засобів, за допомогою яких воно може бути декодоване» [394, с. 93]. Таке твердження є цілком справедливим щодо комунікації соціуму «авіаційні оператори» з іншими категоріями авіаційного персоналу та їхньої міжсоціумної професійно-мовленнєвої комунікації. Натомість професійно-мовленнєва комунікація всередині соціуму «авіаційні оператори» під час виконання польоту ПС вимагає єдності як змісту повідомлення, так і системи мовних засобів для його кодування / декодування. Повідомлення в дискурсі РЦА є суворо регламентованими і формалізованими, вимагають уникнення будь-якої можливості їх неоднозначного трактування, тому студенти повинні оволодіти певним репертуаром мовних засобів, необхідних для реалізації цього підвиду їхньої професійно-мовленнєвої комунікації, навчитися здійснювати недвозначний і точний обмін інформацією. Навчання необхідно спрямовувати на підготовку майбутніх авіаторів до створення і передання чітких, прозорих, зрозумілих повідомлень, «прямої» комунікації (В.Дементьєв), до сприймання формалізованих повідомлень, вироблення рішень на основі сприйнятих повідомлень і їх подальшої реалізації.

Організація навчального процесу у майбутніх авіаторів повинна спрямовуватися на розв'язання комунікативних завдань. Спостереження свідчать, що на заняттях з рідної мови, яка покликана бути базою для формування професійно-мовленнєвих умінь авіаційних операторів, приділяється недостатньо уваги роботі з формування комунікативної компетенції мовця. На заняттях із рідної мови майбутні авіатори здійснюють гіпертрофовану роботу над мовною формою, лінгвістичними правилами, написанням ділових паперів. Несформованість комунікативної компетенції і професійно-мовленнєвих умінь позначається на організації роботи з оволодіння авіаційною англійською мовою (на заняттях з іноземної мови), у якій невинувато багато місця займає механічне тренування,

заучування і репродукція фразеології радіотелефонії, відсутня робота з розв'язання комунікативних завдань, проблемних ситуацій, розігрування рольових ігор. Таким чином, необхідно змістити акценти на вдосконалення змісту навчання насамперед у мовленнєвому аспекті, на дотримання системи роботи з розвитку мовлення, формування низки умінь і компетентностей, що забезпечать основну мету стандартизованої освіти – комунікативну компетентність.

Висновки з розділу II

Ефективність процесу формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі визначається тими методологічними підходами, що лежать в основі навчання. У результаті аналізу сутності професійної діяльності авіаційних фахівців, визначення специфіки їхнього професійного мовлення, а також вивчення традиційних та інноваційних педагогічних технологій і освітніх парадигм, було визначено перелік підходів, що у своїй сукупності створили методологічну базу для формування професійного мовлення у майбутніх фахівців-авіаторів.

Згідно з компетентнісним підходом, навчальний процес покликаний забезпечити формування ключових і професійних компетентностей у його суб'єктів. У ВНЗ особлива увага приділяється формуванню професійних компетентностей студентів. Професійну компетентність розглядають як елемент чи складову культури фахівця, як властивість особистості, як готовність і здатність здійснювати професійну діяльність. З-поміж основних компетенцій, необхідних майбутнім авіаторам для ефективно професійної діяльності, виокремлюємо: розуміння сутності професії, обов'язку служити суспільству, професії, усвідомлення відповідальності за професійні рішення; здатність ефективно працювати індивідуально і як член команди; вміння застосовувати різноманітні методи ефективно комунікації у професійному середовищі й соціумі; усвідомлення необхідності та здатність до самостійного навчання впродовж усього життя. Комунікативна компетенція розглядається як обов'язкова в системі

професійних компетенцій авіатора. Вона охоплює вміння здійснювати комунікацію рідною й іноземними мовами в професійному середовищі з урахуванням референтної групи, вміння працювати з документацією, здатність представляти результати професійної діяльності.

Існує тісний зв'язок між поняттями «компетентність» та «уміння». Компетентність розглядається сучасною педагогічною наукою як сума вмінь, помножена на морально вольові якості людини, її мотивацію і бажання, тобто не можна сформуванню компетентності без формування відповідних умінь. І, якщо компетентності здобуваються у всіх трьох типах освітньої практики: формальній, неформальній, інформальній, то завдання формальної, вишівської освітньої практики вбачається якраз у формуванні основ компетентностей – умінь, у нашому випадку – професійно-мовленнєвих умінь авіаторів, які в сукупності особистісного, мотиваційного компонентів, систематичному інтегруванні в цілісний освітній процес повинні перейти в розряд компетентностей.

Застосування компетентнісного підходу підвищить ефективність професійно-мовленнєвої підготовки авіаційних операторів за рахунок: а) посилення діяльнісної, актуальної сутності навчання; б) акцентування на відміну від знаннєвої спрямованості («що»), на способі й характері дій («як»); в) зміцнення взаємозв'язку з особистісною, зокрема мотиваційною характеристикою особистості.

Відповідно до теорії контекстного навчання, предметною основою формування професійної компетентності майбутнього авіатора, до якої органічно входить мовленнєвий компонент, є включення навчальної діяльності студента з оволодіння мовленнєвою компетенцією в аналог його майбутньої професійної діяльності. Задля цього створюється інтегративна модель навчання, в якій відпрацювання мовленнєвого компонента, розвиток професійного мовлення, відбувається у змодельованих технологічних процесах професійної діяльності авіаційного фахівця.

Побудова навчального процесу на базі технології контекстного навчання дозволяє максимально наблизити зміст і процес навчальної діяльності студентів до

їхньої подальшої професії. У різноманітних формах навчальної діяльності поступово «вимальовується» зміст майбутньої спеціальності, що дозволяє ефективно здійснювати загальний і професійний розвиток майбутніх випускників.

Головне завдання комунікативного підходу – формування комунікативно компетентної особистості, здатної вільно й легко висловлюватися з будь-яких питань, виявляючи високий рівень мовної культури, дбаючи про якість свого мовлення.

Комунікативний підхід є запорукою готовності майбутніх операторів до спілкування. Він передбачає залучення майбутніх авіаторів до розв'язання в навчальному процесі комунікативних завдань шляхом переорієнтації навчання на практику спілкування; формування у студентів уміння виконувати різноманітні комунікативні ролі під час спілкування в певних умовах; навчання студентів складати комунікативний портрет реципієнта; організацію навчального процесу на текстовій основі; послідовну реалізацію в навчанні принципу добору текстового матеріалу з урахуванням професійної орієнтації студентів; забезпечення формування позитивної мотивації студентів; забезпечення розуміння студентами сутності процесу передання і прийому інформації, особистої відповідальності за зриви у процесах професійно-мовленнєвої комунікації.

Загалом комунікативний підхід зорієнтований на посилення практичної спрямованості змісту навчання мови, надання пріоритету формування в студентів умінь і навичок спілкуватися в різних сферах професійного і суспільного життя.

Основні положення цього розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [195; 196; 198; 211].

РОЗДІЛ III

ХАРАКТЕРИСТИКА ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВИХ УМІНЬ АВІАЦІЙНИХ ОПЕРАТОРІВ

3.1. Комунікація «повітря – земля» як специфічний різновид професійного спілкування авіаційних операторів

Специфічним виявом професійного мовлення авіаційних операторів є ведення комунікації «повітря – земля». Учені (В.Колосов і Т.Іванова) зазначають, що «важливим елементом безпечної системи керування повітряним рухом є ефективний, чіткий і надійний зв'язок між ПС і диспетчером УПР» [222, с. 90]. Основне завдання УПР – «забезпечити безпечний, впорядкований і швидкий потік повітряного руху» [321, с. 182]. Авіадиспетчери, кожний із яких має свою зону відповідальності, супроводжують ПС на всіх етапах польоту, від моменту запуску двигуна на землі до зарулювання літака на місце стоянки після приземлення. Отже, можна зауважити, що загальним принципом повітряного управління для авіадиспетчера буде «чую, керую», а для пілота – «чую, виконую». Від того, як розуміють один одного учасники цієї професійної взаємодії, залежить безпека польоту.

Спілкування в авіації, за визначенням А.Пчелінова, – процес складного взаємного впливу людей, що забезпечує організацію взаємозв'язку. Здійснюється це спілкування мовленнєвими і немовленнєвими засобами та їх комбінаціями [373, с. 127]. Мовлення членів екіпажу, уточнює В.Колосов, є складовою зв'язковою частиною спільної діяльності членів екіпажу на всіх етапах польоту, а також основним компонентом взаємодії і взаємовідносин екіпажу з диспетчерами УПР [223, с. 85].

Мовленнєве спілкування членів екіпажу виявляється в усній формі для підтримки нормальної взаємодії персоналу всередині екіпажу, з диспетчерами і екіпажами інших літаків. Мовлення застосовується у випадках, коли необхідно терміново передати командні, оповіщувальні чи застережні сигнали, щоб

привернути увагу до певної ситуації; одержати від членів екіпажу чи диспетчера невідкладну реакцію у вигляді дій чи спонукати їх до певних дій; продублювати зорові сигнали; підтвердити прийняте мовленнєве повідомлення; оцінити дії [373, с. 127]. За джерелами виникнення мовленнєву інформацію поділяють на зовнішню, що надходить від диспетчера, інших екіпажів про стан середовища, і внутрішньокабінну, що надходить від членів екіпажу щодо стану систем літака і програми польоту. Основною інформацією за відсутності аварійних ситуацій на ПС є зовнішня, оскільки від неї залежить програма польоту і пов'язана з нею діяльність екіпажу.

Спілкування немовленнєвими засобами – це спілкування за допомогою жестів, міміки, різноманітних предметних дій. Членам екіпажів, за А.Пчеліновим, не рекомендується застосовувати для спілкування без розроблених правил жести, міміку та їх поєднання. Історія авіації знає чимало прикладів, коли жести тлумачилися неправильно, а результатом спілкування жестами були аварії.

Свої міркування дослідник підсумовує висновком, що для взаємовпливу й узгодженості дій членів екіпажу ПС необхідно використовувати спеціальні засоби спілкування. Немовленнєві засоби повинні застосовуватися на основі спеціальних правил, а мовленнєві – на основі спеціальних рекомендацій [373, с. 128].

Означене призвело до того, що в галузі сформувались особливі вимоги до професійного мовлення авіаторів, що забезпечують комунікацію «повітря – земля». У різні етапи розвитку авіації вони були різними. Оглянемо їх в діахронії.

Перші роботи, присвячені дослідженню мовленнєвого аспекту в авіації, датуються другою половиною ХХ ст. Зокрема, в дослідженні Ф.Фріка і У.Самбі (1958) розраховується «надлишковість» мови, що застосовується в авіації операторами УПР [489]. Вчені з'ясували, якщо надлишковість писемної англійської мови становить близько 60%, то з урахуванням лінгвістичного і ситуативного контекстів вона сягає 96%. Завдяки надлишковості авіаційної підмови підвищується вірогідність правильного сприйняття повідомлень у РО за найнесприятливіших умов.

Вплив темпу мовлення на слухове сприйняття досліджували Г.Фейербанк, Н.Гутман, С.Мірон (1957) [485]. Учені дійшли висновку, що слухове розуміння перебуває у зворотно пропорційній залежності від темпу мовлення, проте ця залежність не є лінійною. Навіть якщо пришвидшити темп мовлення у 2 рази (до 282 сл/хв), розуміння повідомлення погіршується не так різко. Означене навело дослідників на думку, що зекономлений час можна використовувати для посилення матеріалу в згорнутому вигляді (напр., для його подвійного повторення). Були одержані позитивні результати. У випадку, коли повторюється не все повідомлення, а лише окремі його частини, покращання відповідей на попередньо дібрані частини супроводжується погіршенням відповідей на решту частин. Загалом відбувається незначна зміна відповіді.

Д.Бродбент (1952) називає ситуацію багатоканального спілкування (кілька повідомлень надходить до слухача одночасно) ситуацією «мовленнєвого коктейлю» [469]. Ефективність мовленнєвої комунікації обмежують дві обставини: 1) збільшення швидкості надходження повідомлень, що уможлиблює прослуховування більше, ніж одного каналу, викликає погіршення в кількості правильних відповідей; 2) промовляння навіть простих серій слів заважає розумінню нового повідомлення. В іншій роботі (1956) Д.Бродбент доходить висновку, що претензія авіадиспетчерів на те, що практика навчає їх прослуховувати відразу кілька каналів, не має особливого підґрунтя [468]. Автор пояснює це тим, що в результаті певного тренування авіадиспетчери знають наперед, що і де може бути вимовленим, а тому й не потребують того, щоб почути повідомлення. Вони не опікуються, як новачки, всіма каналами відразу. Однак, якщо одночасно з'являються два повідомлення високої інформативності, починають відчувати значні труднощі. Ще одна важлива проблема, за Д.Бродбентом, – вивчення часового ефекту. Повідомлення, що з'являється усього на 0,2 – 0,4 с раніше іншого, має більше шансів на одержання відповіді.

Ситуацію «мовленнєвого коктейлю» учені (Б.Ломов і К.Платонов) вважають найбільш складною для забезпечення надійного сприйняття мовленнєвих повідомлень [453, с. 157]. У цій ситуації для підвищення надійності сприйняття

необхідно враховувати низку рекомендацій, розроблених психологами Дж.Ликлайдером і Дж.Міллером (1963) [268]. Перша – дотримання різниці тембрових і висотних характеристик голосів (напр., використання жіночого голосу на тлі чоловічих голосів, що передають повідомлення із землі). Друга – виховання ставлення слухача до повідомлення. Так, оператор повинен знати, що жіночий голос повідомляє про аварію.

Дослідники (В.Спіт, Дж.Картіс, Дж.Вебстер (1954)) виявили, що назва каналу, з якого подається повідомлення, назва літака чи номеру розпізнаються краще, ніж інші слова. Вчені зауважують, що «літаки і номери легше розпізнати, ніж слова, бо є лише 9 можливих літаків і 10 можливих номерів, тоді як на 16 бобінах записано 1152 різних слів» [519].

Х.Савін (1963) вважає одним із найважливіших моментів у навчанні сприйняття мовленнєвих сигналів у шумі частотну характеристику слів. Поширені слова, на думку вченого, сприймаються правильно при значно нижчому співвідношенні мовлення до шуму, ніж непоширені [515].

Низка досліджень була пов'язана з використанням гіпотези Інґве про структуру фрази [499]. Зокрема М.Петров, спираючись на дослідження В.Інґве, формулює загальний постулат породження і сприйняття мовлення: «породження і сприйняття мовлення можливе, якщо число елементів у ланцюгах розрізень не перевищує критичної величини 7 ± 2 » [336]. Лабораторний експеримент і наступний аналіз команд на диспетчерському пункті, проведені І.Луцихіною, підтвердили основні положення гіпотези Інґве щодо професійно-мовленнєвої комунікації авіаційних операторів [279]. Вони полягають у тому, що мовець і слухач у процесі мовленнєвої комунікації уникають перевантажень в оперативній пам'яті. Різке погіршення сприйняття настає після «магічного числа 7». Натомість, навіть, всередині цього кола (до 7) будь-яке збільшення глибини фрази погіршує сприйняття слухача. Таким чином, зауважує І.Луцихіна, кількісний аналіз підрахунків глибини фрази дозволяє заздалегідь знаходити найслабші ланки мовленнєвої програми. «Якщо ж знайдено слабку ланку, можна знайти і способи її

зміцнення. Це дозволить підвищити загальну надійність і завадостійкість усієї системи «людина – машина» [279, с. 66].

Основним об'єктом досліджень радянських науковців було вивчення особливостей сприйняття льотчиками мовленнєвої сигналізації. Те, що сигнал, який подається голосом, володіє специфічним впливом на людину-оператора, засвідчено в дослідженнях Ф.Горбова (1964), який виявив негативний вплив мовленнєвого повідомлення на оперативну мисленнєву діяльність [111]. Підказка, що збігалася в часі з формуванням власного рішення, гальмувала оперативну діяльність льотчика, зривала реалізацію рішення (так званий ефект замикання). Учений доходить висновку, якщо до позитивних якостей системи мовленнєвої сигналізації належать високий ефект привертання уваги, визначеність сигналу, природна для людини форма кодування, то до негативних – перешкода діяльності.

Однією з перших радянських робіт, предметом якої було власне професійне мовлення льотного складу, була стаття пілота-практика А.Пчелінова, в якій у 1982 р. він виклав власні спостереження й міркування щодо взаємозв'язку професійної комунікації членів екіпажу в системі «повітря – земля» і безпеки польотів [373]. Автор зазначав, що з метою мінімізації витрат часу на мовленнєву взаємодію «члени екіпажів при побудові речень намагаються конструювати речення найпростіші, використовуючи добре знайомі, виразні, звучні слова, що несуть певне смислове навантаження і мають однозначне трактування» [373, с. 128]. Окрім цього, існують певні вимоги до планування діалогів, які покликані зробити процес комунікації максимально ефективним. З-поміж них: мовленнєві команди необхідно починати з назви обладнання, з яким необхідно здійснити операцію: «шасі випустити», «закрилки прибрати»; краще сприймаються повідомлення, в яких найважливіша інформація (позивні, найменування тощо) передаються впродовж перших двох секунд; у зв'язку з обмеженнями оперативної пам'яті, краще сприймаються стислі й чіткі повідомлення, загальна кількість слів у яких не перевищує одинадцяти; неправильне розташування пауз чи їх виключення призводить до викривлення змісту повідомлень і т. ін. [Див.: 373, с. 128].

П.Корчемний (1986) виокремлює такі специфічні особливості мовлення льотного складу: стислість, ясність, унеможливлення різнотлумачень, змістовність [234, с. 43].

Дослідження вчених (Г.Карапетян, Н.Михайлик, С.Пичко, А.Прокоф'єв (1989)) засвідчили вплив на комунікацію авіаційних операторів у режимі «повітря – земля» стресових умов роботи. В особливій ситуації мовленнєві дії екіпажу пов'язані не стільки з реалізацією, скільки з виробленням рішення. Тому вони зазнають значних змін: збільшується абсолютний темп та індекс паузації (кількість і тривалість пауз нерішучості), скорочується довжина відрізка мовлення, що реалізується без хезитаційних пауз, зростає індекс нерішучості (відношення часових пауз у висловлюванні до «чистого» мовлення) [354].

У 80-і рр. ХХ ст. професійну авіаційну комунікацію «повітря – земля» вже розглядають як важливий компонент професійної діяльності авіаційних операторів, який має безпосередній зв'язок із безпекою польотів. Так, у дослідженні Б.Алякринського (1986) зазначається, що однією з причин авіаційних подій є неякісний радіозв'язок, зокрема відсутність практичних навичок і вмінь його забезпечення, нечітка артикуляція, недостатня грамотність команд, включення в повідомлення слів, що допускають смислові викривлення [8].

Причинами багатьох складних ситуацій у польоті, які потенційно призводять до катастроф, на думку В.Цветкова (1983), є недостатній рівень правильного розуміння інформації, її складання і передання в процесі РО; невміння правильно, грамотно і чітко описати ту чи ту ситуацію; недостатнє знання лексики, фразеології; уповільнене й утруднене сприйняття іншомовного мовлення; нестача, а подекуди й відсутність практики у спілкуванні англійською мовою [440].

Саме з цього часу починають усвідомлювати необхідність формування «надійнісних параметрів авіаційного фахівця в рамках мовленнєвої взаємодії», здійснюють перші спроби розробити «організаційні й дидактичні основи навчання спеціальної англійської мови, інтегративно об'єднаного з процесом формування професійної надійності льотного складу» [282, с. 314].

Оскільки безпека в авіації безпосередньо залежить від якісної мовленнєвої взаємодії льотного складу і диспетчерів УПР, значна увага питанням комунікації в авіації приділяється не лише науковцями й авіаційними операторами-практиками, але й світовими авіаційними організаціями і насамперед Міжнародною організацією цивільної авіації. Питанням організації мовленнєвої комунікації «повітря – земля» присвячено такі документи: «Правила аеронавігаційного обслуговування «Організація повітряного руху» (PANS-ATM) [479] (див. додаток Б), «Авіаційний електрозв'язок» (том II «Правила зв'язку, включаючи правила, що мають статус PANS», які є частиною Додатку 10 до Конвенції про міжнародну цивільну авіацію) [460], «Керівництво з радіотелефонного зв'язку» [480]; «Керівництво із запровадження вимог ІКАО щодо мовної відповідності» [481] та Додаток 1 до Конвенції про міжнародну цивільну авіацію «Видача свідоцтв авіаційному персоналу» [459].

На вимогах, викладених у цих документах, зупинимося дещо пізніше, а наразі здійснимо аналіз термінологічного макрополя «Радіообмін цивільної авіації», одиниці якого виконують номінативну і комунікативну функції при «двобічному обміні інформацією засобами обладнання радіозв'язку між екіпажем літального апарату і наземними диспетчерськими службами і/чи іншими літальними апаратами, а також при внутрішньому радіозв'язку між членами екіпажу» [317, с. 4-5]. Комунікативним середовищем для термінології РЦА є діяльність РО, що застосовується і здійснюється на ПС під час польоту і пов'язаних із ним операцій, які виконуються ПС на землі. Підмову РО Т.Мальковська розглядає як «сукупність фонетичних, граматичних і лексичних одиниць мови, що обслуговують мовленнєве спілкування учасників повітряного руху (авіадиспетчера і льотчика) під час виконання польоту і представлену в діалогах «пілот – авіадиспетчер» [285, с. 15].

РЦА здійснюється для того, щоб 1) диспетчерські служби інформували екіпаж ПС про обстановку в районі польоту, стан аеродрому, роботу засобів зв'язку і радіотехнічного забезпечення польотів і посадки, про екстрені ситуації; контролювали дії ПС, їх ешелонування на безпечні інтервали з метою запобігання

небезпечних зближень і зіткнень ПС одне з одним і з перешкодами на аеродромі та в польоті; здійснювали запит інформації про стан і місцезнаходження ПС, а 2) екіпаж ПС інформував про виконання польотної операції, доповідав про стан ПС і ситуацію, в якій відбувається політ; одержував дозвіл на виконання того чи того етапу польоту, а також умови виконання маневрів, пілотування і керування ПС.

Отже, комунікативними цілями РО виступають: інформування (повідомлення), запит, контроль і супровід ПС наземними службами, що реалізуються в підтвердженні (дозволі) чи забороні.

За «Правилами ведення радіотелефонного зв'язку та фразеології РЦА в повітряному просторі України», існують такі категорії повідомлень: а) аварійні виклики, повідомлення про «лихо» та аварійний рух; б) термінові повідомлення, у тому числі повідомлення, яким передував сигнал медико-санітарного транспорту; в) повідомлення щодо пеленгації; г) повідомлення щодо безпеки польотів; ґ) метеорологічні повідомлення; д) повідомлення щодо регулярності польотів [359].

Прийнято розрізняти три основні групи мовленнєвих взаємодій диспетчерів УПР з екіпажами ПС: 1) розпоряджувальні форми (команди, диспетчерські розпорядження, диспетчерські рекомендації); 2) інформаційні форми (запити, диспетчерська інформація, повідомлення екіпажів, уточнення, підтвердження прийому інформації, донесення про виконання); 3) нерегламентовані форми (репліки тощо).

Упродовж виконання польоту ПС взаємодіє з різними службами УПР. На першому та прикінцевому етапах польоту здійснюється взаємодія «аеродромний диспетчерський пункт – ПС». Мовленнєве спілкування учасників цієї взаємодії відбувається за такою тематикою: інформація про виліт і правила запуску двигуна, буксирування, вказівки щодо руління, правила для зльоту, аеродромне коло польотів, кінцевий етап заходу на посадку, відхід на друге коло, після посадки, важлива аеродромна інформація. Своєчасна, лаконічна і недвозначна комунікація є «важливим чинником у забезпеченні ритмічної, безпечної і безперешкодної роботи аеродрому. Вона є не лише засобом виконання диспетчерами своїх завдань, але

також допомагає пілотам знати про інші ПС, що перебувають поблизу них, особливо в умовах поганої видимості» [480].

При виконанні польоту за маршрутом екіпаж ПС взаємодіє з радіолокаційними органами різних типів, зокрема зі службами спостереження і обслуговування повітряного руху, диспетчерським пунктом підходу, органами районного диспетчерського керування. Взаємодія зі службами спостереження передбачає обмін інформацією щодо розпізнавання й векторіння, руху і маневру відхилення, роботи пілотів з приймачами-передавачами, надання радіолокаційної допомоги ПС при відмові радіозв'язку, попередження про небезпеку.

Взаємодія з диспетчерським пунктом підходу охоплює виліт за ППП (політ, що виконується відповідно до правил польотів за приладами), виліт за ПВП (політ, що виконується відповідно до правил візуальних польотів), приліт за ППП, приліт за ПВП, векторіння на кінцевому етапі заходу на посадку, захід на посадку за радіолокатором точного заходу на посадку.

У процесі взаємодії ПС з органами районного диспетчерського управління порушується така тематика: інформація про місцезнаходження ПС, ешелон польоту, входження / вихід / перетинання ПС повітряних трас, політ з чеканням на маршруті, керування польотами над океаном.

Українське законодавство чітко визначає процедури радіотелефонного зв'язку, серед них: 1) передання ведеться у стислій формі, звичайним розмовним тоном із використанням стандартної фразеології; 2) для забезпечення чіткого та задовільного приймання повідомлень екіпаж ПС, орган обслуговування повітряного руху або інший відповідний наземний персонал повинні: вимовляти кожне слово виразно та зрозуміло; дотримуватися такої швидкості мовлення, яка б не перевищувала 100 слів за хвилину. Якщо повідомлення, що передається на борт ПС, потребує запису, швидкість мовлення потрібно знизити для того, щоб таке повідомлення можна було записати. Невелика пауза перед або після цифр дає змогу легше їх зрозуміти; зберігати гучність мовлення на постійному рівні; 3) під час передання довгих повідомлень необхідно робити короткі зупинки для того, щоб переконатися, що частота, на якій ведеться передання, не зайнята, та надати змогу

оператору станції, що приймає такі повідомлення, при потребі, зробити запит на повторення неприйнятих частин повідомлення; 4) повідомлення, які обробляються в авіаційному мобільному зв'язку, складаються з відповідних частин, що передаються в такому порядку: а) виклик з указівкою адресата і відправника; б) текст [359].

Отже, правила, що визначають норми перебігу РО, базуються на певних принципах, як-от: застосовувані мовленнєві форми (команди, повідомлення) повинні забезпечувати мінімум викривлень і втрати інформації; одержання будь-якої інформації здебільшого повинно супроводжуватися повідомленням у відповідь («квитанцією»); кількість слів у сеансах радіозв'язку і їх тривалість повинні бути (по можливості) мінімальними.

Як зазначалося вище, мовленнєва взаємодія при виконанні польоту відбувається не лише в напрямі «пілот – авіадиспетчер», але й усередині кабіни між членами льотного екіпажу. У мовленнєвій взаємодії членів екіпажу виокремлюють такі основні мовленнєві форми: 1) команди-звернення, що вимагають виконання певної конкретної дії («Прибрати шасі», «Закрилки 20»); 2) виконання команди, підтвердження одержання інформації («Закрилки 20 випущено», «5 кілометрів, швидкість 270»); 3) запити-звернення з вимогою (проханням) надати необхідну інформацію («Курс?»); 4) репліки-звертання, що не несуть командної, виконавчої чи оповіщувальної інформації: зауваження, заперечення, коментарі, вигуки тощо. Перші три форми складають необхідну основу мовленнєвої взаємодії членів екіпажу у виконанні спільної діяльності, здебільшого вони регламентовані й закріплені в правилах, що унормовують ведення РО. Останню форму (В.Колосов) відносять до надлишкових, до «шуму», що виходить за межі загальноприйнятої технологічної мовленнєвої взаємодії. Це можуть бути зауваження, висловлення ставлення (позиції) мовця до дій, вчинків, слів партнера, його стану тощо. Такі репліки мають переважно емоційне зафарбування, виражають не взаємодію партнерів, а їхні взаємостосунки.

У цілому РО можна розглядати як процес і як продукт діалогового спілкування. У зв'язку з цим ми, слідом за О.Акімовою [5], розглядаємо РО як

дискурс (процес), протиставляючи його тексту як продукту мовленнєвої діяльності (див. параграф 2.3). У функційному плані текст РЦА – це ієрархічно організовані мовленнєві акти, об'єднані у висловлювання діалогічного типу. Лінгвопсихологічні особливості діалогічного мовлення детально проаналізовано в параграфі 1.1, принагідно зауважимо, що основними з них є те, що діалогічне мовлення ситуативне, тісно пов'язане з умовами, в яких відбувається спілкування. Повідомлення не створюються кожного разу заново, а немов би добудовуються до попередньо висловлених або до виконуваних дій. Це мовлення контекстне і стисле через знання членами екіпажу ситуацій і застосування ними спеціальної професійної лексики, авіаційної фразеології. Діалог як форма мовленнєвого спілкування є формою взаємодії, що зазнає постійних чергувань, порівняно швидко зміну акцій і реакцій взаємодіючих індивідів. Особливістю діалогів між членами екіпажів є їх цілеспрямованість і швидкий темп, що пов'язано з лімітом часу на спілкування. Чим довший процес спілкування (за сучасних швидкостей польоту), тим менше часу лишається на виконання операцій з управління літаком, як наслідок, частина операцій не виконується чи виконується з порушеннями й помилками, що може призвести до авіаційних подій. Усно-розмовне діалогічне мовлення РЦА будується відповідно до принципу економії. Отже, специфічною рисою висловлювань у сфері РЦА є лаконічність. Діалог РЦА не передбачає зорового сприйняття комунікантів, тобто в ньому відсутні сприйняття міміки, жестів, рухів тіла. Можливі радіоперешкоди не завжди дозволяють сприймати інтонаційний малюнок висловлювання. Наслідком цього є особлива увага до тексту і до слова як його одиниці.

Аналіз праць учених (О.Акімова, П.Корчемний, І.Луцихіна, Т.Мальковська, А.Пчелінов, М.Солнишкіна та ін. [5; 6; 234; 279; 285; 373]) дозволив дійти висновку, що лінгвістичними особливостями комунікації «повітря – земля» є лаконічність, однозначність, чіткість; відносна свобода побудови висловлювань; типова «фразеологія», що спрямована на максимальне використання стандартних слів і фраз, чітку і зрозумілу вимову, уникання багатослів'я у стандартних умовах; використання нестандартних мовних одиниць у нестандартних ситуаціях; суворе

тематичне спрямування змісту (змістовий бік текстів здебільшого співвідноситься із смисловими сферами «Об'єкт», «Дія», «Простір», «Ситуація», «Час», які стосуються виконання польоту й УПР. РО відносно інших тем заборонений).

У документах ІКАО зазначається, що інформація і вказівки, які передаються в РО, «мають життєво важливе значення для забезпечення безпечної і швидкої експлуатації ПС» [480]. Радіообмін в авіації – усне спілкування, що здійснюється на базі лексико-термінологічних «заготовок», мовленнєвих кліше, застосування яких є обов'язковим відповідно до вимог ведення радіоперемов. Означені правила визначають порядок ведення радіозв'язку, особливості використання спеціальної і неспеціальної лексики, характер і стиль комунікації, специфіку побудови висловлювань, а також тематику останніх. Правила і типова фразеологія призначені для скорочення тривалості, впорядкування і підвищення надійності РО в радіомережах і за наземними каналами зв'язку органів УПР.

Стосунки між учасниками комунікації визначаються встановленими правилами ведення РО. З-поміж двох комунікантів представник диспетчерської служби є головним, оскільки саме ним здійснюється передання розпоряджень на борт літака і ведеться контроль за рухом ПС у повітряному просторі. Таким чином, авіадиспетчер займає вище у порівнянні з екіпажем положення в ієрархічних зв'язках комунікантів, а комунікація у РЦА здебільшого будується на вертикальних відносинах її учасників.

Комунікативна ситуація, зумовлена умовами безпеки польоту і, відповідно, відсутністю загрози для життя і здоров'я людей, відображається в так званому стандартному радіообміні. Комунікативна ситуація, зумовлена виникненням непередбачуваних умов польоту, спричинених технічним і людським чинниками (перебої в роботі систем управління і навігації ПС, вплив елементів довколишнього середовища на роботу ПС, помилки в пілотуванні й координуванні повітряного руху тощо) ведуть до нестандартного радіообміну. Тобто дискурс РЦА передбачає наявність текстів, які відображають стандартну і нестандартну ситуації. До першого типу належить текст стандартних перемов, що характеризується заданістю тематики (необхідні етапи польоту та обов'язкові компоненти процедури

РО), особливою побудовою мовленнєвих форм висловлювань, загальною тенденцією породження висловлювань відповідно до рекомендованих вимог ведення РО. До другого типу належить дискурс, що відображає нестандартні ситуації ведення РО. Нестандартні ситуації і горизонтальні стосунки комунікантів, зауважують О.Акімова та М.Солнишкіна, можуть призвести до дисбалансу нейтрального, спокійного, неемоційного стану комунікантів, які здійснюють РО, що, у свою чергу, означає проникнення в РО різноманітних емоційно зафарбованих, ненормованих лексичних одиниць просторічного характеру [6]. А при веденні РО на міжнародних повітряних трасах (МПТ) таких одиниць буде ще більше через включення до мовленнєвих продуктів рідномовних одиниць, лексем, що можуть мати неоднозначне тлумачення тощо.

У результаті було розроблено фразеологію ІКАО, що укладалася з метою забезпечення максимальної точності, лаконічності й однозначності розуміння слів і виразів, що застосовуються у веденні радіотелефонних перемов, для «ефективного, чіткого і недвозначного обміну інформацією при веденні зв'язку», при цьому особлива увага приділяється «правильному використанню фразеології ІКАО у всіх випадках, коли вона повинна застосовуватися» [480].

Чому в авіації виникла така увага до фразеології радіообміну? Пояснення знаходимо в документі ІКАО «Керівництво із запровадження вимог ІКАО щодо мовної відповідності». У ньому зазначається, що однією з основних причин авіаційних подій упродовж останніх років був людський чинник, тому необхідно посилити увагу до комунікації як одного з його елементів. Три різні авіакатастрофи (одна трапилася внаслідок зіткнення двох ПС на землі, друга – через нестачу пального, а третя – внаслідок зіткнення ПС із землею поверхнею) мали, як з'ясувалося в процесі розслідування, дещо спільне – були результатом недостатньої мовленнєвої підготовки пілота та авіадиспетчера, що унеможливило їхню нормальну взаємодію в режимі «повітря – земля» і призвело до трагічних наслідків – загинуло понад 800 людей. За даними Британських авіаційних служб, у країні лише за неповних 6 років трапилося 134 авіаційні проблеми так чи так пов'язані з мовним чинником [481].

Основні вимоги щодо володіння професійною підмогою в авіації викладено в нормативно-правових документах ІКАО стосовно англійської мови. Порядок використання англійської мови в радіотелефонному зв'язку регулюється Стандартами і Рекомендованими практиками (SARPS) і Правилами аеронавігаційного обслуговування (PANS), що містяться в Додатку 10 «Авіаційний електрозв'язок» і PANS-ATM. Конкретні вимоги до знання англійської мови викладені в Додатку 1 «Видача свідоцтв авіаційному персоналу» (див. додаток В). Окрім того, фразеологія ІКАО опублікована в томі II «Правила зв'язку, включаючи правила, що мають статус PANS» [459; 460].

Безпечний зв'язок – це насамперед знання стандартної фразеології. Тому документ ІКАО «Правила аеронавігаційного обслуговування» є основним законом, що визначає правила для ведення радіозв'язку на МПТ. Пілоти нерідко зазначають, що ведення радіотелефонного зв'язку не викликає у них труднощів. Однак навіть у повторенні стандартного диспетчерського дозволу, в запитах із виконання стандартних процедур тощо спостерігаються відхилення від міжнародних норм ведення РО. Рекомендація ІКАО з цього питання така: у випадках, де можливе застосування стандартної фразеології, зв'язок повинен здійснюватися точно відповідно до правил. В іншому документі ІКАО зазначається, що «якщо у складанні повідомлення суворо дотримуватися стандартних фраз, то будь-яка можливість двозначності буде зведена до мінімуму» [480].

Фразеологія ІКАО, що розроблялась і вдосконалювалася впродовж багатьох років, призначена для використання у більшості повсякденних ситуацій, однак важко передбачити фразеологію на всі можливі випадки, що можуть виникнути в процесі професійної діяльності авіаційних операторів, тому в документах щодо використання мови, прийнятих Радою ІКАО в 2003 р., уточнюється, що необхідно наполегливо домагатися, щоб авіатори володіли достатніми знаннями англійської *розмовної* мови (Plain English). Володіння простою англійською мовою дає пілотам можливість пояснити ситуацію, сказати іншими словами, перепитати, поставити уточнювальне запитання тощо, тобто використати так зване правило "3 C's" – check, confirm, clarify. Коли ситуація стандартна, пілот і диспетчер легко розуміють

один одного. У нештатних ситуаціях, в умовах стресу їм дуже часто не вистачає професійно-мовленнєвих умінь. У результаті виникають проблеми сприйняття і розуміння повідомлення, що, зрештою, впливає на безпеку польоту.

Основними труднощами і помилками комунікації «повітря – земля» є: 1. Недотримання стандартної послідовності при переданні елементів інформації або використання нестандартної фразеології, що призводить до плутанини партнерів за спільною діяльністю. 2. Зміна темпу мовлення. Високий темп мовлення може негативно вплинути на розуміння повідомлення адресатом. Зазвичай темп мовлення авіадиспетчера і пілота підвищується у зв'язку зі збільшенням інтенсивності руху, на висоті пікового виробничого навантаження, коли їхні мовленнєві здатності використовуються на межі можливостей. 3. Свідоме скорочення позивних. Як пілоти, так і диспетчери УПР із різних причин (високе виробниче навантаження, втома, прихильність до партнера з РО тощо) у викликах і підтвердженнях скорочують позивні літаків. При цьому ситуація ідентифікації ПС ускладнюється, оскільки часто в зоні відповідальності диспетчера УПР літаки мають подібні за вимовою номери. 4. Завантаженість ефіру. Виникненню помилок у цих випадках сприяють такі обставини: тривале очікування екіпажем дозволу диспетчера УПР на виліт чи зміну висоти польоту; безперервне подання диспетчером УПР, що вказує на його високу завантаженість і попереджує пілотів про особливу обережність щодо сприйняття повідомлень диспетчера; проблема додаткових дозволів. 5. Помилки, пов'язані із «запрограмованим» сприйняттям повідомлень. У цьому випадку мотивація пілотів і диспетчерів УПР зумовлена певною усталеністю сприйняття повідомлень партнерів при виконанні стандартних елементів польоту і стандартних процедур перемов. Вони «чують» те, що планують почути. Так, наприклад, у цих умовах диспетчер УПР очікує, що при підтвердженні пілот точно відтворить його повідомлення, а отже, може не помітити відхилення. 6. Вимова. Розуміння утруднюється найбільше у випадках, коли радіотелефонний зв'язок між диспетчером і пілотом здійснюється нерідною мовою. 7. Відсутність належної дисципліни радіообміну. 8. Недостатньо розроблені правила і фразеологія радіотелефонного зв'язку.

Величезна увага до мовленнєвих аспектів професійної діяльності авіаційних операторів свідчить про те, що жодна діяльність з керування літаками, не є такою вразливою як помилки й обмеження виконавців, пов'язані з переданням повідомлень голосом у режимі «повітря – земля».

3.2. Українська авіаційна терміносистема та авіаційна підмова

Як зазначалося (див. параграф 1.3), професійне мовлення авіаційних фахівців реалізується засобами авіаційної фахової підмови. Визначають такі основні особливості фахових підмов. По-перше, вони характеризуються специфічним словниковим складом – певним набором і частотністю використання загальнономовних засобів і термінів як показників фахової належності. По-друге, фахові мови організовані як горизонтально, оскільки утворюють терміносистеми, так і вертикально, відповідно до комунікативних вимог (науково-теоретичний, фахово-практичний і позафаховий прошарки). По-третє, оскільки будь-яка сфера науки і техніки перебуває в постійному розвитку і дає таким чином поштовх до виникнення нових термінів і професіоналізмів, фахові мови є відкритими, динамічними системами, що постійно розвиваються. По-четверте, поряд із вербальними елементами, вони характеризуються високим вмістом позавербальних засобів (символів, аббревіатур, діаграм, схем) [218, с. 297]. Слід також зауважити, що лексичні одиниці виявляють свої властивості у фахових підмовах дещо інакше, ніж у літературній загальнонаціональній мові: своєрідно реалізується номінативність, звужується прагматичний аспект значення, спостерігається прагнення до конкретики, асиметрія функцій і зміна сполучуваності.

З лексичного погляду авіаційна підмова, як і будь-який інший різновид науково-технічного дискурсу, охоплює словниковий фонд стилістично нейтральної літературної мови, загальну науково-технічну термінологію, а специфічними в ній є авіаційна термінологія, радіотелефонна фразеологія і професійне арго.

За даними Л.Успенського, одного з перших дослідників мовлення авіаційних фахівців, у «мовленні льотчиків взаємодіють дві тенденції: 1) прагнення до

найбільш точного, необхідного і достатнього в означенні нової професії, і водночас до найбільш нейтрального в емоційному відношенні слова – терміна; 2) і протилежний напрям – використання слів, головною властивістю яких, навпаки, є їх емоційна виразність» [425, с. 187]. Друга тенденція характерна лише для розмовно-побутового професійно зорієнтованого мовлення льотного складу. Для використання професійного арго необхідне встановлення тісного соціального контакту комунікантів. З-поміж професійних арготизмів авіації відзначають такі вирази: *сісти на три точки, рискати, бовтати, бочка, змійка, мертва петля, каміння з неба, мряка з молоком, погода дзвенить, борт, касалетка* і т. ін. У мовленні авіаторів між лексикою професійною й арготичною існує тісний взаємозв'язок, «те, що сьогодні створюється як неологізм усного мовлення льотчика-практика, завтра стає письмовим використанням і таким шляхом вибуває з кола арготизмів, включаючись до переліку загальних професійних лексем» [425, с. 178]. Однак та лексика, що входить до професійної підмови через професійне арго, зберігає ореол живих професійних асоціацій, деяку багатоплановість і семантичну багатозначність, які перешкоджають повному перетворенню цих слів у терміни в тісному значенні, в слова-поняття. Відчувається певне стилістичне, емоційне зафарбування виразів *сідати на пузо* (сідати з прибраним шасі), *чотири дев'ятки* (видимість більше 10 кілометрів), *мільйон на мільйон* (безхмарність неба і видимість більше 10 кілометрів). Отже, їх необхідно уникати в тих виявах професійного мовлення авіаторів, які є суворо регламентованими.

Зупинимося на аналізі того про шарку лексики авіаційної підмови, який, за визначенням Л.Успенського, покликаний найбільш «точно» і «нейтрально» відображати в мовленні специфіку професійної діяльності авіаторів – на авіаційній термінології. Задля цього з'ясуємо сутність понять «термін» і «термінологія».

У науці існує понад 3000 визначень поняття «термін», водночас його сутність не є достатньо розкритою. Так, В.Табанаківа пояснює відсутність загальноприйнятої дефініції тим, що «з одного боку, ще недостатньо розроблені теоретичні засади термінознавства... З іншого боку, ті різноманітні визначення, що існують сьогодні в літературі, не завжди і не в повному обсязі відображають

сутність означуваного явища» [414, с. 24]. Зазвичай термінологи користуються робочими визначеннями терміна, які здебільшого неповні, однак відображають його істотні властивості й ознаки. Так, Г.Винокур, наприклад, наголошує на особливих функціях термінів: «терміни – це не особливі слова, а тільки слова в особливій функції» [83, с. 5]. І.Квітко акцентує на інформативності терміна: «термін – найбільш інформативна одиниця природної мови, ...точний носій інформації про наукове поняття» [184, с. 19].

Виокремлюємо такі основні погляди на функції терміна: номінативна (Г.Винокур, А.Моїсеєв), дефінітивна (В.Виноградов, Л.Капанадзе, Н.Котелова, О.Реформатський), номінативна і дефінітивна (К.Левковська). З погляду останньої із зазначених позицій, «терміни... поряд із номінативною функцією (функцією позначення тих чи тих уявлень), яка виконується й іншими словами мови, визначаються ще й своєю дефінітивною функцією (функцією визначення відповідного поняття)» [252, с. 197]. Саме такого тлумачення функцій терміна дотримуємося в межах нашого дослідження.

Традиційно до терміна висуваються такі основні вимоги, які варіюються у різних дослідників: однозначність, точність, лаконічність, системність, емоційно-експресивна нейтральність, відсутність модальної і стилістичної функції, незалежність від контексту, відсутність синонімів й омонімів у межах однієї терміносистеми. У кожній із зазначених позицій є свої прихильники й супротивники. Зокрема, вчені вважають, що термін є однозначним (Р.Будагов, Д.Лотте), допускає багатозначність (В.Даниленко, Н.Котелова), має тенденцію до однозначності (Л.Кутіна, К.Левковська, А.Моїсеєв, Л.Пекарська, О.Реформатський). Системність чи систематичність розуміється як класифікаційна сутність (В.Даниленко), як системність словотворча (О.Реформатський), як взаємопов'язаність з іншими одиницями термінологічного поля (Л.Капанадзе). Дослідники повністю заперечують стилістичні функції терміна (Л.Капанадзе, І.Квітко, В.Лейчик, А.Моїсеєв, О.Реформатський) або ж допускають їх обмежене застосування (В.Даниленко, Н.Котелова). Окремі вчені дотримуються погляду, що термін є незалежним від контексту (Є.Толікіна, А.Крилов, О.Реформатський), інші

наполягають на тому, що для розуміння значення полісемантичних термінів необхідний нейтралізуючий контекст (І.Квітко).

Науковці висувають вимоги і до термінології як сукупності термінів певної галузі знань. Зокрема, Д.Лотте пропонує методи роботи з упорядкування технічної термінології з метою усунення її істотних недоліків, серед них: багатозначність, синонімія, неточність, наявність термінів, що не мають чітко фіксованих значень, використання громіздких і незручних у вимові термінів, надлишкова завантаженість іншомовними термінами, відсутність термінів для деяких понять, відсутність систематичності в побудові термінів [275, с. 7-35]. А.Моїсєєв зазначає з цього приводу, що ознаки, які зазвичай приписуються «термінам і термінології в цілому: точність значення, однозначність, системність, відсутність синонімії тощо, не більше як їх тенденція чи їх бажані якості, чи, нарешті, вимоги до «хорошої» раціонально збудованої термінології. Приклади недостатньої системності, нечіткості значень реальних термінів, їх багатозначності, синонімії й омонімії відомі всім» [305, с. 138]. Б.Головін доходить висновку, що «аналіз різноманітних термінологій, здійснених різними авторами, ставить під сумнів правомірність висунення до термінів означених вимог, оскільки значна частина термінології, що реально функціює, ці вимоги не задовольняє, водночас продовжує обслуговувати відповідні галузі знання» [109]. «Більш глибоке вивчення термінів і термінологічних систем, – розвиває думку науковець, – розбиває ілюзії, що термін повинен бути лаконічним, однозначним, точним, що терміни необхідно вивчати у сфері фіксації (у словниках), а не в процесі їх функціювання (в текстах), що полісемія «явище неминуче і природне» [108, с. 15].

Означене вище було покладено у визначення нашого розуміння сутності поняття «термін». Із цілої низки властивостей, які приписуються терміну, найбільш істотними є: 1) терміни систематизовані й взаємопов'язані з іншими одиницями термінологічного поля; 2) зміст терміна – це приписувана йому дефініція; 3) функція терміна – вираження спеціального професійного поняття. До похідних належать: однозначність, нейтральність, точність, лаконічність, зручність утворення похідних слів, правильність і милозвучність. Таким чином, під терміном

будемо розуміти спеціальне найменування із науково-технічної галузі, що функціонує у сфері професійного спілкування і є компонентом сучасної наукової класифікаційної системи, а під терміносистемою – організовану сукупність термінів певної галузі знання. У нашому випадку мова йтиме про авіаційну терміносистему.

Вивчення підмови авіації сучасної України засвідчило невтішну картину. Склалося так, що Україна традиційно послуговується в царині авіації російською мовою. Оскільки в радянський період мовою авіації СРСР була російська мова, розвиток авіаційних терміносистем національними мовами народів СРСР або не відбувався зовсім, або ж не носив системного характеру. Праці науковців України, які спеціалізувалися на дослідженні авіаційної термінології, були присвячені переважно російській мові [Див.: 65; 112; 270 та ін.]. Інтерес до розвитку власне української авіаційної термінології та її лексикографічної і науково-теоретичної систематизації виникає у 90-х рр. ХХ ст. Перші дослідження, серед тих, які ми зуміли виявити, належать науковцям Національного авіаційного університету. Зокрема, в 1999 р. у зазначеному вище ВНЗ (на той час Київському міжнародному університеті цивільної авіації) відбулася конференція, присвячена проблемам вивчення авіаційної термінології [306]. У доповіді З.Борисової було визначено коло питань, які потребували першочергового вивчення, зокрема: «лексико-семантичний і словотворчий аналіз тематичних і лексико-семантичних груп авіаційної лексики української мови, розгляд цієї лексики щодо її походження, дослідження шляхів переходу авіаційних термінів до інших терміносистем та їх функціонування» [306, с. 3]. Окремі із зазначених завдань почали реалізовуватися. Зокрема, проаналізовано становлення української авіаційної терміносистеми [209; 433], досліджено семантичну структуру і предметно-семантичну організацію авіаційних термінів [64; 434], здійснено лінгводидактичну характеристику української авіаційної терміносистеми та авіаційної підмови [200]. Зростає інтерес учених до проблем галузевого перекладу, зокрема науковий доробок А.Гудманяна [115], Г.Єнчевої [135] та Р.Гільченка [102] присвячено виявленню закономірностей перекладу англійської авіаційної термінології українською мовою. У березні 2008 року

кафедрою англійської філології і перекладу Національного авіаційного університету було започатковано проведення щорічної науково-практичної конференції «Фаховий та художній переклад: теорія, методологія, практика», чільне місце в якій належить питанням перекладу авіаційної термінології українською мовою.

Більших зрушень досягнуто в лексикографії. Одним із перших у незалежній Україні побачив світ «Російсько-український словник з авіаційної та ракетно-космічної техніки», укладений Д.Баранником у 1997 році [378]. Того самого року вийшов друком посібник «Російсько-українсько-англійська авіаційна термінологія», укладений Д.Бабейчук [379], де представлено нормативний український реєстр широковживаних англійських і російських авіаційних термінів, які активно використовуються в міжнародній авіації під час обслуговування повітряного руху в повітряному просторі України. У 2005 році було опубліковано «Англо-український навчальний словник авіаційних термінів», укладений Р.Гільченком [101]. До словника включено близько 24 тисяч термінів і термінологічних словосполучень фахової мови авіації, а також певну кількість професіоналізмів і жаргонізмів, поширених серед фахівців цивільної і військової авіації. Фактичний матеріал для словника взято з перекладних та іншомовних тлумачних політехнічних словників, збірників термінів ІКАО, словників з авіації, космонавтики, ракетобудування, електротехніки і військової справи та в результаті систематизації досвіду носіїв мови, чия професійна діяльність пов'язана з експлуатацією авіаційної техніки. Найбільш ґрунтовною лексикографічною працею в цій галузі вважаємо «Російсько-український словник авіаційних термінів» Н.Кириченко [185], який містить близько 80 тисяч сучасних російських термінів і термінологічних сполучень та їх українських відповідників з усіх розділів теорії і практики цивільної авіації, а також суміжних і пов'язаних із ними галузей науки і техніки. Здійснюється робота й щодо укладання словників за окремими макросистемами в авіації, зокрема макросистема «аеронавігація» лексично представлена у виданні «Англо-російсько-український тлумачний словник до навчального комплексу «Аеронавігація» [24]. У словнику подано визначення,

тлумачення найуживаніших термінів і скорочень англійською, російською та українською мовами, якими зазвичай послуговуються під час організації, управління і виконання повітряних перевезень. Слід відзначити і наявність «Тлумачного словника авіаційних термінів» [420], що є одномовним фаховим виданням. Лексикографічна робота триває і нині. Зокрема, у 2009 році побачили світ «Словник авіаційної термінології», укладений Б.Бабаком [23], що містить найбільш уживані терміни у сфері авіації українською, російською, арабською, французькою, німецькою, англійською мовами, та «Русско-англо-украинско-персидский авиационный словарь», укладений А.Романченком [385], що містить понад три тисячі слів і термінологічних сполучень з усіх основних розділів авіації: елементи конструкції та системи ПС, обладнання й експлуатація аеропортів, керування рухом у повітрі, аеродинаміка і літаководіння, штурманське забезпечення, структура та діяльність авіації (авіакомпаній, міжнародних авіаційних організацій, питання сертифікації тощо), а також терміни з авіаційної безпеки та безпеки польотів, авіаційної метеорології.

У процесі дослідження української авіаційної терміносистеми та авіаційної підмови розв'язувалася низка завдань. По-перше, було здійснено діахронічний аналіз означеного пласту лексики. По-друге, виконано її лексико-семантичний і структурний аналіз. По-третє, з'ясовано стан впровадження української мови в роботу авіаційної галузі.

На першому етапі дослідження було поставлено за мету вивчити, чи була українська мова мовою, що обслуговувала авіацію у період її зародження. З цією метою було проаналізовано фонди Національної бібліотеки України ім. В.Вернадського. Дослідження засвідчило, що перші друковані роботи авіаційної тематики українською мовою з'явилися понад сторіччя тому. Зокрема, 1909 роком датується книга М.Чайковського «Поміж землею та небом» (див. додаток Г.1), у якій застосовуються авіаційні терміни (*літак, мотор, хвіст, крило, кермо, пропелер* та ін.). Аналіз видань 20 – 30-х рр. ХХ ст. засвідчив, що вони носять здебільшого науково-популярний (додаток Г.2), навчальний (додаток Г.3) або агітаційний (додаток Г.4) характер. Видання 30-х рр. минулого століття досить часто є

перекладами з російської мови, це переважно спогади піонерів авіації або книги про них (додаток Г.5).. Мета всіх зазначених видань – популяризація авіаційної професії, поширення інформації про досягнення радянської авіації. Хоча вказана література й не носить суворого наукового характеру, вважали за можливе і доцільне проаналізувати її з лінгвістичного погляду, бо саме ці видання були джерелами поповнення української авіаційної терміносистеми досліджуваного періоду.

Аналіз фактичного матеріалу засвідчив, що уже в 20 – 30-х рр. ХХ ст. в українській мові існували терміни, що позначали авіаційні реалії – процеси, об'єкти, пристрої тощо. Звичайно, термінологія тих часів не була такою розвинутою, як сучасна. Це можна пояснити тим, що досліджувана термінологія відбиває найменування лише тієї частини авіаційної техніки, технологій, способів пілотування і т. ін., яка існувала в тогочасній авіації.

Проаналізуємо досліджуваний матеріал за тематичними групами.

У результаті аналізу фактичного матеріалу було визначено низку термінів тематичної групи «авіаційні професії»: *авіатор, авіаторка, бортехнік, бортмеханік, інструктор, командир, літун, перший / другий літун, літун-офіцер, льотчик, льотчик-винищувач / випробувач / спостерігач, льотчик перший / другий, льотчиця, механік, моторист, облявок-механік, пілот, пілот перший / другий, радист, радіотехнік, технік, учльот, штурман*. Аналіз матеріалу дозволив дійти висновку, що в означеній тематичній групі наявні терміни, які не застосовуються в сучасній українській мові. Насамперед це *бортехнік, літун, облявок-механік, моторист, учльот* (учень льотчика). У досліджуваній групі відсутній термін *бортінженер*, що свідчить, про його входження в авіаційну терміносистему української мови в більш пізній період. Не вживаються в сучасній українській мові двокомпонентні терміни *перший льотчик, другий льотчик*, які замінені словосполученнями *перший пілот, другий пілот*. У зв'язку зі змінами авіаційної техніки змінюються і технології керування ПС. Комп'ютеризація багатьох систем управління призводить до скорочення функцій, що виконуються льотчиками, і до зменшення кількості членів екіпажу ПС. У подальшому це може призвести до того,

що значна кількість термінів, що позначають льотний персонал, набудуть статусу історизмів, це насамперед *бортмеханік, моторист, штурман, радист*.

У тематичній групі «типи ПС» були відзначені такі терміни: *авіетка, апарат, важчий від повітря, біплан, бомбовоз, винищувач, гелікоптер, гідролітак, літак бойовий / вантажепідіймальний / вантажний / воєнний / громадянський / морський / пасажировий / пасажирський / поштовий / санітарний / спробний / суходільний / тренувальний / транспортний / тягаровий / учбовий / цивільний, моноплан, розвідач / розвідувач, самолёт, штурмовик*. Аналіз цієї групи свідчить, що в ній представлений не весь діапазон сучасних типів ПС. Зокрема, в галузі цивільної авіації існують такі типи літаків: *пасажирські, транспортні, літаки спеціального призначення, учбові й спортивні*. З-поміж військових виокремлюють: *бомбардувальники, винищувачі, винищувачі-бомбардувальники, штурмовики, військово-транспортні літаки, літаки-розвідники*. Значні відмінності в назвах літальних апаратів 20 – 30-х рр. ХХ ст. і сучасності свідчать про те, що в досліджуваній період не було такого широкого діапазону типів літаків, а варіанти назв про те, що терміносистема вказаної тематичної групи перебувала у стадії становлення.

Аналіз тематичної групи «авіація, авіаційна промисловість, авіаційна інфраструктура», до якої було віднесено такі терміни і термінологічні сполучення, як *авіа- / авіозавод, авіа- / авіопромисловість, авіа- / авіація, авіація воєнна / малопотужна / цивільна, аеродром, аероплянобудівництво, аеровокзал, аеропорт, ангар, виробництво літаків і моторів, вогні межові / передстерезні, завод авіа- / авіаційний, злітна доріжка / стежка, лінія повітряна, літакобудування, майданчик аеродрому / посадочний / стартовий, маркер, мережа повітряна, орієнтири наземні, площадка посадочна, площинка сидальна, регулярність рейсів, рульовка, сигналізація світлова, смуга зльотна / підходів, сполучення повітряні / повітряно-поштові, техніка повітряна, траса повітряної лінії, фльота повітряна / цивільно-повітряна, школа авіа- / авіаційна, шлях повітряний* засвідчив певні розбіжності із термінологією сучасної української мови. Еквівалентом терміносполучень *злітна доріжка / стежка, зльотна смуга* в сучасній українській мові є

багатокомпонентний термін *злітно-посадкова смуга*. З-поміж варіантів *посадочна площадка, посадочний майданчик, сідална площинка* в лексикографічних джерелах [Див.: 185] закріплено варіант *посадкова (посадочна) площадка*. *Рульозжку* можна розглядати як професійне арго, її нормативним варіантом є *рулильна доріжка*. Було відзначено також певні відмінності в граматичних категоріях і правописі.

Досить чисельною є група одно- і багатокомпонентних термінів тематичної групи «конструкція і обладнання ПС»: *авіагоризонт, авіа- / авіомотор, автопілот, акумулятор, альвейєр, альтиметр, альфаметр, амортизатор, апаратура для сліпої посадки по радіо, апаратура киснева, бак бензиновий / масляний, барограф, бачок видатковий / розходний, бензолічильник, бензиномір, бензинопровід, важіль газу / запалення, варіометр, висотомір, вітрочот, візир, гвинт, гвинтомоторна група, гіропівкомпас, деталі автоматичної стійкості, двигун, динамо-машина, дошка з приладами / приладна, електрогенератор, елерон, жинклер, закрилки, кабіна герметична / пілотська / штурманська, капельник, капот, карбюратор, кіль, клапан випускний, козинок, компас гіроскопічний / магнітний, компенсатор, компресор, консоль, крило, кромка / крайок крила, лижа костильна, лічильник обертів, лонжерон / льонжерон, лопасть / лопать, магістраль, магнето, маслометр / масломір, мотор, нервюри, ніс літака, оперення хвостове, покажчик / показник курсу / повороту / швидкості, помпа, поплавок, прилад кисневий / навігаційний / пілотажний, пропелер, радіатор, ричаг керування, рубка пілотська, руль / стерно висоти / глибини, система бензо- і маслопроводів / водяного охолодження / живлення двигуна / ogrівальна, скло бензиномірне, стабілізатор, стрингер, трап, фюзеляж, черево фюзеляжу, шасі, шатун, шпангоут, штурвал. У результаті аналізу цього матеріалу доходимо висновків, що основні відмінності полягають у тому, що частина із зазначених вище термінів застаріла, оскільки 1) в обладнанні сучасних ПС відсутні прилади, що позначалися цими термінами, 2) сучасні ПС цивільної авіації змінили тип пального. До них належать: *альвейєр, альфаметр, бак бензиновий, бензиномір, бензолічильник, динамо-машина, капельник, система бензо- і маслопроводів, скло бензиномірне, сонячний покажчик курсу* і т. ін. Частина термінів була впорядкована. Зокрема, термін *апаратура**

киснева має за відповідник [185] *апаратура киснево-дихальна, бачок видатковий / розходний – бачок витратний, вітрочот – лічильник вітрів, гіронівкомпас – гіронапівкомпас, дошка з приладами / приладна – дошка приладова, жинклер – жиклер, кабіна / рубка пілотська / штурманська – кабіна екіпажу / штурмана, показник повороту – показник напрямку, ричаг – важіль, система ogrівальна – система обігрівання (обігріву), черево фюзеляжу – частина фюзеляжу, середня. З варіантів *показчик / показник, лопасть / лопать* закріпилися *показник, лопать*. З варіантів *кромка / окрайок* у словнику фіксується лише *кромка*, але *ребро крила*, коли мова йде про цю частину літака. З варіантів *руль / стерно* у словнику фіксується лише *руль*, синонімом є *кермо*, з варіантів *маслометр / масломір*, рекомендується до вживання другий варіант, синонімом якого є *мастиломір*. Деякі з термінів набули синонімів, напр., *козилок – піддашок* і т. ін. У цілому система термінів означеної групи збереглася в сучасній авіаційній терміносистемі української мови.*

Аналіз фактичного матеріалу засвідчив наявність таких термінів групи «пілотування, фігури повітряного пілотажу, види польотів»: *бовтанка, бочка, вирівнювання, висота польоту, висотність, вісімка, графік / маршрут / план / режим / техніка польоту, дальність / далекість льотна / льотова, девіація, зліт / злітання, зміна курсу, імельман, ковзання (ширяння з втрачанням висоти), крен, курс, курс ламаний / магнітний, кут шляху магнітний, літ / льоти, літаководіння сліпе / нічне, літ фігурний, перевертання через крило, петля, піке, пікірування, пілотаж, планерування, політ безпосадковий / безпосадочний / брюючий / випробувальний / висотний / висхідний / (не)регулярний / рейсовий / (с)пробний / сліпий / тренувальний / швидкісний, посадка вимушена / змушена / примушена, пробіг, район гаданої посадки, режим крейсерський, розбіг, розворот, руління, свічка, сідання / спускання, стеля, схилення магнітне, фігури вищого пілотажу, швидкість відносно повітря / істинна, штопор. Переважна більшість означених термінів збереглася в сучасній українській мові. Дещо застаріли лише терміни *літ / льоти, сліпе і нічне літаководіння, сліпий політ*, які мають еквівалентами в сучасній авіаційній терміносистемі слова і словосполучення *політ, переліт, політ**

за правилами польоту за приладами (політ за ППП). Для несліпого польоту відповідником є політ за правилами візуального польоту (політ за ПВП). Термін висотність хоча й уживається в сучасній мові, однак найчастіше замінюється терміном ешелонування. Деякі з термінів, що мали кілька варіантів в авіації початку ХХ ст., відтепер мають одну усталену форму. Так, з-поміж варіантів *безпосадковий / безпосадочний політ* нормативним є *безпосадковий політ*, з-поміж варіантів *спробний / випробувальний політ* закріпився варіант *випробувальний політ*, з варіантів *вимушена / змушена / примушена посадка* вживаним є перший варіант – *вимушена посадка* і т. ін.

Майже не зазнала змін тематична група «метеорологія»: *видимість вертикальна / горизонтальна / обмежена, вітер боковий / зустрічний / рвучкий / ходовий, зведення метеорологічне / про погоду, межа хмар верхня / нижня, метеозведення, метеоролог, погода безхмарна / в пункті призначення / в районі запасного аеродрому / грозова / льотна / нельотна, розряди атмосферні, служба / станція метеорологічна, струми висхідні, тиск атмосферний, тиснення, умови метеорологічні, хмарність низька / суцільна, фронт грозовий*. Лише термін *тиснення* в сучасній мові замінено на термін *тиск*.

Не зазнали значних змін і терміни, що належать до тематичної групи «аеронавігація, радіонавігаційне обладнання, радіозв'язок»: *аеромаяк, аеронавігація, антена телескопічна, віддача антени, гасла викличні, зв'язок двобічний, зона радіомаяка, маяк радіо-світловий, пеленг, передатчик, приладдя / прилади аеронавігаційні, приймач, радіограма, радіозв'язок, радіокомпас, радіоприймач всехвильовий, радіостанція довгохвильова / короткохвильова / приймально-відрядна / приймально-передавальна / приймально-передаточна, радіоустаткування аварійне, рація аварійна, радіомаяк, радіопеленгатор, радіопеленгація, радіопередавач, радіоприймач, розчалки і рамки радіокомпаса, станція радіопеленгаторна, феддінг, хвиля, чутність*. Звичайно, в сучасній українській авіаційній терміносистемі ця група збільшилася кількісно, оскільки прогрес у сфері радіонавігації призвів до розробки нових приладів, які в подальшому позначалися новими термінами. На сьогодні практично не

застосовується в авіації такий термін як *розчалки радіокомпаса*. Частина з дібраних термінів змінила окремі афікси у своїй структурі, наприклад, *передатчик, приймально-передаточна радіостанція*.

Отже, аналіз фактичної літератури засвідчив, що українська авіаційна термінологія зародилася разом зі світовою авіацією і має понад сторічну історію. Навіть побіжний аналіз відповідної літератури початку ХХ ст. переконав у наявності ядерних компонентів в усіх основних макросистемах авіаційної термінології.

Наступним етапом роботи було виявлення причин і способів розвитку терміносистеми. Термінологи виокремлюють дві основні причини розвитку термінів та їх сукупностей: 1) більш глибоке пізнання вже відомих або відкриття нових фактів об'єктивної реальності; 2) власний розвиток цієї реальності, виникнення нових фактів, подій чи явищ. У першому випадку термін здебільшого замінюється на більш точний, а термінологія стає більш повною (з ускладненням хвостової частини літака відбулася деталізація терміна *хвіст*: *хвіст – хвостова частина, хвостове оперення*). У другому випадку до термінології залучаються нові елементи, які відображають нові предмети чи реалії (*двигун – авіаційний двигун – поршневий двигун – турбогвинтовий двигун – турбореактивний двигун – ракетний двигун на рідкому паливі*).

У термінології склалася своя специфічна система способів термінотворення, що значно відрізняється від традиційних способів словотвору в українській мові. У термінології способи термінотворення формуються за рівнями мовної системи. Виокремлюють такі способи термінотворення: лексико-семантичний, морфологічний, лексико-синтетичний [65, с. 58].

Лексико-семантичне термінотворення – це такий спосіб мовної номінації, за якого основним способом творення нового терміна є семантичний розвиток слова (*крило літака і крило птаха, розгін літака і розгін демонстрації, «бочка», «свічка», «змійка», «петля»* (фігури вищого пілотажу) тощо).

При морфологічному способі термінотворення новий термін утворюється на базі однієї чи кількох похідних основ за допомогою словотвірних афіксів (*бовт-ан-*

к-а, по-сад-к-а, при-земл-енн-я, при-знач-енн-я і т. ін.), словоскладання (аеро-динамічний, паливо-приймач, радіо-маяк, само-пис, світло-сигнал, спірале-подібний, суцільно-металевий і т. ін.).

Лексико-синтетичним способом утворюються дво- чи багаточленні термінологічні сполучення (*двопалубний фюзеляж, балково-стрингерний фюзеляж, фюзеляж із каркасом зі сталевих труб* тощо).

Частина термінів утворюється шляхом поєднання кількох способів термінотворення. Зростання довжини термінів-сполучень, утворених за допомогою лексико-синтетичного способу, призводить до виникнення таких різновидів морфологічного способу творення термінів, як аббревіація і скорочення. Розвиток цих способів характеризується в кількісному плані збільшенням числа утворених термінів, а в якісному – скороченням їх матеріальної форми. Текстові скорочення використовуються при багаторазовому повторенні терміна з метою організації більш економного і зв'язного тексту. В цьому випадку скорочення йдуть шляхом збереження початкових літер терміна: *ЗПС – злітно-посадкова смуга, ЛА – літальний апарат, УПР – управління повітряним рухом* та ін. Широке застосування аббревіація у вигляді умовних шифрів одержала у називанні серій літаків і вертольотів (гвинтокрилів), напр., *Ан* – марка літаків, створених у конструкторському бюро під керівництвом О.Антонова, *Ка* – марка гелікоптерів, створених конструкторським бюро, що очолювалося М.Камовим. Характерною рисою термінологічної аббревіації є те, що застосовується вона як паралельний варіант багатокомпонентних термінів. Односкладні терміни не скорочуються, оскільки вони є достатньо зручними й лаконічними в застосуванні. Багатокомпонентні терміни, зазнаючи компресії, утворюють нові слова, які відображають ті самі ознаки, що й вихідний термін: *авіаційний двигун – авіадвигун, візирний пристрій – візир* і т. ін. Для термінологічного контексту характерна семантико-синтаксична компресія, за якої багатокомпонентні термінологічні сполучення функціують у стягненому вигляді: *аеромеханіка пружного ЛА – аеропружність ЛА, крило з ромбовидним профілем – ромбовидне крило, шарнірні з'єднання рулів (корм) і елеронів – шарніри рулів (корм)* і т. ін. Широко

застосовується аббревіація при нарощуванні терміном понятійного змісту, напр., *турбореактивний двигун (ТРД), турбореактивний двоконтурний двигун (ТРДД), турбореактивний двигун із форсажною камерою (ТРДФ)*. У сучасних національних термінологіях, зазначає Р.Гільченко, широко вживаються запозичені аббревіації, які, по суті, не розшифровуються рідною мовою, напр., укр. ІКАО (англ. *ICAO – International Civil Aviation Organization*) мало б звучати як МОЦА (Міжнародна організація цивільної авіації) [102, с. 81]. Розмірковуючи над застосуванням і функціонуванням аббревіатур в авіаційній термінології, Т.Горохова доходить висновку, що використання аббревіатур як заміників термінів є більш простим за утворення термінів наявними і звичними в мові шляхами. Однак таке скорочення потребує попереднього розшифрування і пояснення, що означає кожна літера окремо і якому повному терміну відповідає аббревіатура в цілому. При цьому, зауважує дослідниця, внутрішня форма таких аббревіатур забувається значно швидше, ніж загальноживані скорочення [112].

Наші спостереження над компонентною структурою авіаційних термінів української мови підтвердили висновки вчених-термінологів, що в більш старих терміносистемах часто використовуються терміни, які складаються з одного слова, а в молодших – переважають дво- і багатослівні терміни [409, с. 120]. Г.Винокур уважав двокомпонентні терміни одним із засобів систематизації термінів у терміносистемі, оскільки одна частина двокомпонентного терміна є «спільною з іншими термінами, а інша – слугує відмінною ознакою у низці суміжних понять» [83, с. 38]. Чітко аргументує переважання терміносполучень у терміносистемі В.Даниленко: «Термін не тільки називає поняття (слугує йому назвою), але й відображає певною мірою зміст поняття. Вірогідно, ця остання якість терміна призводить до необхідності утворення здебільшого складених термінів, тобто термінів-словосполучень, що здатні більш повно відобразити ознаки понять» [120, с. 78]. Є.Толікіна зауважує, що стимулює утворення складених термінів і термінотворча тенденція до семантико-парадигмальної регулярності, тобто до відображення родовидових і численних неродовидових відносин [421, с. 65]. Ураховуючи зазначене вище, доходимо висновку, що у відносно молодій,

динамічній, сучасній українській авіаційній термінології складені (дво- і багаточленні) терміни можуть бути значно зручнішими за однослівні, оскільки дозволяють на етапі формування системи з більшою наочністю розкрити відношення між окремими поняттями, що підтверджується прикладами з авіаційної термінології.

За кількісним складом терміносполучення посідають одне з перших місць у будь-якій галузевій термінології [65, с. 63]. Як майже в усіх інших способах термінотворення, у створенні предметних спеціальних найменувань засобами поєднання слів виробляється свій особливий набір структурних моделей. До найбільш продуктивних моделей терміносполучень належать: 1) **Adj+N** (прикметник+іменник): *аварійний вогонь, бортовий приймач, контрольний орієнтир, поршневий двигун, посадкова поверхня, радіолокаційна станція, тристрілковий індикатор*; 2) **P+N** (дієприкметник+іменник): *висувний закрилок, засланий багаж, некерований гвинт, опрацьована інформація, пілотований політ, працюючий двигун*; 3) **Adj+Adj...+N** (варіант **Adj+P+N**): *внутрішні повітряні перевезення, зворотний посадковий курс, наземний аеронавігаційний вогонь, основний польотний режим, районний диспетчерський центр, швидкісний літальний апарат* (див. приклади інших моделей у додатку Д.1).

В авіаційній термінології, окрім застосування традиційних моделей, виробляються моделі словосполучень, що характерні саме для утворення авіаційних терміносполучень, наприклад: 1) **N+N_{ор}**: *балансування паливом, буксирування лебідкою, гальмування двигуном, демпфування струменем, наповнення повітрям, охолодження поливом, перевезення повітрям, передача радіотелефоном*; 2) **N+N_{зн}** з **прийменником в(у)**: *входження в «штопор», переведення в пікірування, перехід у планерування, уведення в «бочку», уведення у віраж; уведення в режим*; 3): **N+N_{ор}** з **прийменником за**: *балансування за креном, висота за тиском, висота за щільністю, літання (зліт) за приладами, посадка за видимими орієнтирами, розворот за вітром, спостереження за курсом* (див. приклади інших моделей у додатку Д.2).

Аналіз багатокomпонентних авіаційних термінів засвідчив, що найбільш уживаними є терміносполучення з прикметником або ад'єктивованим дієприкметником у функції препозитивного означення чи атрибутивні терміносполучення з іменником у функції постпозитивного означення.

Дослідження авіаційної термінології української мови потребує й розв'язання питання про джерела поповнення української авіаційної терміносистеми. Науковці (Р.Гільченко, Г.Єнчева) зауважують, що в українській авіаційній термінології, яка перебуває в процесі формування і розвитку, можна виокремити прошарок запозичених лексем і прошарок власне українських лексем (у досить невеликій кількості).

Найбільша кількість термінів сформувалася в українській мові на основі греко-латинізмів (в основному це терміни старих галузей) та термінології германських і частково романських мов. В українській авіаційній терміносистемі переважають запозичення з англійської (*авіація, авіопілот, аероплан, аеропорт, гелікоптер, радар, термінал*) та французької (*фюзеляж, шасі*) мов. Частина термінів запозичується із близькоспорідненої російської мови (*башимак, кабан*).

Запозичення іншомовних термінів відбувається двома основними способами: 1) безпосереднє запозичення, коли термін переймається в оригінальному звучанні і, зрештою, адаптується до правил мови-реципієнта, напр.: англ. *terminal, pilot*; укр. *термінал, пілот*; 2) дослівний переклад або структурно-семантичне калькування, напр.: англ. *data base, flying field*; укр. *база даних, льотне поле*.

Проникнення іншомовних слів є закономірним процесом, завдяки якому відбувається знайомство з новими предметами, поняттями, досягненнями, ліквідація багатозначності власної лексики. Слід зауважити на тому, що більшість запозичень увійшли до української мови через російську або польську мови, що пояснюється історичним поступом нашої країни.

Із набуттям українською мовою статусу державної постала проблема використання її в усіх галузях науки і техніки. Поступово українська мова починає «відвойовувати» собі місце у професійному мовленні авіаторів. Вона застосовується в діловодстві, нею видаються закони, українською мовою друкують

фахові підручники, нею здебільшого здійснюється підготовка майбутніх авіаторів до професійної діяльності. Однак один із аспектів використання української мови у професійно-мовленнєвій діяльності фахівців галузі залишається повністю нерозв'язаним. Йдеться про фразеологію радіообміну. У «Повітряному кодексі України», який був прийнятий 1993 року, коли Україна мала значні амбіції щодо власної незалежності й самодостатності, вписано, що «ведення радіообміну між органами обслуговування повітряного руху на території України та екіпажами ПС України здійснюється українською або російською мовою, а з екіпажами ПС зарубіжних держав – англійською або російською мовою» [346]. Натомість розвитку української авіаційної фразеології РО так і не відбулося. Свідченням цього є документ, який набрав чинності в 2004 році «Про затвердження Правил ведення радіотелефонного зв'язку та фразеології радіообміну в повітряному просторі України», де зазначено, що «ведення РО між екіпажами ПС, органами обслуговування повітряного руху та відповідними наземними службами на території України, у повітряному просторі України та повітряному просторі над відкритим морем, де відповідальність за організацію повітряного руху покладено на Україну, здійснюється англійською або російською мовою» [359]. У чинному «Повітряному кодексі України» (2011) відсутні будь-які директиви з організації ведення РО, зазначається, що «порядок ведення зв'язку під час виконання польотів визначається авіаційними правилами України» [345], тобто відповідно до цитованих вище «Правил ведення радіотелефонного зв'язку та фразеології радіообміну в повітряному просторі України».

Проаналізуємо, чому ж українське законодавство виключає державну мову як один із засобів ведення РО в повітряному просторі України. Можливо на це є відповідні директиви Міжнародної організації цивільної авіації? Уточнимо, якими мовами ІКАО приписує здійснювати радіотелефонний зв'язок в авіації. Відповідь знаходимо в Додатку 10 до Конвенції про Міжнародну цивільну авіацію (стаття 5.2.1.2), де зазначено: «радіотелефонний зв'язок «повітря – земля» здійснюється мовою, яка щоденно використовується певною наземною станцією, або англійською мовою» [460]. Пояснимо статус англійської мови в авіації. Хоча

Міжнародна організація цивільної авіації має шість робочих мов, саме англійську мову було обрано міжнародною мовою радіотелефонного зв'язку цивільної авіації. Такий вибір не був випадковим. Результати дослідження англійської організації Aerospace Linguistic Foundation [522], у процесі якого аналізувалося 18 мов, засвідчили, що вибір англійської мови як офіційної мови РО є найоптимальнішим, оскільки, згідно зі статистичними даними, при її застосуванні відбулося значно менше авіаційних подій на один мільйон польотів (2 проти 5), ніж при застосуванні будь-якої іншої мови. У цьому зв'язку, ІКАО вимагає обов'язкового застосування англійської мови «за запитом будь-якої бортової станції і на всіх наземних станціях, що обслуговують закріплені за ними аеропорти і маршрути, які використовуються для забезпечення міжнародного повітряного зв'язку» [Annex10]. Такий вибір Міжнародної організації цивільної авіації є цілком логічним і не викликає заперечень. Подив викликає те, що другою мовою, яка визначена українським законодавством для ведення РО в повітряному просторі нашої держави, є недержавна мова. Вважаємо, на це також можна знайти пояснення, оскільки російська мова поруч з англійською, французькою, китайською, іспанською та арабською належить до шести мов, що визнані ІКАО офіційними мовами цивільної авіації. Однак це пояснення може задовольнити авіаційних чиновників, а не свідому частину авіаційного персоналу та й народу України загалом, оскільки маловірогідно, що в якійсь іншій державі заборонено вести обмін на внутрішніх рейсах державною мовою. Так, навіть у Білорусі, яка загалом русифікована більше ніж Україна, нормами Повітряного кодексу країни (стаття 71) визначено, що «ведення РО органами обслуговування повітряного руху та управління польотами з екіпажами ПС у межах території Республіки Білорусь здійснюється білоруською, російською або англійською мовами» [89]. Основна причина такої ситуації в Україні полягає, на нашу думку, в небажанні авіаційних чиновників працювати в напрямі подальшої розробки авіаційної термінології і широкого впровадження державної мови в роботу галузі. Зауважимо, що введення державної мови до переліку тих мов, що використовуються в радіозв'язку «повітря – земля» у повітряному просторі України, є справою надзвичайно складною. Насамперед це

питання безпеки авіації, тому простий переклад фразеології з англійської мови може бути неточним, двозначним і т. ін. Розробка фразеології РО не може стати справою окремого науковця чи групи науковців. Це державне питання, яке потребує значних інтелектуальних і матеріальних ресурсів, на які Україна сьогодні через низку об'єктивних і суб'єктивних причин не готова. З іншого боку, розвиток авіації характеризується глобалізаційними процесами, світовими тенденціями до використання єдиного світового уніфікованого мовного коду радіообміну. Дозвіл на використання російської мови для радіозв'язку може мати негативний вплив на повітряну ситуацію у той чи той момент у повітряному просторі нашої держави, оскільки позбавляє можливості екіпажі ПС, члени яких не є носіями російської мови, бути повністю обізнаними із повітряною обстановкою. Вочевидь мовою ведення радіозв'язку «повітря – земля» у повітряному просторі України, за неможливості використання державної мови, повинна винятково бути уніфікована міжнародна авіаційна *lingua franca* – англійська мова.

Аналіз української авіаційної терміносистеми та авіаційної підмови дозволяє дійти висновку, що науковцями України здійснюється певна робота щодо вивчення, узагальнення й розвитку української авіаційної термінології та підмови авіації. З одного боку, мусимо констатувати, що на сьогодні вона ще не носить системного характеру, оскільки багато з тих завдань, які були поставлені десятиріччя тому, і досі залишаються нерозв'язаними. Глибокі теоретичні дослідження діахронічного, системного характеру ще чекають на своїх виконавців. З іншого боку, досягнуто певних успіхів у практичних аспектах дослідження термінології, зокрема в лексикографії. Наявність лексичної, термінологічної і лексикографічної бази свідчить про можливість широкого впровадження в галузі державної мови, яка повинна стати засобом реалізації професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних фахівців загалом, та авіаційних операторів зокрема.

3.3. Авіаційна терміносистема англійської мови

Авіаційна підмова англійської мови багата і різноманітна. Пов'язано це насамперед з тим, що саме цю мову було обрано міжнародною мовою авіації. Переважна частина досліджень науковців, рекомендації з організації мовленнєвої

взаємодії авіафахівців, що розробляються міжнародними авіаційними організаціями, стосуються саме англійської мови.

Важливою складовою авіаційної підмови англійської мови є авіаційна термінологія. І.Асмукович відзначає, що формування авіаційної термінології англійської мови відбувається протягом більше, ніж двох століть і відображає весь складний процес розвитку авіаційної науки і техніки, починаючи від запуску перших повітряних куль і до польотів космічних кораблів [18]. Виникнення авіаційних термінів – процес, зумовлений чинниками історії розвитку аеронавтики. Походження і семантичний склад англійських авіаційних термінів зумовлені виникненням і розвитком відповідних предметів, процесів і явищ авіаційної науки і техніки. Отже, семантичну структуру авіаційних термінів потрібно розглядати на стику двох наук – лінгвістики та авіації.

Семантичні зміни, що відбувалися в авіаційній термінології упродовж усієї історії існування авіаційної терміносистеми, можна поділити на два основні типи: 1) семантичні зміни, викликані новими відкриттями. Прикладом може слугувати термін *aeronaut*, первинне значення якого «*повітроплавець*». З появою апаратів, важчих за повітря, він набув значення «*льотчик*», а з польотом людини в космос – значення «*космонавт*»; 2) семантичні зміни, викликані змінами в самих предметах і явищах. Так, термін *aeroplane* вже не має того значення, який він мав на початку ХХ ст., коли літак був конструкцією з дерев'яних стійок і парусини. Сьогодні термін *aeroplane* позначає апарат досконалої та складної конструкції, зовнішній вигляд якого навіть не нагадує літаки початку ХХ ст. Так значення наповнилося новим змістом, оскільки тут воно пов'язано з реальним об'єктом, а не з поняттям.

Англійська авіаційна термінологія формувалася на базі франкомовних запозичень і власного мовного матеріалу. З-поміж термінів французького походження відзначимо: *aeroplane*, *aerobatics*, *aileron*, *avion*, *biplane*, *fuselage*, *hangar*, *hydroplane*, *longeron*, *monoplane*, *nacelle*, *pique*, *quadriplane*, *virage*.

На початку ХХ ст. паралельно з проникненням термінів, запозичених із французької та німецької мов, в англійській мові внаслідок активного розвитку авіації в Англії і США відбувається термінотворення власними засобами

англійської мови. Оскільки до того часу вже визначилися основні частини літака, в авіаційному словнику А.Шломана 1910 р. зафіксовано такі авіаційні терміни: *balancers, body, cabin, deck, fin, nose, spar, tail* [449]. З'являються і широко використовуються терміни зі сфери допоміжного обладнання та обслуговування літаків: *aeroplane shed, aircrew, airfield, airman, airway* [449].

Сьогодні в англійській термінології можна виокремити значну кількість макросистем, наприклад: «безпека»: *air safety* – безпека повітряного руху, *factor of safety* – коефіцієнт безпеки, *flight safety* – безпека польотів; «плани/схеми польоту»: *flight plan* – план польоту, *aerodrome traffic circuit* – схема польотів над аеродромом, *supplementary flight plan* – додатковий план польоту; «суб'єкти польоту»: *pilot-in-command* – командир ПС, *radar controller* – диспетчер радіолокаційного контролю, *flight crew member* – член екіпажу; «об'єкти польоту»: *aircraft* – повітряне судно, *helicopter* – вертоліт, гелікоптер, *dirigible* – дирижабль; «бази/зони польоту»: *aerodrome* – аеродром, *taxiway* – рулильна доріжка, *aerodrome traffic zone* – зона аеродромного руху; «час польоту»: *flight time* – час польоту, *instrument time* – час польоту за приладами, *take-off time* – час злітання; «сигнали»: *secondary radar* – вторинний радіолокатор, *radar identification* – радіолокаційне розпізнавання, *surveillance radar* – оглядовий радіолокатор; «умови польоту»: *conditions on the route* – умови польоту на заданому маршруті, *visual meteorological conditions* – візуальні метеорологічні умови, *actual flight conditions* – реальні умови польоту; «диспетчерське обслуговування польоту»: *flight control* – органи управління польотом, *air traffic control clearance* – дозвіл диспетчерської служби, *aerodrome control tower* – аеродромний диспетчерський пункт; «політ ПС»: *take-off* – злітання, відривання від землі, *level flight* – горизонтальний політ, *VMC flight* – політ за візуальних метеорологічних умов; «фігури пілотажу»: *acrobatic flight* – фігурний політ, *roll* – «бочка», *spin* – штопор; «конструкція ПС»: *fuselage* – фюзеляж, *wing tip* – закінцівка крила, *aileron* – елерон; «двигуни ПС»: *fan-type engine* – турбовентиляторний двигун, *jet engine* – реактивний двигун, *piston engine* – двигун внутрішнього згорання; «прилади та системи ПС»: *ice protection system* – система антиобледеніння, *instrument panel* – приладова дошка, *hydraulic jack* –

гідропідйомник; «пошук та рятування»: *contour search* – контурний пошук, *search and rescue region* – район пошуку і рятування, *rescue unit* – рятувальна команда; «розслідування авіаційних подій»: *accident* – авіаційна пригода, *incident* – інцидент/подія, *investigation* – розслідування [Див.: 135].

Як і в українській мові, основними способами термінотворення авіаційних термінів в англійській мові є: лексико-семантичний, морфологічний, лексико-синтетичний. Завдяки лексико-семантичному термінотворенню до терміносистеми увійшли одиниці з переосмисленим значенням (*jacket* – куртка і *кожух*, *jar* – глечик і *конденсатор*, *to load* – *навантажувати* і *заряджати*); морфологічний спосіб термінотворення наситив авіаційну термінологію похідними термінами (*bear-ing*, *circl-ing*, *control(l)-er*, *safe-ty*); словоскладання дало терміни (*accident-free*, *air-craft*, *auto-throttle*, *gyro-plane*), специфічним для англійської мови є використання у структурі термінів прийменників (англ. *leveling-off*, *check-in*, *circle-to-land*, *lock-on*, *noising-over*, *take-off*). За допомогою лексико-синтетичного способу утворені дво- чи багаточленні термінологічні сполучення (*radio communication equipment*, *snow clearing equipment* тощо). Частина термінів утворюється шляхом поєднання кількох способів термінотворення.

Компонентний аналіз англійської авіаційної термінології засвідчив наявність як однокомпонентних, так і багатокомпонентних одиниць, значну кількість аббревіатур і скорочень.

Серед однокомпонентних авіаційних термінів переважають субстантивні, ад'єктивні і вербальні [135]. Основними моделями субстантивних авіаційних термінів є такі: **N_{stem}** (*bucket* – лопатка (газотурбінного двигуна)); **V+-er** (*charterer* – фрахтувальник); **V+-or** (*navigator* – штурман); **V+-ing** (*landing* – приземлення); **V+-ation** (*embarkation* – посадка (на ПС)); **N+-ship** (*airmanship* – льотна майстерність); **over-+N** (*overflow* – переповнення); **N+N** (*airline* – авіакомпанія); **V+Adv** (*touchdown* – торкання ЗПС) та ін.

Найпоширеніші ад'єктивні авіаційні терміни представлено такими моделями: **Adj_{stem}** (*dorsal* – верхньофюзеляжний); **V+-al** (*aerodynamical* – аеродинамічний); **N+-less** (*pilotless* – безпілотний); **V+-able** (*dirigible* – керований (про аеростат));

anti-+Adj (*anti-aircraft* – протиповітряний); **un-+Adj** (*unshrouded* – небандажований); **multi- + Adj** (*multiblade* – багатолопатевої).

Англійські монолексемні терміни-дієслова представлені такими моделями: **V_{Stem}** (*swing*); **N+-ate** (*rotate* – обертатися); **N+-ize** (*localize* – визначати місцезростаювання); **over-+V** (*overshoot* – переліт (при посадці)); **un-+V** (*unfeather* – розфлюгерувати); **under-+V** (*undershoot* – недолітати (до торця ЗПС); **re-+V** (*re-entry* – повертатися в щільні шари атмосфери) та ін.

Проаналізуємо основні моделі англомовних багатокomпонентних термінів та способи їх відтворення українською мовою.

Терміни моделі N₁+N₂

Складні терміни, побудовані за моделлю N₁+N₂ (сполучення іменника з іменником), перекладаються переважно такими способами:

1) складним терміном, де український відповідник N₂ виступає у формі родового відмінка постпозитивним означенням до відповідника N₁: *airplane structure* – конструкція літака; *aircrew boss* – корінь гвинта; *control valve* – клапан керування; *cabin heating* – обігрівання кабіни; *diffuser vane* – лопатка дифузора;

2) складним терміном, де відповідником N₁ виступає прикметник: *air navigation* – повітряний рух; *air throttle* – дросельний клапан; *blast cooling* – форсоване охолодження; *compression coupling* – затискувальна муфта;

3) складним терміном, де український відповідник іменника N₁, трансформується у прийменниково-іменникове словосполучення: *departure controller* – диспетчер зі зльотів; *engine stand* – станок для двигуна;

4) складним терміном, де N₁ трансформується в підрядне означальне речення: *fan draft* – потік, що створюється вентилятором;

5) складним терміном, де N₁ трансформується у словосполучення, що містить безпосередній відповідник іменника N₂: *fine wire* – дріт з малим перетином.

Терміни моделі (N+Part. I)+N

Другий компонент цих складних термінів (N – іменник) перекладається українським іменником, а перший компонент (N+Part. I, де Part. I – дієприкметник теперішнього часу) перекладається переважно так:

1) підрядним означальним реченням, де дієприкметник трансформовано в присудок, а іменник – у додаток: *air-retaining* – такий, що утримує повітря; *efficiency-decreasing* – такий, що зменшує ефективність;

2) простим прикметником, основою якого є відповідник англійського іменника або дієприкметника теперішнього часу: *plane-boarding* – посадковий;

3) складним прикметником: *aluminium-smelting* – алюмінієплавильний, *armour-piercing* – бронебійний.

Терміни моделі (N+Part. II)+N

Другий компонент (N – іменник) цих термінів перекладається українською мовою іменником, а перший компонент (N+Part II, де Part II – дієприкметник минулого часу) зазвичай перекладається такими способами:

1) підрядним означальним реченням, де дієприкметник трансформовано у присудок, а іменник – у додаток: *engine-powered* – такий, що вводиться в рух двигуном; *carrier-based* – такий, що базується на авіаносці;

2) означальним словосполученням, де англійському дієприкметнику відповідає український прикметник або дієприкметник: *air-cooled* – охолоджуваний повітрям;

3) означальним прийменниково-іменниковим словосполученням: *torpedo-shaped* – у формі торпеди (див. переклад інших моделей у додатку Е).

Аналіз багатокомпонентних англійських авіаційних термінів засвідчив, що найбільш уживаними є терміносполучення моделі N_1+N_2 . Українською мовою ця модель відтворюється поєднанням іменника з іменником у функції постпозитивного означення або поєднанням прикметника й іменника.

Значна кількість абревіатур у галузі авіації зумовила вироблення правил їх відтворення українською мовою:

1. Переклад відповідним скороченням. Передбачає наявність еквівалента в українській мові. Наведемо приклади: *ACFT (aircraft)* – ПС (повітряне судно), *ACC (area control centre)* – РДЦ (Районний диспетчерський центр), *APU (auxiliary power unit)* – ДСУ (допоміжна силова установка).

2. Переклад відповідною повною формою слова або словосполучення. Цей спосіб використовується тоді, коли в мові перекладу відсутнє відповідне скорочення, причому для перекладу необхідно визначити повну форму скорочення в мові оригіналу (за словником або текстом оригіналу), наприклад: *GA (general aviation)* – авіація загального призначення, *DUR (duration)* – тривалість, *EAP (effective air path)* – діюча повітряна траса.

3. Транскодування (транскрибування чи транслітерування) скорочення. Наприклад: *AEROSAT (Aeronautical Satellite Council)* – АЕРОСАТ (Рада з використання супутників для потреб авіації), *AFIL (air-filed flight plan)* – АФІЛ (переданий з борту план польоту), *vocoder (voice coder)* – вокодер.

4. Транскодування повної (вихідної) форми відповідного скорочення. Транскрипція вихідної форми допустима лише в тих випадках, коли це скорочення є назвою організації, агентства, компанії, тобто не має відповідника в мові перекладу. Наприклад: *TAIL (tail wind)* – ходовий вітер, *STAR (standard terminal arrival route)* – стандартний маршрут входження в зону аеродрому. Використовується також перенесення скорочення у його оригінальній формі в текст перекладу, нерідко у сполученні з пояснювальним загальним словом: *DIP* – корпус типу DIP, *SPADE system* – система SPADE (супутникова система станційного доступу з частотним ущільненням незакріплених каналів).

5. Описовий переклад. Описовий метод застосовують у тих випадках, коли в мові, якою перекладають, не існує еквівалента. Описовий метод повинен повністю розкривати технічну сутність скорочення, наприклад: *WIDE (Wide-angle Infinity Display Equipment)* – призначена для наземних тренажерів ширококутова система, що сприймає інформацію від ЕОМ.

6. Створення нового українського скорочення. Цей спосіб полягає в перекладі корелята англійського скорочення і створенні на базі перекладу відповідно до закономірностей української абрєвіації нового скорочення в українській мові. Наприклад: *RWY (runway)* – злітно-посадкова смуга (ЗПС), *RRS (radio relay station)* – радіорелейна станція (РРС).

7. Метод прямого запозичення. Цим методом українською мовою можуть перекладатися марки літальних апаратів: *B737-200*, *ATR-42*, *DC-8-54*, авіаційних двигунів: *RTM322*, *TRE331-14*, *JT15D-4*, пілотажно-навігаційного обладнання: *AN/AC182*, *LRN500*, *ASR360* [Див.: 205].

Здійснений аналіз дозволяє дійти висновку, що авіаційна підмова англійської мови є добре розвинутою. Вона охоплює термінологічне макрополе «Радіообмін цивільної авіації», яке на сучасному етапі відсутнє в українській мові, та багату авіаційну терміносистему. За способами термінотворення українські та англійські терміни подібні, виникають нові термінологічні одиниці в обох мовах на основі лексико-семантичного, морфологічного та лексико-синтетичного способів термінотворення. На початкових етапах становлення авіаційних терміносистем обидві мови запозичували термінологічні одиниці з інших мов (переважно з французької, оскільки франкомовні країни значний проміжок часу були лідером у розвитку авіаційних технологій). На початку ХХ ст. така ситуація змінилася, сьогодні таким лідером є англійські країни, тому англійські авіаційні терміни утворюються з рідномовного матеріалу, українські – продовжують запозичуватися, переважно з англійської, та в той чи той спосіб адаптуються до норм української мови.

3.4. Номенклатура професійно-мовленнєвих умінь авіаційних операторів

У попередніх параграфах дослідження (див. параграф 2.1 і 2.3) ми припустили, що формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів повинно відбуватися шляхом вироблення в них відповідних професійно-мовленнєвих умінь. У межах цього параграфа розкриємо сутність поняття «професійно-мовленнєві вміння авіаційних операторів» та визначимо їх перелік.

Актуальність проблеми навичок і умінь визначається тим, що вони лежать в основі будь-якого навчання. Р.Мільруд зауважує, що «якби в людській психіці не були «передбачені» навички й уміння, будь-який, навіть найменший крок у

діяльності доводилось би робити свідомо і витратити на це зайві енергетичні ресурси організму» [298, с. 26].

У зв'язку з різнотлумаченням феноменів «навичка» й «уміння» фахівцями різних профілів доцільно, на нашу думку, проаналізувати й узагальнити зміст відповідних понять і термінів, що застосовуються у вітчизняній і зарубіжній психології і лінгводидактиці. Навички й уміння у той чи той спосіб були предметом уваги значної кількості науковців (Л.Виготський, П.Гальперін, В.Давидов, В.Джеймс, Л.Ітельсон, О.Леонтьєв, К.Платонов, С.Рубінштейн, Б.Скіннер, Е.Торндайк, Дж.Уотсон, З.Ходжава та ін.).

Термін *навичка* (*habit*) трактується укладачами Британської енциклопедії як «звичний чи автоматичний спосіб дії, що виник неспадковим шляхом» [492]. Цей самий термін означає й звичку [11, с. 31]. У сучасних психологічних енциклопедіях [475] і роботах, присвячених формуванню навичок і вмінь [511], термін *habit* у значенні навичка відсутній. В українсько-англійських словниках слово *навичка* передається словами *habit* і *skill*, а слово *вміння* – *skill*, *ability* і т. ін. [424]. Отже, як зазначає Ж.Вітлін, традиція недиференційованого використання понять «навичка» й «уміння» триває у зарубіжній психології, вочевидь, із часів В.Джеймса і Е.Торндайка, тобто з кінця XIX – початку XX ст. [86, с. 22].

У радянській і пострадянській психологічній науці поняття «навичка» й «уміння» прийнято розрізняти. Така диференціація закріпилася завдяки науковим поглядам С.Рубінштейна, який запропонував розподіляти всі дії на свідомі й автоматичні [380], зазначаючи, що «навички – це автоматизовані дії, які спочатку навмисно, свідомо виробляються, а згодом функціують як автоматизований спосіб виконання дії», підкреслюючи, що «без автоматизму немає навички» [380]. Подібне трактування характерне практично для всіх представників радянської психології (М.Гамезо, В.Зінченко, А.Петровський, К.Платонов, З.Ходжава та ін. [97, с. 84; 367, с. 205, 376-377; 313, с. 272; 340, с. 72; 437, с. 5]).

Обговорення сутності феноменів «навичка» і «вміння» відбувається у вітчизняній (радянській і пострадянській) психології уже тривалий час. Ще в 1953 р. М.Риковим на сторінках часопису «Советская педагогика» була започаткована

дискусія з цього приводу, у якій він, зокрема, відзначав, що «проблема вміння належить до кола найважливіших проблем педагогічної психології» [386]. Через десять років (у 1963 р.) на сторінках того самого часопису К.Платонов підбиває підсумки тривалої дискусії і дає визначення поняттям, які, на думку вченого, стали домінуючими у психологічній і педагогічній літературі [341]. Натомість проведений нами аналіз сучасних наукових джерел свідчить, що процес становлення і точної детермінації зазначених понять триває донині. Основні проблеми дискусії: 1) співвідношення навички і дії, 2) співвідношення навички і свідомості, 3) співвідношення навички й уміння.

Зупинимося детальніше на основних моментах дискусії. Визначаючи природу навички, науковці добігають різних тлумачень. Основними з них є: навичка – це 1) дія, 2) спосіб дії, 3) компонент дії, 4) якість дії. Таке розмаїття підходів, на нашу думку, частково пояснюється тим, що в науковому доробку С.Рубінштейна, який, власне, є засновником вітчизняного напрямку дослідження означених явищ, застосовуються різні дефініції цього поняття. У цитованому вище визначенні зазначається, що «навички – це автоматизовані дії», далі читаємо: «навички ... це автоматизовані *компоненти* свідомої дії», або «навичка є *компонентом* і *способом* виконання дії» [380]. Загалом С.Рубінштейн тяжіє до того, що навичка, яка формується як свідомо автоматизована дія, функціонує «як автоматизований *спосіб* виконання дії» [380].

Розуміння навички як *способу дії* характерне для вітчизняної науки 40 – 60-х рр. ХХ ст. Зокрема, К.Корнілов писав: «навичками називають такі способи виконання дій, які через часті вправи стали автоматизмами» [231, с. 141]. Таке потрактування пропонується й у наукових виданнях початку 60-х рр. ХХ ст. Зокрема, в підручнику з психології для педагогічних ВНЗ 1962 р. читаємо: «такі усталені завдяки вправам способи дії називаються навичками» [368].

Навичка розглядається також як *компонент дії*. Зокрема, Д.Богоявленський і Н.Менчинська, слідом за К.Ушинським, визнають «розумне» походження навичок, а процес їх формування розглядають як поступове автоматизування дії. У світлі

їхньої теорії навичка визначається як «автоматизований компонент будь-якої дії» [51, с. 320].

З кінця 50-х рр. ХХ ст. посилюються погляди науковців на навичку як дію. К.Платонов був одним із тих, хто наполегливо відстоював таку позицію. Учений наполягав на тому, що «педагогу-практику важко говорити про навичку як про абстрактний спосіб дії чи «компонент». Для нього навичка – це конкретна дія учня» [341, с. 99]. Огляд сучасних довідкових джерел – енциклопедій і галузевих словників із педагогіки і психології засвідчив, що доміантним у них є погляд на навичку як дію. Навичка розглядається як «доведена до автоматизму шляхом численних повторів дія» [62], «дія, сформована шляхом повтору, що характеризується високим ступенем освоєння і відсутністю поелементної свідомої регуляції і контролю» [314; 241], «дія, що досягла рівня автоматизму і характеризується цілісністю, відсутністю поелементної свідомості» [4, с. 166], «дія, складові частини якої у процесі формування стають автоматичними» [110, с. 221].

Розуміння навички як дії не може вважатися загально визнаним. І.Зимня вважає, що «навичка... «включає» операції, відпрацьовані до рівня автоматизму як вищої якості здійснення операції» [161, с. 138]. Вчена підкреслює, що навичка «це не сама дія, а її якість, і тільки в переносному значенні слова можна називати дію навичкою» [161, с. 138], навичка – це «оптимальний рівень досконалості виконуваної дії» [161, с. 139].

Питання про співвідношення навички й свідомості пов'язане з розрізненням шкідливих автоматизмів і корисної автоматизації. К.Платонов зауважує, що «автоматизовані дії не стають несвідомими чи менш свідомими, а інакше усвідомлюються і залишаються підконтрольними свідомості» [341, с. 101]. Є.Пассов визначає «свідомість» як властивість навички, притаманну їй завдяки усвідомленості процесу формування навички. Вчений пояснює, що в процесі функціонування навички «свідомість» немов би прихована за автоматичністю дії, тому слово «свідомість» й узятю в лапки [326, с. 29]. Розглядаючи механізми розвитку мовлення, Є.Пассов зазначає, що у процесі формування мовлення необхідно, щоб навичка (кожна окрема навичка) «не виявляла своєї свідомості».

Однак це не означає, що вона не пов'язана із свідомістю; вона пов'язана з нею «оскільки будь-яка підсвідома дія (здійснювана без контролю довільної уваги, так би мовити, не на рівні актуальної свідомості, як в умінні, а на рівні свідомого контролю) пов'язана із свідомою діяльністю» [326, с. 29]. Саме тому С.Рубінштейн писав, що навичка є «єдністю автоматизму і свідомості» [380].

Широка дискусія в науці виникла щодо третього питання – співвідношення навички й уміння. У середині минулого століття дискусія точилася переважно стосовно первинності формування означених явищ. На погляд окремих учених, формування вмінь передує формуванню навичок. К.Корнілов, зокрема, зазначав: «Уміння – це не цілковито завершена навичка; ...навичка – це завершене вміння, яке здійснюється автоматично без контролю свідомості» [231, с. 142]. Такого погляду дотримуються П.Шимберев і М.Риков. Близьким до такого є розуміння феномена «вміння», викладене С.Головіним у довідковому виданні «Словарь психолога-практика», де вміння трактується як «освоений суб'єктом спосіб виконання дії, що забезпечується сукупністю набутих знань і навичок; здатність виконувати певну дію за певними правилами, причому дія ще не досягла автоматизованості» [400]. Б.Мещеряков і В.Зінченко розглядають уміння як «проміжний етап оволодіння новим способом дії, що засновується на певному правилі (знанні) й відповідає правильному застосуванню цього знання в процесі розв'язання певного класу задач, але не сягає рівня навички» [62]. Подібне тлумачення характерне й для ранніх праць К.Платонова. Однак спеціальне дослідження цього питання призвело до зміни поглядів науковця, зокрема, у працях 60-х рр. ХХ ст. учений стверджує, що «вміння формуються на основі раніше набутих знань і навичок» [341, с. 101]. Тобто підкреслюється, що вміння є складнішими утвореннями, ніж навички. Окрім цього з визначення випливає, що знання є обов'язковою складовою процесу формування вмінь. Навички людини подібні за нейродинамічними характеристиками до навичок тварин. А вміння, зазначає К.Платонов, «у тварин відсутні, і не тільки тому, що вміння спираються на знання, тобто на функціювання другої сигнальної системи, але й тому, що знання організують навички у складну і високопластичну систему» [341, с. 102].

Аналіз спеціальних досліджень із проблеми засвідчив, що існує три погляди науковців на співвідношення знань, навичок і вмінь: 1) від знань до вмінь і від деяких із них – до навичок (С.Гончаренко, Г.Костюк, О.Савченко); 2) від знань – до первинних умінь, а від них – до навичок і вторинних умінь (В.Артемов, А.Богущ, П.Гальперін, Н.Тализіна); 3) від знань – до навичок, а від них – до вмінь (І.Лернер, Р.Мартінова, В.Онищук, С.Рубінштейн).

Розглянемо, які ж міркування науковців лежать в основі кожного з підходів. Прибічниця першого з них О.Савченко зауважує, що далеко не всі вміння, що ґрунтуються на знаннях, трансформуються в навички. Ті дії, які повторюються багаторазово, автоматизуються і перетворюються на навички. Наприклад, уміння усної лічби може трансформуватись у навичку, оскільки спосіб виконання її складових дій не змінюється. А от уміння розв'язувати нестандартні задачі, що вимагає осмисленої, творчої діяльності, навичкою ніколи не стане [388, с. 43]. Крім того, існують загальні вміння, які зазвичай включають кілька окремих умінь. Наприклад, загальне вміння самоконтролю залежатиме від рівня сформованості таких окремих умінь, як аналіз завдання, порівняння власного способу його виконання з правилом або зразком, добір прикладів, уміння доходити висновків, виправлення помилок тощо [388, с. 43]. Отже, як відзначає Р.Мартінова, різні за характером діяльності й за ступенем творчого потенціалу вміння можуть розвиватися на основі знань. Одні з них трансформуються в навички, інші є основою для розвитку більш складних умінь [287, с. 128].

Другого підходу, за яким на основі здобутих знань доцільно розвивати первинні вміння, а згодом на їх основі формувати навички виконання дій і лише по тому розвивати вторинні, більш складні, творчі вміння, дотримуються В.Артемов, Б.Беляєв, Д.Богоявленський, А.Богущ, П.Гальперін, П.Іванов, І.Комков, Н.Менчинська, Н.Тализіна та багато інших науковців. Навичка, на думку цієї групи вчених, утворюється на ґрунті первинних умінь і є основою для розвитку вторинних умінь. Первинним умінням, за Б.Беляєвим, є така «дія, яка здійснюється людиною вперше і з розумінням» [43, с. 27], тобто дія відбувається за умови концентрації на ній довільної уваги. Під вторинним умінням розуміють досконале

володіння будь-якою навичкою, «досконале виконання будь-якої дії у плані післядовільної уваги» [15, с. 359]. У такому тлумаченні термінів, як зауважує Р.Мартінова, «акцентується на ролі уваги, її еволюції у формуванні первинних і вторинних умінь» [287, с. 130]. У деяких випадках термінологічні диференціації здійснюються на зв'язку вмінь зі знаннями або з діяльністю. «Елементарні вміння – це дії, що виникли на основі знань чи в результаті наслідування. Вміння-майстерність виникає в процесі діяльності на основі вже відпрацьованих навичок і знань» [369, с. 432]. Як видно з зазначеного, «вмінням» дослідники вважають перші кроки опанування дії, яка відбувається за активної участі свідомості. Таким чином, «уміння – це підготовленість до свідомих і точних дій, а навичка – це автоматизована ланка цієї діяльності. Елементи вмінь часто переходять у навички, які, у свою чергу, сприяють удосконаленню вмінь» [296, с. 262].

Згідно з третім підходом, первинні дії з оволодіння способом їх виконання називають початком формування навички. С.Рубінштейн зазначав із цього приводу: «Спочатку, коли, приступаючи до будь-якої нової діяльності, людина ще не володіє потрібними для виконання незвичної для неї дії вже сформованими способами, їй доводиться свідомо визначати і контролювати не лише дію, спрямовану на поставлену мету, а й окремі рухи чи операції, за допомогою яких вона її здійснює» [381, с. 454]. Те, що на початковій стадії всі операції відбуваються за умови повної участі свідомості, на думку Є.Мілеряна, є характерною рисою перших стадій формування навички і не дає підстав для їх визначення як умінь, оскільки «вміння – це заснована на знаннях і навичках здатність людини успішно досягати свідомо поставленої мети діяльності у змінюваних умовах її перебігу» [297, с. 41]. Ці початкові усвідомлені дії слід називати, як зауважує В.Онищук, не «первинними вміннями», а знаннями про способи виконання дії і первинним їх застосуванням [126]. Від початкового освоєння способів діяльності той, хто навчається, поступово переходить у стадію формування навички. З цього приводу С.Рубінштейн зазначав: «У результаті багаторазового виконання однотипних дій відбувається вимикання з поля свідомості окремих складових свідомої дії, за допомогою яких вона виконується, це і є автоматизація; а автоматизовані компоненти, які беруть участь у

виконанні свідомої дії людини, це і є навички... Навички, таким чином, це автоматизовані компоненти свідомої дії людини, що виробляються у процесі її виконання» [381, с. 454-455]. На основі навичок формуються вміння, і якщо навичкою є «операція, спосіб виконання якої доведений до автоматизму, тобто майже не контролюється свідомістю», то під умінням слід розуміти «спосіб дії, що складається з упорядкованої низки операцій, які мають спільну мету, і засвоєний до ступеня готовності застосовувати його у варіативних ситуаціях» [267, с. 33]. Саме такого підходу будемо дотримуватись у нашій роботі.

Якісними характеристиками чи об'єктивними показниками сформованої навички, за І.Зимньою, є такі критерії: а) зовнішні: правильність і якість навичок оформлення (відсутність помилок); швидкість виконання окремих операцій чи їх послідовності; б) внутрішні: відсутність спрямованості свідомості на форму виконання дії; відсутність напруження і швидкої втомлюваності; опущення окремих операцій, тобто редукованість дій [160, с. 325]. Р.Мільруд зазначає, що навички дозволяють звільнити увагу людини від необхідності контролювати проміжні операції і перенести цю увагу на контроль більш складних і відповідальних дій, а також на результат цієї діяльності в цілому. Операції в діяльності завжди автоматизовані та здійснюються на основі навички, а дії і вся діяльність здійснюються свідомо на основі вміння. Учений підкреслює, що операції як високоорганізовані фрагменти діяльності можуть стати функцією навіть машини, а для гнучкої й евристичної діяльності, особливо в нестандартних умовах, необхідні вміння людини [298, с. 26].

Отже, домінантним у сучасній психології та педагогіці є розуміння навички як автоматизованої дії, що характеризується відсутністю поелементної свідомої регуляції і контролю, хоча є «єдністю автоматизму і свідомості»; сучасні тенденції в науці свідчать про таку послідовність формування досліджуваних явищ: від знань – до навичок, а від них – до вмінь.

У сучасній психолого-педагогічній літературі можна виокремити кілька груп трактування поняття «вміння», при цьому за своєю сутністю вони є близькими. Вміння визначаються як «готовність людини до прийняття рішень і їх реалізації в

нестандартних життєвих умовах» [126, с. 81]; «здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок» [110, с. 338]; «освоєні людиною способи виконання дії, забезпечувані сукупністю набутих знань і навичок» [330, с. 467]; «можливість ефективно виконувати дію (діяльність) відповідно до цілей і умов, у яких доводиться діяти» [329, с. 362]; «освоєний суб'єктом спосіб виконання дій, здатність свідомо виконувати дію, спираючись на знання і сформовані навички» [4, с. 372]. Ключовими словами у визначенні умінь є: здатність до мобілізації досвіду; активний синтез навичок; новий якісний ступінь; володіння системою психічних і практичних дій; регулювання дій і т. ін.

Практично в усіх дослідженнях стверджується, що вміння, психологічне підґрунтя якого складає розуміння взаємозв'язку між метою діяльності, умовами і способами їх виконання, набувається в діяльності, яка носить яскраво виражений свідомий характер. О.Бігич зауважує, що будь-яке вміння нерозривно пов'язане із творчим мисленням, набувається в досвіді людини через засвоєння знань подвійного характеру: про об'єкти дій (декларативні знання) та про обставини й способи дій (процедуральні знання). Відмінною ознакою є узагальненість, яка уможлиблює використання набутих знань у нових радикально змінених умовах [49, с. 159].

Аналіз літератури засвідчив, що науковцями виокремлені специфічні особливості вмінь, які відрізняють їх від навичок. До них, як зазначає Ж.Вітлін, належать: 1) відсутність автоматизації при виконанні дії (В.Давидов, В.Зінченко, Л.Ітельсон, Б.Ломов, А.Петровський, М.Ярошевський); 2) постійна опора на знання й попередній досвід у процесі дії (М.Гамезо, В.Давидов, Л.Ітельсон, К.Платонов, А.Петровський, З.Решетова); 3) паралельне використання у процесі неавтоматизованих у цілому дій поряд зі знаннями також окремих простих навичок, що є компонентами цих дій (І.Зимняя, Л.Ітельсон, А.Петровський, К.Платонов); 4) наявність розгорнутого самоконтролю в процесі виконання дій (З.Решетова та ін.) [86, с. 22].

Отже, вміння – це узагальнені способи дії, що дозволяють одержати заданий результат у широкому спектрі різноманітних, змінюваних умов. Якщо навичка тісно пов'язана з певними умовами і при їх порушенні може швидко зруйнуватися, то вміння більш універсальні й стійкі до зміни умов діяльності.

Особливе місце серед умінь людини належить мовленнєвим умінням. Мовленнєві навички й уміння досліджувалися психологами, педагогами й лінгводидактами радянського простору в руслі теорії мовленнєвої діяльності. О.Леонт'єв відзначає, що мовленнєва навичка відповідає мовленнєвій операції, яка здійснюється за оптимальними параметрами (неусвідомлюваність, повна автоматичність, відповідність нормі мови, нормальний темп виконання, стійкість) [254, с. 221]. Мовленнєве вміння характерне не для мовленнєвої операції, а для мовленнєвої дії, яка також виконується за оптимальними параметрами, хоча вони інші, ніж у випадку мовленнєвої навички. Науковець відзначає, що сформувати мовленнєву навичку – означає забезпечити, щоб мовець побудував і реалізував висловлювання. Для повноцінного спілкування необхідно, по-перше, вміти використовувати мовленнєві навички для того, щоб самостійно висловлювати думки, наміри тощо, інакше мовленнєва діяльність виявляється сформованою тільки частково, у ланці її реалізації; по-друге, необхідно довільно й усвідомлено варіювати вибір сполучень мовленнєвих операцій (навичок) залежно від співрозмовника, мети і ситуації спілкування. У тому випадку, коли мовець здатен на все це, можна говорити, що у нього сформоване відповідне мовленнєве вміння [Див.: 254, с. 221-222].

Глибокий аналіз мовленнєвих умінь, їх якостей, видів, умов формування знаходимо у працях Є.Пассова [325; 326]. Згідно з висновками вченого, мовленнєве вміння як самостійне явище володіє такими якостями: цілеспрямованістю, продуктивністю, динамічністю, інтегрованістю та ієрархічністю [325, с. 30]. Розглянемо їх детальніше. *Цілеспрямованість* визначає стратегію мовлення, однак у постійно змінюваних мовленнєвих ситуаціях кожного разу виникають нові, неочікувані проміжні цілі, тобто змінюється і тактика мовлення. *Динамічність*. Оскільки мовленнєве вміння є діяльністю непідготовленою і в часі, і в

комбінаційному відношенні, і в зовнішньому спонуканні, воно передбачає здатність екстреного пошуку способів розв'язання задачі. В абсолютно нових ситуаціях діяльність людини повинна бути динамічною. Уміння засноване на тому, що на базі колишніх зв'язків екстрено утворюється множина найтонших і найгнучкіших динамічних тимчасових зв'язків. Коріння динамічності в таких якостях уміння, як готовність до включення, швидкість дії, гнучкість. *Продуктивність* заснована на репродукції, але полягає в тому, що кожного разу створюються переважно такі сполучення мовленнєвих одиниць, які не продукувалися раніше, а стереотипні, завчені елементи трансформуються відповідно до мети в певній ситуації. Під *інтегрованістю* розуміють якість «спаяності» навичок. У мовленнєвому вмінні інтегруються: навички різних типів; навички різного ступеня і рівня автоматизованості, стійкості, гнучкості, складності; автоматизовані й неавтоматизовані компоненти (життєвий досвід, знання, емоційна сфера і т. ін.). *Ієрархічність* мовленнєвого вміння представлена насамперед двома основними рівнями: операційним (навички) і мотиваційно-мисленнєвим (власне вміння) [Див.: 325, с. 30; 326, с. 40-42].

У межах теорії мовленнєвої діяльності вміння, на думку Є.Пассова, доцільно визначати як свідому діяльність, що заснована на системі підсвідомо функціуючих дій і спрямована на розв'язання комунікативних завдань. Така діяльність (уміння) базується на здатності керувати мовленнєвою діяльністю з метою розв'язання комунікативних завдань спілкування [326, с. 42-43]. О.Леонт'єв уточнює, що володіння мовленнєвим умінням означає вміння «правильно добирати стиль мовлення, підпорядковувати форму мовленнєвого висловлювання завданням спілкування, застосовувати найефективніші (для цієї мети і для цих умов) мовні (й немовні) засоби» [254, с. 222].

Розрізняють чотири основних види мовленнєвих умінь: 1) уміння говорити, тобто викладати свої думки в усній формі; 2) уміння писати, тобто викладати свої думки в письмовій формі; 3) уміння аудіювати, тобто розуміти мовлення в його звуковому вираженні; 4) уміння читати, тобто розуміти мовлення в його графічному вираженні.

Кожне з означених умінь є складним і охоплює низку конкретних умінь, які у своїй сукупності забезпечують функціонування інтегративного вміння. Аналіз відповідної літератури засвідчив, що перелік конкретних умінь (sub-skills) різняться в класифікаціях науковців. У межах представленої роботи не будемо вдаватися до їх детального аналізу, подамо найбільш типові, необхідні для укладання номенклатури професійно-мовленнєвих умінь, які повинні бути сформовані у ВНЗ для забезпечення успішної професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів.

Аналіз методичної літератури свідчить, що в ній докладніше розкрито питання розвитку вмінь продуктивних видів мовленнєвої діяльності, зокрема розвитку вмінь зв'язно висловлюватися в усній і письмовій формах. Т.Ладиженська виокремила сім умінь, необхідних для розвитку мовлення, чотири з яких – уміння визначати обсяг змісту і межі теми, вміння підпорядковувати мовленнєве повідомлення головній думці, вміння збирати матеріал і вміння систематизувати матеріал – підготовлюють змістовий бік висловлювання; два інших – уміння будувати висловлювання різних видів і вміння точно, правильно і, по можливості, яскраво висловлювати свою думку – спрямовані на навчання оформлення знайденого змісту; останнє вміння – це вміння здійснювати контроль за власним мовленням [250]. Розвиток цих умінь повинен здійснюватися паралельно з удосконаленням інших умінь логічного і лінгвістичного характеру, які характеризуються розвитком мислення й чуття мови. До них належать уміння: виділяти істотні й несуттєві ознаки предмета чи явища; групувати ознаки, явища, факти; виділяти основну й деталізуючу інформацію у змісті тексту; деталізувати основну інформацію, виключати деталізуючу; доходити висновків із спостережень, із висловленого, узагальнювати факти, бачити ключові слова тексту; прогнозувати зміст тексту за назвою, початком, анотацією, характером джерела; передбачати структуру речення за його початком, лексичними і морфологічними компонентами; прогнозувати композицію тексту за його жанровою характеристикою [170].

Навчання рецептивних видів мовленнєвої діяльності – читання / аудіювання, аналізу й розуміння текстів є основою для формування всіх мовленнєвих умінь. У

процесі читання вдосконалюються такі мовленнєві вміння: членувати текст на смислові частини і знаходити логічний зв'язок між ними; виділяти в кожній із них основний смисл, формулювати «смислові віхи», виявляти загальну ідею тексту; знаходити опорні слова / речення; групувати викладені факти; орієнтуватися в тексті. Тобто, важливими є вміння «перцептивної обробки матеріалу» [430].

Мовленнєві вміння в аудіюванні охоплюють уміння: 1) орієнтуватись у ситуації спілкування (визначати власну мету під час сприймання усного мовлення; створювати первинне уявлення про можливий зміст висловлювання, його мету, позицію автора; прогнозувати його загальний характер на основі формулювання теми); 2) орієнтуватися в змісті висловлювання (сприймати повідомлення, запропоновані один раз, у цілому, без пропусків; утримувати в пам'яті деталі прослуханого; формулювати тему та основну думку почутого повідомлення; добирати до нього заголовки; запам'ятовувати зміст і особливості мовленнєвого оформлення; диференціювати інформацію; розуміти істотні деталі й відділяти їх від другорядних; розуміти емоційно-оцінні компоненти інформації); 3) орієнтуватися в композиційній структурі висловлювання (осмислювати і фіксувати загальну структуру висловлювання; виділяти логіко-смислові частини прослуханого тексту; складати простий план почутого; встановлювати логічні зв'язки між елементами сприйнятого на слух тексту); 4) оцінювати мовленнєве повідомлення (доходити висновків із почутого; висловлювати власну думку щодо сприйнятого; подумки відтворювати зміст почутого; переказувати сприйняте за допомогою записів чи без них) [Див.: 441].

У межах нашого дослідження необхідним є визначення поняття «професійно-мовленнєві вміння авіаційних операторів», під якими розуміємо здатність авіаційного оператора до ефективної рецептивної і продуктивної мовленнєвої діяльності, пов'язаної з реалізацією функцій професійно-мовленнєвої комунікації і спілкування. Професійно-мовленнєві вміння авіаційних операторів повинні носити загальномовленнєвий характер, оскільки професійно-мовленнєва діяльність авіаційних операторів реалізується кількома мовними кодами. Професійно-мовленнєві вміння, сформовані на базі української мови, є базою для формування

відповідних умінь професійного мовлення майбутніх авіаторів, що реалізується англійською мовою.

Отже, визначимо, які професійно-мовленнєві вміння є необхідними і водночас достатніми для авіаційних операторів як користувачів кількох мов відповідно до вимог їхньої професійної діяльності.

Оскільки професійно-мовленнєва діяльність авіаційних операторів в усіх описаних вище різновидах спрямована на забезпечення безпеки в авіації (виконання / супровід польоту, організація польоту і підготовка до нього), а циркуляція й обробка інформації мають в авіації фундаментальне значення, від точності та своєчасності прийому інформації авіаційним оператором, надійності її збереження й відтворення, ефективності обробки залежить швидкість, точність і надійність усієї авіаційної системи, доцільно класифікувати професійно-мовленнєві вміння авіаційних операторів за критерієм «інформаційні процеси». Комплекс цих умінь охоплює як традиційні мовленнєві вміння (вміння в говорінні, слуханні і т. ін.), так і вміння, пов'язані з використанням інфо-комунікативних технологій. Розіб'ємо їх на три групи: вміння приймати, обробляти і передавати інформацію.

Отже, професійно-мовленнєві вміння, необхідні для забезпечення якісної професійної діяльності авіаційних операторів, охоплюють:

Уміння приймати інформацію:

- 1) уміння слухати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію при винятково голосовому (в режимі комунікації «повітря – земля») чи безпосередньому спілкуванні (вміння розуміти тему і підтему повідомлення, визначати загальний зміст повідомлення, одержувати числову інформацію);
- 2) уміння читати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію (літерну, числову і графічну) з паперових і електронних носіїв.

Уміння обробляти інформацію:

- 3) уміння обробляти сприйняту на слух професійно зорієнтовану інформацію (уміння диференціювати інформацію; вичленити основні факти; аналізувати, порівнювати, систематизувати, класифікувати інформацію);
- 4) уміння шукати / добирати інформацію у бортовій довідковій літературі.
Уміння передати інформацію:
- 5) уміння спілкуватися:
 - уміння швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування (вміння визначати формальність / неформальність ситуації спілкування, моно- чи різносоціумний характер спілкування, одно- чи різномовне спілкування, винятково голосове чи безпосереднє спілкування, скласти комунікативний портрет партнера по спілкуванню);
 - уміння планувати мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування (вміння визначати мету і зміст акту спілкування);
 - уміння добирати адекватні засоби для подання змісту (вміння будувати висловлювання відповідного функційного стилю, форми і жанру мовлення; володіння набором мовленнєво-організаційних формул, необхідних для здійснення «вербальних процедур», – починати / підтримувати / завершувати діалог, перехоплювати ініціативу, змінювати тему розмови; володіння технікою ведення РО тощо);
 - уміння забезпечувати зворотний зв'язок (уточнювати, перепитувати, перевіряти, підтверджувати чи з'ясовувати інформацію).
- б) уміння писати:
 - уміння передати на письмі професійно зорієнтовану літерну, числову і графічну інформацію;
 - уміння оформити відповідну професійну документацію;
 - уміння зв'язно писемно висловлюватися.

Таким чином, в основу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх авіаційних операторів у ВНЗ повинна бути покладена робота з формування визначеної вище номенклатури професійно-мовленнєвих умінь, які є базою для успішної реалізації їхнього професійного мовлення.

Висновки з розділу III

Лінгвістичним середовищем для реалізації авіаційними операторами професійного мовлення є авіаційна підмова. З лексичного погляду авіаційна підмова охоплює словниковий фонд стилістично нейтральної літературної мови, загальну науково-технічну термінологію, специфічними в ній є авіаційна термінологія, радіотелефонна фразеологія, що застосовується в комунікації «повітря – земля», і професійне арго.

Специфічним виявом професійного мовлення авіаційних операторів є ведення комунікації «повітря – земля». Комунікація «повітря – земля» – це двобічний обмін інформацією засобами обладнання радіозв'язку між екіпажем ПС і наземними диспетчерськими службами і/чи іншими ПС, а також при внутрішньому радіозв'язку між членами екіпажу. Реалізується цей різновид професійного мовлення авіаторів на матеріалі термінологічного макрополя «Радіообмін цивільної авіації». Комунікативним середовищем для термінології РЦА є діяльність радіообміну, що застосовується і здійснюється на ПС під час польоту і пов'язаних із ним операцій, які виконуються ПС на землі. Підмову РО розглядаємо як сукупність фонетичних, граматичних і лексичних одиниць мови, що обслуговують мовленнєве спілкування учасників повітряного руху під час виконання польоту і представлену в діалогах «пілот – авіадиспетчер». Комунікативними цілями РО виступають: інформування (повідомлення), запит, контроль і супровід ПС наземними службами, що реалізуються в підтвердженні (дозволі) чи забороні.

Було встановлено, що у функційному плані текст РЦА – це ієрархічно організовані мовленнєві акти, об'єднані у висловлювання діалогічного типу. Особливістю діалогів між членами екіпажів є їх цілеспрямованість і швидкий темп, що пов'язано з лімітом часу на спілкування. Діалог РЦА не передбачає зорового сприйняття комунікантів, у ньому відсутні сприйняття міміки, жестів, рухів тіла, можливі радіоперешкоди не завжди дозволяють сприймати інтонаційний малюнок

висловлювання., наслідком цього є особлива увага до тексту і до слова як його одиниці. Лінгвістичними аспектами дискурсу «повітря – земля» є: лаконічність, однозначність, чіткість; відносна свобода побудови висловлювань; типова «фразеологія», що спрямована на максимальне використання стандартних слів і фраз, чітку і зрозумілу вимову, уникання багатослів'я в стандартних умовах; використання нестандартних мовних одиниць у нестандартних ситуаціях; суворе тематичне спрямування змісту.

Аналіз досліджень науковців і нормативно-правових джерел дозволив дійти висновку, що основним чинником, який повинен сприяти підвищенню безпеки в авіації щодо мовленнєвого аспекту діяльності авіаційних операторів, є суворе дотримання ними правил ведення комунікації «повітря – земля» та застосування стандартної фразеології радіообміну.

Вивчення підмови авіації сучасної України засвідчило невтішну картину. Оскільки в радянський період мовою авіації СРСР була російська мова, розвиток авіаційних терміносистем національними мовами народів СРСР або не відбувався зовсім, або ж не носив системного характеру. Ситуація почала змінюватися у 90-х рр. ХХ ст., коли було започатковане впровадження української мови в роботу галузі. Вона застосовується в діловодстві, нею видаються закони, українською мовою друкують фахові підручники, нею здебільшого здійснюється підготовка майбутніх авіаторів до професійної діяльності. Сприяє впровадженню української мови в роботу галузі доробок лінгвістів і термінологів, які забезпечують наукові засади розвитку авіаційної підмови, створюють її лексикографічну базу. В останні десятиріччя було проаналізовано становлення української авіаційної терміносистеми, досліджено семантичну структуру і предметно-семантичну організацію авіаційних термінів, здійснено лінгводидактичну характеристику української авіаційної терміносистеми та авіаційної підмови. Зростає інтерес учених до проблем перекладу англійської авіаційної термінології українською мовою. Певних зрушень досягнуто і в лексикографії (укладено двомовні й багатомовні словники з авіації і космонавтики, тлумачні словники). Наявність лексичної, термінологічної і лексикографічної бази свідчить про можливість

широкого впровадження в мову галузі державної мови, яка повинна стати засобом реалізації професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних фахівців загалом, та авіаційних операторів зокрема.

Діахронічний, лексико-семантичний і словотворчий аналіз української авіаційної терміносистеми засвідчив, що вона має понад сторічну історію, у ній представлено різноманітні макрополя, що відбивають розвиток сучасної авіації, переважна кількість авіаційних термінів є дво- та багатокomпонентними утвореннями.

Авіаційна підмова англійської мови є добре розвинутою. Вона охоплює термінологічне макрополе «Радіообмін цивільної авіації» та багату авіаційну терміносистему. За способами термінотворення українські та англійські терміни подібні, виникають нові термінологічні одиниці в обох мовах на основі лексико-семантичного, морфологічного та лексико-синтетичного способів термінотворення. На початкових етапах становлення авіаційних терміносистем обидві мови запозичували термінологічні одиниці з інших мов (переважно з французької, оскільки франкомовні країни значний проміжок часу були лідером у розвитку авіаційних технологій). На початку ХХ ст. така ситуація змінилася, сьогодні таким лідером є англomовні країни, тому англійські авіаційні терміни утворюються з рідномовного матеріалу, українські – продовжують запозичуватися, переважно з англійської, та в той чи той спосіб адаптуються до норм української мови.

Успішність професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх авіаційних операторів до здійснення професійної діяльності залежить від наявності в них професійно-мовленнєвих умінь, під якими розуміємо здатність авіаційного оператора до ефективної рецептивної і продуктивної мовленнєвої діяльності, пов'язаної з реалізацією функцій професійно-мовленнєвої комунікації і спілкування. Професійно-мовленнєві вміння авіаційних операторів класифіковані за критерієм «інформаційні процеси», вони охоплюють як традиційні мовленнєві вміння (уміння в говорінні, слуханні і т. ін.), так і вміння, пов'язані з використанням інфо-комунікативних технологій. До номенклатури професійно-мовленнєвих умінь авіаційних операторів входять уміння передання, прийому й

обробки інформації. В основу професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх авіаційних операторів у ВНЗ повинна бути покладена робота з формування визначеної вище номенклатури професійно-мовленнєвих умінь.

Основні положення цього розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [191; 194; 200; 202; 205; K209; 212].

РОЗДІЛ IV

СТАН МОВНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ АВІАТОРІВ У ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПЕДАГОГІКИ ВИЩОЇ ШКОЛИ

З'ясування стану мовної підготовки майбутніх авіаторів у теорії і практиці вищої школи вимагало розв'язання низки завдань: 1) вивчити розробку питань мовної освіти авіаційних операторів у дисертаційних дослідженнях; 2) проаналізувати нормативно-правову базу з організації мовної підготовки в сучасному освітньому просторі та в авіаційній галузі, вивчити навчальні плани з підготовки авіаційних операторів у ВНЗ і програми навчальних дисциплін мовного циклу; провести анкетування студентів і авіаційних операторів-практиків; виявити рівень самооцінювання студентами їхнього професійного мовлення; 3) детермінувати критерії та показники сформованості професійного мовлення; 4) здійснити контрольний зріз і визначити рівні сформованості професійного мовлення у студентів-майбутніх авіаційних операторів.

4.1. Стан дослідження проблеми організації мовної підготовки майбутніх авіаційних операторів у теорії вищої школи

В Україні інтерес науковців до питань організації навчального процесу з мовної підготовки льотного і диспетчерського складу виникає в 90-х рр. ХХ ст. Дослідження вітчизняних учених, як і дослідження їхніх закордонних колег, – пошук шляхів виходу із ситуації в авіації, коли некомпетентність у професійно-мовленнєвій діяльності льотного і диспетчерського складу стала причиною низки авіаційних катастроф. Загострення проблем людського чинника (Doc 9683 – AN/950 ICAO), виокремлення проблем неадекватної мовленнєвої поведінки авіаційного персоналу, спонукало ІКАО до розробки уніфікованих вимог насамперед до рівня володіння льотним і диспетчерським складом авіаційною

англійською мовою (див. параграф 3.1 і додаток В), а педагогів і лінгводидактів кожної із країн учасниць Міжнародної організації цивільної авіації до пошуку методик, які могли б забезпечити оволодіння авіаційними операторами мовленням на рівні, необхідному для якісної професійно-мовленнєвої діяльності. Проаналізуємо дослідження науковців у їх хронологічній послідовності.

Першим на теренах України було виконане дисертаційне дослідження В.Півень (2000) «Професійна підготовка пілотів до ведення радіообміну на міжнародних повітряних трасах» [337]. Дослідниця виокремила чотири основні причини, що зумовлюють недостатній рівень підготовки пілотів до ведення РО на МПТ: а) навички і вміння формуються на підмові спеціальності, а не на базовій (розмовній) мові; б) володіння мовою на рівні підмови спеціальності не забезпечує професійної надійності льотного складу; в) не застосовуються спеціальні методи і прийоми, спрямовані на формування психофізіологічної стійкості навичок ведення РО англійською мовою з урахуванням специфіки умов льотного складу в стандартних і нестандартних ситуаціях польоту; г) формування навичок ведення РО англійською мовою відбувається поза об'єктів професійної діяльності льотного складу [337, с. 47-48]. Саме остання з причин, на думку дослідниці, призводить до того, що в умовах виконання міжнародних польотів пілотам потрібен більш тривалий час для адаптації та здійснення суміщеної професійної діяльності (пілотування ПС та ведення РО нерідною мовою). Головний акцент у дослідженні ставиться на організацію навчання РО в модельованих умовах професійної діяльності льотного складу на тренажерних комплексах. Як результат, В.Півень пропонує поетапну експериментальну методику підготовки майбутніх пілотів до ведення РО англійською мовою: а) на першому етапі – вивчення фразеології РО англійською мовою та загальної розмовної англійської мови; б) на другому – вивчення авіаційної англійської термінології; в) на третьому – навчання за програмою дотренажерної підготовки і вивчення англійської мови безпосередньо в умовах моделювання польотів на комплексній електронній тренажерній системі літака; г) розбір польотів. Практичний доробок цього дисертаційного дослідження полягає у представленій у ньому Програмі курсу дотренажерної підготовки

курсантів-пілотів на комплексних тренажерних системах (КТС) Ан-24, спрямованого на «формування надійного рівня специфічних знань і його підвищення у фахівців з експлуатації ПС: ведення РО англійською мовою і спілкування між членами екіпажу в кабіні ПС, що стабілізують професійну діяльність екіпажів на МПТ у звичних і екстремальних умовах польоту» [337, с. 182]. Водночас пропонована методика не позбавлена низки недоліків. Зокрема, порушується принцип навчання від загальної розмовної мови до авіаційної підмови («from Plain English to Plane English»); крім того, на нашу думку, навчання авіаційної термінології не повинне бути самоціллю, а здійснюватися в курсі професійно зорієнтованої англійської мови; відповідно до часових меж дослідження (кінець 1990-х рр.) у ньому хронологічно не могли бути враховані вимоги четвертого робочого рівня володіння мовою авіаційними операторами за шкалою ІКАО.

У дисертаційному дослідженні С.Щербини (2001) «Науково-дослідна робота майбутніх диспетчерів міжнародних авіаліній як засіб формування професійних умінь» [451] здійснено аналіз стану безпеки польотів на МПТ, визначено основні проблеми професійної підготовки авіадиспетчерів, розроблено й експериментально апробовано методику формування професійних умінь майбутніх диспетчерів у процесі науково-дослідної роботи. Аналіз авіаційної документації дозволив дослідниці встановити, що «більшість помилкових дій льотного і диспетчерського складу спричинюється неправильною оцінкою обставин, недостатнім аналізом вхідної інформації, помилками в її обробці, прийнятті й реалізації рішення, особливо за умов екстремальної ситуації. На МПТ ситуація ускладнюється необхідністю здійснювати РО англійською мовою» [451]. Дослідниця зазначає, що поряд з іншими професійними вміннями необхідно формувати комунікативні вміння майбутніх авіадиспетчерів. У результаті аналізу підготовки курсантів С.Щербина доходить низки методичних висновків, серед них і такі, що стосуються мовленнєвої підготовки: навчання майбутнього диспетчера УПР практично не здійснюється у процесі комунікативної діяльності між диспетчером та екіпажем ПС; у навчанні не використовується аналіз авіаційних інцидентів, подій і катастроф

англійською мовою; головна увага приділяється фонетиці й лексичному мінімуму на шкоду творчому розвитку особистості та її пошукової активності; не вдосконалюються комунікативні вміння, що лежать в основі рольових і ділових ігор. Як результат, випускники навчального закладу не готові здійснювати радіозв'язок англійською мовою. Пошук шляхів виходу з такої ситуації спонукав дослідницю до припущення, що через здійснення курсантами глибокого аналізу англійською мовою процесу розвитку катастрофічної ситуації та умов, що їй передували, буде створено можливість сформуванню складних професійних вмінь майбутніх диспетчерів міжнародних авіаліній на базі розширеного тезауруса знань, навичок і вмінь з англійської мови, що й було відображено вченою у розробленій методиці формування професійних умінь. Водночас зауважимо, що аналізоване дисертаційне дослідження спрямоване переважно на розвиток професійних умінь студентів щодо підвищення безпеки польотів, а мовленнєвий аспект розглядається у ньому лише як засіб вдосконалення цих умінь.

Метою дисертаційного дослідження Г.Пашенко (2003) «Методика навчання курсантів-пілотів льотної експлуатації повітряних суден на міжнародних авіалініях» [327] була розробка методики навчання майбутніх пілотів ведення РО у процесі льотної експлуатації ПС на міжнародних авіалініях в екстремальних умовах польоту. Дослідниця акцентує на тому, що в основі польотів на МПТ лежить РО англійською мовою з диспетчерським пунктом УПР. В екстремальних умовах польоту ведення РО нашаровується на складність безпосереднього управління ПС, додає рівень стресу й загрожує негативними наслідками. Водночас, зауважує Г.Пашенко, підготовка майбутніх пілотів неангломовних країн до польотів на МПТ здійснюється, головним чином, на аудиторних заняттях, що виключає формування професійної надійності у курсантів-пілотів в екстремальних умовах діяльності, яка потребує від них розвитку творчих здібностей. Дослідниця запропонувала експериментальну методику підготовки до ведення РО англійською мовою, яка передбачає формування у

курсантів-пілотів умінь здійснювати різні мовленнєві дії; розпізнавати відмови пілотажно-навігаційних приладів і систем літака, точно обробити інформацію, прийняти правильне рішення в ліміті й дефіциті часу, вчасно і правильно передати необхідну інформацію диспетчеру УПР, спілкуватися англійською мовою між собою, читати контрольну (польотну) карту; поєднувати професійну діяльність із додатковим навантаженням ведення РО англійською мовою, будувати образ польоту, виробляти гіпотези виходу з екстремальних умов, приймати рішення і реалізовувати його. Науковий доробок Г.Пащенко є цінним внеском у теорію і практику мовної підготовки пілотів. Водночас вважаємо за необхідне зауважити, що дисертаційне дослідження Г.Пащенко, як і дослідження В.Півень, спрямоване на формування у курсантів-пілотів умінь суміщеної діяльності, де ведення РО англійською мовою розглядається як супутня діяльність.

У дисертаційному дослідженні Ю.Щербини (2004) «Методика формування професійної надійності пілотів при моделюванні польотів на електронних комплексних тренажерних системах» [452] здійснено системний аналіз безпеки польотів стосовно людського чинника та процесу професійної підготовки пілотів на електронних комплексних тренажерних системах. Аналіз цієї роботи засвідчив, що вона лише дотично торкається започаткованого нами дослідження, оскільки мовленнєвий аспект професійної діяльності пілотів не розглядався у ній як окремий компонент професійної надійності пілотів при моделюванні польотів на електронних КТС. Водночас важливим для нас є висновок автора щодо формування професійної надійності пілотів на двох рівнях: на рівні навички та на рівні вміння. Вміння розуміється дослідником як здатність «використання знань і навичок у нових незвичайних, подекуди екстремальних ситуаціях» [452, с. 36].

Обґрунтовуючи актуальність дисертаційного дослідження з теми «Методика навчання пілотів ведення радіообміну на міжнародних повітряних трасах в умовах дефіциту часу» [189], Є.Кміта (2005) відзначає, що однією з основних причин утруднень і похибок у роботі пілотів є відсутність наукового обґрунтування теоретичних і методичних основ їхньої підготовки до ведення РО англійською мовою в льотних ВНЗ в умовах дефіциту часу. Дослідником було визначено

комплекс інтегративних вимог, що необхідні майбутнім пілотам для якісного ведення РО англійською мовою в умовах дефіциту часу. Серед них: *навички* артикуляційно-фонетичного проказування англійською мовою елементів авіаційного повідомлення; *сприйняття* повідомлення, переданого з великою швидкістю; *вміння* вести РО англійською мовою в умовах дефіциту часу; *змінювати* швидкість передавання повідомлення з урахуванням його сприйняття адресатом і приймати повідомлення від диспетчера або іншого літака; *володіння* високими комунікативними і швидкісними здібностями при веденні РО на МПТ в умовах дефіциту часу. Цінним методичним доробком цієї роботи є наявність різноманітних додатків. З-поміж них: 1) програма експерименту з удосконалення знань, навичок і вмінь курсантів-пілотів з ведення РО англійською мовою в екстремальних ситуаціях в умовах дефіциту часу на КТС; 2) тестові завдання, що виконуються учасниками експерименту в умовах штучно створюваного дефіциту часу (завдання спрямовані на перевірку знання фразеології РО та спеціальної англійської мови); 3) ситуативні завдання, що виконуються на КТС (завдання спрямовані на перевірку вмінь застосовувати фразеологію РО англійською мовою у стандартних і нестандартних умовах польоту). Водночас аналіз дисертаційного дослідження засвідчив, що воно спрямоване на вдосконалення методики навчання лише одного з аспектів професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів – ведення РО англійською мовою майбутніми пілотами. Диференційною ознакою цього дослідження від попередніх є підготовка майбутніх пілотів до професійної комунікації в умовах дефіциту часу.

Суперечності між зростаючою роллю диспетчерів із керування повітряним рухом у підвищенні безпеки польотів і відсутністю науково обґрунтованої методики їхнього навчання на основі аналізу авіаційних подій на МПТ визначили тему дисертаційного дослідження Т.Тарнавської (2008) «Методика навчання майбутніх диспетчерів керування повітряним рухом в екстремальних ситуаціях на міжнародних повітряних трасах» [415]. Автор відзначає, що мовний бар'єр дедалі частіше стає однією з головних причин авіаційних подій на МПТ. Запропонована дослідницею експериментальна методика включає аналіз авіаційних подій; ділові

та рольові ігри; вправи, спрямовані на розвиток оперативності мислення, короткочасної та довготривалої пам'яті, формування логічного мислення та вміння аналізувати, навичок розпізнавання помилок РО та уникнення непорозуміння, здатності точно і стисло викладати думки, перефразувати, сприймати іноземну мову на слух в умовах відсутності візуального контакту.

Отже, як бачимо, проаналізовані вище дисертаційні дослідження розглядають мовленнєву діяльність авіаційних операторів через призму суміщеної діяльності, як таку, що супроводжує основну професійну діяльність і ускладнює її. При цьому мовленнєвий аспект обмежується двома виявами – ведення РО або аналіз авіаційних подій англійською мовою. Всі роботи виконані за спеціальністю 13.00.02 – теорія і методика навчання (технічні дисципліни). У цьому зв'язку, вони розкривають лише окремі аспекти підготовки авіаційних операторів до ефективної професійно-мовленнєвої діяльності.

За спеціальністю 13.00.04 було виконане дисертаційне дослідження Г.Пухальської (2011) «Педагогічні умови формування комунікативної компетентності у майбутніх пілотів цивільної авіації» [372]. Комунікативна компетентність пілота розглядається дослідницею як важлива складова його професійної компетентності. Як результат було розроблено експериментальну технологію формування комунікативної компетентності у майбутніх пілотів. Робота Г.Пухальської є комплексним педагогічним дослідженням щодо виявлення педагогічних умов формування комунікативної компетентності майбутніх пілотів. Водночас відзначимо, що в дослідженні не пропонується лінгводидактична модель формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів.

Паралельно з українськими науковцями над проблемами вдосконалення мовної підготовки авіаційних операторів працюють їхні російські колеги.

У дисертаційному дослідженні Т.Мітрюшкіної (2000) «Трирівнева система підготовки і підвищення кваліфікації льотного складу в галузі професійно орієнтованої англійської мови» [301] зазначається, що безпека польотів може бути забезпечена тільки шляхом вивчення мови в усіх її аспектах і виявах. У зв'язку з цим необхідно навчати льотного складу професійно орієнтованої англійської мови

(ПОАМ), що передбачає не лише навчання мови професійних кодів, а й вивчення мови в більш повному обсязі, з тим щоб авіафахівці мали уявлення про неї як про систему, яка забезпечує комунікативну функцію; це дозволить їм адекватно використовувати мову в штатних і позаштатних ситуаціях польоту. Автором було розроблено модель навчання, що заснована на системі трирівневої оцінки володіння іноземною мовою (ІМ); теоретично обґрунтовано необхідний рівень володіння ІМ у виробничій діяльності російських авіафахівців; розроблено методику навчання членів льотних екіпажів в авіаційних навчальних центрах на основі врахування соціолінгвістичної моделі успішності вивчення ІМ і використання комунікативно-когнітивного підходу. Було визначено пороговий рівень володіння ПОАМ членами льотних екіпажів, нижче якого навички та вміння цієї категорії авіафахівців не можна вважати адекватними для виконання польотів на МПТ. Зауважимо, що дисертаційне дослідження Т.Мітрюшкіної вносить безперечний вклад у систему мовної підготовки авіаційних фахівців, водночас мусимо відзначити, що пропонована дослідницею методика спрямована переважно на підвищення кваліфікації льотного складу на базі тих знань і вмінь, що були сформовані попередньо у ВНЗ. Окрім цього, дослідницею не враховувалися вимоги «Шкали оцінки мовних знань ІКАО» [459, Додаток А] до рівнів володіння англійською мовою авіаційними операторами і «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [147], оскільки дисертаційне дослідження було виконане раніше розробки цих документів.

Удосконаленню мовної підготовки авіадиспетчерів присвячено дисертаційне дослідження Г.Асташової (2001) «Дидактичні умови інтенсифікації процесу навчання авіадиспетчерів професійно орієнтованої англійської мови» [20]. Автором було визначено дидактичні умови, засоби і методи інтенсифікації навчання ПОАМ та розроблено модель навчання авіадиспетчера на різнорівневих курсах підвищення кваліфікації. Практичним доробком дослідження є навчально-професійний тренажер на базі програмного забезпечення комплексного диспетчерського тренажера «Експерт». Робота Г.Асташової, як і попереднє

дослідження, не враховує сучасні вимоги «Шкали оцінки мовних знань ІКАО» [459, Додаток А] до мовної підготовки авіаційного персоналу.

Об'єктом дисертаційного дослідження О.Проніної (2005) «Формування діалогового мислення у професійному спілкуванні курсантів військового вишу» [366] є підготовка курсантів військового ВНЗ до професійного спілкування англійською мовою при веденні РО, а предметом – процес формування діалогового мислення у майбутніх фахівців у галузі УПР авіації при веденні РО англійською мовою. Автором було розроблено класифікацію діалогів РО на основі багатофакторного аналізу (комунікативного, лінгвістичного, психологічного); визначено етапність у навчанні діалогічного мовлення РО англійською мовою. У дослідженні запропоновано оригінальний авторський підхід до навчання курсантів військових ВНЗ ведення РО англійською мовою. Водночас дослідження спрямоване на вивчення лише одного аспекту професійно-мовленнєвої діяльності авіаторів – ведення РО, а, отже, не охоплює всього комплексу мовленнєвих умінь, необхідних майбутнім фахівцям.

Удосконаленню підготовки авіадиспетчерів до ведення РО англійською мовою присвячена дисертаційна робота В.Висоцького (2006) «Вплив якості радіообміну диспетчера управління повітряним рухом з екіпажем повітряного судна на безпеку польотів» [92]. Науковець наполягає на тому, що завдання підвищення якості мовленнєвого РО повинне вирішуватися комплексно, тобто «з урахуванням ненадійності апаратури, неідеальності роботи каналу передання інформації та неідеальності самого мовного повідомлення» [92]. У роботі запропоновано методи оцінки рівня безпеки польотів як функції якості мовної взаємодії диспетчера УПР з екіпажем ПС; сформульовано чинники, що впливають на якість мовного РО, та методи для підвищення цієї якості; визначено особливості формування мовного повідомлення та запропоновано заходи щодо підвищення якості формування радіоповідомлення. Окрім цього проаналізовано авіаційну підмову англійської мови, визначено ті лінгвістичні чинники, що можуть призводити до неоднозначності й неправильного тлумачення, розроблено окремі рекомендації з усунення таких труднощів. Отримані дослідником результати

дозволяють кількісно оцінювати рівень безпеки польотів залежно від якості РО; оцінювати ступінь впливу різних чинників на якість РО; використовувати запропоновані рекомендації з формування мовного повідомлення для підвищення якості РО. Оскільки аналізована робота виконана за спеціальністю «Навігація та управління повітряним рухом», автор не ставив за мету розробку методики навчання ведення РО англійською мовою.

У дисертаційному дослідженні Л.Бондаревої (2007) «Навчання курсантів авіаційних вишів розуміння на слух радіотелефонної фразеології» [63] представлено методику навчання курсантів авіаційних вишів аудіювання стандартної радіотелефонної фразеології, що заснована на загостренні у курсантів механізмів аудіювання і насамперед фонематичного слуху. Дослідження Л.Бондаревої ґрунтується на значному теоретичному й емпіричному матеріалі, водночас, мусимо відзначити, що спрямоване воно на вдосконалення лише одного виду мовленнєвої діяльності авіаторів – аудіювання.

Таким чином, здійснений аналіз дисертаційних досліджень дозволяє дійти висновку, що, не зважаючи на певну розробленість питань методики мовної підготовки майбутніх авіаторів, відсутнє комплексне дослідження, спрямоване на формування цілісної системи професійного мовлення авіаційних операторів (як пілотів, так і авіадиспетчерів), необхідного їм для якісної професійно-мовленнєвої діяльності (яка не обмежується веденням радіообміну англійською мовою).

4.2. Аналіз нормативно-правової бази, навчальних планів і програм, результати анкетування

Наступним кроком у з'ясуванні стану мовної підготовки майбутніх авіаторів у теорії і практиці вищої школи був аналіз нормативно-правової бази щодо організації мовної підготовки в сучасному освітньому просторі та в авіаційній галузі, навчальних планів із підготовки авіаційних операторів у ВНЗ, програм навчальних дисциплін мовного циклу, результатів анкетування.

В Україні питання мовної політики, розвитку і функціонування мов є дискусійними, нерідко спекулятивними. Першим законодавчим актом, який надав українській мові статусу державної, був Закон Української РСР «Про мови в Українській РСР» (1989) [153]. У чинній Конституції України (1996) цей статус було підтверджено. Зокрема, частина перша статті 10 Основного закону стверджує, що «державною мовою в Україні є українська мова» [229]. Закони України «Про освіту» та «Про вищу освіту» декларують, що «мова освіти визначається Конституцією України, Законом Української РСР «Про мови в Українській РСР» [152; 150]. Конституційний Суд України у 1999 році розтлумачив ці норми. Зокрема, в Рішенні Конституційного суду України зазначено, що «положення частини першої статті 10 Конституції України, за яким «державною мовою в Україні є українська мова», треба розуміти так, що українська мова як державна є обов'язковим засобом спілкування на всій території України при здійсненні повноважень органами державної влади та органами місцевого самоврядування (мова актів, роботи, діловодства, документації тощо), а також в інших публічних сферах суспільного життя, які визначаються законом (частина п'ята статті 10 Конституції України)», а також, що «мовою навчання в дошкільних, загальних середніх, професійно-технічних та вищих державних і комунальних навчальних закладах України є українська мова» [228]. Водночас Конституція України констатує, що «в Україні гарантується вільний розвиток, використання і захист російської, інших мов національних меншин України» (частина 3 статті 10), «держава сприяє вивченню мов міжнародного спілкування» (частина 4 статті 10).

Згідно з прийнятим у 2012 році Законом України «Про засади державної мовної політики» [151], за українською мовою збережено статус державної, водночас цей закон створює підґрунтя для певного нівелювання ролі української мови в державі. Таким чином, важливо, щоб у законах і нормативних документах, які необхідно прийняти в державі, наприклад, у Концепції мовної освіти чи Державному стандарті з мовної освіти, за українською мовою було збережено статус провідної мови в українському освітньому просторі. Своє слово з цього питання повинні сказати й освітяни.

На сучасному етапі рідномовна підготовка майбутніх фахівців технічних спеціальностей здійснюється в Україні на базі дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)». На державному рівні (Наказом МОН України від 21 грудня 2009 року) затверджено програму навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» [365]. Головна мета дисципліни, за програмою, – «підвищення рівня загальномовної підготовки, мовної грамотності, комунікативної компетентності студентів, практичне оволодіння основами офіційно-ділового, наукового, розмовного стилів української мови, що забезпечить професійне спілкування на належному мовному рівні» [365].

Поставлена мета вимагає розв'язання низки конкретних завдань: «формування чіткого і правильного розуміння ролі державної мови у професійній діяльності; забезпечення досконалого володіння нормами сучасної української літературної мови (СУЛМ) та дотримання вимог культури усного й писемного мовлення; вироблення навичок самоконтролю за дотриманням мовних норм у спілкуванні; розвиток творчого мислення студентів; виховання поваги до української літературної мови, до мовних традицій; формування навичок оперування фаховою термінологією, редагування, коригування та перекладу наукових текстів» [365].

Програмою передбачається комплекс знань і вмінь, яких студенти мають набути в результаті вивчення дисципліни. Автори програми передбачають, що студенти повинні: «грунтовно засвоїти норми СУЛМ і практично оволодіти ними; правильно використовувати різні мовні засоби відповідно до комунікативних намірів; влучно висловлювати думки для успішного розв'язання проблем і завдань у професійній діяльності; сприймати, відтворювати, редагувати тексти офіційно-ділового й наукового стилів; скорочувати та створювати наукові тексти професійного спрямування» [365].

Зміст навчання, відповідно до Закону України «Про вищу освіту», трактується як «структура, зміст і обсяг навчальної інформації, засвоєння якої забезпечує особі можливість здобуття вищої освіти і певної кваліфікації» [150]. Робота над навчальною дисципліною «Українська мова (за професійним спрямуванням)»

здійснюється в межах трьох змістових модулів, де відбувається оволодіння відповідною навчальною інформацією: Модуль №1. Законодавчі та нормативно-стильові основи професійного спілкування; Модуль №2. Професійна комунікація; Модуль №3. Наукова комунікація як складова фахової діяльності. У кожному із змістових модулів передбачено лекційні, практичні заняття та самостійна робота студентів. Вважаємо за необхідне відзначити, що в програмі акцентується на оволодінні студентами навчальною інформацією, що необхідна для формування їхньої мовнокомунікативної компетенції у професійній сфері. У зміст дисципліни входить, зокрема, навчальна інформація щодо стилів сучасної української літературної мови у професійному спілкуванні, культури усного фахового спілкування, форм колективного обговорення професійних проблем, ділових паперів як засобу письмової професійної комунікації, української термінології у професійному спілкуванні тощо [365]. Чітко простежується комунікативна спрямованість навчальної дисципліни, робота над мовними засобами підпорядковується меті формування мовнокомунікативної компетенції.

Аналіз програми дозволив дійти низки висновків. До позитивних моментів, безумовно, необхідно віднести зміщення акцентів із формування мовної на формування мовленнєвої і комунікативної компетенцій. До «слабких» – недостатню розробленість практичного інструментарію реалізації програмних положень на практиці. Наприклад, на вивчення теми «Форми колективного обговорення професійних проблем» заплановано 6 год. практичних занять, де передбачається оволодіння такою навчальною інформацією: «Мистецтво перемов. Збори як форма прийняття колективного рішення. Нарада. Дискусія. «Мозковий штурм» як евристична форма, що активізує креативний потенціал співрозмовників під час колективного обговорення проблеми. Технології проведення «мозкового штурму» [365]. У викладачів виникають значні труднощі в організації практичних занять за такою тематикою. Теоретичні аспекти зазначеної тематики розкриваються ними на лекціях, а від практичної роботи більшість викладачів-словесників відмовляється, бо реалізувати її на практиці можливо лише в ділових і рольових іграх. Проведення кожної такої гри є процесом, що потребує тривалої і копіткої попередньої підготовки, креативності викладача і бажання студентів.

Проаналізуємо, як здійснюється мовна підготовка майбутніх фахівців у вишах авіаційного профілю. Провідним ВНЗ з підготовки авіаційних операторів для цивільної авіації України є Національний авіаційний університет (НАУ), який здійснює підготовку авіафахівців як на головній базі університету (м. Київ), так і у структурних підрозділах (Кіровоградська льотна академія (м. Кіровоград) і Кременчуцький льотний коледж НАУ (м. Кременчук)). Отже, проаналізуємо навчальні плани і програми з підготовки авіаційних операторів в означеному навчальному закладі.

Аналізу підлягали навчальні плани за напрямом підготовки 6.070102 Аеронавігація. Зокрема, навчальні плани з підготовки фахівців ОКР Бакалавр (кваліфікація: 3143 Пілот (другий пілот), 3144 Диспетчер управління повітряним рухом), фахівців ОКР Спеціаліст за спеціальністю 7.07010202 Обслуговування повітряного руху (кваліфікація: Інженер з управління повітряним рухом) і ОКР Магістр за спеціальністю 8.07010202 Обслуговування повітряного руху

(кваліфікація: Диспетчер служби руху). Аналіз навчальних планів здійснювався для: 1) з'ясування місця дисциплін мовного циклу в навчальному процесі підготовки фахівця; 2) виявлення кола дисциплін, що покликані сприяти формуванню професійного мовлення у студентів. Вивчення навчальних планів було покликане розкрити структурні компоненти мовної підготовки авіаторів у ВНЗ. Змістові компоненти досліджувалися в аналізі навчальних програм.

Аналіз навчальних планів засвідчив, що організація мовної освіти майбутніх авіаційних операторів відбувається за такою структурною схемою:

1-й курс (1-й і 2-й семестри) – «Іноземна мова» 3 год./тиждень.

2-й курс 3-й семестр – «Українська мова (за професійним спрямуванням)» 2 год./тиждень, «Професійна англійська мова» 3 год./тиждень; 4-й семестр – «Українська мова (за професійним спрямуванням)» 1 год./тиждень, «Професійна англійська мова» 3 год./тиждень.

3-й курс 5-й семестр – «Українська мова (за професійним спрямуванням)» 1 год./тиждень, «Професійна англійська мова» 3 год./тиждень; 6-й семестр – «Професійна англійська мова» 3 год./тиждень.

4-й курс (7-й і 8-й семестри) – «Професійна англійська мова» 3 год./тиждень.

5-й курс (9-й і 10-й семестри) – «Авіаційна англійська мова» 2 год./тиждень.

Наступним кроком роботи був аналіз навчальних програм зазначених вище дисциплін, тобто досліджувався змістовий аспект мовної підготовки майбутніх авіаційних операторів у ВНЗ. Аналізувалися: 1) мета викладання навчальної дисципліни, 2) завдання вивчення навчальної дисципліни, 3) інтегровані вимоги до знань і вмінь студентів з навчальної дисципліни та 4) зміст навчальної дисципліни. Опишемо результати аналізу.

Метою викладання дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», як свідчить пояснювальна записка до програми, затвердженої в НАУ, є формування лінгвістичної та комунікативної компетенцій студента відповідно до напрямку його майбутньої професійної діяльності. Специфікації програми за конкретними видами майбутньої професійної діяльності студентів як такої немає. Існує диференціація програми лише за гуманітарним і технічним

напрямами. Тобто відсутнє врахування того, що відбувається мовна підготовка саме авіаційних операторів.

Серед завдань дисципліни можна виокремити теоретичний і практичний блоки. До першого належить: поглиблення знань студентів про систему української мови, її одиниці, особливості функціонування; засвоєння теоретичних відомостей про стилі, специфіку професійної мови та її роль у професійній діяльності, особливості використання мовних засобів у фаховому мовленні; засвоєння теоретичних відомостей про термін, його ознаки, термінологічну систему, специфіку термінології обраного фаху, українські термінологічні словники. Практичний блок спрямований на вироблення навичок правильного використання лексико-фразеологічних, морфологічних і синтаксичних засобів української мови відповідно до умов, мети і змісту комунікації; вироблення вміння користуватися довідковою лінгвістичною літературою; закріплення навичок грамотного письма.

Згідно з переліком інтегрованих вимог до знань і вмінь студентів із навчальної дисципліни, студенти повинні знати: основні відомості про українську літературну мову, норми, стилі; специфіку професійної мови на різних мовних рівнях, її роль у професійній діяльності; особливості терміна як одиниці професійної мови, специфіку термінології обраного фаху; типи словників; норми української літературної мови; основні жанрові різновиди наукових текстів; правила оформлення наукової роботи; специфіку публічного мовлення: риси документа, класифікацію документів, вимоги до їх оформлення.

У результаті вивчення навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» студенти повинні вміти: правильно використовувати мовні засоби відповідно до умов, мети й змісту комунікації; правильно використовувати терміни у професійному мовленні; користуватися довідковою лінгвістичною літературою; готуватися до публічного мовлення; оформляти письмові роботи наукового стилю; правильно складати основні види ділових паперів; перекладати фахові тексти з російської мови українською; редагувати та конструювати тексти різних стилів із дотриманням норм української мови.

Ще один з об'єктів аналізу – зміст навчання. Навчальна програма структурує навчальну інформацію за трьома змістовими модулями: Модуль №1. Українська

мова як компонент професійної компетенції. Нормативно-стильові основи професійного спілкування (лекції, практичні заняття); Модуль №2. Мовні засоби різних рівнів у фаховій мові (практичні заняття); Модуль №3. Професійне мовлення в офіційно-діловій сфері (практичні заняття).

В аспекті започаткованого дослідження вважаємо за доцільне звернути увагу на ті вміння студентів, яких вони повинні набути в навчальному процесі. Отже, в результаті засвоєння навчального матеріалу першого змістового модуля студенти повинні вміти: правильно добирати слово із синонімічного ряду; розрізняти слова-пароніми та правильно вживати їх у мовленні; доречно використовувати слова іншомовного походження; розрізняти загальнонаукову та спеціальну наукову термінологію; правильно оформляти список використаних джерел, посилання, цитування в науковому тексті; правильно вживати граматичні форми іменників; підготувати публічний виступ. Робота за другим змістовим модулем повинна сформувати вміння студентів: правильно вимовляти голосні й приголосні звуки української мови та їх сполучення; правильно вибрати граматичну форму іменників, прикметників, числівників, займенників, дієслів; створювати й редагувати прості речення з дієприкметниковими й дієприслівниковими зворотами; правильно розставляти розділові знаки в простому і складному реченні. Оволодіння студентами змістом третього модуля покликане сформувати в них уміння: спілкуватися українською мовою в офіційно-діловому стилі з урахуванням статусу комунікантів, умов комунікації; оформляти заяву, автобіографію, резюме, характеристику, доповідну і пояснювальну записки тощо.

Аналіз програми навчальної дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», що затверджена для мовної підготовки студентів технічних спеціальностей у НАУ, дозволив дійти таких висновків. По-перше, було відзначено численні розбіжності цієї програми з проаналізованою вище навчальною програмою дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», рекомендованою МОН України для вишів, які здійснюють підготовку фахівців за ОКР бакалавра (спеціаліста, магістра) [Див.: 365, Додаток 2]. Навчальна програма, затверджена в НАУ, базується переважно на навчальній програмі МОН України

«Українська мова (за професійним спрямуванням)» для вишів, що здійснюють підготовку фахівців за ОКР молодшого спеціаліста [Див.: 365,, Додаток 1]. Це стосується насамперед навчальної інформації, яка опрацьовується студентами, і, таким чином, позначається на формуванні в них професійно-мовленнєвих умінь. Програма дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», що затверджена в НАУ, не виключаючи розвитку мовленнєвої і комунікативної компетенції студентів, більше спрямована на розвиток їхньої мовної компетенції (наприклад, у змістовому модулі «Мовні засоби різних рівнів у фаховій мові» опрацьовуються: орфоепічні та акцентуаційні норми української мови, лексичні засоби української мови за професійним спрямуванням, особливості вживання родових, числових і відмінкових форм іменників, функціонування числівника, дієслівних форм у професійному мовленні, правопис складних слів і т. ін.)

Можливим поясненням цього вважаємо традиційну методичну розробленість завдань цієї тематики, коли викладачеві-практику зрозуміло, які саме види практичних завдань необхідно запропонувати для досягнення конкретної (досить лімітованої) мети, окрім цього навчальні досягнення студентів легко об'єктивно перевірити контрольними вправами і тестами. Мовленнєві та комунікативні вміння дуже часто не підлягають кваліметричному оцінюванню, більше того, розвиток таких умінь потребує великої кількості творчих завдань, значної підготовки, як з боку викладачів, так і студентів. Зазначені вище (неможливість забезпечення об'єктивності оцінювання, відсутність дидактичних матеріалів, значні витрати часу й зусиль на підготовку, відсутність практичного досвіду викладачів у викладанні дисципліни за комунікативним принципом, небажання студентів-«технарів» бути постійно охопленими творчими завданнями) й інші дидактичні труднощі зумовлюють коректування програми «Українська мова (за професійним спрямуванням)», рекомендованої МОН України, викладачами-практиками відповідно до реальних можливостей організації мовної підготовки студентів у ВНЗ.

По-друге, аналіз програми засвідчив, що вона лише дотично спрямована на формування професійно-мовленнєвих умінь майбутніх авіаторів, необхідних їм для

якісного забезпечення професійної діяльності. Більшість умінь, які передбачено сформувати у студентів у результаті роботи над дисципліною, спрямовані на формування лінгвістичної компетенції, напр., правильно добирати слово із синонімічного ряду; розрізняти слова-пароніми та правильно вживати їх у мовленні; доречно використовувати слова іншомовного походження; правильно вживати граматичні форми іменників; правильно вимовляти голосні й приголосні звуки української мови та їх сполучення; правильно вибрати граматичну форму іменників, прикметників, числівників тощо.

Проведений аналіз засвідчив, що програмою передбачено роботу лише над окремими вміннями з комплексу професійно-мовленнєвих умінь, які необхідні авіаційним операторам для якісного забезпечення професійної діяльності (див. параграф 3.4). Зокрема, передбачається формування у студентів умінь: спілкуватися українською мовою в офіційно-діловому стилі з урахуванням статусу комунікантів, умов комунікації; підготувати публічний виступ. Усього на цю роботу передбачено 3 год. аудиторних занять – 1 год. практичних занять з теми «Культура усного професійного мовлення» та 2 год. практичних занять з теми «Усне ділове спілкування».

Таким чином, ми припустили, що студенти, мовна підготовка яких відбувається у ВНЗ за такою програмою, не зможуть сформувати професійно-мовленнєві вміння на рівні, необхідному і достатньому для їхньої подальшої професійної діяльності. (Опис рівнів і методіку констатувального експерименту з їх визначення описано в наступному параграфі дослідження).

Як зазначалося вище, майбутні авіаційні оператори опановують у процесі мовної підготовки у ВНЗ три дисципліни, спрямовані на формування іншомовних компетентностей. Оскільки в розробці навчальних програм з іноземної мови у сучасному європейському лінгводидактичному просторі прийнято спиратися на «Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» [147], проаналізуємо окремі положення цього документа. У ньому розрізняють шість рівнів володіння мовою. Коротко зупинимося на їх описі.

На найнижчому рівні володіння мовою, рівні «Елементарного користувача», розрізняють два підрівні. Рівень A1 Breakthrough (інтродуктивний або відкриття)

вважається найнижчим рівнем генеративного використання мови – точка, в якій той, хто навчається, може спілкуватися простими засобами, ставити прості запитання і відповідати на такі самі запитання; ініціювати і підтримувати розмову простими репліками при задоволенні нагальних потреб або на дуже знайомі теми. Рівень A2 *Waystage* (середній рівень) відображає рівень, що відповідає за специфікацією «виживанню». Мовець може розуміти ізольовані фрази та широко вживані вирази; спілкуватися у простих і звичайних ситуаціях, де необхідний простий і прямий обмін інформацією на знайомі та звичні теми.

Рівень «Незалежний користувач» є проміжним рівнем володіння іноземною мовою. Він також представлений двома підрівнями. Рівень B1 відображає специфікацію рубіжного рівня (*Threshold*) для відвідання зарубіжної країни. Мовець демонструє здатність підтримувати інтеракцію та висловлюватися про те, чого хоче, в цілому ряді контекстів, наприклад: вирішити більшість питань під час подорожі; просто і зв'язно висловитися на знайомі теми; описати досвід, події, сподівання, навести стислі пояснення і докази. Рівень B2 *Vantage* (просунутий рівень або «незалежний користувач») характеризує мовця, що може: розуміти основні ідеї тексту як на конкретну, так і на абстрактну теми, в тому числі й технічні (спеціалізовані) дискусії за своїм фахом; нормально спілкуватися з носіями мови з таким ступенем швидкості й спонтанності, який не завдає труднощів жодній із сторін; чітко, детально висловлюватися на широке коло тем, виражати власну думку з певної проблеми, наводити різноманітні аргументи за і проти.

Найвищий рівень володіння мовою – «Досвідчений користувач» – також представлений двома підрівнями. Рівень C1 *Effective Operational Proficiency* (ефективна оперативна компетенція або автономний рівень) характеризується тим, що мовець послуговується широким колом мовних засобів, може ефективно і гнучко користуватися мовою у суспільному житті, навчанні та з професійними цілями, здатен чітко, логічно, детально висловлюватися на складні теми. Рівень C2, хоча й названий "Mastery" («глобальним володінням»), не передбачає компетенцію носія мови або наближену до неї. Його назва характеризує ступінь точності,

легкості та невимушеного користування мовою. Мовець цього рівня може: розуміти без утруднень практично все, що чує або читає; вилучити інформацію з різних усних чи письмових джерел, узагальнити її і зробити аргументований виклад у зв'язній формі; висловлюватися спонтанно, дуже швидко і точно у досить складних ситуаціях [Див.: 147].

Проаналізуємо, як означена шкала враховується в організації іншомовної освіти майбутніх авіаторів. Згідно з директивними освітніми документами загальноосвітня школа повинна забезпечити випускника загальноосвітнім рівнем підготовки з іноземної мови (Рівень B1), що відповідає рівню, запропонованому Радою Європи для європейських шкіл [171]. Упродовж навчання у ВНЗ для здобуття ОКР Бакалавр студенти повинні підвищити свою іншомовну компетенцію до Рівня B2 (просунутий рівень або незалежний користувач) [355, с. 36]. Це означає, що навчальні програми дисциплін «Іноземна мова» і «Професійна англійська мова» повинні бути складені таким чином, щоб забезпечити просування студентів у межах указаних рівнів.

Оскільки у ВНЗ відбувається профільна іншомовна підготовка майбутніх фахівців, навчальні програми укладаються на базі рекомендованої МОН України «Програми з англійської мови для професійного спілкування» [355], що є Типовою програмою. Мета навчальної дисципліни полягає у формуванні у студентів «загальних і професійно зорієнтованих комунікативних мовленнєвих компетенцій (лінгвістичної, соціолінгвістичної і прагматичної) для забезпечення їхнього ефективного спілкування в академічному та професійному середовищі» [355, с. 6]. Завдання полягає в підготовці студента до ефективного спілкування англійською мовою у професійному середовищі, щоб він міг: обговорювати навчальні та пов'язані зі спеціалізацією питання для досягнення порозуміння зі співрозмовником; готувати публічні виступи з низки галузевих питань, застосовуючи відповідні засоби вербальної комунікації та адекватні форми ведення дискусій і дебатів; знаходити нову текстову, графічну, аудіо та відео інформацію, що міститься в англійськомовних галузевих матеріалах, користуючись відповідними пошуковими методами і термінологією; писати професійні тексти і документи

англійською мовою з низки галузевих питань; писати ділові та професійні листи, демонструючи міжкультурне розуміння та попередні знання у конкретному професійному контексті; перекладати англійськомовні професійні тексти рідною мовою [355, с. 3]. У Типовій програмі неможливо передбачити зміст, що був би універсально ефективним для всіх спеціальностей. Укладачі програми зазначають принагідно змісту, що програма є «професійно зорієнтованою і базується на вміннях. Її зміст організовано відповідно до професійних умінь загального характеру, необхідних у різноманітних професійних сферах і ситуаціях» [355, с. 3] і рекомендують розробникам курсів «Англійська мова для професійного спілкування» чітко визначити необхідні комунікативні вміння, а також ситуації та професійні сфери, в яких студенти будуть використовувати ці вміння. Досягнути цього можна шляхом аналізу потреб мовців. Перевага надається тим навчальним потребам, що найбільше забезпечують адекватну мовленнєву поведінку студентів у їхній майбутній професійній діяльності. З означеного аналізу впливали два завдання: 1) перевірити, наскільки точно ці потреби визначені розробниками навчальних програм дисциплін з іншомовної підготовки студентів-майбутніх авіаторів у НАУ (на етапі констатувального експерименту); 2) чітко визначити такі потреби при укладанні власної програми професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх авіаційних операторів (на етапі формуального експерименту).

Директивними документами для організації іншомовної підготовки студентів-авіаторів є також низка документів ІКАО та нормативно-правових актів України [Див.: 481; 345; 479; 359].

Проаналізуємо, як реалізуються завдання професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх авіаційних операторів у програмах навчальних дисциплін з іншомовної підготовки в НАУ. В аспекті започаткованого дослідження аналіз здійснюватимемо під кутом спрямованості навчальної дисципліни на формування умінь професійного мовлення майбутніх авіаторів.

Іншомовна підготовка авіаційних операторів започатковується у ВНЗ дисципліною «Іноземна мова», що має за мету підготовку студентів до ефективного іншомовного спілкування в їхньому академічному та професійному оточенні.

Головне завдання навчальної дисципліни полягає у формуванні комунікативних мовних компетенції для забезпечення адекватної мовленнєвої поведінки студентів у реальних ситуаціях академічного та професійного життя.

Згідно з переліком інтегрованих вимог до знань і вмінь студентів з навчальної дисципліни студенти повинні знати: основну термінологію з фаху та загальнотехнічних дисциплін за навчальним планом; основні граматичні та лексичні особливості технічної літератури за фахом; основні правила роботи з науково-технічною й авіаційною літературою. У результаті вивчення цієї дисципліни студенти повинні вміти: розуміти на слух монологічне і діалогічне мовлення; виступати з повідомленнями з питань, пов'язаних зі спеціальністю; брати участь у бесіді-обговоренні; передавати в усній і письмовій формах здобуту при читанні інформацію іноземною мовою.

Іншомовна підготовка авіаційних операторів продовжується у ВНЗ на базі дисципліни «Професійна англійська мова». Її вивчення студентами відбувається впродовж шести семестрів. Мета дисципліни, за програмою, полягає в набутті студентами навичок спілкування іноземною мовою на професійному рівні. Головне завдання міститься в підготовці студентів до ефективної комунікації в їхньому академічному і професійному оточенні. Автори програми зауважують на тому, що побудована вона відповідно до вимог Ради Європи щодо володіння іноземними мовами, тобто передбачається оволодіння студентами іноземною мовою на рівні B2. Очікується, що студенти знатимуть: основну термінологію з фаху та загальнотехнічних дисциплін за навчальним планом; основні граматичні та лексичні особливості технічної літератури за фахом; основні правила роботи з науково-технічною та авіаційною літературою; термінологічні кліше з фразеології РО, а також вмітимуть: розуміти на слух монологічне і діалогічне мовлення; виступати з повідомленнями з питань, пов'язаних зі спеціальністю; брати участь у бесіді-обговоренні; передавати в усній та письмовій формах здобуту при читанні інформацію іноземною мовою; розрізняти вивчені кліше РО та застосовувати їх. Аналіз сформульованих розробниками програми вмінь не свідчить про їх принципову відмінність від умінь попереднього етапу, різниця полягає у їх глибині,

складності й «професіоналізації». Особливістю цього етапу навчального процесу є формування вмінь ведення РО.

Завершується мовна підготовка майбутніх авіаційних операторів у ВНЗ навчальною дисципліною «Авіаційна англійська мова». Метою її викладання, відповідно до програми, є набуття студентами вмінь спілкування авіаційною англійською мовою на рівні, достатньо необхідному для успішного виконання професійних обов'язків на робочому місці майбутнього фахівця. Завдання вивчення дисципліни полягає у здобутті студентами вмінь і навичок професійно необхідних для майбутніх пілотів / авіадиспетчерів згідно з мовними вимогами та стандартами ІКАО. У результаті вивчення навчальної дисципліни «Авіаційна англійська мова» очікується, що студент буде знати: основну термінологію за фахом; мовні кліше, характерні для професійно зорієнтованого спілкування; основні граматичні правила, необхідні для здійснення професійно-спрямованого комунікативного процесу; правила роботи з авіаційною літературою; терміни та варіанти фразеології РО. Студент вмітиме: вести бесіду на задану тематику за фахом; читати оригінальну літературу за фахом; розуміти іноземну мову на слух на основі вивченого матеріалу; розрізняти терміни і вирази фразеології РО та правильно їх застосовувати. Мовленнєві вміння студентів передбачено вдосконалювати у професійному напрямі, зокрема формувати вміння «будувати комунікацію згідно зі стандартами ІКАО щодо 4 робочого рівня володіння професійною англійською мовою».

Аналіз програм іншомовної підготовки майбутніх авіаційних операторів засвідчив, що мовленнєві вміння, які передбачено сформувати у студентів, у цілому охоплюють коло професійно-мовленнєвих умінь, які були виокремлені на попередніх етапах дослідження. Вони не диференціюються за виробничими інфо-комунікаційними процесами (приймання, обробка, передання інформації), а подаються за традиційною класифікацією видів мовленнєвої діяльності. Було вивчено, як саме вміння, запропоновані у цих навчальних програмах, співвідносяться із виокремленими нами професійно-мовленнєвими вміннями. Отже, у програмах передбачається розвиток умінь говоріння (будувати монологічне

та діалогічне висловлювання; ставити запитання, відповідати на них; вести бесіду на задану тематику за фахом; брати участь у бесіді-обговоренні; уточнювати інформацію; укласти тези та вільно обговорювати тему, що вивчається; робити опис професійно зорієнтованих ситуацій; брати участь у симуляції професійно зорієнтованої ситуації; складати діалоги та повідомлення за матеріалом теми, що вивчається; виступати з повідомленнями з питань, пов'язаних зі спеціальністю), аудіювання (розуміти на слух монологічне і діалогічне мовлення; розуміти на слух повідомлення з теми) і читання (працювати з авіаційною літературою; читати оригінальну літературу за фахом). Як видно з зазначеного, вміння формулюються досить широко (напр., будувати діалогічне і монологічне висловлювання), не передбачається робота з опрацювання конкретних умінь, без яких формування задекларованих в аналізованих програмах загальних умінь є неможливим (напр., умінь орієнтуватися в умовах спілкування, планувати висловлювання, добирати адекватні засоби для подання змісту, диференціювати інформацію, аналізувати, порівнювати, систематизовувати її, працювати з бортовою літературою, передавати на письмі літерну, числову і графічну інформацію і т. ін.).

Принагідно було проаналізовано, якими методами і прийомами досягаються поставлені в навчальних програмах з іншомовної підготовки цілі. Згідно з програмами, на кожному занятті передбачено роботу над усіма видами мовленнєвої діяльності. Формування вмінь аудіювання упродовж усіх років навчання здійснюється шляхом прослуховування текстів; формування вмінь читання – читанням текстів відповідної змістовому модулю тематики; формування вмінь писемного мовлення – написанням ділових листів; і, нарешті, формування вмінь говоріння досягається шляхом участі студентів в обговоренні з теми і бесіді.

Зазначене вище дозволило дійти висновків, що, по-перше, програмами з іншомовної підготовки не передбачено роботу з формування низки професійно-мовленнєвих умінь майбутніх авіаторів, необхідних їм для успішної професійної діяльності, по-друге, потребує перегляду й удосконалення перелік методів і прийомів роботи, які застосовуються для формування зазначених у програмах іншомовних умінь студентів, оскільки вони не в повному обсязі забезпечують

організацію навчання за компетентнісним, комунікативним і контекстним підходами і є недостатніми для ефективного оволодіння студентами іноземною мовою за рівнем B2 і за четвертим робочим рівнем за шкалою ІКАО. Перевірку правильності таких висновків було здійснено на етапі констатувального зрізу (див. параграфи 4.3 і 4.4).

На пошуково-розвідувальному етапі, що передував власне констатувальному експерименту, було проведено анкетування студентів та авіаційних операторів-практиків, а також забезпечено умови для здійснення студентами самооцінювання їхнього професійного мовлення.

Анкетування здійснювалося відповідно до розроблених текстів анкет (див. додатки Ж.1 і Ж.2). До анкетування були залучені студенти 3-го і 4-го курсів відповідних спеціальностей Національного авіаційного університету, Кіровоградської льотної академії (КЛА) і Кременчуцького льотного коледжу (КЛК). Усього анкетуванням було охоплено 410 студентів. Оскільки в анкеті були передбачені запитання, покликані з'ясувати соціолінгвістичні дані про студентів, розпочнемо з їх аналізу. Зокрема, було визначено, що понад 90 % респондентів вважають, що володіють українською, російською та англійською мовами. Близько 10 % студентів вказали, що володіють лише українською та англійською, або російською й англійською мовами (близько 5 % студентів за кожною категорією). При цьому українську мову, як домінуючу в навчальній діяльності, визначило 86,3 % студентів (100 % (210 респондентів) у НАУ, де навчальний процес повністю забезпечується державною мовою (окрім дисциплін іншомовної підготовки); 83,3 % студентів (75 респондентів із 90) у КЛК; 62,7 % (69 респондентів із 110) у КЛА, оскільки в цьому навчальному закладі ще не забезпечено цілісного навчального процесу фахової підготовки державною мовою). Досить високий показник тих, хто вважає українську мову домінуючою в навчальному процесі, свідчить про позитивні зрушення в мовних аспектах підготовки авіаційних фахівців, оскільки в радянські часи така підготовка здійснювалася винятково російською мовою.

Проаналізуємо відповіді студентів на запитання анкети. На перше запитання «Як Ви розумієте поняття «професійне мовлення пілота/авіадиспетчера»? Яким

чином впливає рівень сформованості професійного мовлення на професійну діяльність цих фахівців?» було одержано такі відповіді. Поняття «професійне мовлення» трактували як «мовлення, що використовується пілотом/авіадиспетчером у його професійній діяльності» – 57 % респондентів, як «ведення радіообміну» – 29 % респондентів, як «авіаційну термінологію» – 9 % респондентів, 5 % респондентів не змогли визначитися з відповіддю. Усі респонденти (100 %) відзначили важливість професійного мовлення для професійної діяльності авіаційних операторів, з-поміж основних чинників було названо: «важливе для ведення РО» (56 %), «допомагає розв'язувати професійні задачі» (29 %), «забезпечує ефективне розуміння авіафахівцями один одного» (15 %).

На запитання «Володіння якими мовами необхідне пілотам/авіадиспетчерам для ефективної професійної діяльності?» відповідь була такою: «українською, російською та англійською» – 46 % респондентів, «російською та англійською» – 18 % респондентів, «українською та англійською» – 16 % респондентів, «рідною та англійською» – 13 % респондентів, «англійською» – 6 % респондентів, «не можу визначитися» – 1 % респондентів

Наступне запитання «Які мовленнєві вміння повинні бути сформовані у майбутніх пілотів/авіадиспетчерів для забезпечення високого рівня їхнього професійного мовлення?» (*Виберіть три-чотири найважливіші із запропонованого переліку*) засвідчило такі результати: вміння вести РО (100 %); спілкуватися на професійні теми (85 %); писати ділові папери (72 %); готувати повідомлення на професійну тематику (65 %); сприймати й аналізувати інформацію з голосу і при читанні (52 %); встановлювати контакт і передавати інформацію (44 %); вести ділові переговори (14 %); готувати презентації (11 %); писати наукові статті (6 %).

Відповіді на запитання анкети «Які вміння професійного мовлення Вам необхідно вдосконалювати?» (*Виберіть три-чотири найважливіші із запропонованого переліку*) засвідчило, що більшість студентів усвідомлювали необхідність роботи з удосконалення своїх професійно-мовленнєвих умінь. Зокрема, вони зазначили потребу в удосконаленні умінь: вести РО (100 %

респондентів); готувати повідомлення на професійну тематику (76 % респондентів); готувати презентації (56 % респондентів); писати ділові папери (44 % респондентів); сприймати й аналізувати інформацію з голосу і при читанні (32 % респондентів); писати наукові статті (22 % респондентів); спілкуватися на професійні теми (15 % респондентів); встановлювати контакт і передавати інформацію (12 % респондентів); вести ділові переговори (4 % респондентів). Як свідчать відповіді, часто студенти відзначали не лише потреби в розвитку вмінь майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності, але й актуальної для них навчальної діяльності (напр., готувати повідомлення на професійну тематику, готувати презентації, писати наукові статті).

Наступне запитання анкети «Чи впливає, на Ваш погляд, рівень сформованості українського професійного мовлення на процес оволодіння професійним мовленням на базі англійської мови?» засвідчило, що 52 % респондентів визнають такий взаємозв'язок, 44 % вважають, що процеси формування не є взаємопов'язаними, 6 % не змогли дати відповідь на запитання.

Відповіді на запитання анкети «Які дисципліни, що вивчалися Вами, сприяли формуванню професійного мовлення?» дало такі результати: 59 % респондентів вважали, що формування професійного мовлення забезпечується комплексом навчальних дисциплін мовної і фахової підготовки (з-поміж яких: «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Професійна англійська мова» та низка фахових дисциплін («Людський чинник», «Безпека польотів» та ін.)), 22 % назвали «Професійну англійську мову», 14 % – фахові дисципліни, 10 % – «Українську мову (за професійним спрямуванням)», 5 % – не змогли визначитися з відповіддю.

За результатами відповідей на запитання анкети «Якими вміннями професійного мовлення Ви оволоділи завдяки вивченню дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)»?» з'ясувалося таке: «вміння складати ділові папери» – 44 % респондентів, «вміння застосовувати професійну термінологію» – 35 % респондентів, «вміння складати наукові повідомлення» – 14 % респондентів, «не знаю» – 7 % респондентів.

Наступне запитання анкети мало за мету з'ясувати, якими вміннями

професійного мовлення студенти оволоділи завдяки вивченню дисципліни «Професійна англійська мова». Відповіді студентів були такими: «читати і перекладати тексти авіаційної тематики» – 36 % респондентів, «вести РО» – 21 % респондентів, «складати повідомлення на професійні теми» – 17 % респондентів, «вживати авіаційну термінологію» – 13 % респондентів, «складати діалоги на професійної тематику» – 8 % респондентів, «не знаю» – 5 % респондентів.

На запитання «Чи вважаєте Ви за необхідне підвищувати свій рівень володіння професійним мовленням?» 89 % респондентів дали стверджувальну відповідь, 11 % – заперечну.

Завершальне запитання анкети мало на меті з'ясувати, які методи навчальної діяльності (із запропонованого переліку) респонденти вважали найбільш доцільними для формування професійного мовлення у ВНЗ. Студенти склали такий рейтинг методів: вправи на формування вмінь ведення РО (86 % респондентів); аналіз авіаційних подій (59 % респондентів); робота з авіаційним текстом (48 % респондентів); проблемні завдання (41 % респондентів); вправи на розвиток пам'яті (36 % респондентів); комунікативні завдання (28 % респондентів); перегляд відеофільмів (24 % респондентів); рольові й ділові ігри (21 % респондентів); бесіди і дискусії (19 % респондентів); метод проектів (14 % респондентів); мозкові атаки (7 % респондентів); творчі завдання (3 % респондентів).

Результати анкетування засвідчили, що всі студенти усвідомлювали важливість професійного мовлення для ефективної професійної діяльності пілота/авіадиспетчера, проте значна частина респондентів (29 %) зводила його до ведення РО. 94 % респондентів вважали, що для реалізації професійно-мовленнєвих функцій авіаційним операторам необхідне володіння більше, ніж однією мовою. Більшість студентів (59 %) зазначили, що формування професійного мовлення забезпечується комплексом дисциплін мовної і фахової підготовки. При цьому лише 10 % із них зауважили, що формуванню їхнього професійного мовлення сприяло оволодіння ними навчальною дисципліною «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Результати анкетування також засвідчили, що основне завдання зазначеного курсу вони вбачали в їхній підготовці до написання

ділових паперів. Усе це дало можливість дійти висновку про те, що зміст рідномовної підготовки студентів не відповідав їхнім очікуванням щодо розвитку професійного мовлення.

До анкетування також було залучено 90 авіаційних операторів-практиків (пілоти авіакомпаній «Хорс», «Дарт» і «Авіатранс-К», авіадиспетчери аеропорту «Київ»). Соціолінгвістичний аналіз респондентів засвідчив, що це були переважно досвідчені фахівці, досвід їхньої роботи в авіації, в середньому, становив 15 років (діапазон від 3 до 30 років). Переважна більшість респондентів (70 %) зазначили, що володіють українською, російською й англійською мовами, інші (30 %) – російською і англійською, частково українською мовами (переважно володіють рецептивними видами мовленнєвої діяльності). Цей відсоток був вищим серед фахівців із великим досвідом роботи, оскільки вони здобували свій фах у навчальних закладах з російською мовою навчання. Домінантними мовами у своїй професійній діяльності респонденти визнали українську та англійську (45 %) і російську та англійську (55 %). При цьому, серед молоді відсоток тих, хто визнавав доміантними українську й англійську мови, був вищим, ніж серед фахівців старшого покоління. Проаналізуємо відповіді на запитання анкети.

Перше запитання було покликане з'ясувати, що фахівці-авіатори розуміють під поняттям «професійне мовлення». Оскільки ця категорія фахівців належить до категорії «технарів», які працюють в системі «людина – машина», для них не є характерною багатослівність і схильність до абстрактних розмірковувань. Отже, їхні відповіді були лаконічними: «воно використовується у спілкуванні під час виконання професійних обов'язків» (46 %), «спілкування під час польоту і в підготовці до нього» (35 %), «спосіб висловлювати думки в професійній діяльності з метою розв'язання професійних завдань і прийняття рішень» (12 %), «не можу сформулювати» (7 %). При цьому всі респонденти (100 %) відзначили, що володіння професійним мовленням позитивно позначається на їхній професійній діяльності.

Відповідаючи на запитання «Назвіть основні професійно-мовленнєві завдання, які Ви реалізуєте у своїй професійній діяльності», фахівці зазначили:

«ведення РО» – 54 % респондентів, «спілкування з екіпажем і технічним персоналом» – 22 % респондентів, «читання довідкової літератури» – 10 % респондентів, «участь у виробничих нарадах» – 6 % респондентів, «написання ділових паперів (пояснювальних, доповідних, планів, звітів)» – 4 % респондентів, «не знаю» – 4 % респондентів.

Відповіді на запитання анкети «Володіння якими мовами необхідне Вам для ефективною реалізації цих завдань?» засвідчили таке: «українська, російська й англійська» – 44 % респондентів, «російська й англійська» – 31 % респондентів, «українська й англійська» – 18 % респондентів, «англійська» – 6 % респондентів, «не можу визначитися» – 1 % респондентів.

Наступне запитання анкети «Які мовленнєві вміння повинні, на Вашу думку, бути сформовані у пілотів/авіадиспетчерів для забезпечення високого рівня їхнього професійного мовлення?» (*Виберіть три-чотири найважливіші із запропонованого переліку*) засвідчило такі результати: «вміння вести РО» (100 % респондентів), «спілкуватися на професійні теми» (95 % респондентів), «сприймати й аналізувати інформацію з голосу і при читанні» (82 % респондентів), «встановлювати контакт і передавати інформацію» (74 % респондентів), «писати ділові папери» (70 % респондентів), «готувати повідомлення на професійну тематику» (55 % респондентів), «вести ділові переговори» (11 % респондентів), «готувати презентації» (6 % респондентів), «писати наукові статті» (1 % респондентів).

На запитання «Як ви оцінюєте рівень професійно-мовленнєвої підготовки, який Ви здобули у ВНЗ?» одержали такі відповіді: «достатній» – 42 % респондентів, «задовільний» – 45 % респондентів, «низький» – 13 % респондентів.

Щодо запитання «Які труднощі Ви відчували у виконанні професійно-мовленнєвих завдань у початковий період своєї професійної діяльності?» з'ясувалося таке: «невідповідність теоретичних знань практичним умінням» (44 % респондентів), «труднощі у веденні РО» (31 % респондентів), «труднощі в читанні й обробці інформації з довідкової галузевої літератури» (14 % респондентів),

«невміння вступати в контакт й ініціювати діалог» (6 % респондентів), «не пам'ятаю» (5 % респондентів).

Наступне запитання мало за мету з'ясувати період часу, який знадобився респондентам після завершення ВНЗ, для того щоб впевнено вести РО і виконувати інші професійно-мовленнєві завдання. Відповіді авіаторів варіювалися: «від 3 до 6 місяців» – 21 % респондентів, «від 6 місяців до 1 року» – 36 % респондентів, «до 2 років» – 23 % респондентів, «понад 2 роки» – 13 % респондентів, «не пам'ятаю» – 7 % респондентів.

На запитання «Які вміння професійного мовлення Ви хотіли б удосконалити під час проходження курсів підвищення кваліфікації?» (*Виберіть три-чотири найважливіші із запропонованого переліку*) були одержані такі відповіді: «вести РО» (69 % респондентів), «спілкуватися на професійні теми» (56 % респондентів), «сприймати й аналізувати інформацію з голосу і при читанні» (44 % респондентів), «встановлювати контакт і передавати інформацію» (31 % респондентів), «готувати повідомлення на професійну тематику» (22 % респондентів), «писати ділові папери» (16 % респондентів), «вести ділові переговори» (6 % респондентів), «готувати презентації» (2 % респондентів), «писати наукові статті» (1 % респондентів).

Результати анкетування засвідчили, що фахівцям-практикам необхідне володіння професійним українським та англійським мовленням. Основні труднощі їхньої професійно-мовленнєвої діяльності на початку кар'єри були пов'язані з невідповідністю теоретичних знань, одержаних у виші, практичним потребам робочого місця, невмінням вести РО, сприймати й обробляти інформацію з довідкової галузевої літератури. Більшість випускників ВНЗ потребували значного часу на адаптацію на робочому місці для ефективної реалізації професійно-мовленнєвих функцій. Складений авіаторами рейтинг потреб у володінні тими чи тими професійно-мовленнєвими вміннями, а також напрямів роботи з удосконалення професійного мовлення на курсах підвищення кваліфікації був урахований нами в подальшому у визначенні змісту експериментальної методики навчання (див. параграф 5.3).

На пошуково-розвідувальному етапі було також здійснено дослідження самооцінювання студентами володіння професійним мовленням. Опишемо одержані результати. Студентам було запропоновано картку з переліком позицій (див. додаток 3), за якими вони оцінювали своє професійне мовлення, а також чотири характеристики якості володіння: «досконало», «достатньо», «задовільно», «недостатньо». З метою лаконічності й більшої наочності подамо одержані дані в таблиці (див. табл. 4.1).

Таблиця 4.1

Результати самооцінювання студентами професійного мовлення

Позиція для оцінювання	Якість володіння			
	Досконало	Достатньо	Задовільно	Недостатньо
володіння українським професійним мовленням	6	47	36	11
володіння англійським професійним мовленням	3	34	49	14
уміння сприймати професійно зорієнтовану інформацію з голосу і при читанні	12	38	46	4
уміння обробляти професійно зорієнтовану інформацію	14	45	37	4
уміння усно висловлюватися на професійну тематику	11	46	36	7
уміння письмово висловлюватися на професійну тематику	13	40	38	9
володіння фразеологією і технікою ведення радіообміну	2	22	54	22

Проаналізуємо дані, подані в таблиці. Як бачимо, своє володіння українським професійним мовленням оцінку «досконало» оцінило 6 % респондентів, «достатньо» – 47 %, «задовільно» – 36 %, «недостатньо» – 11 %. Володіння англійським професійним мовленням студенти оцінили дещо нижче. Зокрема, лише 3 % студентів визначили його як «досконале», 34 % – «достатнє», 49 % – «задовільне» і 14 % – «недостатнє». Проаналізуємо, як студенти оцінили якість сформованості в них тих чи тих умінь професійного мовлення. Так, «уміння сприймати професійно зорієнтовану інформацію з голосу і при читанні» було оцінене студентами в такий спосіб: «досконало» – 12 %, «достатньо» – 38 %, «задовільно» – 46 %, «недостатньо» – 4 %; «уміння обробляти професійно

зорієнтовану інформацію»: «досконало» – 14 %, «достатньо» – 45 %, «задовільно» – 37 %, «недостатньо» – 4 %; «уміння усно висловлюватися на професійну тематику»: «досконало» – 11 %, «достатньо» – 46 %, «задовільно» – 36 %, «недостатньо» – 7 %; «уміння письмово висловлюватися на професійну тематику»: «досконало» – 13 %, «достатньо» – 40 %, «задовільно» – 38 %, «недостатньо» – 9 %; «володіння фразеологією і технікою ведення радіообміну»: «досконало» – 2 %, «достатньо» – 22 %, «задовільно» – 54 %, «недостатньо» – 22 %.

До картки самооцінювання була введена позиція з оцінки студентами готовності до майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності. Було одержано такі дані: «готовий» – 18 % респондентів; «підготуюсь до завершення ВНЗ» – 36 %; «навчусь на робочому місці в процесі виконання професійних завдань» – 46 %.

Отже, проведені дослідження підтвердили необхідність здійснення навчальної діяльності щодо формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів в обраному нами напрямі.

4.3. Критерії і показники визначення рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів

Розробка ефективної методики формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів вимагала чіткого з'ясування критеріїв і показників його сформованості. Оскільки у процесі дослідження було з'ясовано, що стрижнем професійно-мовленнєвої компетенції майбутніх авіаторів є сформованість у них відповідних професійно-мовленнєвих умінь (див. параграф 3.4), саме ці вміння були покладені в основу класифікації критеріїв і показників сформованості професійного мовлення авіаторів. Було визначено чотири критерії з відповідними показниками. Опишемо їх.

Перцептивно-інформаційний критерій із показниками: уміння слухати / сприймати інформацію при винятково голосовому спілкуванні (комунікація «повітря – земля»); уміння слухати / сприймати професійно зорієнтовану

інформацію при безпосередньому (контактному) спілкуванні; уміння читати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію з паперових і електронних носіїв.

Процесуально-інформаційний критерій із показниками: уміння обробляти сприйняту на слух і візуально професійно зорієнтовану інформацію; уміння добирати / шукати інформацію у бортовій довідковій літературі.

Інтеракційно-інформаційний критерій із показниками: уміння орієнтуватися в умовах спілкування; уміння планувати мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування; уміння добирати адекватні засоби для подання змісту; уміння забезпечувати зворотний зв'язок; володіння технікою ведення радіообміну.

Продуктивно-інформаційний критерій із показниками: уміння передати на письмі професійно зорієнтовану літерну, числову і графічну інформацію; уміння оформляти відповідну професійну документацію; уміння зв'язно письмово висловлюватися.

На етапі аналізу навчальних програм із дисциплін мовного циклу було припущено, що мовна підготовка студентів, яка здійснюється відповідно до змісту проаналізованих програм, не забезпечує формування у майбутніх авіаційних операторів усього комплексу умінь професійного мовлення, необхідних для ефективного виконання ними професійно-мовленнєвих функцій. Отже, було розроблено систему тестових завдань для перевірки відповідності професійного мовлення студентів дібраним критеріям і показникам. До виконання завдань були залучені студенти факультету літальних апаратів Аерокосмічного інституту та Інституту аеронавігації Національного авіаційного університету, факультетів льотної експлуатації та обслуговування повітряного руху Кіровоградської льотної академії, відділення льотно-технічних спеціальностей Кременчуцького льотного коледжу.

Перша серія завдань була спрямована на виявлення рецептивних мовленнєвих умінь майбутніх авіаторів.

Критерій: перцептивно-інформаційний

Показник: уміння слухати / сприймати інформацію при винятково голосовому спілкуванні (комунікація «повітря – земля»)

Методичний коментар: уміння майбутніх авіаційних операторів за цим показником повинні забезпечувати цілісне сприйняття і повне (100%) розуміння стандартної фразеології РО з першого пред'явлення.

Завдання № 1

Мета: з'ясувати наявність умінь ідентифікувати сприйняту з голосу інформацію.

Інструкція: після прослуховування повідомлення заповніть пропуски в аналогічному письмовому тексті.

Режим виконання: пред'явлення – одноразове, темп запису – швидкий.

1. Завдання для виконання українською мовою.

«Запоріжжя-коло», пропоную **візуальний захід, ешелон** переходу 1200, тиск 748 мм (936 мілібар), контрольна **висота** 1070, **зниження** до 300 на ДПРМ, ЗПС 18 **права**, доповісти візуальний контакт зі **смугою**.

«Запоріжжя-коло», пропоную ... , ... переходу 1200, тиск 748 мм (936 мілібар), контрольна ... 1070, ... до 300 на ... , ЗПС 18 ... , доповісти візуальний контакт зі

2. Завдання для виконання англійською мовою (див. переклад у додатку И.1)

This is Borispol control. Go ahead with your **message**. Over. Do not descend **now**. Maintain your **altitude** till further instructions. I repeat, do not **descend** now. **Confirm** my message!

This is Borispol control. Go ahead with your Over. Do not descend Maintain your ... till further instructions. I repeat, do not ... now. ... my message!

Завдання № 2

Мета: з'ясувати наявність умінь диференціювати сприйняту з голосу інформацію.

Інструкція: прослухайте інформацію і запишіть слова з теми «погода».

Режим виконання: пред'явлення – одноразове, темп запису – швидкий.

1. Завдання для виконання українською мовою.

Маріуполь: вітер 120 градусів, 8 м/с, пориви 12 м/с, видимість 2000, дощ, висота нижньої межі хмар 300, 6 октантів, температура 16, до 17.30 вітер 150 градусів, 6 м/с, видимість 3000, висота нижньої межі хмар 500.

2. Завдання для виконання англійською мовою (див. переклад у додатку II.2).

Metreport 1700 UTC, wind 240 degrees, 15 meters per second, gusts to 25 meters per second, visibility 5000 meters, heavy rain and thunderstorm, clouds 6 oktas, CB 900 meters, temperature 26, dew point 20 degrees, QFE 759, QNH 1017, tend visibility up to 8 kilometers.

Завдання № 3

Мета: з'ясувати вміння сприймати і запам'ятовувати змістовно завершені фрази.

Інструкція: після прослуховування фрагменту РО відновіть репліки пілота.

Режим виконання: пред'явлення – одноразове, темп запису – швидкий.

1. Завдання для виконання українською мовою.

Пілот: Спідкрафт 113, готовий до вильоту.

Диспетчер: Спідкрафт 113, злітання дозволяю, вітер 210 градусів, 10 вузлів, доповідайте злітання.

Пілот: Дозволено злітати, 210 градусів, 10 вузлів, Спідкрафт 113.

Диспетчер: Спідкрафт 113, залишайтеся на місці, забороняю злітання, повторюю, забороняю злітання.

Пілот: Чекаю, Спідкрафт 113.

2. Завдання для виконання англійською мовою (див. переклад у додатку II.3).

Controller: Your number is one to land. Report on final on RW 28 left.

Pilot: Roger, number one to land.

Pilot: On final to RW 28 left.

Controller: Roger, land.

Pilot: Roger, to land.

Pilot: On the ground.

Controller: On the ground at 57, taxi back on the runway-in-use to the apron, stand number 43.

Pilot: Roger, stand 43.

Завдання № 4

Мета: виявити вміння долати труднощі в розумінні аудіативного повідомлення на основі знань основної радіотелефонної фразеології «повітря – земля» і кодових слів, вірогіднісного прогнозування.

Інструкція: після прослуховування фрагменту РО відновіть репліки пілота.

Режим виконання: пред'явлення – одноразове, темп запису – швидкий, окремі репліки подаються на шумовому тлі.

1. Завдання для виконання українською мовою.

Диспетчер: Скайфлай 112, працюйте з Фокстрот Контролем на 126,5. До побачення.

Пілот: 126,5, Скайфлай 112. До побачення.

Пілот: Фокстрот Контроль, Скайфлай 112, доброго ранку.

Диспетчер: Продовжуйте, Скайфлай 112.

Пілот: Скайфлай 112, ешелон 270, курс 110.

Диспетчер: Набирайте ешелон 310, доповідайте зайняття, дотримуйтеся цього курсу.

Пілот: Набираю ешелон 310, дотримуюсь заданого курсу, Скайфлай 112.

Пілот: Скайфлай 112, займаю ешелон 310.

2. Завдання для виконання англійською мовою (див. переклад у додатку И.4).

Pilot: Narita Approach, Japanair 402 approaching Choshi 6000 feet.

Approach: Japanair 402, leave Choshi, heading 319 for Lake, contact Arrival 125.8. Report heading.

Pilot: Heading 319, changing to 125.8, Japanair 402.

Pilot: Narita Approach, Japanair 402, heading 319, 6000 feet.

Arrival: Japanair 402, Narita Arrival, maintain 6000 feet. Radar vectoring, ILS Approach, runway 16, QNH 1030.

Pilot: 6000 feet, runway 16, QNH 1030, Japanair 402. (later)

Arrival: Japanair 402, descend to 3000 feet, range 20 miles from touchdown.

Fly heading 330, report passing 4000 feet.

Pilot: Leaving 6000 feet for 3000 feet heading 330. Report passing 4000 feet Japanair 402. (later)

Arrival: Japanair 402, turn left, heading 210 to intercept ILS, runway 16.

Report established on localizer.

Pilot: Turning left, heading 210, report established runway 16, Japanair 402.

Показник: уміння слухати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію при безпосередньому (контактному) спілкуванні

Методичний коментар: трудність завдання полягає в одноразовості подання інформації, що не дає реципієнтові змоги користуватися ретроспективним аналізом і потребує від нього швидкого, майже синхронного розуміння смислу почутого.

Завдання

Мета: виявити вміння вилучати конкретну інформацію з тривалого голосового повідомлення, сприйнятого за аудіовізуальним каналом.

Інструкція: прослухайте повідомлення, будьте готові відповісти на запитання за його змістом.

Режим виконання: пред'явлення – одноразове, темп подання – швидкий.

1. Завдання для виконання українською мовою (див. текст у додатку И.5).

Запитання для студентів:

1. Які європейські авіакомпанії визнані найбезпечнішими згідно з рейтингом АТРА?
2. Які критерії рейтингу АТРА названо в повідомленні?
3. В якому контексті згадується в повідомленні авіакомпанія Japan Airlines?
4. З якого року складається рейтинг JACDEC, фахівцями якої країни?
5. Яка російська компанія літає без аварій понад 20 років?

2. Завдання для виконання англійською мовою (див. текст у додатку И.6).

Запитання для студентів:

1. When did Delta launch its first flight between Atlanta and Johannesburg, South Africa? (Коли авіакомпанія Дельта започаткувала польоти з Атланти в Йоханесбург, Південна Африка?)
2. What air company suspended flights from the USA to Africa in the 1980s? (Яка авіакомпанія припинила польоти з США до Африки у 1980-х рр.?)
3. How many African cities are the destinations for Delta? (У скільки африканських міст здійснює польоти авіакомпанія Дельта?)
4. How many passengers has Delta transported to and from Africa since 2006? (Скільки пасажирів було перевезено авіакомпанією в та з Африки з 2006 року?)
5. What's the latest nonstop service of Delta in African network? (В яке африканське місто авіакомпанія Дельта почала здійснювати безпосадкові польоти останнім часом?)

Показник: уміння читати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію з паперових і електронних носіїв

Завдання

Мета: виявити вміння детального розуміння змісту друкованого тексту.

Інструкція: прочитайте статтю, визначте, які з поданих нижче положень не підтверджуються змістом статті.

Режим виконання: для роботи з українським текстом – 3 хв., для роботи з англійським текстом – 7 хв.

1. Завдання для виконання українською мовою (див. текст у додатку И.7).

Положення для перевірки:

1. Метою робочого візиту Д.Бісіньяні була перевірка безпеки польотів в Україні.
2. IATA та IOSA є міжнародними авіаційними асоціаціями.
3. Аеропортові збори сприяють розвитку інфраструктури аеропортів.
4. Підписання з Міністерством транспорту і зв'язку України і Державною авіаційною адміністрацією України Меморандуму про наміри відкриває шлях до ширшої співпраці між Україною та ІКАО.
5. Зниження інфраструктурних витрат – важливий чинник підвищення конкурентоспроможності української авіації.

2. Завдання для виконання англійською мовою (див. текст у додатку И.8).

Положення для перевірки:

1. Air Canada received top honours for Best Flight Experience to Canada in Executive Travel magazine's 2011 Leading Edge Awards readers' survey for the first time in 2011. (Авіакомпанія Air Canada вперше одержала найвищі нагороди за найкращий професійний досвід у Канаді відповідно до рейтингу читачів «Leading Edge Awards», який був проведений часописом Executive Travel у 2011 році).
2. Air Canada is the biggest non-scheduled airline in Canada. (Air Canada є найбільшою авіакомпанією в Канаді, що виконує нерегулярні рейси).
3. Air Canada is the 15th largest commercial airline in the world. (Air Canada посідає 15 місце серед найбільших авіакомпаній світу).

4. Canada's flag carrier provides scheduled passenger service directly to 180 cities in the world. (Флагман авіації Канади виконує регулярні прямі перевезення пасажирів до 180 міст світу).
5. Air Canada customers enjoy reciprocal frequent flyer benefits including lounge and priority services. (Постійні клієнти Air Canada задоволені тим, що авіакомпанія винагороджує їх такими послугами як бізнес-салон в аеропорту та першочергове обслуговування).

Наступна серія тестових завдань була спрямована на перевірку вмінь професійного мовлення майбутніх авіаційних операторів за процесуально-інформаційним критерієм. Перевірялися вміння студентів обробляти інформацію сприйняту за аудіо каналом (аудіювання) та візуально (читання).

Критерій: процесуально-інформаційний

Показник: уміння обробляти сприйняту на слух і візуально професійно зорієнтовану інформацію

Завдання № 1

Мета: виявити вміння аналізувати інформацію при сприйнятті за аудіо каналом.

Інструкція: 1) прослухайте інформацію про аварійний і терміновий зв'язок, приклади реплік радіообміну з цієї категорії та класифікуйте їх за видами аварійних ситуацій; 2) прослухайте діалог і дайте відповіді на запитання.

Режим виконання: пред'явлення – одноразове, темп подання – швидкий. Для класифікації реплік РО за видами аварійності студенти заповнювали картку.

Пожежа	Відмова двигуна	Розгерметизація і екстрене зниження
1. ...	1. ...	1. ...
Злив, виробіток і теча палива	Малий залишок палива	Відмови систем ПС
1. ...	1. ...	1. ...

1. Завдання для виконання українською мовою (див. текст у додатку И.9).

Повідомлення про стан лиха і стан терміновості:

- у нас проблеми з електрикою;
- горить лампочка індикації пожежі в пасажирському салоні (в кухні);
- вібрація третього двигуна;
- нам необхідно злити паливо;
- у нас проблеми з наддуванням;
- пожежа третього двигуна;
- закінчується пальне;
- двигун втрачає потужність, двигун втрачає потужність;
- дим у кабіні екіпажу;
- відмова двигуна, спробую здійснити посадку на вашому аеродромі;
- проблеми з гідравлікою;
- у нас запах горілого;
- тріснуло лобове скло;
- у нас відмова системи керування польотом;
- нам необхідно три години, щоб виробити паливо;
- у нас мало палива;
- відмовив двигун номер один;
- відмовила інерційна система;
- горить лампочка індикації пожежі двигуна номер один;
- у нас повна розгерметизація;
- не можемо загасити вогонь.

2. Завдання для виконання англійською мовою (див. переклад у додатку И.10).

Controller: Swissair 324. Kyiv control. Be advised. Thunderstorm 20 kilometers south-west of OP. Moving north. Recommend avoid CB east of the airway on your radar.

Pilot: Swissair 324. Radar shows weather. Will avoid CB east of the airway on the radar.

Запитання для студентів:

1. What is the aircraft callsign? (Які позивні судна?)

2. How many kilometers of CB is there CB? (На якій відстані від точки CB знаходяться купчасто-дошові хмари?)
3. Is CB south-east or south-west of CB? (Купчасто-дошові хмари на південному-сході чи південному-заході від точки CB?)
4. Where is the thunderstorm moving to? (В якому напрямку рухається гроза?)
5. How is Swissair 324 recommended to avoid CB? (Які рекомендації отримало судно Swissair 324, щоб обійти купчасто-дошові хмари?)
6. Is there CB on the pilot's screen? (Чи помітні на дисплеї пілота купчасто-дошові хмари?)
7. How is the aircraft going to avoid CB? (Як судно обходитиме купчасто-дошові хмари?)

Завдання № 2

Мета: з'ясувати вміння аналізувати й узагальнювати інформацію при сприйнятті за візуальним каналом.

Інструкція: прочитайте статтю, проаналізуйте її, визначіть і запишіть 1) щонайменше п'ять загроз для розвитку авіації України; 2) приклади позитивної і негативної політики British Airways щодо екологічної безпеки.

Режим виконання: для роботи з українським текстом – 5 хв., для роботи з англійським текстом – 8 хв.

1. Завдання для виконання українською мовою (див. текст у додатку И.11).
2. Завдання для виконання англійською мовою (див. текст у додатку И.12).

Показник: уміння добирати / шукати інформацію в бортовій довідковій літературі

Завдання № 1

Мета: виявити вміння працювати з довідковою літературою для розв'язання професійно-мовленнєвих завдань.

Інструкція: 1) з'ясуйте за довідковою літературою значення термінів «авіаційна безпека» і «безпека польотів», доповніть подані нижче речення цими термінами; 2) з'ясуйте за авіаційним тлумачним словником [466] значення поданих термінів, що

позначають компоненти системи кондиціонування літака та співвіднесіть їх з виконуваними функціями.

Режим виконання: для роботи з українським завданням – 5 хв., для роботи з англійським завданням – 15 хв.

1. Завдання для виконання українською мовою.

1. У процесі аудиту авіакомпанії МАУ були виконані огляди за стандартами та процедурами обслуговування пасажирів та забезпечення вимог ... **(авіаційної безпеки)** при реєстрації та завантаженні багажу і вантажів у базовому аеропорті «Бориспіль». 2. З метою підвищення ... **(безпеки польотів)** відбувається постійне вдосконалення конструкції повітряних суден, методів і способів їх експлуатації, підготовки екіпажів, льотної придатності повітряних суден, безпеки повітряного руху. 3. Згідно з Токійською конвенцією 1963 року командир ПС для забезпечення ... **(безпеки польоту)** та збереження дисципліни на борту може висадити будь-якого пасажирів, який здійснив чи збирається здійснити на борту ПС акт, що створює небезпеку для ПС, людей або їх власності, на території будь-якої держави, де ПС здійснює посадку. 4. На службу ... **(авіаційної безпеки)** покладаються такі завдання: здійснення в установленому порядку огляду пасажирів та інших осіб, ручної поклажі, багажу, вантажу, пошти, бортприпасів. 5. Пункт контролю на ... **(авіаційну безпеку)** зазвичай розташований після зони реєстрації перед входом в зал очікування. 6. Розроблено План-графік вибіркового цільових перевірок експлуатантів щодо забезпечення ... **(безпеки польотів)** під час експлуатації українських ПС суден за межами України на 2009 рік. 7. Пасажири, які не пройшли контроль на ... **(авіаційну безпеку)** або не подали для цього ручну поклажу, багаж та інші речі, що належать їм, до посадки на борт ПС не допускаються.

2. Завдання для виконання англійською мовою (див. текст у додатку И.13).

Завдання № 2

Мета: з'ясувати вміння студентів добирати необхідну інформацію в бортовій довідковій літературі.

Інструкція: 1) користуючись Керівництвом із виконання польотів ПС MD-80, впорядкуйте класифікацію сигналів, що застосовуються при перехопленні ПС; 2)

користуючись Operations Manual ПС MD-80, визначте послідовність етапів підготовки екіпажу ПС до польоту і співвіднесіть їх із відповідними процедурами.

Режим виконання: для роботи з українським завданням – 10 хв., для роботи з англійським завданням – 10 хв.

1. Завдання для виконання українською мовою.

сигналівсерія	сигнали-команди перехоплювача		сигнали-відповіді перехопленого ПС	
	дії перехоплювача	значення сигналу	дії перехопленого ПС	значення сигналу
1...6				

2. Завдання для виконання англійською мовою (див. текст у додатку И.14).

Третя серія тестових завдань мала за мету перевірку вмінь студентів за інтеракційно-інформаційним критерієм.

Критерій: інтеракційно-інформаційний

Показники: вміння орієнтуватися в умовах спілкування; уміння планувати мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування.

Завдання

Мета: виявити вміння орієнтуватися в умовах спілкування та планувати мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування.

Інструкція: підготуйте інформаційне повідомлення (до 5 хв.) про свою майбутню професію. Чітко сформулюйте тему повідомлення відповідно до свого комунікативного наміру. Врахуйте в побудові повідомлення цільову аудиторію, ситуацію та умови спілкування.

Режим виконання: завдання виконується індивідуально. Кожен студент отримує картку, де вказано соціальний статус і вік цільової аудиторії, опис ситуації та умов спілкування.

1. Завдання для виконання українською мовою.

Варіант 1: цільова аудиторія – студенти вашого факультету, виступ на студентській науковій конференції.

Варіант 2: цільова аудиторія – абітурієнти, виступ із профорієнтаційною метою.

Варіант 3: цільова аудиторія – однолітки, з якими ви спілкуєтеся в мережі Skype, розповідь у мережі Skype.

Варіант 4: цільова аудиторія – вчителі школи, в якій ви навчалися, розповідь під час відвідування школи.

Варіант 5: цільова аудиторія – молодша сестра (10 років), розповідь під час особистого спілкування.

Варіант 6: цільова аудиторія – журналіст, який готує статтю з цієї теми, розповідь в ангарі НАУ.

2. Завдання для виконання англійською мовою.

Варіант 1: цільова аудиторія – студенти авіаційних вишів, виступ на міжнародній студентській науковій конференції.

Варіант 2: цільова аудиторія – американські школярі, що навчаються у випускному класі, виступ з інформаційною метою.

Варіант 3: цільова аудиторія – закордонні однолітки, з якими ви спілкуєтеся в мережі Skype, розповідь у мережі Skype.

Варіант 4: цільова аудиторія – американські співробітники готелів, ресторанів парків розваг тощо, з якими ви працюєте у США за програмою “Work & Travel”, розповідь в обідню перерву.

Варіант 5: цільова аудиторія – американський підліток (13 років), розповідь під час особистого спілкування.

Варіант 6: цільова аудиторія – радіослухачі, виступ на місцевому радіо.

Показник: уміння добирати адекватні засоби для подання змісту.

Завдання

Мета: наявність умінь добирати адекватні мовні й композиційні засоби для розкриття змісту повідомлення.

Інструкція: підготуйте усне повідомлення з теми.

Режим виконання: завдання виконується індивідуально. Кожен студент отримує картку українською й англійською мовами, де вказано тему повідомлення (див. додаток И.15).

Показник: уміння забезпечувати зворотний зв'язок

Завдання

Мета: виявити вміння підтримувати зворотний зв'язок.

Інструкція: прочитайте текст «проблемного листа». Відреагуйте у формі а) уточнювальних запитань, б) поради, в) критичних зауважень, пам'ятайте, ваша мета – допомогти дописувачу.

Режим виконання: для роботи з українським завданням – 5 хв., для роботи з англійським завданням – 7 хв.

1. Завдання для виконання українською мовою.

«... Мені 21 рік, є хороша робота, перспективи, активно займаюся спортом, є друзі, справжні, добрі друзі, на яких можна покластися, з дівчатами теж жодних проблем. Але все якось набридло, зник інтерес до всього, не хочеться рухатися далі, ніщо не приносить внутрішнього задоволення, хоч сідай перед телевізором і сиди, хоч і це не допомагає ...»

2. Завдання для виконання англійською мовою.

«... I'm sure my teacher is picking on me. She keeps asking me things in class and it embarrasses me, and the others in the class tease me and call me teacher's pet ...»

(« ...Я впевнений, що моя вчителька чіпляється до мене. Вона постійно ставить мені якісь незрозумілі запитання, від яких мені стає ніяково. Решта класу через це знущується наді мною і називають мене вчительчиним улюбленцем...»)

Показник: володіння технікою ведення радіообміну

Завдання

Мета: перевірка вмінь володіння технікою ведення радіообміну.

Інструкція: складіть фрагменти радіообміну згідно із визначеними умовами.

Режим виконання: програвання рольових ситуацій у парах.

1. Завдання для виконання українською мовою.

Існує багато причин, згідно з якими ПС може бути спрямоване на інший аеродром, наприклад:

- 1) погані погодні умови,
- 2) закриття ЗПС,
- 3) проблеми в аеропорту (страйк співробітників),

- 4) технічні проблеми з ПС (ЗПС може бути закороткою, якщо ПС має проблеми з гальмами),
- 5) скупчення транспорту у Вузловому диспетчерському районі.

Розбившись на пари, дайте запит на відхилення від маршруту чи запропонуйте відхилення від маршруту за однією з названих причин.

2. Завдання для виконання англійською мовою.

Уявіть, що ви пілот ПС «Пайпер Навахо». Ведіть зв'язок з органом польотно-інформаційного обслуговування в районі польотної інформації (РПІ) Мексики і зробіть запит тієї чи тієї інформації. Названий орган підтверджує отримання запиту.

Інформація:

any known conflicting traffic (ПС, що перебуває поблизу)

weather at Acapulco (погода в Акапулько)

information of any clear air turbulence (інформація про турбулентність у ясному небі)

diversion to Guadalajara (вимушена зміна маршруту на Гвадалахару)

metreport Guadalajara (метеорологічне повідомлення щодо Гвадалахари)

Приклад: (див. переклад у додатку И.16)

Pilot: Mexico Information, XA-DCX Navajo, VFR departed Mexico City at 17 30 Z. Flight level 135, direct to Puerto Vallarta. Present position abeam Uruapan. Request metreport Guadalajara.

FIS: XA-DCX, Mexico Information, roger your request. Standby.

Четверта серія тестових завдань була спрямована на перевірку професійно-мовленнєвих умінь майбутніх авіаторів за продуктивно-інформаційним критерієм. Аналізу підлягали вміння студентів передати на письмі професійно зорієнтовану літерну, числову і графічну інформацію; оформляти професійну документацію; зв'язно письмово висловлюватися.

Критерій: продуктивно-інформаційний

Показник: уміння передати на письмі професійно зорієнтовану літерну, числову і графічну інформацію

Завдання

Мета: виявити вміння студентів передати на письмі метеорологічне повідомлення.

Інструкція: прослухайте метеорологічне повідомлення. Перегляньте текст цього повідомлення, у пропусках запишіть необхідну інформацію, застосовуючи абрєвіатури і позначення, прийняті в авіації.

Повідомлення: METAR LFBD (Bordeaux Merignac) 07 ____ 210 ____ V240 9999
BKN ____ 17 / ____ Q ____ =

Показник: уміння оформляти відповідну професійну документацію

Завдання

Мета: виявити вміння студентів писати резюме.

Інструкція: підготуйте резюме для проходження конкурсу для працевлаштування на посаду пілота в авіакомпанію «Міжнародні авіалінії України».

Режим виконання: студенти самостійно відшукують у довідковій літературі форму потрібного документа, можуть користуватися необхідними словниками. Резюме готується українською та англійською мовами.

Показник: уміння зв'язно письмово висловлюватися

Завдання № 1

Мета: виявити вміння написання анотації статті.

Інструкція: прочитайте статтю і напишіть коротку анотацію (4-5 речень).

Режим виконання: для роботи з українським завданням – 8 хв., для роботи з англійським завданням – 12 хв.

1. Завдання для виконання українською мовою (див. текст у додатку И.17).
2. Завдання для виконання англійською мовою (див. текст у додатку И.18).

Завдання № 2

Мета: перевірка вмінь студентів готувати письмове повідомлення.

Інструкція: напишіть невелике (10-15 речень) повідомлення на запропоновану тему.

Режим виконання: завдання виконується індивідуально. Кожен студент отримує картку, де зазначено тему повідомлення.

1. Завдання для виконання українською мовою.
 1. Історія української авіації.
 2. Основні конструктивні частини літака.

3. Через терни до зірок.

4. Літак моєї мрії.

2. Завдання для виконання англійською мовою.

1. The history of the world aviation (Історія світової авіації).

2. Air navigation (Аеронавігація).

3. Aviation: myths and reality (Авіація: міф і реальність).

4. The aircraft I was impressed by (Літак, що справив на мене невимовне враження).

Визначення критеріїв і показників сформованості професійного мовлення в авіаційних операторів та розробка методики їх застосування забезпечили можливість здійснення об'єктивного аналізу фактичного рівня сформованості професійного мовлення у студентів-майбутніх авіаторів.

4.4. Характеристика рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаторів

На підставі виокремлених критеріїв і показників було схарактеризовано рівні сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів: високий, достатній, задовільний і низький. Подамо їх якісну характеристику.

Майбутні авіатори із **високим рівнем** сформованості професійного мовлення характеризуються тим, що з легкістю розв'язують завдання приймання, обробки й передання інформації. Вони здатні цілісно сприймати і повністю (100%) розуміти стандартну фразеологію РО з першого пред'явлення (вміють ідентифікувати, диференціювати, запам'ятовувати сприйняту з голосу інформацію, здатні сприймати повідомлення на завадогенному тлі); здатні цілісно і точно сприймати професійно зорієнтовану інформацію при безпосередньому / контактному спілкуванні з голосу або візуально з паперових і електронних носіїв (розуміють загальний зміст і деталі повідомлення, сприйнятого один раз у швидкому темпі; вміють вилучати конкретну інформацію з тривалого голосового повідомлення, сприйнятого за аудіовізуальним каналом). Студенти не відчують труднощів в обробці сприйнятої на слух чи візуально інформації (чітко аналізують,

класифікують, узагальнюють, доходять висновків щодо сприйнятої інформації); швидко і точно обробляють інформацію у формі РЦА; здатні працювати із загальноосвітньою довідковою (словники, енциклопедії, каталоги, електронні джерела, Інтернет-ресурси) та бортовою довідковою літературою (обізнані зі структурою і знають алгоритми роботи з паперовими й електронними джерелами інформації, вміють виділяти ключові слова, володіють інфо-комунікаційними технологіями). Ефективно здійснюють мовленнєву інтеракцію (швидко і правильно орієнтуються в умовах спілкування, складають точний комунікативний портрет реципієнта; планують мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування; добирають адекватні мовні й композиційні засоби для подання змісту; легко встановлюють і ефективно підтримують зворотний зв'язок в інтеракції; володіють відмінною (безпомилковою) технікою ведення радіообміну). Успішно реалізують письмові висловлювання різних рівнів (точно і правильно передають на письмі професійно зорієнтовану літерну, числову і графічну інформацію; оформляють необхідну професійну документацію; зв'язно писемно висловлюються). У них адекватна самооцінка рівня володіння професійним мовленням, сформовані вміння взаємо- і самоконтролю мовлення.

Достатнім рівнем сформованості професійного мовлення характеризуються майбутні авіатори, які відчують окремі труднощі в розв'язанні завдань приймання, обробки й передання інформації. Вони здатні цілісно сприймати і практично повністю розуміти стандартну фразеологію РО з першого пред'явлення (вміють ідентифікувати, диференціювати, запам'ятати сприйняту з голосу інформацію, проте відчують певні труднощі при сприйнятті повідомлення на завадогенному тлі); у цілому цілісно і точно сприймають професійно зорієнтовану інформацію при безпосередньому / контактному спілкуванні з голосу або візуально з паперових і електронних носіїв, труднощі сприйняття можуть бути пов'язані з однократністю і швидким темпом сприйняття інформації (виникають окремі неточності в розумінні загального змісту і деталей повідомлення); здатні вилучати конкретну інформацію з тривалого голосового повідомлення, сприйнятого за аудіовізуальним каналом. Студенти загалом розв'язують завдання, пов'язані з

обробкою сприйнятої на слух чи візуально інформації (аналізують, класифікують, узагальнюють), проте відчувають певні труднощі у формулюванні висновків); достатньо швидко і правильно обробляють інформацію у формі РЦА; здатні працювати з більшістю різновидів загальноосвітньої довідкової літератури (словники, енциклопедії, каталоги, електронні джерела, Інтернет-ресурси), натомість робота з бортовою довідковою літературою викликає у них певні труднощі (недостатня обізнаність щодо структури й алгоритмів роботи з паперовими та електронними джерелами інформації, певні труднощі у виділенні ключових слів і володінні інфо-комунікаційними технологіями). На достатньому рівні здійснюють мовленнєву інтеракцію (в цілому швидко і правильно орієнтуються в умовах спілкування, складають досить точний комунікативний портрет реципієнта; планують мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування; володіють достатньою технікою ведення радіообміну), водночас можуть відчувати труднощі в доборі адекватних мовних і композиційних засобів для розкриття змісту повідомлення; не завжди легко встановлюють і ефективно підтримують зворотний зв'язок в інтеракції. Студенти досить ефективно реалізують письмові висловлювання різних рівнів, водночас у них виникають окремі неточності в переданні професійно зорієнтованої літерної, числової чи графічної інформації; відхилення від стандартів в оформленні професійної документації; окремі композиційні та стилістичні неточності у зв'язних писемних висловлюваннях. Спостерігаються випадки завищеної чи заниженої самооцінки мовлення. Самоконтроль мовлення не завжди адекватний.

Задовільний рівень сформованості професійного мовлення був властивий студентам, які відчувають помітні труднощі в розв'язанні завдань приймання, обробки й передання інформації. Вони фрагментарно сприймають і не точно розуміють стандартну фразеологію РО з першого пред'явлення (потребують повторного пред'явлення матеріалу чи зниження темпу його подання), відчувають значні труднощі при сприйнятті повідомлення на завадогенному тлі; не завжди цілісно і точно сприймають професійно зорієнтовану інформацію при безпосередньому / контактному спілкуванні з голосу або візуально з паперових і

електронних носіїв (виникають порушення й неточності як у розумінні загального змісту, так і деталей повідомлення); студенти не точно вилучають конкретну інформацію з тривалого голосового повідомлення, сприйнятого за аудіовізуальним каналом. Не завжди ефективно розв'язують завдання, пов'язані з обробкою сприйнятої з голосу чи візуально інформації (здійснюють загальний аналіз, проте не здатні чітко класифікувати, узагальнити інформацію, дійти висновків); припускаються помилок в обробці інформації у формі РЦА; здатні працювати лише з окремими різновидами загальноосвітньої довідкової літератури, невміння визначати ключові слова утруднює їхню роботу з енциклопедіями, каталогами, електронними джерелами, Інтернет-ресурсами, значні труднощі викликає у них робота з бортовою довідковою літературою. Студенти не завжди ефективно здійснюють мовленнєву інтеракцію (погано орієнтуються в умовах спілкування, не вміють скласти комунікативний портрет реципієнта; їм важко планувати мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування, добирати адекватні мовні й композиційні засоби для розкриття змісту повідомлення; відчують значні труднощі у встановленні й підтримці зворотного зв'язку в інтеракції. Рівень володіння технікою ведення радіообміну недостатній для ефективної професійної комунікації). Студенти відчують труднощі в переданні професійно зорієнтованої літерної, числової чи графічної інформації; відхиляються від стандартів в оформленні професійної документації; зв'язність писемних висловлювань вимагає роботи з її вдосконалення. Самооцінка і самоконтроль мовлення здебільшого неадекватні.

Низький рівень сформованості професійного мовлення був властивий студентам, які відчують значні труднощі в розв'язанні завдань приймання, обробки й передання інформації. Такі студенти фрагментарно сприймають і не точно розуміють стандартну фразеологію РО як з першого, так і з другого пред'явлення, не готові до сприйняття повідомлень на завадогенному тлі; відчують значні труднощі у сприйманні професійно зорієнтованої інформації при безпосередньому / контактному спілкуванні з голосу або візуально з паперових і електронних носіїв (порушення й неточності стосуються як загального змісту, так і

деталей повідомлення); не вміють вилучати конкретну інформацію з тривалого голосового повідомлення, сприйнятого за аудіовізуальним каналом. Студенти відчують значні труднощі у розв'язанні завдань, пов'язаних з обробкою сприйнятої на слух чи візуально інформації; припускаються помилок в обробці інформації у формі РЦА; здатні працювати лише з окремими різновидами загальноосвітньої довідкової літератури, невміння визначати ключові слова утруднює роботу з енциклопедіями, каталогами, електронними джерелами, Інтернет-ресурсами; не готові до роботи з бортовою довідковою літературою. Студенти відчують значні труднощі у здійсненні мовленнєвої інтеракції (погано орієнтуються в умовах спілкування, не вміють складати комунікативний портрет реципієнта; їм важко планувати мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування, добирати адекватні мовні й композиційні засоби для розкриття змісту повідомлення; підтримувати зворотний зв'язок в інтеракції). Рівень володіння технікою ведення радіообміну недостатній для ефективно професійної комунікації. Студенти відчують труднощі в усіх видах писемних висловлювань. У них не сформовані вміння самоконтролю, самооцінка мовлення неадекватна.

З метою визначення рівнів сформованості у студентів професійного мовлення було проаналізовано результати виконання серії тестових завдань, що були їм запропоновані на констатувальному зрізі. Аналіз здійснювався за кількісними і якісними параметрами, що дало можливість визначити наявні рівні сформованості у студентів професійного мовлення як за кожним критерієм, так і в цілому. Опишемо одержані результати.

Кількісні результати сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаторів за перцептивно-інформаційним критерієм подано в таблиці 4.2.

Таблиця 4.2

Рівні сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів за перцептивно-інформаційним критерієм (констатувальний зріз)

Показник		Рівні (у %)
----------	--	-------------

	Група	Високий	Достатній	Задовільний	Низький
уміння слухати / сприймати інформацію при винятково голосовому спілкуванні (комунікація «повітря – земля»)	ЕГ	4	16	37,3	42,7
	КГ	5,3	17,3	38,7	38,7
уміння слухати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію при безпосередньому (контактному) спілкуванні	ЕГ	5,3	18,7	40	36
	КГ	5,3	20	38,7	36
уміння читати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію з паперових і електронних носіїв	ЕГ	5,3	20	41,3	33,3
	КГ	6,7	18,7	42,7	31,9

Як засвідчує таблиця, високий рівень сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів за показником «Уміння слухати / сприймати інформацію при винятково голосовому спілкуванні (комунікація «повітря – земля»)» було зафіксовано в 4 % студентів ЕГ та 5,3 % – КГ. Ці студенти цілісно сприймали і повністю (100%) розуміли стандартну фразеологію РО з першого пред'явлення. Достатній рівень був виявлений у 16 % студентів ЕГ та 17,3 % – КГ. Студенти цього рівня засвідчили неточності при виконанні завдань, поданих на завадогенному тлі. Задовільний рівень продемонстрували 37,3 % і 38,7 % студентів ЕГ і КГ відповідно. Ці студенти фрагментарно сприймали і не точно розуміли стандартну фразеологію РО з першого пред'явлення, потребували повторного пред'явлення матеріалу чи зниження темпу його подання, відчували значні труднощі при сприйнятті повідомлення на завадогенному тлі. Більшість студентів, як з'ясувалося, перебували на низькому рівні: 42,7 % студентів ЕГ і 38,7 % – КГ. Такі студенти фрагментарно сприймали і не точно розуміли стандартну фразеологію РО як з першого, так і з другого пред'явлення, були не готові до сприйняття повідомлень на завадогенному тлі. Так, Олександр П. (низький рівень) засвідчив несформованість умінь ідентифікації сприйнятої з голосу інформації, не

зміг заповнити після прослуховування повідомлення пропуски в аналогічному письмовому тексті; не виконав завдання на диференціацію інформації: записав слова, які стосувалися не лише вказаної в завданні теми «погода», але й з інших тем; відчував труднощі в сприйманні й запам'ятовуванні змістовно завершених фраз; був не готовим виконувати завдання, якщо інформація подавалася на завадогенному тлі.

Результати дослідження сформованості професійного мовлення за показником «Уміння слухати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію при безпосередньому (контактному) спілкуванні» були такими: 5,3 % студентів як в ЕГ, так і в КГ продемонстрували високий рівень. Студенти розуміли загальний зміст і деталі повідомлення, сприйнятого один раз у швидкому темпі; могли безпомилково вилучити конкретну інформацію з тривалого голосового повідомлення. Достатній рівень виявлено у 18,7 % студентів ЕГ і 20 % – КГ. Студенти цього рівня у цілому цілісно і точно сприймали інформацію, окремі труднощі були пов'язані з однократністю і швидким темпом сприйняття інформації, в таких випадках виникали окремі неточності в розумінні загального змісту і деталей повідомлення. Більшість студентів – 40 % в ЕГ і 38,7 % у КГ – засвідчили задовільний рівень. Вони не завжди цілісно і точно сприймали інформацію, для них характерними були порушення й неточності як у розумінні загального змісту, так і деталей повідомлення. Значна частина студентів – по 36 % в ЕГ і КГ – продемонстрували низький рівень уміння слухати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію при безпосередньому (контактному) спілкуванні. Вони припустилися значної кількості неточностей у завданні на вилучення конкретної інформації з тривалого голосового повідомлення, сприйнятого за аудіовізуальним каналом. Зокрема, студенти не змогли точно відповісти на запитання: «У якому контексті згадується в повідомленні авіакомпанія Japan Airlines?». Серед їхніх відповідей були такі: Олесь Я. (низький рівень): «Це єдина авіакомпанія в списку безпечних авіакомпаній»; Ігор К. (низький рівень): «Це найбезпечніша авіакомпанія світу». Частина студентів не змогла дати правильну відповідь на жодне із запитань, оскільки ці студенти не були готові до вилучення й фіксації в пам'яті конкретної інформації. Наприклад,

Олег Г. (низький рівень) не зазначив назви жодної авіакомпанії, що увійшли до 10 найбезпечніших, а з-поміж країн, яким належать ці авіакомпанії відзначив Португалію, Швейцарію і Росію. Серед критеріїв, які покладені в основу рейтингу, він назвав «розташування місць у салоні (структура салону)» замість «однорідність флоту». Без відповіді лишилося третє запитання, на четверте і п'яте відповіді були неправильними: не названо рік, зазначено Америку замість Німеччини, замість назви російської компанії вказано рік, який не співвідноситься з жодною інформацією з тексту. Подібні результати студенти засвідчили і при виконанні завдання англійською мовою. Так, Іван С. (низький рівень) не зумів дати жодної правильної відповіді. Він зазначив 1986 рік, замість 2006; авіакомпанію Delta замість Pan Am; 10 міст замість 6; 40 тисяч пасажирів замість 2,5 мільйонів. Останнє запитання у завданні не знайшло відповіді.

Результати дослідження сформованості професійного мовлення за показником «Уміння читати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію з паперових і електронних носіїв» засвідчили, що лише 5,3 % респондентів ЕГ і 6,7 % – КГ були на високому рівні. Вони точно зрозуміли загальний зміст тексту і його деталі. 20 % студентів ЕГ і 18,7 % – КГ перебували на достатньому рівні. Окремі неточності були пов'язані з однократністю і швидким темпом сприйняття інформації. Переважна більшість студентів – 41,3 % (ЕГ) і 42,7 % (КГ) та 33,3 % (ЕГ) і 31,9 % (КГ) засвідчили задовільний і низький рівні відповідно. Ці студенти продемонстрували несформованість умінь детального розуміння змісту друкованого тексту. Виконуючи відповідні завдання, студенти вказували на положення, які не було розкрито в змісті статті, як на такі, що були в ній розкриті, і навпаки. Студенти сплутували факти, помилялись у визначенні їх послідовності, не могли співвіднести причину і наслідок тощо.

Кількісні результати сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаторів за процесуально-інформаційним критерієм подано в таблиці 4.3.

Таблиця 4.3

Рівні сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів за процесуально-інформаційним критерієм

(констатувальний зріз)

Показник	Група	Рівні (у %)			
		Високий	Достатній	Задовільний	Низький
уміння обробляти сприйняту на слух і візуально професійно зорієнтовану інформацію	ЕГ	4	20	41,3	34,7
	КГ	5,3	17,3	42,7	34,7
уміння добирати / шукати інформацію у бортовій довідковій літературі	ЕГ	4	16	37,3	42,7
	КГ	2,7	17,3	36	44

Як бачимо з таблиці, високий рівень сформованості професійного мовлення за показником «Уміння обробляти сприйняту на слух і візуально професійно зорієнтовану інформацію» було зафіксовано в 4 % студентів ЕГ і 5,3 % – КГ. Ці студенти не відчували труднощів в обробці сприйнятої на слух чи візуально інформації. Достатній рівень був притаманний 20 % студентів ЕГ і 17,3 % – КГ. Вони достатньо швидко і правильно обробляли інформацію, труднощі були пов'язані з несформованістю умінь формулювати висновки. На задовільному рівні було виявлено 41,3 % студентів ЕГ і 42,7 % – КГ. Ці студенти здійснювали загальний аналіз інформації, проте не могли чітко класифікувати, узагальнити інформацію, доходити висновків; припускалися помилок в обробці інформації у формі РЦА. Для значної кількості респондентів, по 34,7 % в ЕГ і КГ, характерним був низький рівень. Студенти відчували значні труднощі у розв'язанні завдань, що пов'язані з обробкою сприйнятої на слух чи візуально інформації, припускалися помилок в обробці інформації у формі РЦА. Зокрема, значна кількість студентів не зуміли правильно класифікувати репліки РО за видами аварійних ситуацій, помилялись у відповідях на запитання, що були покликані перевірити вміння аналізувати фрагмент радіомовлення. Важкими для цих студентів виявилися завдання, де необхідно було продемонструвати вміння аналізувати друкований текст. Зокрема, студенти не зуміли в результаті аналізу тексту (українською мовою) детермінувати всі зазначені в ньому загрози для розвитку авіації в Україні, називали загрози, які не були зазначені в тексті, або ж некоректно їх формулювали.

Наприклад, Владислава К. (низький рівень) так сформулювала відповіді: «1. Не обладнання сучасними системами безпеки ПС; 2. Невідповідність європейським вимогам техніки ПС; 3. Неконкурентна спроможність з могутніми європейськими перевізниками; 4. Відсутність авіакомпанії флагмана; 5. Поганий стан аеропортів». Артур Г. (низький рівень) зазначив: «1. Старе обладнання; 2. Не відповідає євровимогам; 3. Не має провідного перевізника; 4. Відкриття авіакомпанії флагмана; 5. Дуже дорогі ціни на польоти; 6. Інфляція». Такі самі результати студенти продемонстрували в результаті обробки тексту англійською мовою. Зокрема, значна кількість студентів або не зуміла виконати завдання загалом, або ж виконала його зі значними неточностями. Часто студенти некоректно аналізували текст, тому що були неуважними до завдання-інструкції, яке визначало підхід до аналізу. Пропонований для аналізу текст був присвячений проблемам негативного впливу авіації на екологію Великобританії, частина інформації стосувалася екологічної політики авіакомпанії British Airways. Завдання, що було поставлене перед студентами, було спрямоване на аналіз саме цієї частини тексту: «Прочитайте текст, проаналізуйте його, визначіть і запишіть приклади позитивної і негативної політики British Airways щодо екологічної безпеки». Натомість у роботах студентів читаємо таке: Віталій П. (низький рівень): “British Airways are responsible for 13 per cent of climate pollution”. Олег Б. (низький рівень) відніс той факт, що авіакомпанія відкриває короткомагістральні внутрішні рейси до прикладів позитивної політики, а не негативної. Каріна А. (низький рівень) подала інформацію щодо політики уряду, а не компанії: «The Government encourages the expansion of airports”. Результати виконання завдання засвідчили несформованість умінь студентів сортувати, класифікувати, узагальнювати інформацію і т. ін.

За показником «Уміння добирати / шукати інформацію у бортовій довідковій літературі» результати були такими: 4 % студентів ЕГ і 2,7 % – КГ продемонстрували високий рівень. Ці студенти були спроможні працювати із загальноосвітньою довідковою (словники, енциклопедії, каталоги, електронні джерела, Інтернет-ресурси) і бортовою довідковою літературою. Достатній рівень було відзначено в 16 % студентів ЕГ і 17,3 % – КГ. Вони продемонстрували вміння

працювати з більшістю різновидів загальноосвітньої довідкової літератури (словники, енциклопедії, каталоги, електронні джерела, Інтернет-ресурси), натомість робота з бортовою довідковою літературою викликала в них певні труднощі (недостатня обізнаність щодо структури й алгоритмів роботи з паперовими та електронними джерелами інформації, певні труднощі у виділенні ключових слів і володінні інфо-комунікаційними технологіями). Задовільний рівень було детерміновано у 37,3% студентів ЕГ і 36 % – КГ. Такі студенти здатні були працювати лише з окремими різновидами загальноосвітньої довідкової літератури, значні труднощі викликала в них робота з бортовою довідковою літературою. На жаль, найбільша частка респондентів перебувала на низькому рівні: 42,7 % і 44 % в ЕГ і КГ відповідно. Таким студентам було важко працювати як із загальноосвітньою, так і бортовою літературою, оскільки вони не вміли точно визначати ключові слова, не знали структуру довідкових видань і алгоритми роботи з ними. Через це час пошуку необхідної інформації збільшувався, результат такого пошуку почасти був неефективним. Відзначено також негативну тенденцію щодо небажання студентів працювати з довідковою літературою на паперових носіях.

Кількісні результати сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаторів за інтеракційно-інформаційним критерієм подано в таблиці 4.4.

Таблиця 4.4

**Рівні сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів за інтерактивно-інформаційним критерієм
(констатувальний зріз)**

Показник	Група	Рівні (у %)			
		Високий	Достатній	Задовільний	Низький
уміння орієнтуватися в умовах спілкування	ЕГ	6,7	17,3	42,7	33,3
	КГ	8	18,7	38,7	34,7
уміння планувати мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування	ЕГ	5,3	17,3	42,7	34,7
	КГ	6,7	17,3	44	32

уміння добирати адекватні засоби для подання змісту	ЕГ	5,3	20	40	34,7
	КГ	6,7	18,7	42,7	32
уміння забезпечувати зворотний зв'язок	ЕГ	6,7	20	41,3	32
	КГ	6,7	21,3	38,7	33,3
володіння технікою ведення радіообміну	ЕГ	4	14,7	38,7	42,7
	КГ	4	16	40	40

Проаналізуємо дані, що подані в таблиці. Високий рівень сформованості професійного мовлення за показником «Уміння орієнтуватися в умовах спілкування» засвідчили 6,7 % студентів ЕГ та 8 % – КГ. Для цих студентів характерним було швидке і правильне орієнтування в умовах спілкування, вміння скласти правильний комунікативний портрет реципієнта. Достатній рівень було констатовано в 17,3 % студентів ЕГ та 18,7 % – КГ. Ці студенти в цілому швидко і правильно орієнтувалися в умовах спілкування, склали досить точний комунікативний портрет реципієнта, окремі неточності стосувалися неврахування соціального статусу реципієнта чи його вікових характеристик. Задовільний рівень продемонстрували 42,7 % студентів ЕГ та 38,7 % – КГ, а низький – 33,3 % студентів ЕГ та 34,7 % – КГ.

Досить близькими до наведених вище за кількісними параметрами були результати виявлення рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх авіадиспетчерів і пілотів за показником «Уміння планувати мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування». На високому рівні перебували 5,3 % студентів ЕГ та 6,7 % – КГ. Вони планували мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування. Достатній рівень було виявлено у 17,3 % студентів ЕГ і КГ. Студенти цього рівня здебільшого планували мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування, проте припускалися незначних помилок, якщо планування відбувалося в жорсткому ліміті часу. Найбільша частка студентів – 42,7 в ЕГ, та 44 % – у КГ – володіли цим умінням на задовільному рівні. Ці студенти відчували труднощі в плануванні мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування. Значна кількість респондентів – 34,7 % в ЕГ та 32 % у КГ – перебували на низькому рівні. Студенти, які засвідчили низький рівень, не завжди ефективно здійснювали мовленнєву інтеракцію, погано орієнтувалися в

умовах спілкування, не вміли скласти комунікативний портрет реципієнта, відчували труднощі в плануванні мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування. Зокрема, Сергій Ф. (низький рівень), який повинен був підготувати інформаційне повідомлення про свою майбутню професію з урахуванням цільової аудиторії – журналіста, який готує статтю з теми «Світ професій в авіації» (форма повідомлення – розповідь, місце, де вона відбувається – ангар університету), так почав свій виступ: «Доброго дня, шановні пані та панове!». У розкритті змісту добігав таких виразів: «Одного разу до мене дійшло, що мене почало цікавити перевезення вантажу з однієї точки до протилежної», «Вступивши до Національного авіаційного університету, я зрозумів, що зробив великий крок до своєї мрії», «... потрібно починати з меншого, а саме стати професійним спеціалістом для себе і для своєї країни». Кінцівка виступу не менш патетична: «З гордістю скажу, що є багато талановитих і розумних людей у нашій країні, які готові розвивати і розвиватися. Дякую за увагу!». Наведений приклад демонструє повне невміння студента орієнтуватися в умовах спілкування: не враховано тип мовлення – інформаційне повідомлення (а не агітаційне чи патетичне), немає інформації, що стосується професії, повідомлення здебільшого присвячене самопрезентації й опису вибору життєвого шляху; повідомлення необхідно було оформити як розповідь для журналіста, студент же подав його як виступ перед великою аудиторією слухачів; не враховано й місце, де реалізується спілкування – навчальний ангар (неформальна ситуація спілкування), а не конференц-зала і т. ін. Інший приклад, повідомлення Олени Д. (низький рівень), яке вона підготувала з тієї самої теми, але як виступ на науковій студентській конференції: «Є дуже важливою річчю для людини – зробити правильний вибір своєї майбутньої професії. Я не мала жодної ідеї, яку саме роботу я оберу, тому нарешті я вирішила вчити аеронавігацію. Але зараз я думаю, що в майбутньому, як нещодавно вирішила, я хочу стати викладачем в своєму університеті». Цей фрагмент, як і попередній, демонструє повну неготовність студента до підготовки повідомлення відповідно до комунікативної мети, завдання, цільової аудиторії.

За показником «Уміння добирати адекватні засоби для подання змісту» студенти-майбутні авіатори засвідчили такі рівні сформованості професійного мовлення: високий рівень – 5,3 % (ЕГ) і 6,7 % (КГ), достатній рівень – 20 % (ЕГ) і 18,7 % (КГ), задовільний рівень – 40 % (ЕГ) і 42,7 % (КГ), низький рівень – 34,7 % (ЕГ) і 32 % (КГ). Студенти, які продемонстрували високий рівень, добирали адекватні мовні й композиційні засоби для розкриття змісту повідомлення. Студенти з достатнім рівнем відчували незначні труднощі в доборі мовних засобів, тоді як студенти із задовільним рівнем припускалися неточностей, їх вибір не завжди був адекватним. Наприклад, тема «Осінь у моєму місці» вимагала для її розкриття художнього стилю, атрибутивних словосполучень, порівнянь, образних виразів. Натомість Олексій В. (задовільний рівень) обмежився нейтральною лексикою: «Я дуже люблю спостерігати за природою, за жовтими листями, які опадають і шуршать під ногами, за опавшими каштанами. Але, на жаль, восени в Києві часто йдуть дощі. Але, тим не менш, Київ восени дуже красивий». Студентам, які перебували на низькому рівні, було важко добирати адекватні мовні й композиційні засоби для розкриття змісту повідомлення, їхнє мовлення було невиразним, одноманітним, бідним із погляду словникового запасу. Такі студенти не змогли визначити набір необхідних мовних засобів залежно від теми повідомлення. Так, у повідомленні з теми «Профіль професійного пілота» студенти не могли схарактеризувати основні професійні риси цього фахівця, коло його професійних обов'язків. Задля цього необхідно застосовувати термінологію, натомість студенти часто вдавалися до розлогих міркувань про роль авіації в житті людства, в яких переважала лексика, характерна для художнього і розмовного стилів.

Результати дослідження засвідчили такі рівні сформованості професійного мовлення у студентів за показником «Уміння підтримувати зворотний зв'язок». На високому рівні перебувало по 6,7 % студентів ЕГ і КГ. 20 % студентів ЕГ і 21,3 % – КГ засвідчили достатній рівень. Ці студенти продемонстрували вміння у різних типах зворотного зв'язку (активне сприймання, сприймання-порада, сприймання-запитання, сприймання-критика). Задовільний рівень було виявлено у 41,3 %

студентів ЕГ і 38,7 % – КГ. Студентам в цілому вдавалося підтримувати зворотний зв'язок, водночас вони могли відчувати певні труднощі у формулюванні критичних зауважень і порад. Низький рівень був характерний для 32 % студентів ЕГ і 33,3 % – КГ. Студенти цієї категорії не вміли виявляти вербальні наміри і потреби своїх співрозмовників, тому погано контролювали власну вербальну поведінку, їм важко було реагувати у формі уточнювальних запитань, поради, критичних зауважень тощо.

За показником «Володіння технікою ведення радіообміну» студенти засвідчили такі результати. На високому рівні перебували по 4 % студентів ЕГ і КГ, для них було характерне відмінне (безпомилкове) володіння технікою ведення РО. 14,7 % студентів ЕГ і 16 % – КГ продемонстрували володіння технікою ведення РО на достатньому рівні, окремі труднощі ці студенти відчували у складанні й веденні діалогів РО за умов одержання неповної інформації. 38,7 % студентів ЕГ і 40 % – КГ володіли технікою ведення РО на задовільному рівні. Такі студенти не завжди точно реплікували у відповідь на повідомлення авіадиспетчера / пілота, їм важко було складати і розігрувати фрагменти РО «повітря – земля». Більшість студентів засвідчили низький рівень володіння технікою ведення РО: 42,7 % студентів ЕГ і 40 % – КГ. Вони не володіли комплексом усіх необхідних мовних формул для підтримки радіозв'язку, припускалися помилок у реплікуванні, складанні й розігруванні фрагментів РО «повітря – земля».

Наведемо кількісні результати сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаторів за продуктивно-інформаційним критерієм (див. таблицю 4.5).

Таблиця 4.5

Рівні сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів за продуктивно-інформаційним критерієм (констатувальний зріз)

Показник		Рівні (у %)
----------	--	-------------

	Група	Високий	Достатній	Задовільний	Низький
уміння передати на письмі професійно зорієнтовану літерну, числову і графічну інформацію	ЕГ	6,7	17,3	41,3	34,7
	КГ	8	18,7	41,3	32
уміння оформляти відповідну професійну документацію	ЕГ	8	24	45,3	22,7
	КГ	9,3	22,7	46,7	21,3
уміння зв'язно писемно висловлюватися	ЕГ	8	18,7	38,7	34,6
	КГ	9,3	17,3	40	33,4

Як свідчать дані таблиці, високий рівень сформованості професійного мовлення за показником «Уміння передати на письмі професійно зорієнтовану літерну, числову і графічну інформацію» продемонстрували 6,7 % студентів ЕГ і 8 % – КГ. Ці студенти точно і правильно передавали на письмі професійно зорієнтовану літерну, числову і графічну інформацію. Достатній рівень засвідчили 17,3 % студентів ЕГ і 18,7 % – КГ. У таких студентів виникали окремі неточності в переданні професійно зорієнтованої літерної, числової чи графічної інформації. Найбільша кількість студентів засвідчила задовільний рівень – по 41,3 % в ЕГ і КГ. Такі студенти відчували труднощі в переданні літерної, числової чи графічної інформації. Значна частка респондентів – 34,7 % в ЕГ і 32 % у КГ – продемонстрували низький рівень. Студенти цього рівня відчували труднощі в усіх видах письмових висловлювань, зокрема й у переданні літерної, числової чи графічної інформації.

Деякі кращими були результати сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаторів за показником «Уміння оформляти відповідну професійну документацію». Зокрема високий рівень засвідчили 8 % і 9,3 % учасників ЕГ і КГ відповідно. Ці студенти не відчували жодних труднощів в оформленні необхідної документації, робили це точно і правильно. Достатній рівень був характерний для 24 % студентів ЕГ і 22,7 % – КГ. Результати виконання цими студентами

експериментальних завдань засвідчили окремі відхилення від стандартів в оформленні професійної документації. Задовільний рівень продемонстрували 45,3 % студентів ЕГ і 46,7 % – КГ. Вони відхилялися від стандартів в оформленні документації. Низький рівень засвідчили 22,7 % студентів ЕГ і 21,3 % – КГ. Ці студенти припускалися значних відхилень від стандартів в оформленні документації, а також порушень нормативності мовлення. Деяке покращання рівня сформованості професійного мовлення за цим показником свідчить про те, що на заняттях із дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» значна увага приділялася підготовці студентів до написання ділових паперів.

Опишемо результати, одержані за останнім із визначених показників сформованості професійного мовлення майбутніх авіаторів – «Уміння зв'язно писемно висловлюватися». Високий рівень засвідчили 8 % студентів ЕГ і 9,3 % – КГ. Вони без труднощів демонстрували вміння зв'язно писемно висловлюватися. Достатній рівень був властивий 18,7 % студентів ЕГ і 17,3 % – КГ. Такі студенти відчували окремі композиційні й стилістичні труднощі в зв'язних писемних висловлюваннях. Задовільний рівень продемонстрували 38,7 % студентів ЕГ і 40 % – КГ. У їхніх писемних висловлюваннях були наявні композиційні, стилістичні та інші мовленнєві неточності. Низький рівень був характерний для 34,6 % студентів ЕГ і 33,4 % – КГ. Ці студенти припускалися значних відхилень щодо зв'язності й нормативності в писемних висловлюваннях.

Узагальнені кількісні результати вихідних рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаторів за критеріями подано в таблиці 4.6.

Таблиця 4.6

**Рівні сформованості професійного мовлення у майбутніх операторів за
перцептивно-інформаційним, процесуально-інформаційним, інтерактивно-
інформаційним, продуктивно-інформаційним критеріями
(констатувальний зріз)**

Критерій	Група	Рівні (%)			
		Високий	Достатній	Задовільний	Низький
	ЕГ	4,9	18,2	39,5	37,3

Перцептивно-інформаційний	КГ	5,8	18,7	40	35,5
Процесуально-інформаційний	ЕГ	4	18	39,4	38,6
	КГ	4	17,3	39,4	39,4
Інтерактивно-інформаційний	ЕГ	5,6	17,8	41,1	35,5
	КГ	6,4	18,4	40,8	34,4
Продуктивно-інформаційний	ЕГ	7,6	20	41,8	30,6
	КГ	8,7	19,6	42,8	28,9

Як свідчать дані таблиці, студенти ЕГ і КГ засвідчили недостатню сформованість рівнів професійного мовлення за критеріями. Деякі вищі кількісні показники було відзначено лише за продуктивно-інформаційним критерієм. Пояснення цього знаходимо в тому, що основна увага у викладанні дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» все ще перебуває на рівні формування компетентності студентів у писемному мовленні. Розвитку вмій аудіювання, обробки інформації, а також інтерактивним видам діяльності у навчальному процесі не надається належної уваги.

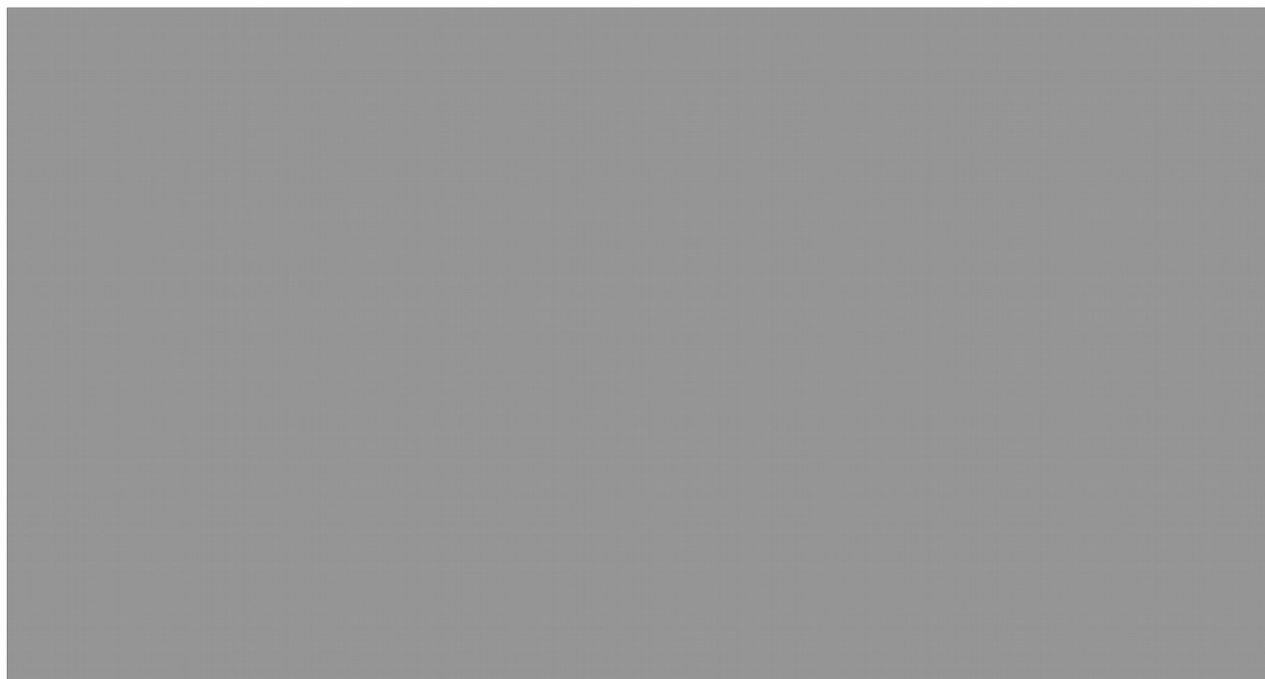
Узагальнені дані рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі на етапі констатувального зрізу подано в таблиці 4.7 та на рисунку 4.1.

Таблиця 4.7

Рівні сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаторів (%)
(констатувальний зріз)

Група	Рівні			
	Високий	Достатній	Задовільний	Низький
Експериментальна	5,5	18,5	40,5	35,5
Контрольна	6,2	18,5	40,7	34,6

Як свідчить таблиця, на високому рівні перебувало 5,5 % студентів ЕГ і 6,2 % – КГ. Достатній рівень було виявлено в 18,5 % студентів ЕГ і КГ. Задовільний рівень засвідчили 40,5 % студентів в ЕГ і 40,7 % студентів у КГ. Низький рівень продемонстрували 35,5 % студентів ЕГ і 34,6 % – КГ.



**Рис.4.1. Рівні сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаторів
(констатувальний зріз)**

Отже, як бачимо, переважна більшість студентів перебували на задовільному (ЕГ – 40,5 %, КГ – 40,7 %) та низькому (ЕГ – 35,5 %, КГ – 34,6 %) рівнях сформованості професійного мовлення. Все це переконливо доводило недостатню сформованість професійного мовлення у майбутніх авіаторів і підтверджувало потребу розробки та апробації експериментальної моделі, педагогічних умов і методики формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі.

Висновки з розділу IV

Аналіз дисертаційних досліджень щодо мовної освіти авіаційних операторів засвідчив, що, не зважаючи на певну розробленість питань методики мовної підготовки майбутніх авіаторів у ВНЗ, відсутнє комплексне дослідження, спрямоване на формування цілісної системи професійного мовлення авіаційних операторів (як пілотів, так і авіадиспетчерів), необхідного їм для забезпечення якісної професійно-мовленнєвої діяльності (яка не обмежується веденням радіообміну англійською мовою).

Аналіз навчальних планів (напрямок підготовки 6.070102 Аеронавігація ОКР Бакалавр (кваліфікація: 3143 Пілот (другий пілот), 3144 Диспетчер управління повітряним рухом), ОКР Спеціаліст за спеціальністю 7.07010202 Обслуговування повітряного руху (кваліфікація: Інженер з управління повітряним рухом) і ОКР Магістр за спеціальністю 8.07010202 Обслуговування повітряного руху (кваліфікація: Диспетчер служби руху) і програм навчальних дисциплін рідно- та іношомовної підготовки студентів («Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Іноземна мова», «Професійна англійська мова», «Авіаційна англійська мова») засвідчив, що в навчальному процесі не в повному обсязі реалізуються можливості для формування професійного мовлення майбутніх фахівців-авіаторів. Програма дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» розроблена для фахівців усіх технічних спеціальностей і не відбиває специфіки професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх авіаційних операторів, окрім цього у програмах дисциплін рідно- та іношомовної підготовки не передбачено формування цілісного комплексу професійно-мовленнєвих умінь, які необхідні авіаційним операторам для реалізації ефективної професійно-мовленнєвої діяльності.

Пошуково-розвідувальний експеримент, на якому здійснювалося анкетування студентів та авіаційних операторів-практиків, а також виявлення рівня самооцінювання студентами свого професійного мовлення, засвідчив усвідомлення респондентами певних проблем у володінні професійним мовленням, підтвердив необхідність роботи в напрямі вдосконалення професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх авіаційних фахівців у навчально-виховному процесі профільного вишу.

Оцінка рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів у дослідженні визначалася за такими критеріями: перцептивно-інформаційний (показники: уміння слухати / сприймати інформацію при винятково голосовому спілкуванні (комунікація «повітря – земля»); уміння слухати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію при безпосередньому (контактному) спілкуванні; уміння читати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію з паперових і електронних носіїв); процесуально-інформаційний

(показники: уміння обробляти сприйняту на слух і візуально професійно зорієнтовану інформацію; уміння добирати / шукати інформацію у бортовій довідковій літературі); інтеракційно-інформаційний (показники: уміння орієнтуватися в умовах спілкування; уміння планувати мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування; уміння добирати адекватні засоби для подання змісту; уміння забезпечувати зворотний зв'язок; володіння технікою ведення радіообміну); продуктивно-інформаційний (показники: уміння передати на письмі професійно зорієнтовану літерну, числову і графічну інформацію; уміння оформляти відповідну професійну документацію; уміння зв'язно писемно висловлюватися).

Означені критерії і показники було покладено в основу характеристики рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі: високого, достатнього, задовільного і низького.

У результаті виконання студентами на етапі констатувального зрізу спеціально розробленої серії завдань були одержані дані щодо рівнів сформованості у них професійного мовлення. Було з'ясовано, що на високому рівні перебувало 5,5 % студентів ЕГ і 6,2 % – КГ. Достатній рівень було виявлено в 18,5 % студентів ЕГ і КГ. Переважна більшість студентів перебували на задовільному (ЕГ – 40,5 %, КГ – 40,7 %) та низькому (ЕГ – 35,5 %, КГ – 34,6 %) рівнях сформованості професійного мовлення. Все це переконливо доводило недостатню сформованість професійного мовлення у майбутніх авіаторів і підтверджувало потребу розробки та апробації експериментальної моделі, педагогічних умов і методики формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі.

Основні положення цього розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [199; 203; 208; 213; 215].

РОЗДІЛ V

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МЕТОДИКА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ОПЕРАТОРІВ

5.1. Педагогічні умови формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів

Ефективність експериментальної методики значною мірою залежить від того, наскільки точно визначено педагогічні умови її реалізації. Таким чином, було поставлено за мету до початку експериментального навчання визначити педагогічні умови формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів.

Психолого-педагогічна література містить значну кількість визначень феномена «педагогічні умови». У психології під педагогічною умовою розуміють «певну обставину чи обстановку, яка впливає (прискорює чи гальмує) на формування і розвиток педагогічних явищ, процесів, систем, якостей особистості» [241, с. 97]. Науковці (А.Алексюк, А.Аюрзанайн, П.Підкасистий) під педагогічними умовами розуміють чинники, що впливають на процес досягнення мети, при цьому поділяють їх на: а) зовнішні: позитивні відносини викладача і студента; об'єктивність оцінки навчального процесу; місце навчання, приміщення, клімат тощо; б) внутрішні (індивідуальні): індивідуальні властивості студентів (стан здоров'я, властивості характеру, досвід, уміння, навички, мотивація тощо) [318]. На думку О.Братанич, педагогічні умови є сукупністю об'єктивних можливостей змісту, методів, організаційних форм і матеріальних можливостей здійснення педагогічного процесу, що забезпечує успішне досягнення поставленої мети [67]. О.Назола концентрується на конструктивних моментах феномена і тлумачить його як «сукупність об'єктивних і суб'єктивних чинників, які позитивно впливають на ефективність і результативність навчально-виховного процесу» [308]. Отже, під педагогічними умовами будемо розуміти спеціально організовані обставини, що сприяють розвитку чи гальмуванню навчально-виховного процесу, впливають на розвиток професійних та особистісних якостей студентів,

визначають ефективність формування їхнього професійного мовлення. Іншими словами, педагогічні умови – це комплекс засобів, наявних у навчального закладу для ефективного здійснення навчально-виховного процесу.

Логіка започаткованого дослідження зумовила визначення таких педагогічних умов ефективної реалізації навчально-виховного процесу з формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів:

- навчально-методичний супровід процесу формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів;
- забезпечення суб'єкт-суб'єктної позиції студентів у їхній професійно-мовленнєвій підготовці;
- інтеграція дисциплін фахової і лінгвістичної (рідномовної / іншомовної) підготовки у процесі формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів;
- занурення студентів в активну професійно-спрямовану навчально-мовленнєву діяльність;
- усвідомлення студентами необхідності рефлексійно-оцінної діяльності у процесі формування їхнього професійного мовлення.

Зупинимося на обґрунтуванні доцільності визначених педагогічних умов в аспекті започаткованого дослідження.

Обґрунтуємо вибір першої із зазначених педагогічних умов – навчально-методичний супровід процесу формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів.

Навчально-методичний супровід навчального процесу на макрорівні розуміємо як комплекс заходів, визначених на основі досягнень науки та практики і спрямованих на розробку науково-обґрунтованих нормативно-методичних, навчально-програмних, навчально-методичних документів, інформаційних матеріалів, засобів навчання. У нашому дослідженні йдеться про навчально-методичний супровід мовної підготовки фахівців конкретної галузі, тому розуміємо його як планування, розробку й створення оптимальної системи навчально-методичної документації і засобів навчання, необхідних для забезпечення повного і

якісного процесу мовної підготовки майбутніх авіаційних фахівців в аспекті формування умінь їхнього професійного мовлення.

Основними компонентами навчально-методичного супроводу навчального процесу є навчальна документація та 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 нашого дослідження вважаємо необхідною розробку навчально-методичного комплексу дисциплін фахової і мовної підготовки авіаційних операторів у ВНЗ.

Навчально-методичний комплекс (НМК) в широкому значенні – це певна чітко визначена сукупність навчально-методичних документів, що є моделлю освітнього процесу, яка згодом буде реалізована на практиці. У методичних термінах його можна визначити як сукупність нормативних і навчально-методичних матеріалів у паперовій та/або в електронній формах, необхідних і достатніх для ефективного виконання студентами робочої програми навчальної дисципліни, передбаченої навчальним планом підготовки студентів відповідного освітньо-кваліфікаційного рівня за напрямом підготовки (спеціальністю).

Мета (призначення) НМК дисципліни полягає в тому, щоб забезпечити цілісний навчальний процес із певної дисципліни в єдності цілей навчання, змісту, дидактичного процесу й організаційних форм навчання. Лише за дотримання цієї умови НМК становитиме комплекс у повному розумінні цього слова – сукупність різних засобів навчання, що складають одне ціле.

Традиційний НМК складається з двох компонентів: 1) матеріали щодо планування вивчення дисципліни; 2) матеріали методичного забезпечення вивчення навчальної дисципліни.

Перший компонент представлений навчальною і робочою навчальною програмою навчальної дисципліни. Навчальна програма (НП) і робоча навчальна програма (РНП) дисципліни – найважливіші складові її навчально-методичного забезпечення. НП і РНП визначають місце навчальної дисципліни в системі

професійної підготовки фахівця, мету та завдання її вивчення, інтегровані вимоги до знань і вмінь з навчальної дисципліни в цілому та з кожного начального модуля, міждисциплінарні зв'язки, рейтингову систему оцінювання набутих студентом знань і вмінь за всіма видами аудиторної і самостійної навчальної роботи. НП навчальної дисципліни розробляється на основі освітньо-професійної програми і 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 компонента належать методичні матеріали: підручники, опорні конспекти лекцій, інструктивно-методичні матеріали (алгоритми, плани, інструкції) до практичних, семінарських і лабораторних занять, проведення ділових ігор і розв'язання ситуаційних завдань, для самостійної роботи, роботи з тестами, підготовки до іспитів, а також із виконання і захисту курсових і кваліфікаційних (випускних) робіт.

В аспекті нашого дослідження здійснювався навчально-методичний супровід спецпрактикуму «Професійна комунікація авіаційних операторів». На першому етапі було розроблено навчальну і робочу навчальну програми дисципліни. Навчальна програма спецпрактикуму складається з двох розділів і списку рекомендованих джерел. У першому розділі «Пояснювальна записка» подано інформацію про місце навчальної дисципліни в системі професійної підготовки фахівця, мету викладання навчальної дисципліни, завдання вивчення навчальної дисципліни, інтегровані вимоги до знань і вмінь з навчальної дисципліни і міждисциплінарні зв'язки навчальної дисципліни. Другий розділ «Зміст навчальної дисципліни» визначає її модульне структурування, тематику дисципліни та зміст тем. Структурування навчальної дисципліни за навчальними модулями і темами здійснювалось на основі виділення інформації, необхідної і достатньої для всебічної характеристики змісту дисципліни з погляду набуття умінь, необхідних для ефективного формування професійного мовлення майбутніх авіаторів. Список рекомендованої літератури

складається з основних і додаткових джерел. РНП конкретизувала зміст спецпрактикуму, оскільки подавала як тематичний план навчальної дисципліни, так і проектування дидактичного матеріалу з видів навчальних занять.

У подальшому були розроблені матеріали методичного забезпечення вивчення навчальної дисципліни, зокрема: 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 ознайомитись із сутністю питань, обговорюваних на практичному занятті, з посиланнями на додаткові навчально-методичні матеріали, які дозволяють вивчити їх глибше; питання, що виносяться на обговорення, і список літератури, необхідної для цілеспрямованої роботи студента в підготовці до практичного заняття; тексти ситуацій для аналізу, умови завдань тощо, які розглядаються на практичних заняттях; список рекомендованої літератури.

Другою педагогічною умовою експериментального навчання було визначено забезпечення суб'єкт-суб'єктної позиції студентів у їхній професійно-мовленнєвій підготовці.

Антропоцентризм, що є панівною науковою парадигмою сьогодення, підштовхнув нас до аналізу праць науковців у цій царині. Дослідження людини як системи індивідних, особистісних, суб'єктних властивостей та індивідуальності, що були виконані школою Б.Ананьєва, започаткували трактування людини як особистості та суб'єкта діяльності й життєдіяльності. Доробок учених у цій царині є багатим і плідним (концепції особистості І.Беха, Л.Божович, О.Ковальова, О.Лазурського, О.Леонтєва, В.Мерліна, В.М'ясищева, К.Платонова, С.Рубінштейна, Д.Узнадзе, Ю.Щербатих, В.Ядова), водночас дискусійним, оскільки донині відсутня єдність поглядів психологів у тлумаченні зазначених понять. У свій час К.Платонов зауважував, що лише в період з 1917 по 1970-ті рр. у радянській психології можна виокремити щонайменше чотири домінантні теорії особистості, з-поміж них: особистість як профіль психічних рис; особистість як досвід людини; особистість як темперамент і вік; особистість як сукупність ставлень, що виявляються в спрямованості [344]. В.Аверін констатує, що «сьогодні

у психології поширений погляд на людину як на індивіда, особистість і суб'єкт діяльності, але при цьому відсутня більш-менш загальноприйнята концепція особистості» [2].

Незважаючи на певну еkleктичність у поглядах науковців, у результаті вивчення й узагальнення їхнього наукового доробку дійшли висновку, що філософсько-психологічна концепція людини С.Рубінштейна, конкретизована в роботах К.Абульханової-Славської і А.Брушлинського, та концепція ставлень людини В.М'ясищева становлять методологічні засади вивчення суб'єктної сутності людини.

Людина як суб'єкт постає з боку її внутрішнього, психічного життя як носій психічних явищ. Структура людини як суб'єкта діяльності утворюється з певних властивостей індивіда та особистості, які відповідають предмету і засобам діяльності. Основу предметної діяльності людини становить праця і тому вона виступає як суб'єкт праці. Основу теоретичної або пізнавальної діяльності становлять процеси пізнання і тому людина постає як суб'єкт пізнання. В основі комунікативної діяльності лежить спілкування, що дозволяє розглядати людину як суб'єкта спілкування. Результатом здійснення різних видів діяльності людини як суб'єкта стає досягнення нею психічної зрілості.

В.Слободчиковим було визначено якості, складові поняття суб'єкт – це активність, самостійність, володіння способами репродуктивної і продуктивної діяльності, вміння контролювати хід і результати діяльності, адаптувати і змінювати хід діяльності, добирати найбільш відповідні прийоми [399]. Розгляд проблеми суб'єкта і виділення основних критеріальних характеристик впливає з основного завдання педагогічної діяльності – перетворення людини із об'єкта управління в суб'єкт управління, формування у неї самостійності та здатності до самоврядування (самоосвіти, самовиховання, самореалізації).

Сьогодні суб'єктний підхід у педагогічній парадигмі стає пріоритетним. Суб'єктність набуває статусу методологічного принципу й одночасно є предметом вивчення. Аналізуються феномени суб'єктності (В.Петровський), компоненти суб'єктного досвіду (О.Осницький), механізми суб'єктності (В.Татенко);

вивчаються закономірності розвитку суб'єктного початку людини в онтогенезі (А.Захарова, В.Слободчиков, Д.Фельдштейн, Г.Цукерман), принципи організації освітніх систем, що розвивають суб'єктність (В.Давидов).

Аналіз філософської, психологічної і педагогічної літератури дозволив виділити основні ідеї суб'єктної парадигми: визнання людини найвищою цінністю, уявлення про людину як суб'єкт життя, взаємодії з довколишнім середовищем; розвиток суб'єктності людини в діяльності та спілкуванні з іншими людьми; вивчення людини як суб'єкта життя, діяльності та спілкування; джерело розвитку людини як суб'єкта у взаємодії з довколишнім світом лежить у самому суб'єкті.

У нашому дослідженні суб'єктність розуміли 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 діяннях, в актах своєї творчої самодіяльності не тільки виявляється і проявляється; він у них твориться і визначається» [383, с. 106]. Питання про взаємозумовленість суб'єктності й діяльності постало як ключове в концепції О.Леонтьєва, який наголошував, що суб'єкт не може досліджуватися поза межами діяльності. Науковець зазначав, 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 Б.Беляєва, О.Біляєва, А.Богущ, М.Жинкіна, О.Залевської, І.Зимньої, В.Красних, О.Леонтьєва, Є.Пассова, М.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.Борисова, Є.Климов, Б.Ломов, А.Маркова, В.Шадріков) засвідчили визначальний вплив на її ефективність і

результативність "human factor" – людського чинника, а точніше внутрішньої суб'єктної позиції людини відносно себе. З іншого боку, відомо (А.Деркач, Є.Рибалко, Н.Кузьміна), що професійна діяльність для дорослої людини складає найважливішу частину, системний стрижень усього життя. Це особливо чітко виявляється у професіях авіаційної галузі, зокрема, в середовищі авіаційних операторів, де ступінь відповідальності такий високий, що «випадкових» людей там бути не може.

Аналіз теоретичного і практичного доробку психологів і лінгводидактів допоміг сформулювати робоче визначення поняття «суб'єктність», під якою розуміємо синтез і трансформацію суб'єктних властивостей особистості в професійно значущі особистісні якості, засвідчив необхідність забезпечення суб'єкт-суб'єктної позиції у професійно-мовленнєвій 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 досягти шляхом застосування особистісно зорієнтованих технологій у навчанні. У сфері мовної підготовки найкращим виявом особистісно зорієнтованої освіти є комунікативно зорієнтований метод. Отже, в експериментальному навчанні витримували загальну комунікативну спрямованість занять і надавали навчальному процесу особистісного характеру. Відносини між викладачем і студентами засновували на співпраці й мовному партнерстві, можливості вступати в діалог, причому ситуації спілкування йшли від студентів і були для них цікавими і життєво 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 її виконання. Позиція суб'єкта забезпечує людині безперервність професійного

розвитку і стійкість професійної «Я-концепції». У навчальному процесі необхідно забезпечити умови для підвищення самостійності студентів як універсальної здатності до планування, регулювання, цілеспрямованості своєї діяльності; сприяти студентам у виявленні їхніх життєтворчих здібностей, креативності в освітній діяльності, незалежності в судженнях і прийнятті рішень. На практиці досягали цього використанням у навчальному процесі елементів проблемного навчання, шляхом залучення студентів до розв'язання конкретних ситуацій, дослідницької роботи.

Третьою педагогічною умовою було визначено інтеграцію дисциплін фахової і лінгвістичної (рідномовної / іншомовної) підготовки в процесі формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів.

Професійне мовлення авіаторів неможливо сформувати, якщо в навчальному процесі не враховувати фахову підготовку студентів. Упродовж навчання студенти-майбутні авіатори оволодівають низкою фахових навчальних дисциплін, зміст яких формує предметну сутність професійного мовлення авіаторів. З-поміж таких дисциплін відзначимо насамперед «Метеорологію», «Повітряні кораблі (принципи польоту, конструкція, обладнання)», «Основи аеронавігації», «Навігацію», «Безпеку польотів», «Людський чинник» та ін. Зазначені дисципліни формують професійний предметний тезаурус у студентів, розвивають у них вміння розв'язувати предметні завдання через мовленнєву діяльність. Оволодіння студентами підмовою авіації і професійним мовленням буде успішним, якщо існує зв'язок між кафедрами, що забезпечують фахову і лінгвістичну підготовку студентів. Важливо, щоб викладачі, які читають фахові дисципліни, приділяли належну увагу формуванню у студентів професійного мовлення. З цією метою було організовано спеціальний міждисциплінарний семінар для викладачів, що передував організації експериментального навчання.

Окрім цього аналіз професійно-мовленнєвої діяльності авіаторів (див. параграфи 1.3 і 3.1) засвідчив, що вона реалізується кількома мовними кодами, тому авіаційні оператори повинні бути білінгвами (володіти українською й англійською мовами) або навіть полілінгвами (у випадку, якщо рідною для них є

російська мова), тому важливою є також інтеграція дисциплін, що забезпечують рідно- та іншомовну підготовку майбутніх авіаторів у ВНЗ.

Різноманітні аспекти міжмовного контактування і білінгвізму досліджувалися вченими лінгвістами (У.Вайнрайх, Ю.Дешерієв, Ю.Жлуктенко, М.Затовканюк, В.Розенцвейг, С.Семчинський, Е.Хауген, Й.Юхас) [69; 124; 140; 377; 392; 436; 494], психологами (Є.Верещагін, О.Залевська) [81; 155], лінгводидактами (К.Бабов, А.Богущ, Є.Голобородько, Г.Іваницька, Г.Коваль, С.Коростельова, Н.Місяць, Н.Пашковська, А.Супрун) [27; 53; 105; 190; 233; 291; 293; 410].

Дослідження науковців засвідчили, що все нове сприймається людиною через попередній досвід (у психології це явище відоме під назвою апперцепція). Оволодіння другою (і кожною наступною) мовою відбувається на базі того лінгвістичного досвіду, що вже наявний у мовців. Т.Камянова зауважує, що в основі породження мовлення лежить безперервний пошук оптимальних способів передання ментального через мову. За умов системного взаємозв'язку і взаємовідштовхування граматичних, лексичних і фонетичних мовних засобів процес породження іншомовного мовлення цілком збігається із процесом породження рідного мовлення, натомість пов'язується зі здатністю виражати думки в іншомовному коді – засобами фонематичних, граматичних і лексичних символів [175, с. 32].

Лінгводидактика користується результатами досліджень порівняльного мовознавства (Н.Арват, В.Бублик, А.Бурячок, Л.Верба, Ю.Жлуктенко, Г.Їжакевич, І.Карамішева, І.Корунець, А.Левицький та ін.) і укладає спільні й 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 цих категорії мовних фактів пов'язане з явищами транспозиції (позитивного перенесення) та інтерференції (негативного впливу навичок і вмінь, сформованих на базі однієї мови, на формування відповідних навичок і вмінь на іншомовному матеріалі). Позитивне перенесення виникає тоді, коли мовний матеріал є спільним для обох мов, у цьому випадку відбувається досить швидке опанування такого мовного матеріалу. Якщо ж матеріал не збігається в обох мовах, то негативне 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.Павловим). Психологічною основою інтерференції є наявність спільних компонентів в умовах, способах і меті виконання дій. Сучасні дослідження (А.Богущ, Н.Булахов, А.Супрун та ін.) розкривають явище інтерференції в мові і дають його тлумачення. Головним лінгвістичним чинником, який викликає інтерференцію в мові, є наявність у мовах за їх певної типологічної і структурної схожості відмінних рис, які визначають специфіку кожної мови.

З'ясувати механізм засвоєння явищ і фактів виучуваних мов, залежно від наявності в них подібних і відмінних рис, дозволяє вчення І.Павлова про динамічний стереотип [322]. Практика свідчить, що тотожний / подібний матеріал засвоюється порівняно легко. Це пояснюється тим, що стереотипи, які сформувалися і які підлягають формуванню, збігаються, оскільки однаковими є подразники. Значно важче засвоюються специфічні явища, адже в рідній мові немає аналогії матеріалу, який вивчається. Крім нових знань необхідні відповідні навички і вміння. Становлення нового динамічного стереотипу вимагає більших витрат часу і зусиль, ніж перенесення раніше сформованого. Проте найбільші труднощі виникають у вивченні частково схожого матеріалу у зв'язку з тим, що його засвоєння гальмується знаннями і навичками, одержаними з рідної мови: у свідомості того, хто оволодіває новою мовою, відбувається взаємозмішування

нових уявлень з тими, що вже існують. Потрібна певна перебудова налагодженої системи поведінки (стереотипу) і пристосування її до нових подразників.

Аналіз типових помилок свідчить, що вони спричинюються здебільшого трьома видами інтерференції, які виявляються на фонетичному, лексичному і граматичному мовних рівнях: 1) недостатньою диференціацією ознаки іноземної мови через відсутність подібної ознаки в рідній мові; 2) надмірною диференціацією ознаки іноземної мови через те, що вона представлена в рідній мові кількома ознаками; 3) хибною інтерпретацією ознаки іноземної мови відповідно до правил рідної мови [496].

Гальмування найчастіше виникає в процесі відтворення (репродукції) відповідних елементів мови, що вивчається. Психологами встановлена залежність репродуктивного гальмування від способу навчання. Репродуктивне гальмування має місце тоді, коли навчання зводиться до механічного запам'ятовування матеріалу, і навпаки, воно відсутнє в навчанні, яке будується на зіставленні й розмежуванні явищ, які гальмують одне одного.

О.Леонт'єв з цього приводу зазначав, що явище перенесення вмій і навичок відбувається незалежно від наших спроб обмежити його за допомогою того чи того методу: воно міститься в загальних закономірностях перенесення вмій. Отже, навчати кожної наступної мови необхідно й доцільно з опорою на механізми мовлення, сформовані на основі засвоєння рідної мови. При цьому необхідно пам'ятати, що процес опанування мовою постійно супроводжується як позитивним, так і негативним перенесенням. У зв'язку з цим перед методистами стоїть завдання 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 або зменшення інтерференції.

В аспекті започаткованого дослідження доцільним є також урахування спільних механізмів породження мовленнєвого висловлювання на базі рідно- та іншомовного лінгвістичного матеріалу. Дослідження Л.Виготського, Г.Костюка, 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 (див. параграф 1.1). Провідну роль у мовленні відіграють структури, які не залежать від лексичної, граматичної і фонетичної систем мови, тобто є універсальними для мовленнєвої діяльності. Ці структури представлені різними термінологічними поняттями: внутрішнє мовлення в теоріях Л.Виготського, Г.Костюка, О.Леонтьєва, С.Рубінштейна; універсально-предметний код у теоріях І.Горелова, М.Жинкіна; мовленнєва організація в теоріях О.Залевської, Л.Щерби. Таким чином, 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. В аспекті нашого дослідження наголошуємо на необхідності формування загальномовленнєвих (міжмовних) умінь мовців для успішної реалізації ними завдань професійного мовлення на базі різних мовних кодів.

Таким чином, мовну підготовку авіаційних операторів, яка передбачає їхнє формування як компетентних мовців, що володіють координативним білінгвізмом, необхідно організувати у ВНЗ як єдиний інтегративний процес рідномовної та іншомовної підготовки. Така інтеграція повинна базуватися на двох вихідних позиціях: 1) необхідності використання в навчальному процесі міжмовного порівняння для 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 професійно-мовленнєвих умінь авіаційних операторів, які є універсальними, загальномовленнєвими за характером, опрацювання цих умінь на базі рідної мови є необхідною передумовою успішності їх формування на іншомовному матеріалі.

Вивчення наукової літератури і спостереження за навчальним процесом переконали в необхідності використання «спеціального набору» форм, методів,

прийомів, способів і засобів навчання, який максимально стимулював би пізнавальну активність і самостійність студентів, формував би готовність до діяльності, розвивав би природні здібності [283]. У цьому зв'язку було сформульовано четверту педагогічну умову – занурення студентів в активну професійно-спрямовану навчально-мовленнєву діяльність.

У педагогіці під активним навчанням розуміють «таку організацію і ведення навчального процесу, яка спрямована на всебічну активізацію навчально-пізнавальної діяльності студентів за допомогою широкого, бажано комплексного, використання як педагогічних (дидактичних), так і організаційно-управлінських засобів» [242]. 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 навчального матеріалу в процесі пізнавальної діяльності.

Відмінністю активних методів навчання від традиційних є те, що вони сприяють активізації мислення студентів. На думку А.Вербицького, саме активне навчання формує у студентів пізнавальну мотивацію, але мова повинна йти не про «примус» до активності, а про спонукання до неї; необхідно створити дидактичні й психологічні умови породження активності особистості в пізнавальній діяльності [75, с. 52]. Таким чином, як уважає учений, поняття «активне навчання» знаменує собою перехід від переважно регламентуючих, алгоритмізованих, програмованих форм і методів організації дидактичного процесу у ВНЗ до розвивальних, проблемних, дослідницьких, пошукових, що забезпечують породження пізнавальних мотивів, інтересу до майбутньої професійної діяльності, умов для творчості в навчанні.

Оскільки в аспекті нашого дослідження йдеться про мовну підготовку студентів, передбачається їхнє залучення до професійно-спрямованої навчально-мовленнєвої діяльності. Навчально-мовленнєва діяльність як педагогічний феномен знайшла багатоаспектне відображення у працях науковців (А.Богуш, І.Зимня, Б.Лапідус, І.Рахманов, С.Фоломкіна). Активізація навчально-мовленнєвої

діяльності студентів повинна відбуватися на таких принципах: «мовленнєво-мисленнєвої активності, функційності, ситуативності, новизни, індивідуалізації за провідної ролі її особистісного аспекту» [303].

Аналіз теоретичних засад проблеми та спостереження за практичним навчальним процесом дозволили дійти висновку про необхідність проведення системної роботи з активізації професійно-спрямованої навчально-мовленнєвої діяльності майбутніх авіаційних операторів на заняттях мовного циклу.

Заняття, що покликані активізувати навчально-мовленнєву діяльність студентів, характеризуються такими ознаками: проблемністю (введення 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) завдань і функцій студентів, тобто здійснення контекстного навчання; взаємонавчанням (стрижневим моментом багатьох форм проведення занять із застосуванням методів активного навчання є колективна діяльність і дискусійна форма обговорення); індивідуалізацією (організація навчально-пізнавально-мовленнєвої діяльності з урахуванням індивідуальних здібностей і можливостей студента). Ознака також передбачає розвиток у студентів механізмів самоконтролю, саморегулювання, самонавчання; дотримання принципу дослідження проблем і явищ (дозволяє забезпечити формування початкових навичок, необхідних для успішної самоосвіти, заснованої на вмінні аналізувати, узагальнювати, творчо підходити до використання знань і досвіду); безпосередності, самостійності у взаємодії студентів із навчальною інформацією (педагог не виконує роль «фільтра», що пропускає через себе навчальну інформацію, а є помічником, бере участь у процесі взаємодії студентів із навчальним матеріалом, в ідеалі викладач стає керівником їхньої самостійної роботи, реалізуючи принципи педагогіки співробітництва); мотивації (використовуються такі мотиви: професійний інтерес; творчий характер навчально-пізнавальної діяльності; змагальність, ігровий характер проведення занять; емоційний вплив).

Описані характеристики заняття вимагають занурення студентів у різноманітні методи активної професійно-спрямованої навчально-мовленнєвої діяльності. З-поміж них виокремлюємо імітаційні (ігрові та неігрові) методи, що базуються на імітації професійної діяльності, і неімітаційні. В аспекті започаткованого дослідження доцільне залучення студентів до таких ігрових імітаційних форм: ділові, рольові та бліц-ігри, ігрові ситуації, імітаційні моделі. Серед неігрових імітаційних виокремлюємо аналіз конкретних ситуацій, розв'язання ситуаційних завдань, вправи, виконання індивідуальних завдань тощо. Серед неімітаційних найбільшого застосування набувають метод проектів, заняття з використанням інформаційних технологій, виїзні заняття, а також різноманітні інтерактивні форми навчання: робота в парах, у малих групах, дискусії, мозковий штурм, інтерв'ю, круглий стіл тощо.

Насамкінець, відзначимо, що впровадження у навчальний процес зазначених вище педагогічних умов не забезпечить цілісності й ефективності навчального процесу з оволодіння студентами професійним мовленням, якщо не буде реалізовано ще одну педагогічну умову – усвідомлення студентами необхідності рефлексійно-оцінної діяльності в процесі формування їхнього професійного мовлення. Ця умова зумовлюється описаною вище суб'єктною парадигмою навчання.

Поняття рефлексія виникло у філософії й позначало процес розмірковування індивіда над тим, що відбувається у його свідомості. Витоки феномена знаходимо у працях Р.Декарта та Дж.Локка, подальший розвиток він дістав у дослідженнях Д.Холмса, Т.Ньюкома і Ч. Кулі та ін. За П.Тейяр де Шарденом, завдяки рефлексії людина виділилася з царства тварин, змогла зосередитися на собі й оволодіти собою як предметом, а також отримала можливість не тільки пізнавати, але пізнавати саму себе, не тільки знати, а знати, що знаєш [417]. Е.Кассиреру відзначав, що рефлексія полягає в «здатності виділяти з усього нерозчленованого потоку чуттєвих феноменів окремі стійкі елементи, щоб, ізолювавши їх, зосередити на них увагу» [181, с. 486]. Один із перших дослідників психологічних

аспектів рефлексії А.Буземан трактував її як «будь-яке перенесення переживання із зовнішнього світу на самого себе» [Цит. за: 406].

До вітчизняного наукового обігу термін рефлексія увійшов у 30-40-х рр. ХХ ст. Сучасна психологія трактує рефлексію [від лат. *reflexio* – повернення назад] як «процес самопізнання суб'єктом внутрішніх психічних актів і станів» [241]; або як «мисленнєвий (раціональний) процес, спрямований на аналіз, розуміння, усвідомлення себе: власних дій, поведінки, мовлення, досвіду, чуттів, станів, здібностей, характеру, стосунків з іншими і ставлення до інших, своїх завдань, призначення тощо» [62].

Науковці виокремлюють два основні підходи до тлумачення поняття рефлексія у філософській і психолого-педагогічній літературі. Першу групу трактувань можна об'єднати навколо розуміння рефлексії як думки, спрямованої на думку (або спрямованої на саму себе). Інша група трактувань зосереджена на тому, що сутність рефлексії не в тому, що вона є думкою, а в спрямованості на себе, отже, вона може трактуватись як генетично вторинне явище, яке виникає з практики. Рефлексія з'являється при виникненні нездоланих труднощів у функціонуванні практики, в результаті яких не виконується практична норма (потреба). Рефлексія в такому випадку – це вихід практики за межі себе самої, і в цьому сенсі вона може розглядатись як інобуття практики, а саме як процедура, що здійснює зняття практичних труднощів. Відповідно, рефлексія може вести до розвитку і оновлення практики, і отже, може розглядатися не тільки як думка, спрямована на себе, але й як зверненість практики на себе. У психології творчості та творчого мислення рефлексія трактується як процес осмислення і переосмислення суб'єктом стереотипів досвіду, що є необхідною передумовою для виникнення інновацій. В.Сластьонін і Л.Подимова, узагальнюючи підходи до трактування феномена рефлексія, зауважують, що з одного боку, під ним розуміють рефлексивний аналіз свідомості, що веде до пояснення значень об'єктів і їх конструювання, з іншого – рефлексія трактується як розуміння смислу міжособистісного спілкування [398, с. 114].

Аналіз наукової літератури свідчить про наявність чотирьох підходів до вивчення рефлексії (або іншими словами – чотирьох аспектів вивчення рефлексії): кооперативний (О.Ємельянов, А.Карпов, В.Лепський, В.Лефевр, Г.Щедровицький та ін.) – рефлексія розглядається в аналізі суб'єкт-суб'єктних видів діяльності, а також у проектуванні колективної діяльності з урахуванням необхідності координації професійних позицій і групових ролей суб'єктів, а також кооперації їхніх спільних дій; комунікативний (соціально-психологічний) (Г.Андрєєва, О.Бодалев та ін.) – рефлексія розглядається як істотна складова розвиненого спілкування і міжособистісного сприйняття, як специфічна якість пізнання людини людиною; когнітивний або інтелектуальний (А.Брушлинський, Т.Корнілова, Ю.Кулюткін, О.Матюшкін, І.Семенов та ін.) – розуміння рефлексії як уміння суб'єкта виділяти, аналізувати і співвідносити з предметною ситуацією власні дії, а також розгляд рефлексії у зв'язку з вивченням механізмів мислення, насамперед теоретичного; особистісний (В.Аллахвердієв, Ф.Василюк, Н.Гуткіна, В.Петренко, В.Петровський, І.Семенов, С.Степанов, А.Шаров та ін.) – рефлексія як побудова нових образів себе, свого «я», в результаті спілкування з іншими людьми та активної діяльності, а також вироблення нових знань про світ.

У нашому дослідженні мова йде про рефлексійно-оцінну діяльність майбутніх авіаторів у процесі мовної підготовки у ВНЗ та в подальшій професійно-мовленнєвій діяльності. Обґрунтуємо необхідність рефлексійно-оцінної діяльності майбутніх авіаторів у навчальному процесі з формування професійного мовлення, уточнимо структуру рефлексійно-оцінної діяльності майбутніх авіаційних операторів та визначимо шляхи її реалізації в навчальному процесі.

Необхідність високого рівня рефлексійно-оцінної діяльності майбутніх авіаційних операторів в оволодінні професійним мовленням зумовлюється специфікою їхньої майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності. У попередніх параграфах обґрунтовано роль людського й мовленнєвого чинників в авіації, тому необхідно забезпечити усвідомлення студентами високої відповідальності за результати професійно-мовленнєвої діяльності, сформувати в них уміння самооцінювання і самоконтролю професійного мовлення.

У структурі рефлексійно-оцінної діяльності виокремлюємо кілька компонентів. Ціннісно-мотиваційний компонент включає мотиви, цілі, ціннісні настанови студента, передбачає ставлення до майбутньої мовленнєво-професійної діяльності як до цінності, викликає у студента потребу у формуванні та самовихованні своєї мовленнєвої компетентності; прагнення до особистісного самовдосконалення. Емоційно-вольовий компонент передбачає саморегуляцію поведінки особистості в ситуації професійно-мовленнєвої діяльності з метою досягнення високих результатів. Оцінний компонент полягає у відстеженні студентом цілей, процесу та результатів своєї діяльності щодо оволодіння професійним мовленням. Рефлексійний компонент передбачає самооцінку особистості на основі самосвідомості та рефлексії, тобто усвідомлення й оцінювання тих внутрішніх змін, які в ній відбуваються, себе як змінюваної особистості, суб'єкта діяльності й відносин. Отже, рефлексійно-оцінна діяльність майбутнього авіаційного оператора передбачає осмислення ним власного рівня мовленнєвої компетентності, формування умінь самооцінювання і самоконтролю, а також умінь взаємоконтролю у процесі формування професійного мовлення.

Удосконалення рефлексійно-оцінної діяльності майбутніх авіаційних операторів досягали шляхом формування здатності у студентів не тільки до інтелектуальної, а й до емоційної рефлексії діяльності. Вважаємо, що рефлексивне дослідження студентом здійсненої діяльності з метою 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 у студентів функцій проектування індивідуальних освітніх траєкторій своєї професійної підготовки.

Послідовна реалізація зазначених педагогічних забезпечила оптимізацію навчального процесу з підготовки майбутніх авіаторів до професійно-мовленнєвої діяльності.

5.2. Експериментальна модель формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів

Успішність навчання тісно пов'язана з адекватним визначенням її теоретичного підґрунтя та чіткого розроблення експериментальної моделі навчального процесу.

У межах цього параграфа визначимо вихідні положення дослідження:

- високий рівень професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх пілотів і авіадиспетчерів є запорукою їхньої професійної надійності, ключової вимоги до людини-оператора особливо складних систем управління;
- стрижнем професійного мовлення авіаційних операторів є професійно-мовленнєві вміння, необхідні для спілкування загальною літературною мовою, підмовою авіації та для ведення РО;
- процес формування професійного мовлення в авіаційних операторів відбуватиметься за найоптимальнішими параметрами, якщо в його основу покласти компетентнісний, комунікативний і контекстний підходи.

Урахування цих положень уможливило чітке формулювання й обґрунтування теоретичних позицій експериментальної моделі навчання. Саме в розробці такої моделі навчального процесу, здатної забезпечити ефективний та оптимальний спосіб формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів, і полягає мета означеного етапу дослідження.

Схарактеризуємо дидактичні засади експериментальної моделі навчання.

Ефективність експериментального навчання насамперед визначається адекватністю добору принципів навчання. Принципи навчання у вітчизняній педагогіці розуміють як «основу, на яку треба спиратись і якою необхідно керуватися» [328, с. 109], як «основні вихідні положення теорії навчання» [110, с. 270]. Розрізняють загальнодидактичні, методичні, лінгвістичні й спеціальні принципи навчання.

Загальнодидактичні принципи – це основні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до його загальних цілей і закономірностей.

Лінгвістичні принципи базуються на даних мовознавства як базової для методики науки. З-поміж лінгвістичних принципів виокремлюють принципи системності, функційності, концентризму, стилістичної диференціації.

Власне методичні принципи відображають особливості викладання мови як навчальної дисципліни. До них відносять принцип взаємопов'язаного навчання всіх видів мовленнєвої діяльності, взаємозв'язок у викладанні кількох мов; взаємозв'язок у вивченні різних розділів мовної парадигми; комунікативно-функційне спрямування у вивченні мови та ін.

В аспекті започаткованого дослідження було враховано специфічні принципи навчання, що базуються на врахуванні особливостей професійно-мовленнєвої діяльності людини-оператора в авіації. Розробкою таких принципів у вітчизняній дидактиці опікуються наукові школи Р.Макарова та В.Ягупова (Є.Кміта, Г.Пащенко, В.Півень, Т.Тарнавська, С.Щербина та ін.). До специфічних принципів мовної підготовки авіаційних операторів належать принципи: суворої регламентації і часового лімітування освоюваних дій, додаткового психофізіологічного навантаження на тлі основного, комплексного формування психофізіологічних якостей і механізмів адаптації, навчання діалогу як мовленнєво-мисленнєвої діяльності, моделювання типових комунікативних ситуацій та ін. [189, с. 105-108].

Сучасні тенденції у світовій і вітчизняній освіті також позначаються на застосуванні принципів навчання. Доцільно зупинитися на таких положеннях: 1) принципи навчання у ВНЗ підпорядковані вимогам сучасної освіти – підготувати інтелектуальну еліту держави, висококваліфікованих, професійно мобільних фахівців, конкурентоспроможних на ринку праці; 2) у вищій школі акцент зроблено на формуванні креативної особистості фахівця, спроможного до самонавчання і самовдосконалення протягом усього життя (процес безперервної освіти); 3) особистісно зорієнтований процес формування професійних компетенцій студентів

відбувається засобами традиційних та інноваційних навчальних технологій [Див.: 187].

Здійснений побіжний аналіз принципів навчання засвідчив їх різноманітність і переконав у неможливості їх детального аналізу в межах однієї роботи. Отже, не зважаючи на те, що експериментальне навчання базувалося на дотриманні більшості із зазначених вище принципів (як загальнодидактичних, так і специфічних для навчання у ВНЗ), зупинимося детальніше на аналізі лише тих принципів, що відображають специфіку започаткованого дослідження.

З-поміж лінгвістичних принципів враховували функційний і системний. Засвоєння мови як засобу спілкування вимагає функційного підходу до вибору мовної матерії. Це зумовлюється тим, що мова є не простою знаковою, а функційною системою, і цей аспект є особливо важливим для лінгводидактики. Як зауважує В.Капінос, «лише за наявності такого підходу може бути вирішене питання про практичне володіння мовленням» [176, с. 106]. Принцип системності розглядався нами в аспекті формування загальномовленнєвих за характером умінь професійного мовлення у майбутніх авіаторів, тобто навчання здійснювалося не відносно окремих мовних аспектів чи окремих видів мовленнєвої діяльності, а цілісно і системно, з урахуванням різноманітних зв'язків між компонентами мовної системи.

Принцип комунікативності вимагав урахування реальних комунікативних потреб студентів і передбачав збереження в навчально-мовленнєвій практиці основних характеристик і умов природного процесу спілкування: вмотивованості висловлювань, їх спрямування на конкретну особу, ситуативності, варіативності, емоційного забарвлення тощо. Реалізація комунікативного підходу в навчанні мови означала, що формування мовленнєвих навичок і вмінь відбувається шляхом і завдяки здійсненню студентом мовленнєвої діяльності, тобто, як зауважує М.Пентилюк, навчальний процес характеризується практичною спрямованістю, який передбачає «не лише кількісні переваги практики над лінгвістичною теорією, а насамперед навчання діяльності спілкування» [294, с. 21]. Мовний матеріал не може бути головним об'єктом і головною метою навчального процесу, оволодіння

ним «це лише етап, який завершується використанням цього матеріалу в мовленні» [98, с. 64]. Суттю комунікативної спрямованості навчання рідної мови є формування у студентів умінь розв'язувати комунікативні завдання з метою оволодіння спілкуванням, що сприяє формуванню мовної особистості, якою повинен стати кожен випускник ВНЗ.

Принцип професійної спрямованості зумовлювався необхідністю добору дидактичного матеріалу, зорієнтованого на майбутню професійну діяльність, а також важливістю імітаційного моделювання комунікативних ситуацій, пов'язаних із професійною або навчальною діяльністю. Особливістю моделювання комунікативних ситуацій у професійно зорієнтованому навчанні є їх двоаспектний характер: по-перше, вони повинні мати професійну значущість для студентів, задовольняти їхні пізнавальний інтерес із фахового спрямування підготовки у ВНЗ, по-друге, повинні давати змогу розкривати і реалізовувати комунікативні здібності, необхідні в діяльності фахівців певної галузі. Щоб спонукати студентів до професійно зорієнтованої мовленнєвої діяльності у формі професійного діалогу та використання при цьому необхідного мовленнєвого навчального матеріалу, ми створювали і пропонували такі мовленнєві й немовленнєві обставини та умови, в яких вони могли б реально опинитись і діяти.

Принцип комплексного розвитку всіх сфер особистості студента – пізнавальної, емоційно-вольової, поведінкової. Розвиток інтелектуальних здібностей відбувався за рахунок зменшення репродуктивних видів діяльності, включення креативних завдань, моделювання навчальних ситуацій, що спонукали до різних видів мовленнєвої діяльності. Емоційно-вольова сфера формувалася шляхом залучення майбутніх операторів до розв'язання комунікативних завдань в ускладнених умовах (ліміті часу, дефіциті інформації тощо). Поведінкова сфера розвивалася шляхом участі в інтерактивних видах діяльності, рольових і ділових іграх, завдяки яким студенти мали можливість випробувати себе у різноманітних комунікативних ролях.

Успіх навчання залежить як від правильного визначення його принципів, так і від методів навчання. Сучасна дидактика має багатий і різноманітний доробок

науковців щодо визначення номенклатури методів навчання. Водночас змушені констатувати, що питання їх класифікації все ще лишається дискусійним.

Розробляючи експериментальну модель формування професійного мовлення у майбутніх фахівців-авіаторів, брали за основу класифікацію методів за типом (характером) пізнавальної діяльності студентів. До цих методів належать пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний), репродуктивний, проблемний, евристичний і дослідницький (І.Лернер, М.Махмутов, М.Скаткін) [127; 266; 288]. Особлива увага приділялася методам активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Використання цих методів забезпечувало тісний зв'язок теорії з практикою, розвиток нестандартного стилю мислення, рефлексивної сфери мислення (самосвідомості й саморегуляції розумової діяльності), створення атмосфери співробітництва, розвиток умінь спілкування. Основними чинниками, які сприяли творчому й активному ставленню студентів до дидактичного процесу і його результатів, був професійний інтерес, нестандартний характер навчально-пізнавальної діяльності, змагальність, ігровий характер занять, емоційність, проблемність.

У попередніх розділах дослідження було встановлено, що професійно-мовленнєва діяльність авіаційних операторів здійснюється на тлі виконання ними предметно-професійної діяльності, пов'язаної з пошуком інформації і виробленням на її основі відповідного рішення. Отже, незаперечним є зв'язок мовлення і мислення фахівців у процесі розв'язання професійних завдань. Це, у свою чергу, зумовило застосування в навчальному процесі таких методів активізації пізнавальної діяльності студентів, як частково-пошуковий метод, проблемний і дослідницький. Окрім цього було встановлено необхідність організації навчання майбутніх авіаторів відповідно до технологій контекстного підходу, покликаною оптимізувати їхню адаптацію на робочому місці, отже, значна увага в експериментальному навчанні відводилася імітаційному методу.

Експериментальна методика охоплювала такі прийоми роботи, як аналіз авіаційних подій; аналіз конкретних ситуацій із постановкою проблемних завдань; ділові та рольові ігри; вправи, спрямовані на розвиток оперативності мислення,

короткочасної та довготривалої пам'яті, формування логічного мислення та вміння аналізувати, умінь розпізнавати помилки РО та уникати непорозумінь, здатності точно і стисло викладати думки, сприймати мовлення на слух в умовах відсутності візуального контакту; творчі завдання для самостійної роботи тощо.

У дидактиці форма – це спосіб організації навчання. Кожна з організаційних форм навчання характеризується своєю структурою, принципами впорядкованості її елементів. За З.Курлянд, організаційні форми у ВНЗ – це засоби здійснення взаємодії студентів і викладачів, у межах яких реалізуються зміст і методи навчання, вони визначають, як слід організувати всю роботу з урахуванням того, хто, де, коли і з якою метою навчається [328].

Аналіз проблем мовної підготовки авіаційних операторів у ВНЗ дав можливість спроектувати організаційні форми роботи, які ми застосовували в експериментальному навчанні. Отже, навчання реалізовувалося: а) в індивідуальних, групових і колективних формах роботи, при цьому групові й колективні форми відбивали специфіку навчальної діяльності, яка полягала в особливій увазі до навчання діалогу як основного вияву професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів, і розглядалась як «чинник інтенсифікації навчання» [186, с. 199]; б) у навчальній діяльності студентів у ВНЗ, оскільки професійне мовлення студентів-авіаторів повинно було бути сформованим до проходження ними виробничої практики (несформованість професійно-мовленнєвих умінь, які є стрижнем професійно-мовленнєвої компетентності авіаційних операторів, негативно позначається на готовності майбутніх авіаторів до здійснення професійної комунікації); в) переважно в аудиторній роботі студентів: у теорії і практиці підготовки авіаційних операторів у ВНЗ доведено необхідність поєднання теоретичної і тренажерної підготовки майбутніх фахівців до здійснення професійної комунікації (Є.Кміта, Р.Макаров, Г.Пащенко, В.Півень, Т.Тарнавська, Ю.Щербина, В.Ягупов та ін.), розроблено конкретні методики відпрацювання умінь ведення РО англійською мовою на комплексних тренажерних системах [189; 327; 337; 415]. Навчання на КТС є матеріально витратним, тому до його здійснення студенти повинні бути належним чином підготовлені. Логіка роботи вбачається в

такій послідовності: формування загальномовленнєвих умінь професійного мовлення (аудиторна робота) → формування вузькоспеціалізованих умінь ведення РО англійською мовою (аудиторна робота) → відпрацювання умінь ведення РО англійською мовою у суміщеній діяльності (тренажерна підготовка).

Визначення вихідних теоретичних позицій дослідження уможливило розробку експериментальної моделі формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів (див. рис. 5.1).

Експериментальна модель охоплює три основні блоки – цільовий, змістово-процесуальний і критеріально-рівневий. Цільовий блок забезпечує спрямованість досліджуваного процесу, визначення стратегічних і тактичних цілей, очікуваних результатів експериментальної роботи. Змістово-процесуальний блок моделі розкриває процес формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів, здійснюваний у межах педагогічного процесу шляхом застосування низки форм і методів роботи. Критеріально-рівневий блок моделі містить у собі систему критеріїв, що забезпечують можливість визначити рівні сформованості професійного мовлення у майбутніх фахівців-авіаторів.

У межах цільового блоку розкрито генеральну мету педагогічного процесу, що полягає в підготовці авіаційних операторів із високим рівнем професійної надійності, та конкретну мету експериментальної методики – формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів як чинника підвищення їхньої надійності у професійно-мовленнєвій діяльності.

У процесуально-змістовому блоці подано етапність експериментального навчання. Експериментальна модель обіймає чотири взаємопов'язані етапи: мотиваційний, міжпредметний, комунікативно-тренувальний, рефлексійно-оцінний.

Метою першого – мотиваційного – етапу було забезпечення позитивної мотивації майбутніх авіаторів до роботи з формування у них професійного мовлення, розвиток діяльнісних компонентів їхньої суб'єктності, підвищення їхньої самостійності як універсальної здатності до планування, регулювання,

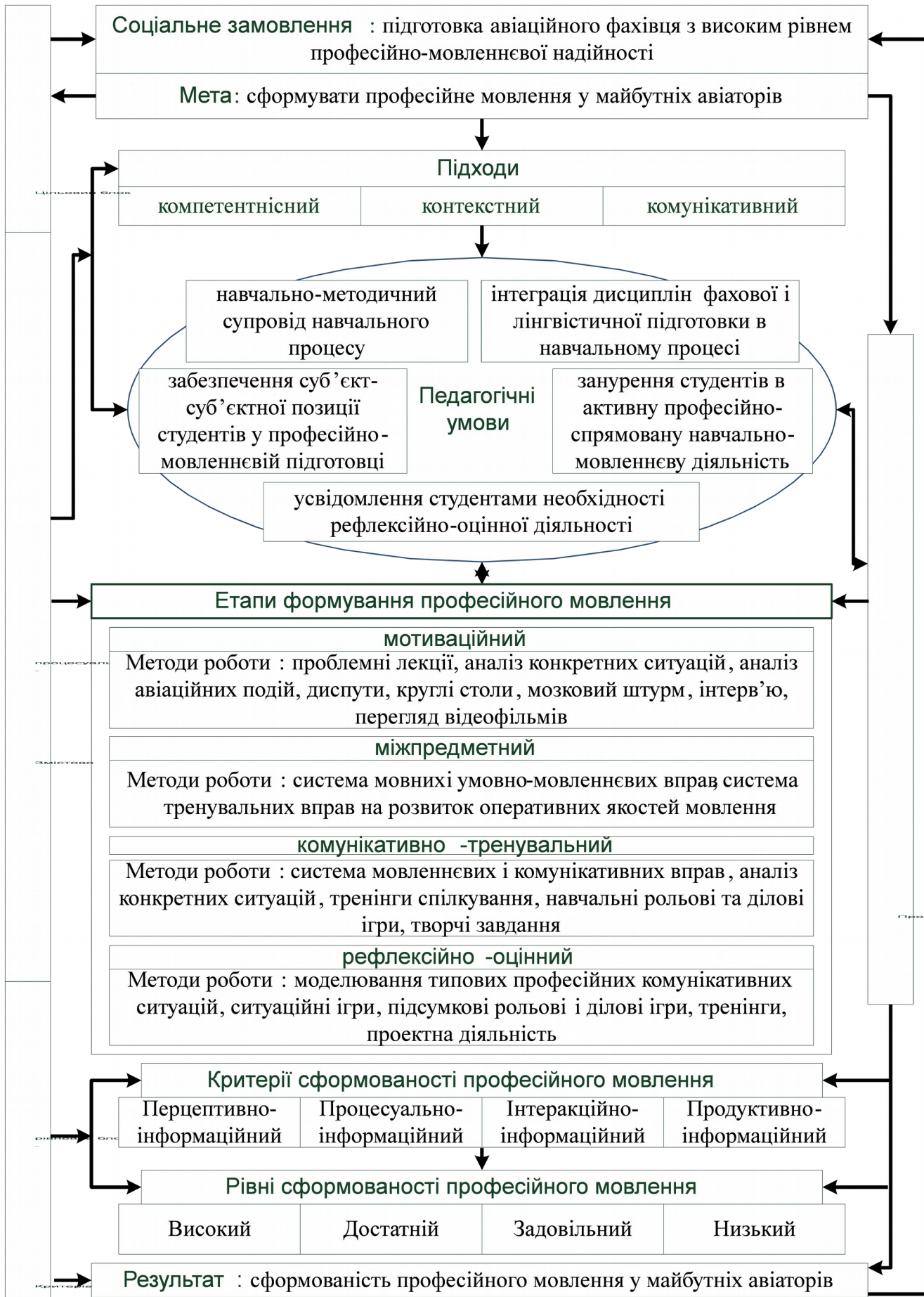


Рис. 5.1. Експериментальна модель формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів

цілеспрямованості діяльності; стимулювання креативності в освітній діяльності, незалежності в судженнях і прийнятті рішень.

Формами навчання виступили: індивідуальні, групові й колективні форми роботи на практичних заняттях у межах дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)» і «Професійна англійська мова».

Методи роботи: проблемні лекції, аналіз конкретних ситуацій із постановкою проблемних питань, аналіз авіаційних подій, диспути, круглі столи, мозковий штурм, інтерв'ю, перегляд відеофільмів.

В основі першого етапу експериментального навчання реалізовували таку педагогічну умову: забезпечення суб'єкт-суб'єктної позиції студентів у їхній професійно-мовленнєвій підготовці.

Метою другого – міжпредметного – етапу було залучення студентів до активної навчально-мовленнєвої діяльності з формування професійного мовлення, здійснюваної у цілісному й інтегрованому комплексі навчальних дисциплін фахової і лінгвістичної підготовки майбутніх авіаторів.

Формами навчання виступили: індивідуальні, групові і колективні форми роботи на практичних заняттях із дисциплін «Професійна англійська мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Управління повітряним рухом», «Людський чинник» і перший змістовий модуль спецпрактикуму «Професійна комунікація авіаційних операторів».

Методи роботи: система мовних і умовно-мовленнєвих вправ, тренувальних вправ на розвиток оперативних якостей мовлення майбутніх авіаційних операторів (підвищення пам'яті, умінь розв'язувати мовленнєві завдання в умовах жорсткого ліміту часу, на фоні несприятливих умов роботи і т. ін.), система завдань на розвиток умінь сприймати інформацію з голосу і за візуальним каналом.

На цьому етапі роботи реалізовувалася така педагогічна умова: інтеграція дисциплін фахової і лінгвістичної (рідномовної / іншомовної) підготовки у процесі формування професійного мовлення майбутніх авіаторів.

Метою третього – комунікативно-тренувального – етапу був розвиток професійно-мовленнєвих умінь майбутніх авіаторів в умовах спеціально організованого професійно-комунікативного середовища.

Форми роботи: індивідуальні, групові й колективні форми роботи на практичних заняттях зі спецпрактикуму «Професійна комунікація авіаційних операторів».

Методи роботи: проблемні лекції, система мовленнєвих і комунікативних вправ, ситуаційні завдання проблемного типу, аналіз конкретних ситуацій, тренінги спілкування, дискусії, творчі завдання тощо.

В основі третього етапу експериментального навчання реалізовувалася така педагогічна умова: занурення студентів в активну професійно-спрямовану навчально-мовленнєву діяльність.

Четвертий – рефлексійно-оцінний – етап мав за мету стимулювання творчого застосування студентами сформованих умінь професійного мовлення у навчальній професійно-мовленнєвій діяльності, розвиток рефлексійно-оцінного компонента професійно-мовленнєвої діяльності, самостійності в підвищенні рівня професійного мовлення, оцінку стратегій щодо підвищення власних мовленнєвих досягнень.

Формами роботи виступили: індивідуальні, групові й колективні форми роботи на заняттях зі спецпрактикуму «Професійна комунікація авіаційних операторів», що відбувалися як квазіпрофесійна діяльність майбутніх авіаторів.

Методи роботи: моделювання типових професійних комунікативних ситуацій, ситуаційні ігри, підсумкові рольові й ділові ігри, тренінги, проектна діяльність, спостереження, самоаналіз.

На четвертому етапі експериментального навчання реалізовувалася така педагогічна умова: стимулювання рефлексійно-оцінної діяльності студентів у процесі формування їхнього професійного мовлення.

Критеріально-рівневий блок презентує критерії сформованості професійного мовлення майбутніх авіаторів, робота над якими забезпечує результативність навчального процесу – підвищення рівнів сформованості професійного мовлення, а

отже, й підвищенню загальної професійної надійності майбутніх авіаційних операторів.

Розкриттю змісту експериментальної методики навчання присвячено наступний параграф дослідження.

5.3. Змістовий аспект методики формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів

Робота на етапі формувального експерименту відбувалася відповідно до попередньо розробленої експериментальної моделі формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів. Експериментальному навчальному процесу передував пропедевтичний етап, в основу якого була покладена реалізація такої педагогічної умови: забезпечення навчально-методичного супроводу процесу формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів. Оскільки начально-методичний супровід ми розуміли як планування, розробку і створення оптимальної системи навчально-методичної документації і засобів навчання, необхідних для забезпечення повного і якісного процесу мовної підготовки майбутніх авіаційних авіаторів в аспекті формування умінь їхньої майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності, то, відповідно, на пропедевтичному етапі навчання відбувалася матеріальна реалізація зазначеної системи.

Розробка навчально-методичної документації і добір відповідних засобів навчання здійснювалися послідовно для кожного етапу експериментального навчання. Коротко схарактеризуємо здійснювану підготовку. Для першого (мотиваційного) етапу добирався матеріал, робота з яким була покликана стимулювати мотивацію студентів до підвищення рівня їхньої рідно- та іншомовної компетентності. Автентичний матеріал добиравсь із всесвітньої мережі Інтернет із різноманітних сайтів, присвячених людському чиннику в авіації, безпеці польотів в авіації (напр., www.flightsafety.org, www.eurocontrol.int, www.icao.int, www.avia.gov.ua та ін.). На його основі розроблялися різноманітні завдання, покликані сприяти досягненню мети етапу.

Пропедевтична робота до другого (міжпредметного) етапу здійснювалася щодо встановлення зв'язків у навчальних програмах дисциплін фахової і лінгвістичної (рідно- та іншомовної) підготовки майбутніх авіаційних операторів. Здійснений на етапі констатувального експерименту аналіз навчальних планів і програм засвідчив можливість удосконалення міжпредметних зв'язків, тому визначалася тематика, добирався мовний і мовленнєвий матеріал, розроблялися різноманітні завдання.

Окрім цього, було проведено міждисциплінарний семінар із викладачами кафедр, що забезпечують фахову і мовну підготовку авіаційних операторів у вишах, які були базою дослідження. Викладачів було ознайомлено з метою і технологією роботи. Такий підхід був, по суті, синергетичним, оскільки сприяв зростанню професійного тезауруса студентів, формуванню професійного мовлення у процесі розв'язання професійних завдань. Навчальний ефект посилювався за рахунок закріплення професійно-мовленнєвих умінь майбутніх авіаторів, сформованих на базі рідномовного матеріалу на іншомовному матеріалі, у квазіпрофесійній діяльності, яка реалізовувалася різними мовними кодами.

Для реалізації комунікативно-тренувального етапу було розроблено навчальну програму спецпрактикуму «Професійна комунікація авіаційних операторів» (див. додаток К). Дібрано навчальний матеріал, розроблено систему завдань (вправи, проблемні ситуації, програми тренінгів, сценарії рольових і ділових ігор тощо), банк тестів, завдання для індивідуальної і самостійної роботи, методичні рекомендації для студентів і т. ін.

Методичний супровід прикінцевого (рефлексійно-оцінного) етапу передбачав розробку системи комунікативних ситуацій, проблематику для дискусій, сценаріїв підсумкових рольових і ділових ігор, методичних рекомендацій із розробки проектів тощо.

Експериментальне навчання базувалося на авторському методичному доробку, водночас у ньому були використані елементи методик і дидактичного матеріалу вітчизняних і зарубіжних науковців [Див.: 47; 73; 104; 310; 415; 461; 488; 512; 513].

Наявність усіх необхідних навчально-методичних матеріалів дозволила започаткувати роботу за експериментальною методикою формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів.

Опишемо роботу на кожному з етапів експериментального навчання.

5.3.1. Формування професійного мовлення на мотиваційному етапі. На першому етапі робота здійснювалася в напрямі підвищення мотивації студентів до роботи з удосконалення їхніх професійно-мовленнєвих умінь як стрижня професійного мовлення. Студентам пропонувалися завдання, що спонукали їх до мовленнєвої діяльності й водночас демонстрували критичну важливість мовленнєвого аспекту в структурі професійної діяльності авіаційного оператора. Означена робота здійснювалася в межах навчальних дисциплін «Професійна англійська мова» та «Українська мова (за професійним спрямуванням)». Наведемо приклади навчальних завдань.

Започатковували роботу з підвищення мотивації студентів-авіаторів до роботи над мовленнєвим компонентом їхньої професійної компетенції *проблемною лекцією*, в якій здійснювався внутрішній (мисленнєвий) і/або зовнішній діалог викладача і студентів над проблемно поданим змістом навчання. Основні цілі проблемної лекції досягалися спільними зусиллями лектора й аудиторії і охоплювали: засвоєння слухачами теоретичних знань, розвиток теоретичного мислення, формування пізнавальної і професійної мотивації, забезпечення можливостей дослідницького ставлення до змісту наукового знання. Основне завдання лектора вбачали в залученні студентів до суперечностей наукового знання і способів їх розв'язання, тобто до формування їхнього теоретичного мислення, а основне завдання студентів – у «відкритті» ними в діалозі (внутрішньому чи зовнішньому) з лектором нових знань, закономірностей, ставлень. Особистісне, діалогічне включення лектора в спілкування зі слухачами досягалося за рахунок таких вихідних положень: лектор не «законодавець», а співрозмовник; ділиться своїм особистісним та інтелектуальним досвідом, а не «трансляє» інформацію; зацікавлений у міркуваннях слухачів; обговорює різні

погляди на проблему і її розв'язання; підводить слухачів до самостійних висновків, робить їх співучасниками пошуку розв'язання суперечностей; використовує інформаційні та проблемні запитання; стимулює пошук слухачами власних відповідей. У проблемній лекції поруч із викладом інформації здійснювали аналіз авіаційних подій, елементи дискусії, мозкового штурму. Коротко розкриємо сутність і технологію реалізації означеного методу навчання.

Проблемна лекція «Роль комунікації у професійній діяльності авіаторів»

Мета: розкриття значення мовленнєвої комунікації у професійній діяльності авіаторів, розширення знань студентів щодо цього виду професійної діяльності, підвищення мотивації до роботи над мовленнєвим аспектом.

Лекцію започатковували інформативною частиною, в якій викладач порушував питання про важливість комунікативного чинника в безпеці авіації. Наводив статистичні дані щодо порушень у радіотелефонному зв'язку «повітря – земля», інформував студентів про найтипівіші помилки у взаємодії «пілот – авіадиспетчер». Виклад інформації ілюструвався прикладом радіообміну, порушення у веденні якого призвело до авіакатастрофи (фрагмент лекції подано в додатку Л.1, частина 1).

Після прослуховування фрагменту радіообміну студентам пропонувалося проаналізувати його і відповісти на низку запитань викладача.

Запитання для аналізу:

1. Скільки комунікантів бере участь у цьому фрагменті радіомовлення?
2. Яку проблему вони обговорюють?
3. З чим пов'язані порушення процедур ведення радіозв'язку? Наведіть приклади з тексту, які підтверджують вашу думку.

Після короткої дискусії продовжувалася лекція (виклад матеріалу викладачем), що супроводжувалася аналізом авіаційних подій, дискусіями, узагальненнями і висновками, яких студенти доходили самотужки на основі сприйнятого матеріалу і його емпіричного аналізу (див. фрагмент лекції у додатку Л.1, частина 2).

Окрім аналізу авіаційних подій, обговорень інформаційних і проблемних питань, викладач звертався до знань і досвіду студентів, стимулював їх до спільних міркувань, будував роботу так, щоб вони не були пасивними слухачами, а брали активну участь у дискусії, висували гіпотези і підтверджували чи спростовували їх, аналізували, класифікували, узагальнювали, наводили приклади, доходили висновків тощо.

Ефективним у навчальному процесі було застосування такого прийому, як *аналіз конкретних ситуацій*, в основі якого лежить колективне розв'язання студентами проблемної задачі. Завдання такого типу не займають багато часу, водночас є цікавими для студентів, оскільки наочно демонструють освоювані ними теоретичні знання, наближають їх до майбутньої професійної діяльності, вчать аналізувати і доходити висновків. Наведемо приклад такої роботи.

Завдання: Прочитайте текст. Проаналізуйте описану в ньому ситуацію. Визначіть причину, що призвела до авіакатастрофи. Знайдіть підтвердження Вашої думки в тексті радіообміну.

«26 вересня 1996 року літак авіакомпанії Garuda Airlines, рейс номер 152 врізався у скелю незадовго до приземлення в місті Медан (Індонезія). Внаслідок помилки авіадиспетчера ПС було спрямоване безпосередньо в гори, які через лісові пожежі, що відбувалися в той час, були вкриті димом. Жоден із 324 пасажирів і членів екіпажу не вижив.

Фрагмент радіообміну ілюструє непорозуміння, що виникло між авіадиспетчером і екіпажем ПС.

АТС: GIA 152, turn right heading 046 report established localizer.

(**Авіадиспетчер:** GIA 152, повертайте вправо, курс 046, доповідайте входження в зону дії курсового радіомаяка).

GIA 152: Turn right heading 046 GIA 152 check established.

(**GIA 152:** повертаю вправо, курс 046, GIA 152, увійшов у зону дії).

АТС: Turning right, sir.

(**Авіадиспетчер:** повертайте ще вправо, сер).

GIA 152: Roger 152.

(GIA 152: Зрозуміло, 152).

АТС: Confirm you are making turning left now?

(Авіадиспетчер: Підтвердіть, ви зараз повертаєте вліво?)

GIA 152: We are turning right now.

(GIA 152: Ми повертаємо вправо зараз).

АТС: OK, you continue turning left now.

(Авіадиспетчер: Окей, продовжуйте поворот вліво).

GIA 152: A (pause) confirm turning left? We are starting turning right now.

(GIA 152: (пауза) Підтвердіть, нам повертати вліво? Ми почали повертати вправо).

АТС: OK (pause) OK

(Авіадиспетчер: Окей, (пауза) Окей.

АТС: GIA 152, continue turn right heading 015.

(Авіадиспетчер: GIA 152, продовжуйте повертати вправо, курс 015).

... Через 10 секунд після передання повідомлення відбулося зіткнення».

Для завдань подібного типу добиралися ситуації, що демонстрували, як неточності у виконанні авіаційними операторами своїх професійно-мовленнєвих функцій призводили до порушень нормального перебігу польоту, а подекуди, на жаль, і до фатальних наслідків.

Підвищенню мотивації студентів щодо вдосконалення умінь професійного мовлення сприяли бесіди. *Бесіда* як розмова викладача зі студентами на підставі чіткої системи запитань, заздалегідь визначених, підводила студентів до глибокого усвідомлення порушеної проблеми, активного засвоєння системи фактів, нового поняття або закономірностей. Запитання до бесіди добирались у такий спосіб, щоб сприяти цілісному сприйняттю матеріалу. Наведемо приклади.

Бесіда «Роль фразеології у забезпеченні безпеки польотів»

Мета: підвищення мотивації студентів до роботи з удосконалення професійного мовлення, умінь ведення РО, розвиток умінь усвідомлювати загальний зміст повідомлення, сприйнятого на слух і при читанні, вмінь добирати

деталізуючу інформацію, відповідати на запитання та формулювати власні висловлювання з порушеної проблеми.

Стимулом до бесіди була інформація викладача про важливість дотримання в РО точної, чіткої і недвозначної фразеології (див. англійський текст у додатку Л.2, частина 1).

З метою перевірки ступеня розуміння сприйнятого на слух матеріалу, активізації діяльності студентів із його усвідомлення викладач пропонував низку запитань для обговорення.

Запитання для обговорення:

1. What was done to minimize potential ambiguities and other variances in aviation?
(Що було зроблено для того, щоб мінімізувати потенційну неоднозначність мовлення та інші подібні ризики в авіації?)
2. What are the requirements of ICAO pertaining to the words ‘departure’ and ‘take-off’ in the radio exchange? (Які правила були встановлені ІКАО щодо застосування слів ‘departure’ і ‘take-off’ в радіообміні?)
3. What is another ICAO requirement mentioned? (Яка інша вимога ІКАО згадується в тексті?)
4. What are the four most common errors associated with miscommunication? (Назвіть чотири найтипівіші помилки, що є наслідком порушень взаєрозуміння у комунікації).

Бесіда продовжувалася інформацією викладача про зміни до фразеології РО, які були викликані найбільшою у світі авіакатастрофою, що трапилася на острові Тенериф. Подамо її фрагмент (див. англійський текст у додатку Л.2, частина 2).

«Останній пункт, що стосується помилок, пов’язаних із «очікуваністю» (запрограмованим очікуванням екіпажем ПС чи авіадиспетчером стандартної, типової, бажаної інформації) було проілюстровано в найтрагічнішому із світових системних оглядів. Наслідком такої помилки стало внесення змін у стандартну фразеологію, що використовувалася в час, коли трапилася авіакатастрофа. Головні зміни пов’язані з обмеженнями у використанні слів ‘clear / clearance’ (дозволено / дозвіл) та ‘take-off’ (злітання) задля уникнення подібних катастроф. Слова ‘clear /

clearance' більше не використовують для запуску двигунів, буксирування хвостом уперед і руління. Слово 'take-off' було замінено словами 'depart / departure', як зазначалося вище».

Для продовження бесіди викладач ставив перед студентами запитання, про те, чи обізнані вони з подіями, які стимулювали такі зміни.

Запитання для обговорення:

1. Can you guess the accident (the place and its participants) which resulted in changes to the standard phraseology in use at the time of aircraft departure? (Чи можете ви пригадати катастрофу (місце і учасників), наслідком якої стало внесення змін у стандартну фразеологію РО, що використовувалась у момент здійснення ПС вильоту?)
2. What details of the radio exchange do you know? (Чи знаєте ви якісь подробиці щодо радіообміну, який мав місце в цій катастрофі?)

Після обговорення студентами тієї інформації, якою вони володіли, викладач пропонував їм ознайомитися з офіційною інформацією із розслідування авіакатастрофи (див. англійський текст у додатку Л.2, частина 3).

Запитання для обговорення:

1. What were the main comments in the report of the Civil Aviation Authority Netherlands on the 1977 Tenerife accident? (У чому полягає сутність коментарів у звіті комісії Управління цивільної авіації Нідерландів щодо авіакатастрофи 1977 року на острові Тенериф?)
2. What was the most critical error at Tenerife centered on? (З чим пов'язана основна помилка, наслідком якої стала авіакатастрофа на острові Тенериф?)
3. What is the difference between the airways clearance and the take-off clearance? (У чому полягають відмінності між виразами 'airways clearance' і 'take-off clearance'?)
4. The communication error is viewed as the one associated with 'expectancy'. Explain how you understand this type of communication errors. (Комуникативну помилку асоціюють із 'запланованою очікуваністю'. Поясніть, як ви розумієте цей тип комуникативних помилок?)

5. What was another verbal confusion associated with? (У фрагменті РО міститься вказівка на ще одне мовленнєве непорозуміння, назвіть його).

Студенти обговорювали запропоновані викладачем запитання, доходили висновків щодо ролі комунікації у професійній діяльності авіаційних операторів, важливості чіткого дотримання правил і процедур РО, необхідності роботи в напрямі вдосконалення вмінь професійного мовлення.

Опорою для прикінцевого етапу бесіди був текст, в основу якого покладено звіт Іспанської комісії з розслідування авіакатастрофи У ньому чітко схарактеризовано всі прогалини в комунікації «ПС – авіадиспетчер», що мали місце в РО і призвели до трагічних наслідків (див. англійський текст у додатку Л.2, частина 4).

Запитання для обговорення:

1. What new information about the accident have you learnt from the text? (Яку нову інформацію про авіакатастрофу ви дізналися з тексту?)
2. What are the conclusions of the Spanish commission of inquiry pertaining to the accident? (У чому сутність основних висновків Іспанської комісії з розслідування катастрофи?)

Ефективним методом підвищення мотивації студентів до оволодіння професійним мовленням були *диспути* і *дискусії*. Навчальні диспути чи дискусії як методи навчання базуються на обміні думками між студентами, викладачем і студентами. Ці методи сприяють формуванню вмінь мислити самостійно, виважено аргументувати свої думки і поважно ставитися до думок інших. Наукова суперечка не лише поглиблює знання студентів, а й викликає особливий інтерес до навчання. Одна із дискусій, що мала місце на цьому етапі експериментального навчання, була присвячена ефективній комунікації між членами екіпажу. Розкриємо її зміст і процедуру проведення.

Дискусія «Значення комунікації для ефективної діяльності екіпажу»

Мета: забезпечення усвідомлення студентами значення комунікації для раціональної «реалізації можливостей екіпажу» (crew resource management),

підвищення мотивації студентів до оволодіння ефективним комунікативним стилем, удосконалення умінь читання й усного мовлення.

Дискусію розпочинав викладач поданням інформації про роль комунікації в ефективній діяльності екіпажу. Викладач наголошував на тій ролі, яку виконує комунікація в кабіні ПС, знайомив студентів із поняттям «реалізація можливостей екіпажу», визначав чинники, що впливають на її ефективність (див. текст у додатку Л.3, частина 1).

Запитання для обговорення:

1. Які основні функції виконує комунікація на борту ПС? У чому сутність цих функцій? Яка з них є найважливішою, на ваш погляд?
2. Як ви розумієте термін «реалізація можливостей екіпажу»? Як це явище може впливати на ефективність організації польоту?
3. Від чого залежить ефективність комунікації екіпажу ПС? Наведіть приклади.
4. У який спосіб на ефективність комунікації може впливати режим спілкування екіпажу? Проілюструйте свої міркування прикладами.

Після обговорення зазначених питань щодо сутності й ролі ефективної комунікації в роботі екіпажу ПС, студентам пропонували ознайомитися з реальною моделлю комунікації, що мала місце впродовж виконання польоту екіпажем. Інформація подавалась у вигляді тексту для читання із збереженням стилістики викладу інформації автором тексту (див. текст у додатку Л.3, частина 2).

Викладач звертав увагу студентів на те, що в тексті розкрито дві різні моделі комунікації, просив їх схарактеризувати ці моделі. У процесі дискусії студенти складали комунікативні портрети описаних вище пілотів. Наведемо приклади комунікативних портретів, що були складені студентами.

Портрет 1. «Пілот, який вів радіообмін, є комунікантом агресивного типу, його мета – домінувати над іншими. Основними рисами його характеру є: бажання домінувати, непривітність, авторитаризм, нетолерантність, зневажливе ставлення до залежних від нього людей, ворожість. Такі комуніканти добігають агресивної поведінки у захисті своїх прав, применшують права інших людей. Тиск примушує їхніх співрозмовників діяти проти власної волі».

Портрет 2. «Пілот, який пілотував, є пасивним комунікантом, його мета – задовольняти інших задля уникнення конфліктів. Його слабкі місця: труднощі у розв’язанні проблем, нездатність відстоювати свої інтереси, низька самооцінка, тривожність. Комуніканти цього типу уникають висловлення своєї думки, легко підкорюються іншим».

У результаті дискусії студенти вчилися ідентифікувати різні стилі комунікантів, встановлювати ефективність комунікації, визначати свій власний комунікативний стиль, усвідомлювали важливість ефективної «реалізації можливостей екіпажу» для забезпечення безпеки польоту, вдосконалювали вміння висловлювати власну думку, формулювати висловлювання-міркування.

Ефективним прийомом підвищення мотивації майбутніх авіаторів до оволодіння професійним мовленням був *перегляд відеофільмів* (відео фрагментів), які демонструють значення мовленнєвої взаємодії у професійній діяльності авіаційних операторів.

Для демонстрації студентам добиралися відеофільми, що базувалися на реальних подіях. Їх тривалість у середньому становила 3-4 хв. В основі сюжету кожного навчального відео – ті чи ті проблеми комунікації «повітря – земля» (напр., переплутування позивного ПС, порушення дисципліни радіозв’язку, втрата комунікації і т. ін.). Методику роботи розкриємо на прикладі роботи з відеофільмом «Переплутування позивних» (“Call sign confusion”).

Робота над відеофільмом здійснювалась у три послідовні етапи. На першому етапі, що передувало перегляду, забезпечувалася мотивація студентів на перегляд відео, оголошувалися завдання, які повинні бути розв’язані впродовж перегляду, знімалися, за необхідності, лексичні й граматичні труднощі. На другому етапі відбувався власне перегляд відеофільму. На третьому – перевірявся ступінь розуміння інформації, виконувалися різноманітні завдання за змістом і вербальним начиненням фільму. Здійснювався аналіз порушеної у фільмі проблеми комунікації, розроблялися рекомендації з попередження подібних ситуацій. Окреслимо деякі етапи детальніше.

Перед переглядом відеофільму студентам оголошували завдання на його перегляд: занотувати всі помилки, неточності, недоречності в комунікації персонажів фільму та письмово подати основний сюжет і основну проблему фільму.

Завдання на перегляд:

1. Write a short scenario of the film, indicating its main communicative problems. (Напишіть короткий сценарій фільму, визначіть головні комунікативні проблеми)
2. While watching, note any errors / mistakes / bad practices and latent conditions that you can identify in the video. (Упродовж перегляду відео занотуйте всі помилки, порушення, негативні звички і приховані причини, які помітите)

Наведемо приклад короткого сценарію цього фільму, що був складений студентами після перегляду.

«2 aircraft are approaching the same airport. Both have similar call-signs. “B Jet 3158” and “B Jet 3518”. ATCO gives clearance “stop climb at 5000ft” to A Jet 1582, a conflicting departure. ATCO gives clearance “stop descend at 6000ft” to B Jet 3158. The clearance is read back by B Jet 3518».

(«Два літаки здійснюють захід на посадку в одному й тому самому аеропорту. Обидва мають подібні позивні “B Jet 3158” і “B Jet 3518”. Авіадиспетчер дає розпорядження «припиніть набір на висоті 5000 футів», що призначене для ПС А Jet 1582, яке здійснює виліт з аеродрому (йде на зустріч B Jet 3158 і B Jet 3518). Авіадиспетчер дає розпорядження «припиніть зниження на висоті 6000 футів», що призначене для B Jet 3158. Це розпорядження підтверджується B Jet 3518»).

Студенти визначали недоліки в комунікації персонажів фільму: неухважність, недотримання дисципліни ведення радіообміну тощо.

За змістом фільму проводили дискусію, в якій з'ясовувалися погляди студентів на природу таких помилок, формувалися пропозиції щодо того, як зменшити такі чи подібні ризики, визначалося, якими повинні бути дії авіадиспетчерів/пілотів, якщо такі проблеми виникли і були помічені.

Запитання для обговорення:

1. What could the controller do when two aircraft with similar call-signs are on the same frequency? (Що міг зробити авіадиспетчер, коли побачив, що два ПС зі схожими позивними перебувають на одній частоті?)
2. What may have contributed to the ATCO not detecting the wrong aircraft reading back the clearance? (Які чинники могли вплинути на те, що авіадиспетчер не помітив, що не те ПС, якому призначалося його розпорядження, підтвердило його в радіообміні?)
3. When the ATCO detected B Jet 3158 probably not leveling out at 6000ft, he asked “confirm maintaining 6000ft”. What may have been a better instruction? (Коли авіадиспетчер помітив, що B Jet 3158 не дотримується висоти в 6000 футів, він сказав «продовжуйте витримувати висоту в 6000 футів». Яким чином йому необхідно було сформулювати розпорядження, щоб воно було коректним?)
4. B Jet 3158 receives TCAS warning “adjust vertical speed adjust”. What should the pilots do? (B Jet 3158 отримує попереджувальний сигнал від системи TCAS (система попередження небезпечного зближення в повітрі): «врегулюйте вертикальну швидкість, врегулюйте». Що необхідно було зробити пілотам?)
5. What is your opinion on the ATCO using the working method “wait and see”? (Ваша думка щодо застосування авіадиспетчером такого методу роботи, як «почекаю і побачу»?)
6. What are your comments on the working situation on the B Jet 3158 flight deck? (Висловіть свої міркування щодо ситуації, яка склалася в кабіні екіпажу ПС B Jet 3158)

У результаті дискусії студенти доходили висновків щодо того, як уникнути потенційних проблем, пов'язаних із переплутуванням позивних ПС. Наведемо їх у тому вигляді, як вони були сформульовані студентами.

1. Переплутування позивних – одна з головних причин, які призводять до того, що екіпаж ПС виконує розпорядження, що призначалося для іншого судна.
2. Основні правила, що допомагають уникнути переплутування позивних ПС:
 - Не скорочуйте репліки радіообміну.

- Завжди використовуйте повний позивний (якщо авіадиспетчер не дасть розпорядження про можливість використання скороченого варіанту).
- Завжди повідомляйте авіадиспетчера чи інших учасників радіообміну, якщо виявили ситуацію потенційного переплутування позивних ПС.

Отже, для мотиваційного етапу навчання добиралися такі види активності й навчальні завдання, що мотивували студентів до роботи з підвищення рідно- та іншомовної компетентності. Основними методами навчання на цьому етапі були: проблемні лекції, лекції-візуалізації, аналіз конкретних ситуацій із постановкою проблемних питань, аналіз авіаційних подій, диспути, круглі столи, мозковий штурм тощо.

5.3.2. Зміст формування професійного мовлення на міжпредметному етапі. На другому – міжпредметному – етапі експериментального навчання студентів залучали до активної професійно-спрямованої навчально-мовленнєвої діяльності з формування професійного мовлення, здійснюваної у цілісному й інтегрованому комплексі навчальних дисциплін фахової і рідно- та іншомовної підготовки майбутніх авіаторів і першого змістового модуля спецпрактикуму «Професійна комунікація авіаційних операторів». Основними методами роботи були система мовних і умовно-мовленнєвих вправ, тренувальних вправ на розвиток оперативних якостей мовлення майбутніх авіаційних операторів (підвищення пам'яті, умінь розв'язувати мовленнєві завдання в умовах жорсткого ліміту часу, на тлі несприятливих умов роботи і т. ін.), система завдань на розвиток умінь сприймати інформацію з голосу і за візуальним каналом.

Робота з формування умінь сприймати інформацію (перцептивно-інформаційний критерій сформованості професійного мовлення) передбачала формування надпредметних умінь концентрації уваги, розвитку оперативної пам'яті, вірогіднісного прогнозування і т. ін.

В експериментальній методиці навчання знайомили студентів з основними правилами, що забезпечують концентрацію уваги на слуханні, як-от:

- займіть об'єктивну і кооперативну позицію відносно мовця;

- створіть інтерес до предмета мовлення;
- подумайте, чим основний зміст може допомогти вам;
- вимкніть свої емоційні блоки;
- спробуйте передбачити події;
- пригадайте те, що ви вже знаєте про предмет мовлення;
- продумайте тему і спробуйте вгадати, як мовець може її розвивати [див.: 104, с. 90].

Необхідною у формуванні вмінь сприйняття інформації з голосу була **робота з розвитку оперативної пам'яті студентів**, оскільки для авіаційного оператора дуже важливо в момент керування і контролю за ПС пам'ятати інструкції, заборони, узгодження, зайняті ешелони, кордони, конкретну схему повітряної обстановки в районі контролю тощо. Тренування оперативної пам'яті невід'ємне від конкретної мовленнєвої діяльності, визначається її спрямованістю і розвивається під час становлення мовленнєвих навичок і вмінь.

Робота з розвитку оперативної пам'яті будувалася за принципом нарощування труднощів. Отже, студентам пропонувалося запам'ятати і відтворити низки слів, цифр, словосполучень із числівниками, топонімами. Наведемо приклад серії вправ.

Вправа. Прослухайте низку слів і відтворіть її.

- 1) горизонт, небо, вітер, місяць, день, хвиля, висота, літак, блиск;
- 2) навчання, лінійка, зошит, слово, пам'ять, зір, школа, урок, крейда;
- 3) парк, вулиця, місто, квартира, банк, міст, пошта, міліціонер, кіоск.

У подібних вправах може варіюватися кількість слів (у напрямку збільшення), хоча ми загалом дотримувалися принципу 7 ± 2 і пропонували студентам саме такий діапазон. Слова добирались як за тематичним принципом, так і довільно. Кожен студент отримував індивідуальну низку слів.

Вправа. Запишіть числа, що будуть продиктовані англійською мовою. Запам'ятайте їх і відтворіть українською.

19465	26758	32890	278	86751
5647	7932	45879	6743	6754

58394	2654	7239	78659	3632
483	59023	56772	87254	27456
1745	34671	2397	8045	478

Як бачимо з прикладу, мнемічні вправи ускладнювалися додаванням завдання на перемикання з одного мовного коду на інший. Такий режим виконання відповідав режиму роботи авіаційного оператора, який сприймає польотну інформацію англійською мовою, а оперує нею у внутрішньому мовленні (а в одномовному екіпажі – і в зовнішньому) українською.

Вправа. Прослухайте словосполучення. Повторіть їх негайно, не занотовуючи. Перекладіть англійською мовою.

- 1) 7 олівців – 23 банани – 32 яблука – 65 слив;
- 2) 56 студентів – 768 метрів – 90 статей – 29 законів;
- 3) 18 міст – 77 вулиць – 24 мости – 12 парків.

Лексичне наповнення таких вправ добиралось як довільно, так і за принципом професійної спрямованості, тоді пропонували словосполучення, що відображають позивний ПС, курс, ешелон польоту, метеорологічні умови і т. ін. Наведемо приклад.

Вправа. Прослухайте словосполучення, запам'ятайте їх і відтворіть у точній послідовності.

- 1) Fastair 261, time 35, stand 24, start-up at 26, flight level (FL) 40;
- 2) heading 050, QFE 996, FL 70, runway (RW) 27, wind 260°;
- 3) KLM 747, heading 340, holding point 32, Tower frequency 118.3.

Корисним як для розвитку пам'яті майбутніх авіаторів, так і для формування їхнього професійного мовлення був один із різновидів безасоціативного запам'ятовування з використанням топонімів. У повсякденній мовленнєвій практиці пілоти, перетинаючи повітряний простір країн, працюють з органами УПР, назва яких здебільшого містить назву населеного пункту, що перебуває на маршруті польоту (наприклад, Київ Радар, Riga Control, Meadow Control). Здатність запам'ятати топографічні назви різних пунктів

диспетчерського контролю, вміння правильно їх вимовляти полегшить роботу майбутніх пілотів. Наведемо приклад.

Вправа. Повторіть за викладачем, дотримуючись точної послідовності.

- 1) Алабама, Аляска, Арізона, Арканзас, Каліфорнія
(Alabama, Alaska, Arizona, Arkansas, California)
- 2) Гаваї, Айдахо, Ілінойс, Індіана, Айова
(Hawaii, Idaho, Illinois, Indiana, Iowa)
- 3) Монтана, Небраска, Невада, Нью Гемпшир, Нью Джерсі
(Montana, Nebraska, Nevada, New Hampshire, New Jersey)

Матеріал для таких вправ ранжувався за ступенем складності: найлегшими для запам'ятовування є ряди топонімів, що позначають країни, столиці, відомі міста; дещо складнішим є запам'ятовування менш відомих топонімів у межах країн, мови яких вивчаються авіаційними операторами; найважчими є «екзотичні» топоніми, що позначають об'єкти в Китаї, Японії, Африці. Усе це враховувалося в організації навчального матеріалу і послідовності роботи з ним.

Одним із різновидів у цій серії вправ були вправи, мовним матеріалом яких слугували різного роду слова-реалії (назви мір, грошових одиниць тощо). Такий матеріал дуже зручний для тренування пам'яті, а назви грошових одиниць і, особливо, мір, знання їх співвідношення обов'язково в подальшому стануть у пригоді майбутнім авіаторам. Студентам пропонувалися такі вправи.

Вправа. Прослухайте, запам'ятайте і відтворіть.

- 1) 1 миля англ. (сухопутна) = 1760 ярдам = 5280 футам = 1 British mile (Statute) = 1,609 км
- 2) 1 миля англ. (морська) = 6080 футам = 1 British mile (Nautical) = 1853,2 м
- 3) 1 ярд = 3 футам = 36 дюймам = 91,44 см

Вправа. Прослухайте, повторіть і перекладіть українською.

$$1 \text{ cm} = 0.39 \text{ in}$$

$$1 \text{ kilogram} = 2.20 \text{ pound}$$

$$1 \text{ km} = 0.62 \text{ m}$$

$$1 \text{ km} = 0.54 \text{ nm}$$

–18° Centigrade = 0° Fahrenheit

Наступна група вправ охоплювала одночасно декілька завдань – розвиток пам’яті, вимовних навичок (clear accent), плинності мовлення (speech fluency). Наведемо приклади.

Вправа. Відпрацюйте вимову поданих нижче скоромовок.

Сидить Прокіп, кипить окріп.

Пішов Прокіп, кипить окріп.

Як при Прокопові кипів окріп,

Так і без Прокопа кипить окріп.

Сів Карпо на колоду та й упав у воду:

кис, кис, мок, мок,

викис, вимок, виліз, висох,

знов сів на колоду, впав у воду: кис, кис...

Вправа. Запам’ятайте і відтворіть англійські скоромовки, стежте за точністю артикуляції і темпом.

Betty Better bought some butter,

But she said “The butter’s bitter.

And a bit of better butter

Will make my butter better”

The thatcher from Thatchwood went to Thatchets for thatching.

If the thatcher from Thatchwood went to Thatchets for thatching

where is the thatching the thatcher from Thatchwood has thatched.

Розвитку пам’яті також сприяли вправи, що виконувалися за технологією «снігового валу» (“snow ball” exercises). Викладач читав вихідну фразу, студент повторював її, викладач читав другу фразу, студент повторював першу і другу і т. ін. Такі вправи виконувалися з одним студентом і ланцюжком з усіма студентами. Наприклад.

Вправа. Повторюйте речення за партнером (викладачем), не підглядаючи в текст.

1) З метою уникнення перешкод дотримуйтеся правил безпеки.

- 2) З метою уникнення перешкод **на радіохвилях літака** дотримуйтеся правил безпеки.
- 3) З метою уникнення **додаткових** перешкод на радіохвилях літака **та в навігаційних системах** дотримуйтеся правил безпеки.
- 4) З метою уникнення додаткових перешкод на радіохвилях літака та в навігаційних системах **при користуванні електронними приладами** дотримуйтеся правил безпеки.
- 5) З метою уникнення додаткових перешкод на радіохвилях літака та в навігаційних системах при користуванні електронними приладами дотримуйтеся правил безпеки: **на борту літака не користуйтеся радіоприймачами чи CD-плеєрами.**
- 6) З метою уникнення додаткових перешкод на радіохвилях літака та в навігаційних системах при користуванні електронними приладами дотримуйтеся правил безпеки: на борту літака не користуйтеся радіоприймачами, **мобільними телефонами, портативними телевізорами чи CD-плеєрами.**
- 7) З метою уникнення додаткових перешкод на радіохвилях літака та в навігаційних системах при користуванні електронними приладами дотримуйтеся правил безпеки: на борту літака не користуйтеся радіоприймачами, мобільними телефонами, портативними телевізорами, **іграшками з дистанційним управлінням, принтерами чи CD-плеєрами.**

Аналогічні речення пропонували й англійською мовою (див. приклад у додатку Л.4).

З метою розвитку оперативної пам'яті майбутніх авіаторів застосовували завдання на запам'ятовування фрагментів тексту. Обсяг тексту, який студент міг запам'ятати, – контрольний показник змобілізованості його пам'яті на той чи той момент часу. Зауважимо, що контрольні перевірки обсягу запам'ятовування тексту і вправи такого типу здійснювалися на всіх етапах навчання. Розглянемо окремі варіанти подібних завдань.

Варіант 1. Максимально точне відтворення фрагменту тексту рідною мовою. Починали з фрази; поступово збільшували обсяг до кількох фраз, абзацу, сторінки. Розпочинали з жанру офіційного мовлення, текстів із максимально частотною лексикою чи з художньої прози, наближеної до розмовного стилю. Пізніше переходили до текстів зі складнішими функційно-стилістичними характеристиками. На початкових етапах дозволялися синонімічні заміни, пізніше відбувався більш інтенсивний тренінг механічного запам'ятовування, оскільки авіаційним операторам у їхній роботі доводиться запам'ятовувати і повторювати саме слово в слово, а не варіативно. Використовувалися додаткові завдання, що стосуються змісту тексту чи міркувань щодо його змісту. Тексти для запам'ятовування зачитувалися викладачем або прослуховувалися з запису.

Варіант 2. Такі самі цілі переслідувались у вправах на запам'ятовування тексту іноземною мовою.

Варіант 3. Вибірка інформації певної тематики з прослуханого тексту. Добиралася і точно відтворювалася тільки інформація з теми, яку називав викладач. Такий вид запам'ятовування поєднувався з тренуванням умінь перемикування: слухали текст іноземною мовою, тематично об'єднану інформацію відтворювали рідною мовою, і навпаки.

При проведенні вправ на запам'ятовування тексту здійснювався контроль темпу мовлення; подекуди як прийом тренінгу вводилась умова жорсткої конкуренції: якщо затягувалася пауза – завдання продовжував інший студент.

Для тренування пам'яті використовували також *ігрові види діяльності*. Відбувалася робота з флеш-картами. Завдання для запам'ятовування були професійно зорієнтовані, тобто одночасно досягалося дві мети – розвиток оперативної пам'яті майбутніх авіаторів і розширення їх декларативних професійних знань. Опишемо методику проведення однієї з таких ігор.

Гра «Термінологічне доміно Boeing 757/767 QRH».

Студентам пропонувалися картки з описом дій при тій чи тій ситуації на борту ПС, необхідно було дібрати картки з термінами, що позначають ці ситуації. Вигравав той, хто перший складав увесь комплект карток за парами або набирав

найбільшу кількість правильних збігань можливих пар за визначений період часу. Гра проводилась як за індивідуальним принципом, так і за командним українською і англійською мовами (див. англійський варіант схеми карток у додатку К.5).

Схема карток для гри:

<p>ВИСОТА В КАБІНІ або швидка розгерметизація</p>	<p><i>Ліній розрізу</i> 1. Кисневі маски – вдягнути, подати кисень 100%. 2. Зв'язок у кабіні екіпажу – встановити.</p>
<p>ВИСОТА В КАБІНІ</p>	<p>1. Кисневі маски – вдягнути, подати кисень 100%. 2. Зв'язок у кабіні екіпажу – встановити.</p>
<p>Перерваний запуск двигуна</p>	<p>1. Вимикач подання палива (відповідного двигуна) – вимкнути.</p>
<p>Пожежа допоміжної силової установки (ДСУ)</p>	<p>1. Вимикач пожежогасіння ДСУ – упевнитись у правильності вибору вимикача – Потягнути (PULL), повернути до упору, вичікувати впродовж 1 секунди</p>
<p>Відмова двох двигунів</p>	<p>1. Перемикачі ENG START («Запуск двигуна») (обидва) – встановити в положення FLT («Політ») 2. Важелі керування тягою (обидва) – встановити в позицію IDLE («малий газ») 3. Перемикачі подання палива (FUEL CONTROL) (обидва) – вимкнути, згодом ввімкнути</p>
<p>Коливання швидкості</p>	<p>1. Перевірте положення за тангажем і тягу</p>

Продовження картки-схеми

Відмова чи
самовимикання двигуна

1. Перемикач підготовки до ввімкнення автомата тяги (A/T ARM) – вимкнути
2. Важіль керування тягою – впевнитись у правильності вибору важеля – встановити в позицію IDLE («малий газ»)
3. Якщо параметри двигуна дозволяють, працюйте в режимі «малий газ» упродовж 2 хв., для того щоб двигун охолонув і стабілізувався
4. Перемикач подання палива (FUEL CONTROL) (на непрацюючому двигуні) – впевнитись у правильності вибору вимикача – вимкнути

Значне пошкодження або
руйнування двигуна

1. Перемикач підготовки до ввімкнення автомата тяги (A/T ARM) – вимкнути
2. Важіль керування тягою – впевнитись у правильності вибору важеля – встановити в позицію IDLE («малий газ»)
3. Перемикач подання палива (FUEL CONTROL) (на непрацюючому двигуні) – впевнитись в правильності вибору вимикача – вимкнути
4. Вимикач пожежогасіння двигуна – упевнитись у правильності вибору вимикача – потягнути (PULL)
5. Якщо попереджувальне табло пожежі двигуна продовжує світитися: вимикач пожежі двигуна – повернути до упору, вичікувати впродовж 1 сек.

Викид вогню з вихлопної
труби (сопла) двигуна

1. Перемикач подання палива (FUEL CONTROL) (на непрацюючому двигуні) – вимкнути

Продовження картки-схеми

<p>Нестабільна робота двигуна</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Перемикач підготовки до ввімкнення автомата тяги (А/Т ARM) – вимкнути 2. Важіль керування тягою – впевнитись у правильності вибору важеля – пересувати в бік зменшення, доки параметри двигуна не досягнуть норми
<p>Дим, пожежа чи токсичні випарування</p>	<ol style="list-style-type: none"> 1. Кисневі маски – вдягнути, подати кисень 100% 2. Протидимні окуляри – вдягнути 3. Зв'язок у кабіні екіпажу – встановити

Окрім розвитку оперативної пам'яті, у студентів також формували вміння професійного мовлення. Розкриємо технологію і наведемо приклади.

Робота за перцептивно-інформаційним критерієм розпочиналася з низки вправ, що готували до розвитку вмінь сприймати повідомлення за несприятливих умов (на тлі різного роду перешкод і спеціально створених труднощів). Проілюструємо приклади таких вправ.

Вправа. Прослухайте текст. Упродовж слухання рахуйте від 300 у зворотному порядку. Подайте головну думку тексту англійською мовою.

«Пасажирів, які придбали квитки на рейси сицилійської авіакомпанії Wind Jet, що наразі перебуває на межі банкрутства, в серпні будуть обслуговувати п'ять інших італійських авіаперевізників, – повідомив президент національної служби цивільної авіації Італії Віто Рідж. Відзначається, що під час засідання утвореної в суботу спеціальної кризової групи за участю представників авіакомпаній Alitalia, Meridiana Fly-Air Italy, Livingston, Blu Panorama і Neos була погоджена необхідна зміна графіка рейсів з метою захисту інтересів 300 000 пасажирів, відпочинок яких опинився під загрозою через гостру кризу дискаунтера Wind Jet. Компанії заявили, що будуть брати доплату за квитки на внутрішні рейси в розмірі до 80 євро. На міжнародних напрямках доплата буде вищою. Поки невідомо, що буде з квитками, які були продані на вересневі рейси Wind Jet. Не виключено, що розмір доплати за

них буде підвищений. Єдиний лоукост Італії припинив польоти» (Джерело: <http://www.avianews.com.ua>).

Наведена вище вправа демонструє застосування двох мовних кодів на тлі ускладнення сприйняття інформації. Подібні вправи застосовували і в тому випадку, коли відбувалося сприйняття інформації англійською мовою, а її обробка – українською. Перешкоди у сприйнятті матеріалу варіювалися. Наприклад.

Вправа. Повторіть за викладачем речення за реченням текст, що буде ним виголошений. Під час другого слухання тексту, плескайте в долоні. Передайте головну думку тексту українською мовою (див. текст у додатку Л.6).

Формування уміння слухати / сприймати інформацію при винятково голосовому спілкуванні (комунікація «повітря – земля») передбачало цілісне сприйняття і повне (100 %) розуміння стандартної фразеології РО з першого пред'явлення. Істотними є такі вміння: сприймати і запам'ятовувати слова в обсязі 7 ± 2 одиниць; сприймати і запам'ятовувати змістовно завершені фрази, що містять не менше ніж 7 ± 2 одиниць; цілісно сприймати повідомлення з голосу; долати складності в розумінні аудіативного повідомлення, використовуючи знання основної радіотелефонної фразеології «земля – повітря», кодових слів, вірогіднісне прогнозування; сприймати голосове повідомлення цілісно, без пропусків, концентруючи увагу на кожній фразі (репліці) повідомлення; сприймати голосову інформацію в природному і швидкому темпі звучання; утримувати в пам'яті повідомлення різного інтонаційного характеру за умов одноразового пред'явлення.

Опишемо вправи, спрямовані на формування вмінь ідентифікації і диференціації на слух стандартних повідомлень РЦА в режимі «екіпаж – диспетчер».

Вправа. Прослухайте фрагмент радіообміну. Запишіть на місці пропусків цифри, які ви почули в діалозі.

Пілот: «Одеса-Коло», (1) ____, Семенівка (2) ____, захід автоматичний, погоду за (3) ____ маю

Диспетчер: (4) ____, «Одеса-Коло», захід дозволяю, ешелон переходу (5) ____, тиск (6) ____, контрольна висота (7) ____, зниження до третього (8) ____

Вправа. Прослухайте діалог. Запишіть на місці пропусків у короткому викладі діалогу позивні повітряних суден (див. англійський текст завдань у додатку Л.7).

Два літаки увійшли до повітряного простору Камкет Контролю. Авіадиспетчер дав команду (1) ___ витримувати їхній ешелон польоту, а (2) ___ – знижуватися. Авіадиспетчер надав інформацію щодо повітряного руху для (3) ___, а потім дав команду (4) ___ повернути вправо, щоб уникнути зіткнення. Коли (5) ___ не відреагував на розпорядження, авіадиспетчер дав вказівку (6) ___ повернути вправо. Однак відразу після цього (7) ___ доповів, що виконував рекомендації з усунення конфліктної ситуації, одержані від TKAS, і здійснив набір висоти. (8) ___ після цього зробив запит на негайне зниження і приземлення.

Вправа. Ви – авіадиспетчер. Прослухайте донесення пілотів про місцезнаходження і запишіть відповідні дані в подану нижче таблицю.

	aircraft identification (позивні ПС)	position (місцезна- ходження)	time over (час прольоту)	flight level (ешелон польоту)	next position and time over (наступна точка і час прольоту)
1					
2					
3					
4					
5					

- ACFT: Swissair 815, BG 23, FL 9600 metres, (estimate) NB 58.
(ПС: Swissair 815, BG 23, ешелон польоту 9600 метрів, (розрахункове) NB 58).
- ACFT: Finnair 999, GW 18, FL 8600 metres, revised estimate PS 42.
(ПС: Finnair 999, GW 18, ешелон польоту 8600 метрів, (скориговане розрахункове) PS 42).
- ACFT: KLM 273, HQ 36, FL 9100 metres, (estimate) DC at 56.
(ПС: KLM 273, HQ 36, ешелон польоту 9100 метрів, (розрахункове) DC в 56).
- ACFT: Sabena 315, MN 22, FL 10100 metres, revised estimate BC 45.
(ПС: Sabena 315, MN 22, ешелон польоту 10100 метрів, (скориговане розрахункове) BC 45).
- ACFT: AeroSvit 839, LM 39, FL 9600 metres, (estimate) OS 03 next hour.

(ПС: AeroSvit 839, LM 39, ешелон польоту 9600 метрів, (розрахункове) OS 03 наступної години).

На цьому етапі використовувалися також вправи на ідентифікацію лексики за тематичною приналежністю, на розуміння повідомлення за ускладнених умов прийому, на виявлення неточностей в радіомовленні тощо. Подамо приклади вправ, що пропонувалися для виконання.

- Після прослуховування повідомлення заповніть пропуски в аналогічному письмовому тексті.
- Після прослуховування діалогу відмітьте цифри, що згадувалися в ньому.
- Прослухайте повідомлення. Зафіксуйте географічні та власні назви, що зустрілися в прослуханій інформації.
- Прослухайте діалог між пілотом і диспетчером УПР. Запишіть усі необхідні географічні назви і цифрові дані. Відтворіть географічні назви і всі цифри.
- Прослухайте діалоги і зафіксуйте дієслова, використані в наказовому способі.
- Прослухайте повідомлення і визначте правильність розміщення реплік діалогу (пропонується перелік реплік). Певні частини фрагменту радіообміну передаються на шумовому тлі.
- Після прослуховування діалогу відзначте у списку почуті слова, що позначають погодні умови.
- Прослухайте фрагмент радіообміну і виокремте позивні ПС (метеообстановку, причини зниження, зміни маршруту тощо).
- Прослухайте діалог і знайдіть неточності в його перекладі українською / англійською мовою (запис неякісний, частини фрагменту радіообміну передаються на шумовому тлі).

Після закріплення вмінь студентів в ідентифікації і диференціації одиниць РО, їм пропонувалися вправи на утримування в пам'яті й відновлення фрагментів діалогу. Наведемо приклади.

Вправа. Прослухайте фрагмент радіообміну авіадиспетчера з екіпажами ПС, що перебувають у його зоні відповідальності. Відновіть після прослуховування репліки авіадиспетчера.

- Диспетчер: CJet 333, продовжуйте підхід, ЗПС 15 Ліва, номер 1.
 Пілот CJET: Підхід продовжую, ЗПС 15 Ліва, номер 1, CJet 333.
 Диспетчер: В-Jet 110, руліть чекайте на перетині А-3 дозволу на ЗПС 15 Ліва.
 Пілот В-Jet: Чекаю на перетині А-3 дозволу на ЗПС 15 Ліва, В-Jet 110. ... контрольний перелік перевірок перед зльотом завершено.
 Командир В-Jet: Дякую. Контрольний перелік перевірок перед зльотом завершено.
 Диспетчер: А-Jet 234, ЗПС 15 Ліва, зліт дозволено.
 Командир А-Jet: Зліт дозволено, ЗПС 15 Ліва, А-Jet 234.
 Диспетчер: С-Jet 333, вітер 170 градусів, 7 вузлів, ЗПС 15 Ліва, посадку дозволяю.
 Пілот С-Jet: Посадку дозволено, ЗПС 15 Ліва, С-Jet 333.
 Диспетчер: В-Jet 110, після приземлення на ЗПС 15 Ліва, вирулюйте на виконавчий старт і очікуйте.
 Пілот В-Jet: Після приземлення (борту) на ЗПС 15 Ліва, вирулювати на виконавчий старт і очікувати, В-Jet 110. ... Приземлення здійснено. Вирулюємо на виконавчий старт.

Вправа. Прослухайте запис. Письмово відтворіть діалог між авіадиспетчером та екіпажами ПС 07Е та United 889.

Формування вміння слухати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію при безпосередньому (контактному) спілкуванні було продовженням формування аудіативних умінь студентів. Відзначимо ті відмінності, які відбувалися в роботі за цим показником. Так, у роботі з розвитку умінь сприймати повідомлення в режимі «повітря – земля» основна увага приділялася формуванню умінь точного сприйняття повідомлень, відсутності помилок «очікуваності» в їх сприйнятті, здатності утримувати текст повідомлення в оперативній пам'яті, точному відтворенню фрагментів або цілого повідомлення. У роботі щодо сприйняття повідомлень при безпосередньому (контактному) спілкуванні важливого значення набувають уміння розуміти загальний зміст тексту; прогнозувати продовження зв'язного висловлювання за змістом прослуханої

частини тексту / репліки; диференціювати основну і деталізуючу інформацію тощо. Тобто, якщо основною вимогою до вмінь сприйняття текстів у радіотелефонії є точність, то в контактному спілкуванні – вміння розуміти суть висловлювання, прогнозувати його розвиток, бути уважним до деталей.

В експериментальному навчанні застосовували широке коло завдань, спрямованих на покращання вмінь майбутніх авіаторів сприймати повідомлення при контактному спілкуванні. Опишемо приклади.

Вправа. Прослухайте повідомлення, з поданих нижче заголовків доберіть той, який найкраще розкриває його зміст. Обґрунтуйте свій вибір (див. текст у додатку Л.8).

Варіанти заголовків:

1. Airbus звинувачує Обаму в зриві домовленостей на 22 млрд. доларів.
2. Подвійні стандарти Білого дому.
3. Угода Boeing на постачання літаків до Індонезії.

Вправа. Прослухайте повідомлення. Визначіть у ньому основну і деталізуючу інформацію.

«Дев'ять із десяти британців виступили проти введення послуги мобільних дзвінків на борту літака. Опитування, проведене Skyscanner, стало наслідком повідомлення Virgin Atlantic про те, що авіакомпанія дозволить використання мобільних на борту. Переважна більшість опитаних (86%) заявили, що вони будуть заперечувати проти пасажирів, які використовують телефони, оскільки їх «дратує слухання чужих розмов». Майже половина респондентів засвідчили, що вони використовуватимуть послугу, але тільки для передання текстових повідомлень. Ще 10% заявили, що будуть відправляти електронну пошту, тільки 6% сказали, що здійснюватимуть дзвінки» (Джерело: <http://www.avianews.com.ua/britania/>).

Застосовувалися вправи на розвиток умінь вірогіднісного прогнозування і вилучення конкретної інформації. З-поміж них:

- Закінчіть фразу відповідно до змісту прослуханого попередньо повідомлення.

- Завершіть прослуханий текст або оберіть найкращу кінцівку із варіантів, запропонованих викладачем.
- За поданою темою з'ясуйте можливий зміст розповіді.
- Домисліть епізоди, які могли передувати розповіді або відбуватися пізніше.
- Після прослуховування тексту заповніть подану нижче таблицю необхідною інформацією.

На міждпредметному етапі навчання здійснювали також роботу за таким показником сформованості умінь професійного мовлення студентів-майбутніх авіаторів, як уміння читати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію) з паперових і електронних носіїв. Тобто здійснювалася робота щодо розвитку в майбутніх авіаторів умінь цілісного сприйняття тексту, детального розуміння друкованого тексту, вилучення конкретної інформації. Робота, що велася на цьому етапі навчання, мала як спільне, так і відмінне з роботою попереднього етапу. Спільними були цілі – розвиток умінь сприймати інформацію, відмінними – джерела надходження інформації – слуховий і візуальний. Читання як вид мовленнєвої діяльності має свою психофізіологічну природу, тому робота з розвитку тих чи тих умінь читання характеризується певною специфікою.

Значна увага в роботі з розвитку умінь сприймати інформацію з паперових носіїв була спрямована на формування вмінь вірогіднісного прогнозування.

Наведемо приклади з переліку використовуваних вправ:

- Прочитайте текст. Зверніть увагу, що в кожному рядку тексту пропущено по дві перші й останні літери.
- Прочитайте текст, у якому пропущені закінчення слів.
- Прочитайте текст із пропущеними в словах двома першими літерами.
- Прочитайте текст із пропущеними словами. Намагайтеся зробити це якомога швидше.
- Згадайтеся, про що йдеться в тексті за ключовими словами.

- Перегляньте подані цифрові дані. Яка інформація може приховуватися за ними?
- Спробуйте визначити зміст статті за її заголовком.
- Спробуйте визначити заголовок за змістом статті.

Оскільки професійно-мовленнєва діяльність авіаційних операторів часто відбувається на завадогенному тлі, в навчальному процесі було передбачено комплекс вправ, покликаний сформувати в майбутніх авіаторів уміння сприймати інформацію за ускладнених умов читання. Наведемо приклади таких вправ.

Вправа. Прочитайте текст А про себе, одночасно слухаючи текст В, який читає вголос викладач. По пам'яті передайте англійською мовою основний зміст текстів.

А. У Китаї шестеро терористів намагалися захопити пасажирський лайнер, однак екіпаж та пасажери зуміли відбити напад і здати зловмисників владі. За даними ЗМІ, спроба захоплення літака Tianjin Airlines, який здійснював рейс GS7554 з міста Хотан до Урумчі, відбулася приблизно через 10 хвилин після зльоту. Шестеро людей намагалися прорватися до кабіни пілотів, однак були зупинені стюардесою та пасажирами. Семеро людей у результаті бійки дістали поранення. Зловмисників зв'язали і літак повернувся до аеропорту, де їх здали правоохоронцям (Джерело: <http://www.avianews.com.ua/category/international/>)

В. План створення компанії Wizz Air виник у червні 2003 року, коли шестеро людей із багатим досвідом у сфері авіаперевезень і послужним списком у різних галузях об'єдналися в команду на чолі з Джозефом Вараді, головним виконавчим директором компанії. Усього через три місяці Wizz Air стала зареєстрованою компанією, що була готова здійснитися в небо. Перший політ відбувся 19 травня 2004 року з містечка Катовіце. Сьогодні Wizz Air має 15 діючих баз у регіоні: Гданськ, Познань, Катовіце, Варшава та Вроцлав у Польщі; Будапешт в Угорщині; Софія в Болгарії; Бухарест, Клуж-Напока, Тиргу-Муреш і Тимішоара в Румунії; Вільнюс у Литві; Київ в Україні; Белград в Сербії та Прага в Чехії. Перельоти здійснюються у більш ніж 220 напрямках (Джерело: <http://www.avianews.com.ua/avia/wizzair/>).

З-поміж інших вправ, що готують студентів до сприйняття інформації за ускладнених умов, було використано такі:

- Прочитайте текст про себе, одночасно рахуючи вголос англійською мовою. Передайте усно українською мовою основний зміст тексту.
- Прочитайте текст про себе, плескаючи в долоні, відбиваючи ритм і т. ін.

Оскільки практичною метою навчання читання був розвиток у студентів умінь читати тексти з різним рівнем розумінням інформації, що в них закладена, експериментальна методика містила вправи на читання з розумінням основного змісту (ознайомлювальне читання), з повним розумінням змісту (вивчаюче читання), з вилученням конкретної (необхідно значущої) інформації (пошуково-переглядове читання). На етапі навчання студентів сприймати інформацію, що надходить до них за візуальними каналами з паперових і електронних носіїв, застосовувалася спеціально розроблена серія вправ. Наведемо приклади.

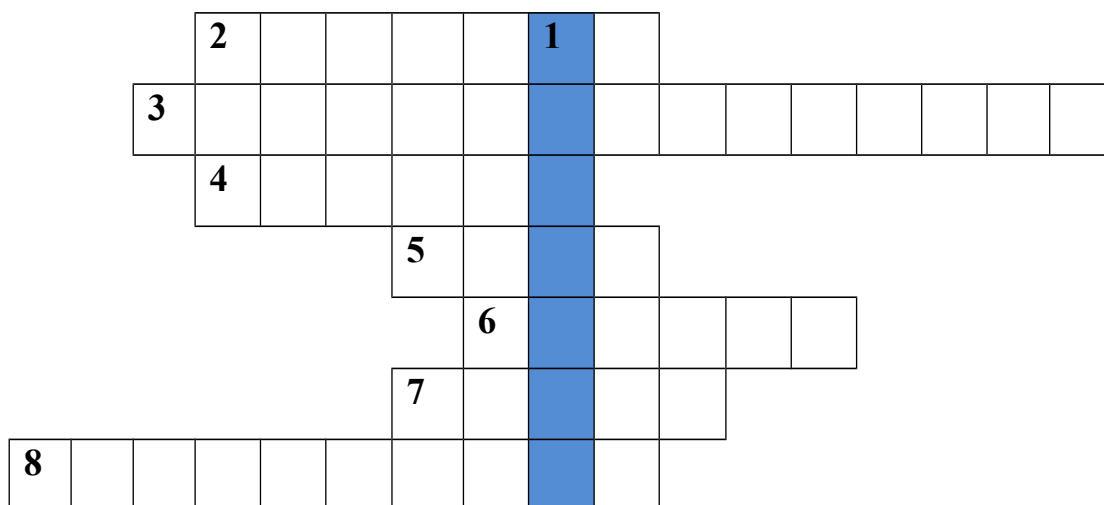
Вправа. Прочитайте текст. Визначте його тему і основну думку (див. текст у додатку Л.9).

Вправа. Прочитайте текст англійською мовою. Виконайте тест на розуміння прочитаного (вказіть правдивість / хибність зазначених позицій) (див. текст у додатку Л.10).

Положення для перевірки:

1. The article is about the need for non-native speaking air traffic controllers to improve their spoken English. (У статті йдеться про необхідність авіадиспетчерів, що не є носіями англійської мови, покращувати вміння розмовного мовлення)
2. The report focuses on the speed of speech as a cause for concern. (У звіті наголошується, що швидкість мовлення є причиною труднощів)
3. The report suggests that other ways of providing information should be considered, in addition to radiotelephony. (У звіті йдеться про те, що необхідно розглядати інші шляхи передання інформації, окрім радіотелефонії)
4. The report suggests that there is too much standard phraseology in use and recommends decreasing it. (У звіті зазначається, що стандартна фразеологія застосовується надто часто і що її використання потрібно обмежувати).

Вправа. Уважно прочитайте текст. Розгадайте поданий нижче кросворд на основі інформації з тексту (див. текст у додатку Л.11).



- Завдання:**
1. *частина крила, де може розміщуватися двигун літака;*
 2. *зовнішня оболонка фюзеляжу, що зазнає значних вібраційних навантажень при розташуванні двигунів у корені крила;*
 3. *через потрапляння в цю ємність твердих часток із поверхні аеродрому збільшується ймовірність виходу з ладу двигунів;*
 4. *пристрій, призначений для переміщення або підтримки ПС у повітрі, що може розташовуватися в кореневій частині крила або на консолі;*
 5. *збільшення висоти цього технічного пристрою є наслідком розміщення двигунів на пілонах;*
 6. *рознесення двигунів за найбільшим розміром крила перпендикулярно площині симетрії літака забезпечує розвантаження крила в польоті;*
 7. *розміщення двигуна на цій стійці сприяє високій аеродинамічній якості крила;*
 8. *здатність літака зберігати рівновагу, яка може погіршуватися в разі розміщення двигунів на пілонах*

Ключі: 1. консоль, 2. обшивка, 3. повітрозабірник, 4. двигун, 5. шасі, 6. розмах, 7. пілон, 8. стійкість.

Наведені вище вправи мали за мету розвивати вміння студентів розуміти загальний зміст тексту при пошуково-переглядовому читанні (перший приклад), вилучати основну інформацію з тексту, отримувати загальне уявлення про коло

порушених питань, розуміти головну ідею, деякі основні факти при ознайомлювальному читанні (другий приклад), максимально точно і повно розуміти зміст тексту, вловлювати всі деталі та практично осмислювати вилучену інформацію при вивчаючому читанні (третій приклад).

Отже, одним із напрямів роботи на мідпредметному етапі було навчання студентів сприймати інформацію, що надходить за різними каналами.

На другому етапі експериментального навчання відбувалося опрацювання мовних аспектів, недостатнє володіння якими позначалося на якості професійного мовлення майбутніх авіаторів. Йдеться про фонетичний, лексичний і граматичний аспекти їхнього професійного мовлення.

У параграфі 3.2 ми зауважували, що панівною мовою в авіації впродовж тривалого часу була російська, тому, як засвідчили результати констатувального зрізу і спостереження за професійно-мовленнєвою діяльністю авіадиспетчерів і пілотів, одним із головних недоліків їхнього професійного мовлення є недостатнє володіння українською авіаційною термінологією, часте застосування «суржикових» форм термінів, їх кальок із російської. Зазначене стимулювало до розробки й упровадження в навчальний процес серії завдань з оволодіння фонетичними, лексичними і граматичними особливостями української авіаційної термінології і підмови авіації. Для вправ добирався матеріал з авіаційних словників, наукових і періодичних видань з авіації тощо. Наведемо приклади вправ.

Вправа. Прочитайте подані слова і словосполучення. Зверніть увагу на місце наголосу в цих словах. Запам'ятайте їх вимову.

Аеродром типовій, аналіз завдання льотчика, анемометр чашковій, база випробувальна, бак жорсткій, блок швидкознімній, блоковий, бóвтанка, буксирувати хвостом уперед, вихор кільцевий, вихор точковій, вібрація помпáжна, візуалізація течії в промежовóму шáрі, гвинт при кóсому обдуванні, довжина злітної смуги, довжина рóзбігу, зв'язок бездротовій, летóвище, літнá / льóтна смуга, повітря'на траса, політ безпосадкóвий.

Значна кількість недоліків професійного мовлення авіаторів пов'язана з порушеннями граматичних норм. З-поміж помилок такого типу відзначається неправильне відмінювання, використання невластивих для української мови афіксів, неточності в застосуванні службових частин мови, порушення синтаксичного зв'язку в словосполученнях тощо. Для роботи над граматичним аспектом мовлення майбутніх авіаторів було розроблено вправи на переклад. Наприклад.

Вправа. Перекладіть українською мовою. Зверніть увагу на відмінності в морфемній структурі перекладених слів. Вкажіть, які афікси найчастіше зазнають змін у перекладі.

Автопилот двухотказный; антенна выступающая; антиокислитель; аппарат, вращающийся, направляющий; балансировка; винт двухлопастный; водосбрасыватель; воспламенение; ВПП перекрещивающиеся; вязкотекучий; втулка изолирующая; гидрополуконпас; гироскоп демпфирующий; корпус несущий; ЛА планирующий.

Вправа. Перекладіть із російської мови українською подані нижче словосполучення. Поясніть, у чому полягають відмінності в синтаксичній структурі цих словосполучень.

Агент по продаже авиаперевозок; ангар для ЛА, приходящих летные испытания; балансировка по тангажу; взлет по приборам; высота по давлению; высота полета запрашивающего ЛА; двигатель, проходящий летные испытания; инспектор по самолетам; инструктор по летной подготовке; испытание по определению взлетно-посадочных характеристик; ЛА, состоящий из двух отсеков; оптимальный по быстрдействию; отдача по полезной нагрузке.

Робота над лексичним аспектом охоплювала різноманітні види завдань, як-от: завдання на спостереження за мовною матерією, на збагачення словникового складу, переклад, виправлення помилок тощо. Для ілюстрації наведемо приклади.

Вправа. Перекладіть з української мови російською подані нижче авіаційні терміни. За необхідності скористайтеся галузевим двомовним словником. Які слова

викликали труднощі в перекладі? З чим вони пов'язані? Запам'ятайте нові для вас слова і вирази.

Агрегат аварійного живлення, аеродром черговий, аеропорт призначення, викидач, відхід на друге коло, вітер ходовий, гелікоптер, головка куляста, жолобок, займістий, запальник, злітання/зліт, злітно-посадкова смуга, зона чекання, летовище багатосмугове, літний випадок, межа збурень, облявок, пальник, повітровідбивач, поліск, прогонич, справжній курс, хитавіця, час обов'язкового донесення, швидкодія.

Окреме місце займали вправи на редагування, в яких студенти повинні були комплексно застосовувати набуті мовні знання, тобто в таких вправах формувалися вміння застосовувати здобуті знання на практиці. Тексти, що добиралися для цього виду діяльності, були фрагментами автентичного авіаційного дискурсу. Зокрема, поданий нижче матеріал є фрагментом одного з Інформаційних бюлетенів Державної авіаційної служби України про стан безпеки польотів з цивільними ПС України за 2011 рік.

Вправа. Відредагуйте поданий нижче текст відповідно до літературних норм української мови.

«10.02.2011 при виконанні рейсу ADB 5080 за маршрутом Баку-Монтдемерсан (Франція) на літаку Ан-124 UR-82072 ДП «Антонов», під час польоту в повітряному просторі Німеччини на ешелоні FL320 після розходження із зустрічним літаком А-380 на відстань близько 10 кілометрів, який виконував політ на ешелоні FL330, літак Ан-124 потрапив у турбулентний слід від А-380. Протягом кількох секунд літак Ан-124 знизився на 200 футів та піднявся на 700 футів (за інформацією BFU Німеччини). Внаслідок цього спрацювала система TCAS між літаком Ан-124 та зустрічним літаком Б-747, який прямував за літаком А-380 на ешелоні FL330. За інформацією екіпажу, дії щодо попередження набору висоти в турбулентному повітрі були не ефективними. Розслідування інциденту проводить Бюро розслідування авіаційних подій Німеччини» (Джерело: <http://www.avia.gov.ua/documents/Bezpeka-aviatsii/>)

Міжпредметний етап експериментального навчання передбачав також роботу з удосконалення мовних аспектів професійного мовлення майбутніх авіаторів на заняттях із дисципліни «Професійна англійська мова». У роботі над англійською мовою пропонувалися завдання щодо оволодіння омонімами і синонімами.

У радіокомунікації між авіадиспетчерами і пілотами окремі помилки виникають унаслідок використання омонімів через неоднозначність їх кодування і декодування комунікантами. Отже, ознайомлення майбутніх авіаторів із лексичним матеріалом, що може призводити до неоднозначності (ambiguity) трактування, попередження про можливі наслідки сплутування цих слів є ефективним для підвищення рівня професійно-мовленнєвої надійності авіаційних операторів

Мотивувати студентів до оволодіння таким мовним матеріалом допомагало ознайомлення їх із авіаційною подією, що трапилася внаслідок хибного трактування пілотом омофонів “two – to” (два і до (прийменник напряму дії)). Зокрема, авіадиспетчер дав вказівку ПС знизитися до “two four zero zero” (два чотири нуль нуль), тобто до 2400 футів. Пілот повторив вказівку диспетчера: “ок. Four zero zero.” (добре, чотири нуль нуль), тобто 400. ПС знизилося до висоти 400 футів замість 2400, на якій і трапилася авіаційна подія. Сталося це внаслідок неправильного тлумачення пілотом слова “two” (два) як “to” (до) і виконання ним дій відповідно до «почутого».

Вправа. Ознайомтеся з наведеними нижче омофонами та омографами. За необхідності, уточніть їх значення за тлумачним словником. Складіть словосполучення з цими словами, які б розкривали їх точне значення.

Homophones	Homographs
One (один) / Won (переміг)	Content (задовольнятися) / Content (зміст)
Brake (гальмо) / Break (пауза)	Refuse (не погоджуватися) / Refuse (сміття)
Two (два) / To (до)	Close (зачиняти) / Close (поблизу)
Missed (пропущений) / Mist (туман)	

Right (правий) / Write (писати)	Right (правий) / Right (правильний)
Hear (чути) / Here (тут)	

Вправа. Ознайомтеся з таблицею слів-омонімів у підмові авіації. Складіть речення, в яких слова-омоніми будуть використані в наведених у таблиці значеннях (див. таблицю в додатку Л.12, частина 1).

Робота над синонімами сприяла збагаченню як загального, так і професійно зорієнтованого словникового запасу майбутніх авіаторів. Наведемо приклади застосовуваних вправ (див. також додаток Л.12, частина 2).

Вправа. Об'єднайте подані нижче слова в синонімічні пари.

- | | |
|---|---|
| 1 comprehend (розуміти) | a carry out (виконувати) |
| 2 sink rate (швидкість
зниження) | b near miss (небезпечне
зближення) |
| 3 execute (виконувати) | c initiate (починати) |
| 4 commence (починати) | d understand (розуміти) |
| 5 close proximity (небезпечне
зближення) | e rate of descent (швидкість
зниження) |

Робота над лексичним і граматичним матеріалом будувалася таким чином, щоб навчити студентів грамотного використання граматичних і лексичних структур англійської мови і здатності розпізнавати помилки, що можуть призвести до непорозумінь під час ведення РО в нестандартних ситуаціях. Добирався лексичний і граматичний матеріал, покликаний забезпечити формування мовленнєвих умінь студентів описувати дії і вказувати їх причини; підтверджувати / перевіряти розуміння сприйнятої інформації, просити її роз'яснення; описувати невизначеність ситуації і надзвичайні стани; робити висновки й припущення; описувати дилеми, проблеми і нестандартні події; перефразовувати; давати накази і робити запити; висловлювати прохання, давати та одержувати інструкції. Зміст завдань переважно розроблявся на основі матеріалів розслідування авіаційних подій та інцидентів. Наведемо приклади (див. також додаток Л.12, частина 3).

Вправа. Прочитайте синонімічні ряди. За тлумачним словником з'ясуйте значення кожного слова із синонімічного ряду. Перекладіть ці слова українською мовою. Запам'ятайте їх значення.

1) emergency, caution, alert, warning

(надзвичайна ситуація, застереження, тривога, попередження);

2) malfunction, fault, damage, failure, defect

(збої в роботі, недолік, пошкодження, відмова в роботі, несправність);

3) ground, terrain

(земля, земна поверхня).

Вправа. Трансформуйте речення з непрямою мовою у речення з прямою мовою за зразком.

Example: The pilot said that they were in a 'land immediately' condition. – We are in a 'land immediately' condition.

(Зразок: Пілот сказав, що вони перебували в умовах, які вимагали негайного приземлення. – Ми перебуваємо в умовах, що вимагають негайного приземлення).

The pilot said that... (Пілот сказав, що ...)

a) the red warning light was illuminated (горіло червоне попереджувальне світло).

b) the aural warning was sounding (звучала звукова сигналізація).

c) the oil pressure was dropping (падав тиск подання мастила).

d) he wanted to turn back to Saint John's (він хотів повернутися назад у Сан Джонс).

e) the passengers had donned their life vests and survival equipment (пасажирки надягли свої рятувальні жилети та засоби аварійного порятунку).

f) he couldn't maintain his altitude (він не міг витримувати задану йому висоту).

Отже, на другому етапі реалізації експериментальної методики реалізовувалася така педагогічна умова, як інтеграція дисциплін фахової і лінгвістичної (рідномовної / іншомовної) підготовки в процесі формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів. Зокрема, здійснювалася психологічна підготовка студентів до роботи з мовним матеріалом (розвиток оперативної пам'яті, уваги, формування готовності до роботи в ускладнених умовах), вдосконалювалися вміння сприймати інформацію за різними каналами, відбувалося зняття фонетичних, лексичних і граматичних труднощів в оперуванні матеріалом РЦА та підмови авіації.

5.3.3. Сутність експериментальної методики комунікативно-тренувального етапу. Третій – комунікативно-тренувальний – етап експериментального навчання здійснювався відповідно до програми спецпрактикуму «Професійна комунікація авіаційних операторів». На цьому етапі відбувалося відпрацювання професійного мовлення в майбутніх операторів за попередньо визначеними процесуально-інформаційним, інтеракційно-інформаційним і продуктивно-інформаційним критеріями. В організації експериментального навчального процесу максимально повно реалізовувалася така педагогічна умова: занурення студентів в активну професійно-спрямовану навчально-мовленнєву діяльність. Іншими словами, відбувалося наближення навчальної діяльності студентів до квазіпрофесійної. Опишемо методику роботи на цьому етапі.

Спостереження за професійно-мовленнєвою діяльністю авіаційних операторів засвідчили, що вміння сприймати інформацію не набувають професійного значення для цих фахівців, якщо не підкріплюються вміннями обробляти інформацію. Лише в тому випадку, коли авіаційні оператори вміють здійснювати з одержуваною інформацією різноманітні логічні операції – аналізувати, виділяти головне, класифікувати, інтерпретувати, узагальнювати – вона набуває для них професійного значення. Отже, наступна серія завдань, до якої залучалися студенти, була спрямована на формування вмінь обробляти сприйняту на слух і візуально інформацію.

Перша група завдань цієї серії була спрямована на розвиток умінь виділяти головну інформацію.

Наукові джерела свідчать, що всім текстам притаманна надлишковість, яка подекуди сягає 75 % [7], тому експериментальною методикою передбачалось ознайомлення студентів з інтегральним і диференціальним алгоритмами обробки інформації в тексті. Алгоритм читання – послідовність розумових дій при сприйнятті основних фрагментів тексту. Використання алгоритмів у читанні організує цей процес, підвищує його ефективність.

Інтегральний алгоритм читання – послідовність правил, що дозволяють упорядкувати й організувати процес читання, роблять його більш ефективним. Свою назву він отримав через те, що дія поширюється на весь текст. Мета інтегративного алгоритму – захистити мозок від надлишкової інформації.

Опишемо його:

- назва джерела, що читається;
- автор;
- вихідні дані;
- основний зміст (тема, головна думка, мікротеми);
- фактографічні відомості (конкретні факти, власні назви, дати тощо);
- новизна матеріалу, його критична оцінка;
- можливість практичного використання [Див.: 104, с. 56-57].

У навчальному процесі студенти засвоювали цей алгоритм і навчалися застосовувати його в аналізі текстів, які їм пропонували для читання, з метою виділення в них головної, корисної інформації.

Диференціальний алгоритм читання – послідовність правил, що дозволяють полегшити сприйняття і засвоєння змісту тексту. Він засновується на виділенні смислових опорних слів тексту, застосовується переважно до відносно невеликих за обсягом, але складних за змістом текстів. Цей алгоритм складається з таких компонентів:

- виділення ключових слів у кожному словесному абзаці тексту;
- укладання смислових рядів, що дозволяють зрозуміти зміст абзаців (словосполучення або речення, що складаються з ключових слів і являють собою стислий зміст абзацу);
- виявлення домінанти тексту – основного значення, що виникає внаслідок перекодування прочитаного змісту з опорою на ключові слова і смислові ряди [Див.: 104, с. 58-60].

Блоки алгоритму складають основу логіко-семантичного аналізу тексту, який виконується мозком у процесі читання майже підсвідомо. Проте ефективність

такого аналізу в різних людей неоднакова. Окрім знань алгоритму студентам необхідні вправлення у його застосуванні, покликані сформувати вміння грамотно і глибоко аналізувати текст. Експериментальна методика передбачала вправи на застосування диференціального алгоритму. Згідно з технологією застосування цього алгоритму, текст читався тричі з олівцем у руках. При першому прочитанні підкреслювали тільки ключові слова; друге читання – побудова смислових рядів, які записували на окремому аркуші; у третій раз читали смислові ряди, на основі яких виявляли основне значення тексту – домінанту.

З-поміж допоміжних вправ, які сприяли формуванню вміння виділяти головне при читанні, застосовували такі:

- Спростіть речення, відкидаючи надлишкові слова.
- Підкресліть ключові слова в поданих нижче реченнях.
- Спростіть речення, відкиньте надлишкові слова і переформулюйте їх своїми словами.

Опишемо завдання на розвиток умінь сортувати/класифікувати інформацію.

Для розвитку цього вміння ефективними були *ситуаційні завдання проблемного типу*, в яких поряд із мовленнєвим завданням пропонувалися завдання логічного характеру.

Завдання. Прочитайте текст щодо інциденту, який трапився між повітряними суднами AS32 і B734. Визначте тип авіаційної події за поданою нижче класифікацією. Проаналізуйте інформацію в тексті і заповніть таблицю фактичними даними про подію (див. текст і таблицю в додатку Л.13).

Інша група завдань мала за мету розвиток умінь узагальнювати інформацію і доходити висновків. Ці вміння є ключовими в обробці інформації. Студентам у навчальному процесі, а авіаторам у їхній професійно-мовленнєвій діяльності доводиться сприймати значні масиви інформації. Вміння узагальнювати структурує знання, а вміння доходити висновків є основою для подальшого застосування сприйнятої інформації.

З метою навчання студентів узагальнювати і доходити висновків щодо прочитаного використовували *вправи на розвиток умінь анувати і*

реферувати сприйняту інформацію. Мета анотації – відповісти на запитання, про що йдеться в тексті, узагальнити подану в ньому інформацію, схарактеризувати текст. Реферат має за мету вилучення і збереження корисної, нової інформації про прочитане. Він містить основні фактичні дані й висновки щодо доцільності інформації.

Студентів навчали складати анотації і реферувати за таким алгоритмом:

- виділити в кожному абзаці ключові слова;
- визначити тему тексту (те основне, про що йдеться в тексті);
- скласти план тексту за абзацами з опорою на ключові слова (при складанні анотації план повинен бути у вигляді номінативних словосполучень, при складанні реферату – у вигляді речень з обов’язковою наявністю присудка). Отриманий у результаті план становить перелік тих проблем, які розглядаються в тексті (тобто в такий спосіб визначається проблематика тексту);
- скласти текст анотації за схемою (автор, назва, вихідні дані; тема; проблематика; адресат), зазначаючи в її основній частині всі пункти попередньо складеного плану (тобто його проблематику);
- скласти текст реферату за схемою (автор, назва, вихідні дані; тема; композиція; основний зміст; наявність ілюстративного матеріалу; адресат), зазначаючи в його основній частині всі пункти попередньо складеного плану. При цьому кожен пункт повинен бути конкретизований з опорою на ключові слова.

У навчанні обробки текстів, сприйнятих із голосу, розвивали вміння слухати критично. Для цього студентів ознайомлювали з принципами критичного слухання і вчили застосовувати їх на практиці. Наводимо ці принципи:

- пов’язуйте те, про що говорить мовець, зі своїм власним досвідом. Ви можете погоджуватися з оратором у певних моментах, оскільки маєте подібний досвід, і не погоджуватися. Ви можете відкладати своє рішення, доки не одержите подальших даних. Враховуючи ці співвідношення, ви навчитесь мислити конструктивно;

- резюмуйте і систематизуйте почуте. Випереджуйте оратора і намагайтеся передбачити, як він буде розвивати головну тему. Пам'ятайте, що комунікація – це вулиця з двобічним рухом. Допомагайте мовцю, подумки підсумовуючи почуте. Ви, як критичний слухач, повинні активно брати участь у процесі комунікації;
- аналізуйте й оцінюйте почуте. Не можна ні беззастережно вірити, ні постійно сумніватися в тому, про що говорить оратор. Слухайте розбірливо. Насамперед, аналізуйте ідеї мовця, постійно повертаючись до їх вихідного пункту, підтексту і доказів. Опісля виважуйте твердження мовця для того, щоб: 1) перевірити адекватність доказів; 2) перевірити вагомість пояснень; 3) визначити істинну мету оратора [104, с. 91].

Робота з формування вміння обробляти сприйняту за аудіо каналом інформацію передбачала виконання таких вправ:

- Прослухайте текст і поставте власні запитання до нього.
- Складіть план почутого.
- Прослухайте текст. Виділіть слова і словосполучення, що є смисловими віхами тексту, і складіть його логічний ланцюжок.
- Прослухайте текст і стисло передайте його основний зміст.
- Прослухайте повідомлення і закодуйте сприйняту інформацію (складіть таблицю, накресліть схему тощо).

Окремим аспектом у роботі щодо розвитку вмінь обробляти інформацію була навчальна діяльність із формування вмінь у майбутніх авіаторів обробляти сприйняту на слух інформацію у формі РЦА. Для цього застосовували такі *вправи і завдання*.

Вправа. Прослухайте повідомлення, в якому міститься попередження про небезпеку. Дайте адекватну відповідь.

«Аварійне повідомлення містить таку інформацію:

- сигнал лиха 'MAYDAY' (повторюється тричі);
- позивний диспетчерського пункту;

- позивний і тип ПС;
- тип події (напр., відмова двигуна);
- рішення командира ПС і наміри екіпажу (напр., здійснити посадку на воду);
- місцезнаходження ПС;
- ешелон (висота), курс і швидкість польоту;
- будь-яка корисна інформація і дані, які могли б сприяти рятувальним роботам і з'ясуванню причин події».

Пілот: МЕЙДЕЙ, МЕЙДЕЙ, МЕЙДЕЙ, Львів-Підхід, 85411, відмова першого двигуна, необхідна термінова посадка, перебуваю в районі Калинівки, висота 4500, курс 360.

Вправа. Прослухайте діалог між диспетчером і пілотом, дайте відповіді на запитання за змістом прослуханого (друга та сьома репліки подаються на шумовому тлі).

Controller: SF 153, contact Delta Control on 128.7, good-bye.

(Диспетчер: SF 153, встановлюйте зв'язок із Дельта Контроль, частота 128.7, до побачення).

Pilot: 128.7, SF 153, good-bye.

(Пілот: 128.7, SF 153, до побачення).

Pilot: Delta Control, SF 153, good morning.

(Пілот: Дельта Контроль, SF 153, доброго ранку).

Controller: Go ahead, SF 153.

(Диспетчер: Продовжуйте, SF 153).

Pilot: SF 153, flight level 90, heading 130.

(Пілот: SF 153, ешелон польоту 90, курс 130).

Controller: Climb to flight level 210, report reaching, maintain present heading.

(Диспетчер: Набирайте ешелон 210, доповідайте заняття, дотримуйтеся встановленого курсу).

Pilot: Climbing level 210, maintaining present heading, SF 153.

(Пілот: Набрати ешелон 210, дотримуватися встановленого курсу, SF 153).

Pilot: SF 153, reaching flight level 210.

(Пілот: SF 153, зайняв 210 ешелон).

Controller: Roger, SF 153, climb to level 310.

(Диспетчер: Вас зрозумів, SF 153, займайте ешелон 310).

Pilot: Climbing level 310, SF 153.

(Пілот: Набираю ешелон 310, SF 153).

Controller: Change now 129.4, good-bye.

(Диспетчер: Переходьте на частоту 129.4, до побачення).

Pilot: 129.4, SF 153, good-bye.

(Пілот: 129.4, SF 153, до побачення).

Запитання для студентів:

1. What is the call sign of the aircraft? (Назвіть позивний ПС)
2. What frequency is it on? (На якій частоті ПС працює?)
3. What is the aircraft flight level? (Яким є ешелон польоту ПС?)
4. What is its heading? (Курс?)
5. What flight levels is it to climb first and later on? (Який ешелон ПС повинне зайняти спочатку, згодом?)

Вправа. Прослухайте діалоги і дайте відповіді на поставлені запитання (одне запитання до кожного діалогу; тексти діалогів див. у додатку Л.14).

Запитання:

1. What was the cause of the turbulence? (Вкажіть причину турбулентності)
2. Why does the controller want the pilot to change the rate of climb? (Чому авіадиспетчер наполягає, щоб пілот змінив швидкість набору висоти?)
3. What is the emergency and what immediate action are they taking? (У чому полягає терміновість ситуації і яких невідкладних заходів екіпаж ПС планує вжити?)

Уміння обробляти сприйняту на слух інформацію у формі РЦА формували методом *аналізу конкретних ситуацій*. Студентам пропонували фрагменти РО, ставили завдання проаналізувати їх і знайти порушення в комунікації, які призвели до авіаційних подій. Відпрацювання вмінь пошуку помилок в радіомовленні і їх аналізу сприяло готовності майбутніх авіаторів до чіткого дотримання процедур радіотелефонної комунікації в їхній подальшій професійній діяльності.

Завдання. Прослухайте фрагмент радіообміну. Проаналізуйте його. Вкажіть причини, які призвели до авіаційної події (див. текст фрагменту РО у додатку Л.15).

Таким чином, формування вмінь обробляти сприйняту на слух і візуально інформацію відбувалося шляхом залучення студентів до виконання завдань, у яких

сприйняття тексту поєднувалося з його аналізом на основі розв'язання певних логічних задач – узагальнення, виділення основного, класифікації і т. ін.

Вміння добирати / шукати інформацію в бортовій довідковій літературі повинно характеризуватися якостями оперативності, оскільки цього вимагають реалії професійної діяльності авіаторів. У цьому зв'язку, студенти долучалися до розв'язання завдань із пошуку необхідної інформації в умовах ліміту часу. На першому етапі студенти виконували завдання на пошук інформації і розв'язання необхідних завдань за допомогою довідкової навчальної літератури (словники, довідники, атласи і т. ін.). На другому – безпосередньо з бортової довідкової літератури. Наведемо приклади завдань, що пропонувалися студентам.

Завдання. Користуючись авіаційними словниками, дайте розшифрування поданих нижче абревіатур і їх переклад українською мовою.

Зразок: **AAL** [above aerodrome level] – над рівнем аеродрому

- | | | |
|-------------|----------|----------|
| 1) AA-NOTAM | 5) CAVOK | 9) L&L |
| 2) ACCID | 6) EAP | 10) MIRL |
| 3) ADOA | 7) EAT | 11) NDB |
| 4) AFIL | 8) IAL | 12) RTF |

Завдання. Користуючись Керівництвом із виконання польотів ПС MD-80, заповніть таблицю-інструкцію щодо перевезення небезпечних вантажів (матеріал в оригінальному довіднику подається у вигляді зв'язного тексту, з якого студентам необхідно дібрати інформацію і подати її у формі інструкції, перший пункт пропонується як зразок).

1.	Документи, що визначають правила перевезення небезпечних вантажів	1) <i>Правила з перевезення небезпечних вантажів (IATA Resolution 618, Attachment "A");</i> 2) <i>Технічна інструкція з безпечного перевезення небезпечних вантажів повітрям (Документ ICAO 9284-AN/9-05)</i>
2.	Небезпечні вантажі, що необхідні на літаку для забезпечення льотної придатності ПС, безпечної	

	роботи літака, здоров'я пасажирів і екіпажу:	
3.	Вимоги, які повинен задовольняти оператор для отримання згоди на перевезення небезпечних вантажів від ДАА:	
4.	Документи, що мають супроводжувати небезпечний вантаж:	

При виконанні цього завдання студенти вчилися користуватися змістом бортової літератури, визначати ключові слова, розвивали навички переглядового читання в процесі пошуку інформації з теми та вивчаючого читання в процесі пошуку і вилучення конкретної інформації. Виконання таких завдань мало темпоральні обмеження, що сприяло формуванню у студентів якості оперативності в роботі з довідковою літературою.

Робота за інтеракційно-інформаційним критерієм сформованості професійного мовлення студентів-авіаторів передбачала оволодіння студентами низкою декларативних знань щодо особливостей діалогічного і монологічного мовлення, типів, стилів і жанрів мовлення, певних теоретичних засад ораторського мистецтва. Частина інформації цієї тематики подавалася викладачем на *лекціях* «Майстерність публічного виступу» та «Ефективність діалогової взаємодії».

Декларативні знання студенти здобували й у самостійній роботі. Зокрема, їм пропонувалися завдання для роботи з довідковою літературою, з якої вони оволодівали знаннями щодо індивідуальних мовленнєвих типів, різних видів ораторського мовлення, композиційної побудови мовлення. Наведемо приклади.

Завдання. Ознайомтеся з характеристиками індивідуальних мовленнєвих типів, які запропоновані С.Івановою у книзі «Специфіка публічного мовлення». До якого типу належите ви? Визначте, що вам необхідно для вдосконалення мовленнєвих здібностей.

Завдання. Ознайомтеся з характеристиками різних видів ораторського мовлення залежно від загальної цільової настанови, що подані П.Сопером у книзі «Основи мистецтва мовлення». У чому специфіка кожного виду мовлення?

Завдання. Вивчіть схему «композиційна будова мовлення», описану в книзі Л.Введенської, Л.Павлової і Є.Кошаєвої «Російська мова і культура мовлення для інженерів». У чому полягає завдання кожної композиційної частини виступу? Які прийоми привертання уваги, на ваш погляд, найбільш дієві? Як ви розумієте вимогу максимальної лаконічності?

Якщо довідкова інформація пропонувалася студентам у формі попередньо підготовлених викладачем текстів, вона опрацьовувалася на занятті, була основою для виконання інших вправ.

Вправа. Познайомтеся з рекомендаціями щодо слухання в мовленнєвій взаємодії, що сформульовані англійським психологом І.Атватером у книзі «Я вас слухаю...». Проаналізуйте, які рекомендації найчастіше порушуються в процесі спілкування.

– Не приймайте мовчання за уважність. Якщо співрозмовник мовчить, це не означає, що він слухає. Він може бути заглибленим у власні думки.

– Будьте уважні фізично. Поверніться обличчям до мовця. Підтримуйте з ним візуальний контакт. Переконайтеся в тому, що ваша поза і жести свідчать про те, що ви слухаєте.

– Не прикидайтеся, що слухаєте. Якби ви не прикидалися, відсутність інтересу й нудьга неминуче виявляться у виразі обличчя й жестах.

– Дайте співрозмовнику час висловитися. Зосередьтеся на тому, про що він говорить. Намагайтеся зрозуміти не лише зміст слів, але й почуття співрозмовника.

– Не перебивайте без потреби. Більшість із нас у соціальному спілкуванні перебивають один одного, часто підсвідомо.

– Якщо вам потрібно перебити когось у серйозній бесіді, допоможіть потім відновити перерваний вами хід думок співрозмовника.

– Не робіть поспішних висновків. Це один із головних бар'єрів ефективного спілкування. Утримуйтеся від оцінок і спробуйте зрозуміти погляди співрозмовника і хід його думок до кінця.

– Не будьте надто чутливими до емоційних слів. Слухаючи схвильованого співрозмовника, будьте обережні та не потрапляйте під вплив його почуттів, інакше можна пропустити зміст повідомлення.

– Якщо співрозмовник уже висловився, повторіть основні пункти його монологу і поцікавтеся, чи те він мав на увазі. Це вбереже від непорозумінь.

– Не загострюйте увагу на розмовних особливостях співрозмовника.

Вправа. Висловіть свої міркування з якогось питання. Попросіть співрозмовника перефразувати ваше повідомлення, переконайтеся в тому, що він правильно вас зрозумів. Обміняйтеся ролями.

Роботу з формування вмінь орієнтуватися в умовах спілкування започатковували дискусією. Викладач попередньо добрав ситуації-приклади, що демонстрували відсутність тієї чи тієї умови, необхідної для ефективної діалогової комунікації. Завдання студентів полягало в тому, щоб проаналізувати ситуацію і визначити причину, яка була завадою для комунікації. У результаті укладали перелік основних умов, необхідних для діалогового спілкування.

Дискусія «Умови, необхідні для діалогової взаємодії»

Мета: сприяти визначенню та усвідомленню студентами умов, які забезпечують ефективність мовленнєвої інтеракції.

Ситуація-приклад 1

«Герой оповідання А.Чехова «Учитель словесності» вчитель географії та історії Іполит Іполитович був людиною неговіркою, а якщо і вступав у розмову, то лише для проголошення чергової прописної істини: «Зимомо потрібно піч топити, а літом і без печі тепло. Влітку відчиниш уночі вікна і все тепло, а зимою подвійні рами і все ж холодно». Навіть у передсмертному маренні він бормоче фразу, що стала символом комунікативної банальності: «Волга впадає у Каспійське море, а коні їдять овес і сіно».

Запитання: Чи відбудеться діалог, якщо комуніканти обмінюватимуться загальновідомими істинами? Що необхідно для того, щоб виник інтерес до розмови?

Завдання: чітко сформулюйте першу вимогу, необхідну для діалогової взаємодії.

Ситуація-приклад 2

«Подекуди можна спостерігати таку сцену. Сидить людина на лавці чи їде на автобусі, в тролейбусі чи електричці. До неї підсідає якийсь громадянин і починає розмову. Йому відповідають однослівно, дають зрозуміти, що не зацікавлені в продовженні розмови, а він настійливо лізе з питаннями, щось розповідає. Залишається лише встати і змінити місце чи піти».

Запитання: Чого бракує в цій ситуації для того, щоб відбулася ефективна мовленнєва взаємодія? Як психологічний стан комунікантів може позначатися на ефективності комунікації? Чи залежить, на вашу думку, потреба в спілкуванні від бажання суб'єкта пізнати щось нове про предмет спілкування? Чи є стимулом до початку спілкування наявність партнера, який реально чи потенційно може бути джерелом невідомої інформації?

Завдання: Визначіть, якою є друга вимога, необхідна для діалогової взаємодії.

Ситуація-приклад 3

«Діалоги персонажів із «антип'єси» в одній дії Е.Іонеско «Лиса співачка» вирізняються тим, що найтривіальніші, відомі кожному спостереження викликають здивування у персонажів.

Місіс Мартін: Я бачила: на вулиці поруч із кафе стояв пан, гарно вбраний, років сорока, який...

Містер Сміт: Який що?

Місіс Мартін: Боже правий, ви подумаєте, що я вигадала. Він нахилився і...

Містер Мартін, місіс Сміт, містер Сміт: О!

Місіс Мартін: Так, нахилився!

Містер Мартін, місіс Сміт, містер Сміт: Не може бути!

Місіс Мартін: Так, нахилився! Я підійшла подивитися, що він робить.

Містер Мартін, місіс Сміт, містер Сміт: Що? Що?

Місіс Мартін: Він зав'язував шнурівки на черевиках.

Містер Мартін, місіс Сміт, містер Сміт: Фантастика!

Містер Сміт: Якби мені розповів це хтось інший, я б не повірив.

Містер Мартін: Чому ж? Коли прогулюєшся містом, помічаєш речі ще більш незвичайні. Уявіть, сьогодні я своїми очима бачив у метро людину, яка сиділа собі й абсолютно спокійно читала газету.

Місіс Сміт: Який оригінал!

Містер Сміт: Це, певно, той самий».

Запитання: Чи має перспективу така розмова (зауважте, що відбувається вона цілком серйозно)? Які зв'язки порушені в ній?

Завдання: визначте третю умову, необхідну для діалогової взаємодії.

За подібною схемою обговорювалися й інші ситуації, що демонстрували необхідність наявності певних умов для ефективної діалогової взаємодії.

Як результат, студенти склали перелік таких умов:

1. Розрив у знаннях комунікантів, спрямованість на пізнання нового.
2. Потреба в спілкуванні.
3. Дотримання причинно-наслідкових зв'язків.
4. Вдалий вибір теми для обговорення.
5. Наявність спільної пам'яті.
6. Спільні мовні знання і т. ін.

Участь у дискусії сприяла усвідомленню студентами умов ефективного спілкування і мотивувала їх до оволодіння вміннями, необхідними для успішної мовленнєвої взаємодії.

Важливими для мовленнєвої взаємодії є вміння комунікантів орієнтуватися в умовах спілкування, будувати комунікативний портрет мовця / реципієнта. Для формування цих умінь застосовували *тренінг спілкування* «Бесіда незнайомців» (за О.Леонтєвим). Розкриємо його зміст.

Студентам упродовж певного часу пропонувалося спостерігати за бесідою незнайомих людей (наприклад, на вулиці, в магазині тощо), відповідаючи при цьому на такі запитання:

- Який характер відносин, що пов'язують цих людей (ділові, приятельські, родинні, дружба, любов, просте знайомство)?
- Яке спілкування відбувається (рольове чи особистісне)?
- Якщо спілкування рольове, то які ролі програє кожен із співрозмовників (шеф, ділова людина, неформал, крутий, мачо і т. ін.)?
- Хто є лідером контакту і хто має вищий соціальний статус?
- Чи є в бесіді другий план або підтекст? Якщо є, то який?
- Чи природна поведінка співрозмовників?
- Якщо ні, то чому (за рахунок особистісних особливостей когось із партнерів, теми розмови, емоційного стану і т. ін.)?
- Чим завершиться бесіда?
- Як конкретно буде завершуватися бесіда (техніка виходу з контакту)?

На цьому етапі навчання була проведена *гра* «Вигадка чи реальність». Її зміст і технологія полягали в такому. Кожний із членів групи розповідав дві історії. Одна з цих історій будувалася на фактичних подіях, інша – на вигаданих. Слухачі, аналізуючи міміку, жести мовця, його мовленнєву манеру поведінки, намагалися визначити, яка з історій реальна, а яка вигадана.

Активно застосовувалися в навчальному процесі різноманітні вправи. Наведемо приклади.

Вправа. Визначте ступінь доцільності теми для цієї аудиторії: можна її використовувати чи ні; якщо можна, то в якому аспекті, якщо ні, то чому?

1. У відділі де працюють винятково люди пенсійного віку: а) Соціальна політика уряду; б) Про виховання молоді; в) Мода вчора і сьогодні; г) Що таке сучасний рок; д) Секрети раціонального харчування.

2. У жіночому клубі: а) Мода вчора і сьогодні; б) Спорт – посол миру і дружби; в) Секрети французької кулінарії; г) Податкова політика в Мексиці; д) Соціальна політика уряду.

3. У шаховому клубі: а) Спорт – посол миру і дружби; б) Вклад А.Карпова в теорію ендшпілів; в) Про новітні прийоми риболовлі; г) Нова система організації турнірів в Інтернеті; д) Як поводити себе в суспільстві.

4. Перед школярами старших класів на класній годині: а) Що таке сучасний рок; б) Вклад А.Карпова в теорію ендшпілів; в) Як поводити себе в суспільстві; г) Про нові методи вирощування полуниці; д) Гастрольна афіша Києва.

5. На батьківських зборах: а) Про виховання молоді; б) Гастрольна афіша Києва; в) Про нову методику викладання математики в старших класах; г) Як допомогти дітям підготуватися до ЗНО? д) Як організувати фермерське господарство?

У процесі роботи з формування вмінь планувати мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування та добирати адекватні засоби для передання змісту відпрацьовувалися мовленнєві вміння, що необхідні для розв'язання комунікативних завдань у діалогічному і монологічному мовленні.

Студентів знайомили з вимогами до планування тих чи тих висловлювань залежно від мовленнєвого наміру й умов спілкування. Декларативні знання студентів підкріплювалися процедуральними і на їх основі формувалися відповідні вміння. Опишемо вправи.

Вправа. Як розуміти офіційні і неофіційні обставини? Яке вони мають значення для побудови висловлювання в тому чи тому стилі? Згрупуйте приклади так, щоб спочатку були ті, що означають неофіційні обставини, а потім – офіційні.

В гостях у друзів, на вулиці, в кабінеті декана, в кінотеатрі, вдома, в ангарі, в музеї, на занятті, в лабораторії, у громадському транспорті, в агентстві з працевлаштування, на науковій конференції.

Вправа. Що означають слова *спілкування, повідомлення, вплив*? Згрупуйте приклади і прочитайте їх у такому порядку: вирази, що означають а) процес спілкування; б) повідомлення; в) вплив.

Відповідати на занятті, запросити товариша в гості, описати місцевість, робити зауваження порушникові дисципліни, поділитися з товаришами враженнями від поїздки, викликати інтерес до якоїсь справи, пояснити формулу товаришеві, обговорити з товаришами цікавий фільм.

Вправа. Конкретизуйте, якщо необхідно, ситуацію (коли? де? з ким? про що?) зазначених нижче видів комунікацій. Вкажіть, у яких випадках доречно тільки книжне мовлення, тільки розмовне, а в яких і те, й інше.

Публічний виступ, лекція, повідомлення, розмова пацієнта з лікарем, розмова студента з викладачем, інтерв'ювання, розмова пасажирів у літаку, бесіда між друзями, розмова стюардеси з пасажиром.

Робота над діалогічною формою мовлення передбачала опрацювання таких груп умінь:

- Для ведення діалогів етикетного характеру (вітатися і відповідати на привітання; знайомитися, представлятися і відповідно реагувати на представлення співрозмовника; розпитувати про справи, самопочуття, погоду, висловлювати своє ставлення до почутого; прощатися; вітати, висловлювати побажання і реагувати на них; висловлювати подяку і відповідати на неї; вибачатися і реагувати на вибачення; ініціювати, підтримувати і закінчувати розмову; ввічливо перепитати, відмовити, погодитися і відповідно реагувати).
- Для ведення діалогу-розпитування (ініціативно і цілеспрямовано запитувати фактичну інформацію (що? де? як? коли? куди? навіщо? чому? і т. ін.) і відповідно відповідати).
- Для ведення спонукальних діалогів (звертатися з проханням і висловити готовність / відмову його виконати; дати пораду і прийняти / не прийняти її; запрошувати до дії / взаємодії і погодитися / не погодитися взяти в ній участь; висунути пропозицію і висловити згоду / незгоду з нею).
- Для ведення діалогу-обміну повідомленнями, думками (обмінюватися інформацією й адекватно реагувати на неї; переходити з позиції, того, хто запитує, в позицію того, хто відповідає, і навпаки; висловлювати точку зору і

погоджуватися / не погоджуватися з нею; висловлювати схвалення / несхвалення і реагувати на нього; виражати емоційну оцінку і реагувати на неї).

З метою відпрацювання цих умінь студентів залучали до різноманітних видів навчальної діяльності. Наведемо приклад вправи, що мала за мету підготовку студентів до ведення етикетних діалогів.

Вправа. Доберіть і запишіть у подану нижче таблицю формули мовленнєвого етикету за їх функційним призначенням. Вкажіть, які з них ви використовуєте в ситуаціях формального спілкування, а які в ситуаціях неформального спілкування.

<i>Ситуація спілкування</i>	<i>Формули мовленнєвого етикету</i>
<i>Вибачення</i>	
<i>Прохання</i>	
<i>Подяка</i>	
<i>Згода</i>	
<i>Незгода</i>	
<i>Перепитування й уточнення</i>	
<i>Привітання</i>	
<i>Висловлення співчуття</i>	
<i>Знайомство</i>	

Навчання студентів діалогової взаємодії відбувалося здебільшого у **змодельованих типових комунікативних ситуаціях**, коли необхідно обмінюватися думками «тут і зараз». Ігрова імітація із симулятивним і автентичним спілкуванням вирізняється свободою і спонтанністю мовленнєвої і немовленнєвої поведінки учасників. Студенти самостійно організовували свою поведінку залежно від розв'язуваної проблеми, свого комунікативного наміру і поведінки партнера / партнерів. Зміст навчальної діяльності в межах імітаційного спілкування полягав у такому:

- сприйняття і відтворення певного акту спілкування, викладеного в ситуації. Роботу починали з аналізу комунікативної ситуації, лінгвістичних і екстралінгвістичних особливостей реалізації акту спілкування, за яким йшов контроль розуміння почутого;
- складання діалогів за аналогією, що реалізували той самий мовленнєвий акт. До останніх можна віднести: складання діалогу за репліками-відповідями, за ініціативними репліками, за першою та останньою репліками діалогу тощо;

– складання діалогів за запропонованою ситуацією.

Застосування змодельованої комунікативної ситуації розкриємо на прикладі навчання діалогу-розпитування. Студентів залучали до комунікативної ситуації, яку умовно було названо «Що? Де? Коли?». Студент, що ініціював спілкування, називав факт, який належить до певної події. Завдання його співрозмовника – за допомогою уточнювальних запитань відгадати цю подію, зазначити інші факти із нею пов'язані.

Робота над монологічною формою мовлення передбачала опрацювання різних стилів (наукового, публіцистичного, офіційно-ділового), видів (інформаційного, агітаційного, переконувального, спонукального), типів (міркування, опис, розповідь) і жанрів (виступ, відгук, замітка) мовлення, а також навчання студентів готувати й виголошувати промови. Наведемо приклади окремих вправ, що мали місце в експериментальній методиці.

Вправа. Підготуйте інформаційний виступ (до 5 хв.). Обґрунтуйте актуальність дібраної теми. Використайте у вступі прийоми привертання уваги аудиторії. Продумайте завершальні фрази виступу. Складіть і повідомте аудиторії план промови. Врахуйте, що ваша аудиторія – слухачі групи.

I. Матеріали до завдання

Орієнтовні теми для інформаційної промови:

- Події у нашій країні
- Новини культурного життя столиці
- Авіасалон «АВІАСВІТ-XXI»
- Нові літаки КБ «Антонов»
- Нові досягнення науки

II. Схема оцінки інформаційної промови

1. Тема і мета (Цікаві? Доречні? Актуальні?)
1. Вступ (Чи використаний прийом привертання уваги? Чи не занадто довгий?)
2. Головна частина (Чи продуманий план? Чи весь матеріал стосується справи? Чи достатньо прикладів? Чи конкретним є зміст? Чи досягнута мета?)
3. Завершальна частина (Зрозуміло? Чи є узагальнення висловленого?)

4. Виголошення (Чи впевнений мовець у собі? Чи правильними є його поза й жести? Чи вдалих темп мовлення? Монотонно? Чи є контакт з аудиторією? Чи є мовленнєві помилки?)

5. Поради мовцю

III. Пам'ятка

Інформаційна промова від першого до останнього слова – продукт продуманого плану. Інакше вона не буде ані цікавою, ані зрозумілою. Досягнути першого і другого можна, якщо промова побудована з урахуванням інтересів слухачів, на доцільному поєднанні елементів нового й старого, конкретна в деталях і в цілому, якщо вона підтримує відчуття поступального руху, використовує моменти конфліктно-драматичного порядку, створює в аудиторії наростаюче очікування, що завершується розв'язкою.

Вступ необхідно дібрати й опрацювати таким чином, щоб він викликав увагу, підвищував інтерес, пояснив наміри оратора. Головна частина повинна розвиватися відповідно до конкретного плану і з урахуванням тематичного завдання, складу аудиторії й обстановки.

У завершальній частині ще раз пояснюється задана мета, піднімається на найвищий ступінь інтерес слухачів, підкреслюється зміст промови і робиться усе можливе, щоб створити в аудиторії відповідний настрій (П.Сопер).

Подана вище вправа застосовувалася для навчання одного з видів монологічного мовлення – інформаційного. Подібні вправи використовували і для опрацювання інших видів мовлення – агітаційного, переконувального, спонукального.

Вправа. Прочитайте подані нижче тексти. Визначте, до якого типу мовлення вони належать. Обґрунтуйте свої міркування (див. тексти в додатку Л.16).

Подана вправа належить до серії вправ, що застосовувалися для навчання мовлення різних типів.

Вправа. Випишіть п'ять невеликих текстів різних стилів. Назвіть стиль кожного тексту. Зробіть стилістичний аналіз одного з текстів за таким планом: Яке завдання мовлення? Де може бути використаний текст (сфера застосування стилю)?

Визначте основні стилеві ознаки (висловлювання узагальнене чи конкретне; офіційне чи невимушене). Які мовні засоби характеризують стиль кожного тексту?

У цьому прикладі представлено вправу, спрямовану на навчання висловлювань різних функційних стилів.

Вправа. Підготуйте невеликий виступ (3-4 хв.) на одну з тем: «Дозвольте познайомитися», «Зустріч, яка змінила моє життя», «Роль авіації в житті планети». Запишіть попередньо головну думку вашого виступу. Виголосіть промову. Попросіть слухачів записати головну думку вашого виступу так, як вони її зрозуміли. Після закінчення промови зачитайте свій варіант і порівняйте його з записами слухачів.

Останній із поданих прикладів демонструє завдання на підготовку й виголошення промови.

Важливим умінням для забезпечення мовленнєвої інтеракції є вміння встановлювати зворотний зв'язок. В експериментальній методиці була передбачена серія завдань для формування вмінь встановлювати зворотний зв'язок у комунікації. Для мотивації роботи студентів у цьому напрямі їм пропонувалося проаналізувати авіаційну подію, однією з причин якої була відсутність взаємодії і зворотного зв'язку між членами екіпажу, а результат – авіакатастрофа і повне руйнування повітряного судна (на щастя, людських жертв вдалося уникнути).

Завдання. Ознайомтеся з описом авіакатастрофи та здійсніть аналіз мовленнєвої взаємодії між командиром і другим пілотом повітряного судна. Вкажіть на ті фрагменти їхнього діалогу, в яких відсутній зворотний зв'язок між комунікантами (див. текст у додатку Л.17).

У процесі формування вміння встановлювати зворотний зв'язок в усній комунікації зверталась увага студентів, по-перше, на необхідність уваги до співрозмовника (важливість розуміти не тільки його слова, але й поведінку в процесі спілкування (міміку, погляд, жести, інтонацію і т. ін.)); по-друге, постійний самоконтроль, необхідність своєю вербальною і невербальною поведінкою допомагати співрозмовнику зрозуміти вас.

Для формування вміння встановлювати зворотний зв'язок у комунікації студентам пропонувалися спеціально розроблені завдання. Наведемо їх приклади.

Завдання. Ознайомтеся з інформацією про типи зворотного зв'язку. Проілюструйте теоретичні положення прикладами з літератури.

«Типи зворотного зв'язку відповідають реакції слухача на повідомлення і можуть класифікуватися в такий спосіб:

активне слухання – слухання-співпереживання;

слухання-порада – слухання, що має за мету формулювання поради і слухання, спрямоване на включення реплік-порад у реактивні дії слухача;

слухання-запитання – слухання, спрямоване на контроль знань мовця чи одержання для себе додаткової інформації, коли у внутрішньому мовленні формулюються запитання до мовця;

слухання-критика – упереджене слухання, що передбачає незбігання поглядів співрозмовників на проблему і спроби слухача скоригувати зміст повідомлення. Таку реакцію можуть дозволити собі в суперечках, дискусіях, переговорах лише ті, хто абсолютно впевнений у своїй позиції, своїх знаннях».

У навчальному процесі здійснювали роботу з формування психологічних настанов, які сприяють підвищенню ефективності зворотного зв'язку. Добирали актуальні для студентів за професійними чи соціальними показниками теми, що викликали їхній інтерес, мотивували до обговорення. Студентам пропонували працювати парами, які формували за наявності відмінних поглядів комунікантів на проблему. Завдання студентів полягало не лише в обдумуванні й викладі своїх міркувань, але й у пошуку шляхів переконання співрозмовників у доцільності та правильності їхніх поглядів.

Завдання. Вам і вашому товаришу доручили підготувати виступ на науковій студентській конференції. У процесі роботи з'ясується, що у вас різні погляди на джерела, з яких плануєте добирати інформацію. Один із вас – прибічник закордонних видань, доступ до яких можливий лише в мережі Інтернет, інший – надає перевагу традиціям вітчизняної науки, джерелам на паперових носіях. Переконайте співрозмовника у правильності саме вашої позиції і спробуйте

зробити так, щоб він почав розділяти ці погляди. В організації комунікації врахуйте дані, запропоновані в таблиці.

Комунікант	Я	не-Я
Мета	Для чого це мені? Які свої потреби (інтереси) я задовольняю?	Для чого це йому? Які свої потреби (інтереси) він може задовольнити?
Зміст	Що я отримаю від обміну інформацією? Що зміниться в моєму змісті?	Що він отримає від обміну інформацією? Що віддасть? Що зміниться в його змісті?
Метод	Як я можу здійснити цю дію? Які свої здібності виявлю?	Як він може здійснити відповідну дію? Які свої здібності виявить?

Було передбачено низку завдань на ознайомлення студентів з комунікаційними техніками, що сприяють розумінню партнерів. Наприклад.

Завдання. Ознайомтеся з комунікаційними техніками, що сприяють розумінню партнерів. Врахуйте їх під час участі в дискусії з теми «Вплив мовленнєвої комунікації на безпеку в авіації».

«Комунікаційні техніки, що сприяють розумінню партнерів

Ступінь А «Проговорювання». Співрозмовник точно, дослівно повторює висловлювання партнера. При цьому він може розпочати з функційних виразів: «На Вашу/твою думку...», «Якщо я зрозумів Вас/тебе правильно...», «Ви/ти вважаєте...» і т. ін.

Ступінь Б «Перефразування». Співрозмовник відтворює висловлювання партнера в скороченому, узагальненому вигляді, коротко формулює найістотніше в його словах: «Вашими основними ідеями, як я зрозумів, є...», «Отже ...».

Ступінь В «Розвиток ідеї». Співрозмовник намагається вивести логічні наслідки з висловлювань партнера чи висунути припущення щодо причин висловлювання партнера: «Зі сказаного виходить...», «Ви, певно, вважаєте ..., тому що ...» і т. ін.».

Важливе місце в експериментальній методиці займало навчання майбутніх авіаторів техніки ведення РО. Студентів ознайомлювали з «комунікативною петлею». Опишемо, як це відбувалося.

Викладач закликав студентів розглянути схему (див. рис. 5.2), пояснював що представлена на ній «комунікативна петля» є графічним зображенням організації комунікації «повітря – земля» в авіації. Її призначення – підтримувати безпеку і лаконічність у комунікації «пілот – авіадиспетчер». Комунікативна петля – це така організація процесу комунікації, в якій обов'язковими компонентами є підтвердження і корекція інформації, в результаті чого забезпечується цілісність комунікації. Кожного разу, коли можливим є вплив несприятливих чинників на зв'язок, суворе дотримання організації взаємодії за такою схемою слугуватиме захистом від помилок.

Завдання. Ознайомтеся зі схемою. Визначте всі її складові. Поясніть принципи її роботи в комунікації «повітря – земля». Які компоненти комунікативної петлі є особливо важливими в авіації. Не забувайте дотримуватися такої послідовності мовленнєвих актів у радіообміні, яка представлена на схемі.

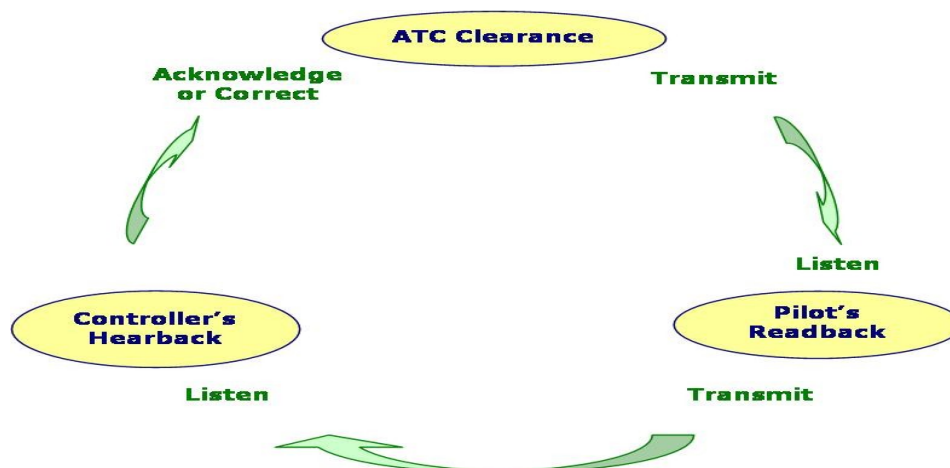


Рис. 5.2. «Комунікативна петля» в радіотелефонному зв'язку «повітря – земля»

У подальшому студенти залучалися до виконання спеціально розробленої серії вправ, що передбачала формування вмінь вести радіокомунікацію на високому професійному рівні як у стандартних, так і нестандартних (екстремальних) ситуаціях польоту. Основні типи вправ, що застосовувалися на цьому етапі навчання, наведено нижче.

Вправа. Під час прослуховування діалогу реплікуйте в паузах пілоту (окремі фрагменти діалогу подаються на шумовому тлі).

Диспетчер: Fastair 345, знижуйтеся за системою посадки за приладами, QFE

1008.

Пілот: QFE 1008, Вас зрозумів, виконую, Fastair 345.

Диспетчер: Fastair 345, контакуйте з аеродромною диспетчерською вишкою 118.925.

Пілот: Аеродромна диспетчерська вишка 118.925, Fastair 345.

Диспетчер: Fastair 345, аеродромна диспетчерська вишка, ЗПС 28, посадку дозволяю, вітер 240 10.

Пілот: ЗПС 28, посадку дозволено, Fastair 345.

Вправа. Під час прослуховування діалогу реплікуйте авіадиспетчеру (запис неякісний, темп мовлення – швидкий (160 сл/хв.)) (див. текст фрагменту РО у Додатку Л.18).

Вправа. Працюйте парами. Один із вас – авіадиспетчер, інший – пілот. Складіть фрагмент радіообміну щодо звільнення літаком повітряної траси. Скористайтеся даними з поданої нижче таблиці

ACFT	call sign	leave the	Channel	turn left / right
(ПС)	(позивний)	air way at	(Ченел)	(поверніть вправо/вліво)
		(звільніть	Marlow	heading (140, 90, 120)
		повітряну	(Марлоу)	(курс (140, 90, 120))
		трасу в)	Edsel	report passing (MO, SL, NF)
			(Едсел)	доповідайте пролітання (MO, SL, NF)
				set heading to (FB, SO, TF)
				(встановіть курс на (FB, SO, TF)

Вправа. Розіграйте діалоги «пілот – авіадиспетчер» у запропонованій ситуації спочатку українською, а потім англійською мовами.

Диспетчер: Повідомте пілоту, що Мелвіл щойно було закрито через грозу над аеродромом. Запитайте, чи будуть вони очікувати в зоні чекання, чи підуть на запасний аеродром.

Пілот: Запитайте, як довго чекати, ви прилетіли з Токіо, можуть виникнути проблеми з паливом.

Диспетчер: Відповідайте, що час затримки не визначено. Запитайте про прийняте рішення.

Пілот: Скажіть, що підете на запасний у XXX.

Диспетчер: Підтвердіть прийом інформації.

У поданих вище вправах студенти вчилися ведення РО «повітря – земля». Зокрема, вони навчалися вести діалоги в ролях пілота і диспетчера, реагуючи на інформацію, що подається їх співрозмовниками (перша і друга вправи), складати діалоги за опорними словами (третя вправа), розігрувати діалоги відповідно до приписаних їм ролей та інформації (четверта вправа). Виконання таких вправ подекуди ускладнювалося поданням неповної інформації, що вимагало від студентів не тільки вмінь мовленнєвого характеру, але й залучення професійної здогадки, аналізу, тобто відбувалося наближення навчальної діяльності до професійної.

Поряд із вправами застосовували *творчі завдання*. Так, студентам пропонувалося завдання «Склади інструкцію». Викладач подавав інформацію щодо такої організації радіомовлення, яка покликана забезпечити відсутність переплутувань і помилок. Завдання студентів – визначити сутність кожного фрагменту інформації і знайти йому відповідну назву у формі лаконічної рекомендації для учасників РО. Сукупність назв і становить інструкцію для комунікантів.

Завдання. Прочитайте вимоги до організації радіомовлення, подані в лівій частині таблиці. Обміркуйте їх і запишіть у правій частині назву до кожної вимоги у формі рекомендації для учасників радіообміну (див. таблицю в додатку Л.19).

Серед інших вправ, що застосовували для навчання техніки ведення радіообміну, опишемо такі:

- Після прослуховування діалогу об'єднайтеся в групи з трьох осіб (пілот, диспетчер підходу, диспетчер контрольно-диспетчерського пункту) і відтворіть щойно сприйняте повідомлення.
- Прослухайте повідомлення пілота про аварійне зниження. Попередьте про це повітряні судна, що перебувають поблизу, беручи на себе функції авіадиспетчера.

Отже, робота за інтеракційно-інформаційним критерієм сформованості професійного мовлення студентів-авіаторів охоплювала навчальну діяльність із формування умінь орієнтуватися в умовах спілкування, планувати мовлення

відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування, добирати адекватні засоби для подання змісту, забезпечувати зворотний зв'язок і володіння технікою ведення РО.

Робота за продуктивно-інформаційним критерієм сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаторів була пов'язана з письмовою формою мовлення.

Важливим для авіаційних операторів є вміння записати / передати на письмі професійно зорієнтовану літерну, числову і графічну інформацію. Авіаційні фахівці часто добігають до вказаних вище видів діяльності, коли працюють із метеорологічною інформацією. Для розвитку відповідних умінь студентам пропонувалася спеціально дібрана серія вправ.

Вправа. Працюючи парами, заповніть таблицю метеорологічними аббревіатурами, що використовуються в повідомленнях METAR (Meteorological Airport Reports) і TAF (Terminal Aerodrome Forecasts). З'єднайте аббревіатури, що подані в рамці, з відповідними словами з таблиці.

BCFG	BR	DRSN	DU	DZ	FU	FZRA	GR
HZ IC	MIBR	RA	RASH	SCT	SN	SQ	TS
							VA

1.	rain	7.	hail (from French <i>grêle</i>)	13.	scattered
2.	dust	8.	squall	14. BCFG	fog patches
3.	drizzle	9.	ice	15.	drifting snow
4.	snow	10.	volcanic ash	16.	freezing rain
5.	haze	11.	thunderstorm	17.	rain showers
6.	mist (from French <i>brûme</i>)	12.	smoke (from French <i>fumée</i>)	18.	shallow mist (from French <i>mince</i>)

Надалі викладач пропонував студентам ознайомитися з символами, що застосовуються в метеорологічних повідомленнях METAR і TAF, а також із тим, що ці символи позначають. З цією метою студенти переглядали метеорологічні повідомлення та аналізували значення кожного символу за відповідною таблицею-розшифровкою.

Повідомлення 1: METAR KBUF (Buffalo Niagara International) 12 1755Z AUTO
210 16G24KT 180V240 1SM R11/P6000ft -RA BR BKN015

OVC025 06/04 A2990.

Повідомлення 2: TAF SBRF (Recife) 07 0801Z 210 12KT 9999 BKN010 –RA
BKN008 TEMPO0712/0718

	1	2	Примітки
Тип повідомлення	METAR	TAF	
Код аеропорту	KBUF	SBRF	
Дата	12	07	
Час	1755Z	0801Z	Z = зулу, GMT (час за Грінвічським меридіаном) /UTC (універсальний глобальний час)
Напрямок вітру	AUTO 210	210	AUTO = Інформація, що подається автоматично
Швидкість вітру	16G24KT	12KT	G = gusting (пориви вітру) KT = knots (вузли)
Напрямок поривів вітру	180V240		V = varying between...and... (між ... і ...)
Видимість	1SM	9999	1SM = 1 statute mile (статутна/сухопутна миля) =1,609,34 9999 = horizontal visibility of more than 10 km (горизонтальна видимість більше ніж 10 км)
Дальність видимості на ЗПС	R11 /P6000ft		R=runway number (номер ЗПС) P = in excess of (понад) ft = feet (фути)
Погода на рівні земної поверхні	–RA BR		– = light (легкий) + = heavy (сильний)
Нижня межа хмар	BKN015	BKN010	BKN = broken = cloud cover of between 0.5 and 0.9 (i.e. 50% and 90%) of the sky (покриття хмарами між 0.5 і 0.9 (тобто 50% і 90%) неба)
Погода на висоті	OVC025	–RA BKN008	OVC = overcast, i.e. complete cloud cover (небо повністю вкрите хмарами)
Термін дії погодних умов		TEMPO 0712/0718	TEMPO = temporary (тимчасово) 0712 = 12.00 UTC on 7th (12.00 за UTC 7 числа)
Температура і точка роси	06/04		
Тиск	A2990		A = altimeter (альтиметр)

Наступні вправи серії були спрямовані на розвиток умінь студентів зафіксувати відповідні числові, літерні і графічні дані в письмовій формі, як це трапляється у професійній діяльності авіаційних операторів.

Вправа. Прослухайте метеорологічне повідомлення. Перегляньте текст цього повідомлення, у пропусках запишіть необхідну інформацію.

Повідомлення: METAR EPKK (Krakow) 06 ____ 120 ____ 1400 R ____ /P ____
N ____ +SN 017 M04/ ____ Q ____ NOSIG

Оскільки професійно-мовленнєва діяльність авіаційних операторів у письмовій формі мовлення реалізується переважно у двох функційних стилях (науковому й офіційно-діловому), основна увага приділялася навчанню писемних висловлювань у саме цих стилях.

Так, уміння студентів оформляти відповідну документацію здійснювалося на базі офіційно-ділового стилю мовлення. Оскільки навчання складання ділових паперів у ВНЗ відбувається в межах дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)», експериментальна методика передбачала роботу лише над тими документами, які найчастіше використовуються авіаційними операторами в їхній професійно-мовленнєвій діяльності. Навчання особових офіційних документів (автобіографія, резюме, заява, характеристика, curriculum vitae) здійснювали на базі офіційно-ділового стилю, а навчання довідково-інформаційних документів на базі офіційно-ділового і наукового стилів. Зокрема, наукового стилю добігали в навчанні студентів складати анотацію, тези, конспект, реферат, наукову роботу (курсову), статтю на студентську науково-технічну конференцію, а офіційно-ділового – в підготовці студентів до написання пояснювальної і доповідної записок, формальних листів.

Специфіка здійснюваної роботи полягала в тому, що студенти оволодівали вміннями оформляти відповідну документацію і українською, і англійською мовами.

Методику здійснюваної роботи розкриємо на навчанні студентів писати ділові листи. Для навчання використовували чотириступеневу процедуру, згідно з якою студентам пропонувалося:

1. Подумати про основні ідеї листа, про особисте ставлення до предмета чи змісту листа.
2. Скласти план (paragraphing, layout).
3. Написати проект / чорновик (draft).
4. Ретельно перевірити перед тим, як написати кінцевий варіант.

З метою формування вмінь писемно висловлюватися в науковому стилі, студенти ознайомлювалися з композиційними особливостями текстів цього стилю, виконували низку спеціально дібраних вправ. Наприклад.

Вправа. Ознайомтеся з описом орієнтовної композиційної схеми наукового тексту. Визначте особливості кожного структурно-змістового компонента. Не забувайте, що композиційна будова конкретного наукового твору залежить від виду розв'язуваного завдання, дібраного методу дослідження, галузі науки, жанру, традицій, індивідуального стилю автора і т. ін.

«Науковий текст містить такі структурно-змістові компоненти:

Назва наукового тексту відображає тему твору і повинна відповідати змісту тексту. Існують назви загального характеру («Основи математичного аналізу»); назви, що конкретизують досліджуване автором питання, проблему («ІВМ РС: устрій, ремонт, модернізація»); назви, що відображають особливості авторської постановки питання («Англійська орфографія в історичному аспекті»).

Вступ повинен бути лаконічним і чітким. У ньому обґрунтовуються:

- вибір теми, її актуальність;
- подається характеристика наукових робіт з теми, історія питання;
- формулюється предмет дослідження;
- описуються методи дослідження;
- формулюються цілі й завдання роботи.

В **основній частині** висвітлюються методика і техніка дослідження, формулюється й обґрунтовується досягнутий результат. Наводиться аргументація. Умовиводи ілюструються прикладами. Основна частина тексту монографії, дипломної роботи ділиться на розділи відповідно до завдань і обсягу роботи. У

науковій статті розділи не виокремлюються, але кожне нове наукове положення оформлюється в новий абзац.

Завершальна частина містить висновки з дослідження або має форму резюме. Вона будується за схемою:

- стисле узагальнення наукового дослідження;
- формулювання висновків;
- формулювання перспектив наукового дослідження цієї проблеми.

Додаткові матеріали виносяться в додатки».

Наступна вправа серії мала за мету навчити студентів здійснювати аналіз композиції наукового твору.

Вправа. Проаналізуйте структуру наведеного наукового тексту. Схарактеризуйте його основні частини.

У подальшому студентам пропонували завдання, пов'язані з підготовкою текстів наукового характеру.

Отже, робота на комунікативно-тренувальному етапі експериментального навчання була пов'язана з розвитком умінь професійного мовлення студентів приймати, обробляти й передавати мовленнєву інформацію. Основною формою навчання був спецпрактикум «Професійна комунікація авіаційних операторів». Упродовж етапу реалізовувалася така педагогічна умова – занурення студентів в активну професійно-спрямовану навчально-мовленнєву діяльність.

5.3.4. Методика експериментальної роботи на рефлексійно-оцінному етапі. Четвертий – рефлексійно-оцінний – етап навчання мав за мету залучення студентів до квазіпрофесійної мовленнєвої діяльності, де мовленнєвий компонент є інструментом розв'язання професійних предметних завдань. Робота на цьому етапі експериментального навчання будувалася відповідно до вимог контекстного навчання. Занурення студентів в умови суміщеної діяльності (предметної і мовленнєвої) сприяло їх саморефлексії, спонукало до самооцінювання рівня здобутих на попередніх етапах навчальних досягнень, мотивувало до роботи з удосконалення тих чи тих показників сформованості їхнього професійного

мовлення. Упродовж етапу реалізовувалася така педагогічна умова – усвідомлення студентами необхідності рефлексійно-оцінної діяльності у процесі формування їхнього професійного мовлення.

Для рефлексійно-оцінного етапу добиралися завдання, для розв'язання яких студенти повинні були застосувати вміння, сформовані на попередніх етапах експериментального навчання. Нездатність до правильного і швидкого (враховувався показник оперативності) розв'язання цих завдань свідчила студентам про необхідність подальшої роботи з формування, коригування чи вдосконалення професійного мовлення. Отже, саморефлексія й оцінка ставали потужними чинниками в мотивації студентів до навчальної діяльності.

Як зазначалося вище, основною формою діяльності студентів-майбутніх авіаторів була квазіпрофесійна діяльність, тому завдання, що пропонувалися на цьому етапі навчання, були максимально наближеними до завдань, які доводиться розв'язувати авіаційним операторам у їхній реальній професійно-мовленнєвій діяльності.

У процесі моделювання орієнтувалися на рекомендації А.Вербицького щодо організації квазіпрофесійної діяльності студентів у навчальному процесі й дотримувалися низки правил. З-поміж них: моделювалися конкретні умови і динаміка розгортання певної професійної ситуації авіаційних операторів; моделювалися предметний і мовленнєвий компоненти професійної діяльності пілотів і авіадиспетчерів; забезпечувалася суміщена діяльність студентів у змодельованих професійних ситуаціях; організовувалося діалогове спілкування студентів у змодельованих професійних ситуаціях; забезпечувалася проблемність цих ситуацій. Це дозволило системно і динамічно імітувати різноманітні моделі майбутньої професійної діяльності студентів; відтворити ситуації і логічну послідовність дій майбутньої професійної діяльності в ігровій моделі; наблизити умови навчання до реальних умов професійної діяльності; забезпечити творчу діяльність суб'єктів дидактичного процесу; сприяло швидшому формуванню умінь професійного мовлення студентів, здатності застосовувати їх на практиці у

змінюваних умовах професійної діяльності; сприяло формуванню особистісної і психологічної готовності майбутніх авіаторів до професійної діяльності.

Важливого значення для ефективної організації навчального процесу на прикінцевому етапі експериментального навчання набував відбір навчальних ситуацій. У своїй професійній діяльності авіаційний оператор постійно зіштовхується з різноманітними завданнями, розв'язання яких потребує від нього високого рівня професійної компетентності й логічного мислення, добре сформованих професійно-мовленнєвих умінь. Розкрити весь діапазон ситуацій і задач, які розв'язуються авіаційними операторами, практично неможливо. Існує безліч конкретних, динамічно змінюваних ситуацій, у яких авіаторам доводиться приймати свої рішення, добігати нешаблонних дій. Водночас можна виокремити найзагальніші типи задач, що розв'язуються цими фахівцями, і підготувати майбутніх авіаторів до їх розв'язання в подальшій професійній діяльності. Саме такі ситуації і були дібрані для цього етапу експериментального навчання. Наведемо приклади мовленнєвих завдань для студентів, в основі яких лежали ситуації професійної діяльності.

Перший тип ситуацій, до яких долучалися студенти, це *ситуації-ілюстрації*, в яких їм необхідно було щось описати, пояснити тощо.

Такі ситуації здійснювалися з опорою на слайди, відеофільми, карти, зображення з мережі Інтернет. В експериментальній методиці вони реалізовувались і українською, і англійською мовами. Їх мета – розширення професійного тезауруса студентів, розвиток умінь планувати мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування, добирати адекватні засоби для подачі змісту, забезпечувати зворотний зв'язок у комунікації. Наведемо приклади.

Ситуація 1. Студентам пропонувалося кілька карток із зображеннями різних типів повітряних суден вітчизняних і закордонних виробників.

Завдання 1. Розгляньте зображення. Визначте, повітряні судна яких виробників і яких типів на них зображені. Які орієнтири дозволили вам диференціювати літаки? Опишіть одне з повітряних суден. Доповніть зовнішній опис інформацією про системи літака, його потужність, дальність польоту тощо.

Завдання 2. Працюйте парами: складіть діалог, у якому один із комунікантів студент-авіатор, а інший – журналіст, який готує статтю про сучасний авіапарк. Формулюйте запитання і відповіді так, щоб інформація, яка буде озвучена, була точною, повною і достатньою для написання статті заданої тематики.

Опорою для ситуацій-ілюстрацій слугували тексти, лексико-граматичний матеріал, мовні кліше і т. ін. Наведемо приклад.

Ситуація 2. Студентам пропонували картку із зображенням пристрою SkyBuddy, що використовується в сучасній авіації для попередження відхилень від заданої висоти польоту і зменшення навантаження на пілота, а також його опис. Студенти працюють парами.

Студент 1: Ви – інструктор. Розкажіть стажеру про призначення і принципи роботи пристрою Sky Buddy Heading & Altitude reminder. Дайте відповіді на всі запитання стажера (див. текст у додатку Л.20).

Студент 2. Ви – стажер. Сьогодні інструктор ознайомить вас із призначенням і роботою пристрою Sky Buddy Heading & Altitude reminder. Продумайте і будьте готові задати йому всі необхідні запитання.

За допомогою *ситуацій-оцінок* вдосконалювали вміння студентів щодо приймання, обробки й передання інформації. Діапазон конкретних умінь варіювався залежно від ситуації (напр., вміння аудіювання чи читання, діалогічного чи монологічного мовлення). Завдання ситуації-оцінки – оцінити джерела, механізми, значення і наслідки ситуації, а також вжиті заходи і дії. Розкриємо технологію застосування такого прийому навчання на прикладі.

Ситуація 3. Студентам пропонували ознайомитися з офіційним звітом щодо авіакатастрофи ПС Boeing 707-321B, НК 2016, авіакомпанії Avianca Колумбійських авіаліній, що трапилася 25 січня 1990 року над аеропортом Cove Neck (Нью-Йорк). Викладач давав для аналізу студентам спеціально дібрані ним матеріали звіту (Джерело: <http://www.airdisaster.com/reports/ntsb/AAR91-04.pdf>). Матеріали містили інформацію щодо: історії рейсу; особових даних екіпажу та авіадиспетчера, у зоні відповідальності якого перебувало ПС; інформацію про технічні характеристики літака; метеорологічну інформацію; план польоту та виконання польоту;

аеродромну інформацію і транскрипти РО екіпажу з органом УПР у районі аеродрому. Кожен студент отримував окремий фрагмент інформації, його завдання полягало в тому, щоб ознайомитися з ним, дібрати найсуттєвішу інформацію, те, що в той чи той спосіб могло вплинути на перебіг польоту і аварію. Усі студенти забезпечувалися транскриптами РО, який вони аналізували на предмет відхилень у процедурах ведення чи мовленнєвих помилок. Як результат, визначалися причини, що призвели до катастрофи, розроблялися рекомендації з їх усунення. Варіантом обговорення цієї ситуації був круглий стіл.

Комунікативне завдання в ситуаціях-оцінках формулювали в такий спосіб: «Дайте оцінку діям..., визначте переваги й недоліки..., проаналізуйте ситуацію, оцініть правильність дій...» тощо.

Ситуація-запит інформації спрямована насамперед на розвиток діалогічного мовлення майбутніх авіаторів. Для успішної реалізації цієї ситуації необхідна, з одного боку, «інформаційна прогалина», з іншого боку, бажання студентів пізнати нове. В основі такої ситуації лежить текст чи інше джерело інформації. Наведемо приклад.

Ситуація 4. Студентам пропонували ознайомитися з розділом «Обмеження польотного і робочого часу екіпажу ПС» у Керівництві з виконання польотів. Студенти працювали в малих групах. Один із студентів призначавсь інспектором, інші – стажерами. Завдання інспектора – перевірити рівень знань стажерів із таких питань: обмеження польотного та робочого часу, вимоги до відпочинку, перевищення обмежень польотного та робочого часу та/або зменшення часу відпочинку, дозволені збільшення польотного та робочого часу, дозвіл на зменшення часу відпочинку льотного екіпажу, дії на розсуд командира, облік польотного часу та часу відпочинку.

Різноманітні **ситуаційні завдання** застосовувалися й **для вдосконалення вмінь ведення радіообміну**. В умовах квазіпрофесійної діяльності, що була провідною на цьому етапі навчання, розвивали готовність майбутніх авіаторів до виконання професійно-мовленнєвих функцій в ускладнених чи стресових умовах діяльності. У процесі навчання використовували комплекс ситуаційних завдань, де

описано різноманітні аварійні ситуації і відмови. Ситуації ускладнювали лімітом часу на їх розв'язання. Як приклад наводимо ситуацію «Відмова двигуна на злеті».

Ситуація 5. Під час злету з базового аеродрому ПС Ан-12, позивний ІК 141, маса 42 т, висота польоту 100 м, сталася відмова першого двигуна.

Завдання. Проаналізуйте подану аварійну ситуацію. Складіть повідомлення щодо цієї ситуації і передайте його, затративши мінімальну кількість часу. Повідомте про свої дії в умовах аварійної ситуації, що виникла на борту ПС, затративши мінімальну кількість часу. Подумки виділіть першочергові й основні дії із алгоритму, який стосується конкретної аварійної ситуації, складіть нове повідомлення за ще коротший відрізок часу.

Стандартний текст донесення: MAYDAY, MAYDAY, MAYDAY, ІК 141, airborne, number one engine failed, approaching via traffic pattern (4 с). (MAYDAY, MAYDAY, MAYDAY, ІК 141, злітання здійснив, відмовив перший двигун, здійснюю політ за курсом із заходом на посадку)

Скорочений варіант: MAYDAY, MAYDAY, MAYDAY, ІК 141, airborne, engine failed, approaching via pattern (3 с). (MAYDAY, MAYDAY, MAYDAY, ІК 141, злітання здійснив, відмовив двигун, здійснюю захід на посадку)

Для майбутніх пілотів добирали ситуації, де вміння ведення РО розвивалися поряд з уміннями добирати необхідну інформацію з довідкової бортової бібліотеки. Наведемо приклад.

Ситуація 6. Знайдіть у Керівництві з виконання польотів зазначені аварійні ситуації, а також алгоритми дій у них: а) горить попереджувальний світлосигналізатор (один, два чи три) вимикача генераторів, навантаження на генераторі відсутнє, напруга генератора нижча від напруги мережі; б) горить попереджувальний світлосигналізатор вимикача генераторів, навантаження на генераторі відсутнє, напруга генератора наближається до нуля. Складіть повідомлення про ситуації, що склалися на борту ПС, а також про порядок подальших дій із ліквідації чи мінімізації їх наслідків. Дайте відповідь (завдання для майбутніх авіадиспетчерів) на одержане повідомлення з урахуванням

екстремальної ситуації, що склалася на борту ПС, а також запропонуйте подальші дії.

Іншим різновидом завдань, що пропонувалися студентам на прикінцевому етапі навчання, були *ситуаційні завдання проблемного типу*. У таких завданнях перевіряли здатність практично і логічно мислити, аналізувати, зіставляти, проникати у сутність явищ, виявляти закономірності; вміння викладати свої думки і відстоювати свої погляди українською / англійською мовою в умовах, що потребують зосередження на розв'язанні складної професійної задачі. Подібні завдання формували вміння майбутніх авіаторів реалізовувати мовленнєві висловлювання на основі професійних знань, розвивали активність у дискусії. Наведемо приклад такої ситуації.

Завдання. Прочитайте текст. Обміркуйте подану в ньому ситуацію і дайте відповіді на запитання.

«Щоб обійти велику грозу, екіпаж повинен прийняти рішення, коли перебуває на відстані 40 морських миль від неї. Для цього екіпаж повинен встановити відповідні діапазони на навігаційних дисплеях.

- Пілот, що не пілотує, повинен встановлювати діапазони, що дозволяють планувати завчасні зміни в маршрут польоту через погодні умови (на крейсерській висоті, зазвичай, 160 морських миль і менше).
- Пілот, що пілотує, повинен встановити діапазони, що дозволяють тактично уникати несприятливі метеоумови і відстежувати їх небезпечність (на крейсерській висоті, зазвичай, 80 морських миль і менше)» (Джерело: Airbus Flight Operations Briefing Notes: Adverse Weather Operations).

Запитання для студентів:

1. Чому у пілота, що не пілотує, більший діапазон на дисплеї радара?
2. Чим дисплей погодного радара відрізняється від дисплея, що використовується диспетчером?
3. Як погодні умови в зоні відповідальності авіадиспетчера можуть впливати на його виробниче навантаження?

4. У чому відмінність впливу погодних умов на виконання польоту за маршрутом на крейсерській висоті і під час заходження на посадку?

На рефлексійно-оцінному етапі застосовували *дискусії* з тих чи тих питань авіації, її розвитку, безпеки тощо. Одна з них була присвячена питанню доцільності наявності зброї в кабіні екіпажу ПС як чинника підвищення безпеки польотів.

Студентам пропонували ознайомитися з думками пілотів і пасажирів з цього питання, що висвітлені на авіаційних форумах у мережі Інтернет (див., напр., <http://kcubbin.tripod.com/id7.html>), а також результати опитування пілотів. Думки авіаторів різноманітні. Кожному студенту пропонувалося висловити своє ставлення до порушеної проблеми, аргументувати його.

Дискусія «Чи стали б польоти безпечнішими для пасажирів, якби пілоти були озброєними?»

Погляд 1. Немає жодних сумнівів у тому, що літаки стали б безпечнішими, тому що пілоти могли б захистити кабіну екіпажу.

Якби пілотах дозволили заносити вогнепальну зброю на борт літака, у випадку терористичного нападу вони могли б зупинити терористів і в жодному разі не дозволили б спрямувати літак у будівлю. Я думаю 9/11 змінило наш спосіб мислення, тепер необхідно думати про безпеку пілотів, пасажирів і людей на землі.

Погляд 2. Озброєні пілоти сприяли б підвищенню безпеки, але в такому разі вони повинні взяти на себе і відповідальність.

Як на мене, було б добре, якби пілоти мали зброю, вони потенційно могли б урятувати багато людських життів, коли б хтось із пасажирів виявився би терористом. У такому разі це сприяло б безпеці, але необхідно, щоб пілоти використовували зброю лише для захисту, а не з якоюсь іншою метою.

Погляд 3. Від того, що пілотів озброять, літак не стане безпечнішим, бо існують більш ефективні методи захисту за просте роздавання зброї.

Необхідно здійснювати величезну підготовку і масу тренувань, а не роздавати зброю. А якщо вже давати її пілоту, то необхідно його навчити, як з нею поводитися, сформувати в нього певні бойові навички, на випадок, якщо хтось

захоче відібрати в нього зброю. Якщо пілот не буде компетентним із цих питань, зброя може бути повернена проти нього.

Погляд 4. Не думаю, що той факт, що пілотів зроблять відповідальними за власну безпеку, зробить літак безпечнішим для пасажирів, пілоти просто відволікатимуться від виконання своїх прямих обов'язків.

На мій погляд, нехай краще на борту літака будуть спеціально підготовлені та озброєні професійні охоронці, аніж озброєні пілоти.

Студентам також пропонували ознайомитися з результатами опитування з цього питання і висловити власні міркування (див. текст у додатку Л.21).

Запитання для дискусії:

1. Чи згодні ви з тим, що наявність зброї на борту літака дозволить пілотам захистити себе і пасажирів на випадок захоплення літака терористами?
2. Чи не є зачинені двері кабіни екіпажу кращою альтернативою зброї?
3. Чи повинні враховуватись у відборі кандидатів у пілоти їхні бійцівські якості та вміння поводитися зі зброєю?
4. Чи зупинить терористів думка про те, що вони можуть отримати відсіч від озброєних пілотів?
5. Чи може виникнути така ситуація, що через необережне поводження зі зброєю члени екіпажу можуть травмуватися чи травмувати один одного?
6. Чи може обізнаність терористів про наявність зброї в кабіні екіпажу призвести до більш жорстоких способів захоплення літака?

Іншим видом навчальної діяльності, що застосовували на рефлексійно-оцінному етапі, був *метод проектів*. Метод проектів – це спосіб досягнення дидактичної мети через детальну розробку проблеми, яка повинна завершитися цілком реальним, практичним результатом, оформленим у той чи той спосіб. Основне призначення методу проектів полягало в наданні студентам можливості самостійно одержати знання в процесі розв'язання практичних завдань чи проблем, що вимагають знань із різних предметних галузей. Технологія методу проектів передбачала сукупність дослідницьких, пошукових, проблемних методів, творчих за своєю сутністю. Викладачеві в межах проекту відводилася роль розробника,

координатора, експерта, консультанта. Метод проектів застосовували в експериментальній методиці з метою розвитку пізнавальних здібностей студентів, умінь самостійно конструювати свої знання, розвитку критичного і творчого мислення, вмінь інтерактивного використання засобів, обробки інформації, продукування зв'язних писемних висловлювань.

Експериментальною методикою було передбачено розробку проекту «Літак майбутнього – Boeing 787 Dreamliner». Студенти самостійно добирали з мережі Інтернет і галузевих періодичних видань інформацію про це ПС, аналізували її і готували проект, у якому розкривали питання історії розробки літака, його дизайну, подавали інформацію про виробників і постачальників, передпольотне наземне тестування і льотні випробування, системи ПС, композиційні матеріали, двигуни, інтер'єр салону тощо. Дібрану з різних джерел інформацію студенти обробляли, за необхідності перекладали, узагальнювали і подавали в проекті у такий спосіб, щоб вона відповідала вимогам інформативності й точності, водночас була цікавою і викликала інтерес в аудиторії.

На рефлексійно-оцінному етапі, як і на мотиваційному етапі експериментальної методики застосовували такий методичний прийом навчання, як *перегляд відеофільмів*. Мета і технологія застосування відеофільмів на прикінцевому етапі навчання були дещо відмінними. Зростала самостійність студентів у досягненні навчальних цілей. Для перегляду добирали відеофільми, що демонстрували порушення в мовленнєвій взаємодії «авіадиспетчер – пілот». Студенти самостійно шукали помилки в комунікації, що призвели до тих чи тих авіаційних інцидентів, визначали їх причини, пропонували рекомендації з їх усунення чи мінімізації в майбутньому. Роль викладача зводилася до координації діяльності студентів, фасилітації їх мисленнєво-мовленнєвої активності.

Різновидом навчальної діяльності прикінцевого етапу навчання був метод *мозкової атаки* (brainstorming). Він ґрунтується на груповому формуванні ідеї розв'язання певної задачі. Група, перед якою вона ставиться, висуває якомога більше нових ідей, інколи абсолютно несподіваних, що сприяє створенню атмосфери невимушеності, змагальності та співробітництва. Заохочується будь-яка

пропозиція, думка, ідея, забороняється критика і насмішки щодо них. Тільки після збирання всіх пропозицій починається їх оцінка, яка полягає у всебічному та об'єктивному аналізі всіх пропозицій і виборі найбільш оптимальної з них. Подамо приклад завдання, що базується на методі мозкової атаки.

Завдання. Безпека в авіації залежить від багатьох природних явищ. Усім відомо про негативний вплив, які можуть мати на політ погодні та не пов'язані з погодою природні явища. Вкажіть природні явища, що можуть позначитися на безпеці польоту, і класифікуйте їх у чотири групи:

- а) опади: *дощ*, ...
- б) погодні явища, пов'язані з вітром: *боковий вітер*, ...
- в) погодні явища, що можуть позначатися на видимості: *туман*, ...
- г) природні явища, не пов'язані з погодою: *зіткнення з птахами*, ...

Одним із природних явищ, що в квітні 2010 року паралізувало авіацію майже всієї Європи, було виверження вулкану в Ісландії. Подумайте і запишіть усі можливі впливи вулканічного попелу на політ літака. Будьте креативними, не бійтеся неординарних ідей. Обговоріть їх у групі, оберіть ті з них, які вважаєте найбільш вірогідними. Подивіться фільм «Небезпека вулканічного попелу: авіаційні ризики, пов'язані з вибухонебезпечними викидами» («Volcanic Ash Hazard: an aviation hazard of explosive proportions») і звірте перелік, складений вами, з тим переліком, що зазначається у фільмі.

Для досягнення ефективності методу мозкової атаки дотримувалися низки умов, як-от: максимальна зацікавленість усіх учасників у досягненні результату; абсолютний авторитет керівника в організації роботи; чітке дотримання правил проведення мозкової атаки. Не менш важливо дотримуватися й основних принципів мозкової атаки: не критикувати – можна висловлювати будь-яку думку без побоювання, що вона буде невдалою; стимулювати будь-яку ініціативу; прагнути до найбільшої кількості ідей; змінювати, комбінувати, покращувати запропоновані ідеї (свої та чужі).

Важливого значення на рефлексійно-оцінному етапі навчання набували *ігрові методи*. В експериментальній методиці вони виконували навчальні функції і

функції контролю й оцінки навчальних досягнень студентів. Гра була також ефективним засобом самооцінювання для студентів, оскільки демонструвала їхній реальний рівень володіння професійним мовленням і готовність до здійснення майбутньої-професійно-мовленнєвої діяльності.

Керівництво ігровими заняттями, ігровими моделями – особливий вид викладацької діяльності, що істотно відрізняється від проведення інших видів навчальних занять. Керівник гри повинен знати не лише проблеми в тій галузі діяльності, що порушуються в грі, але й уміти вести гру, контролювати ігровий режим, реагувати на непередбачувані ситуації, що виникають упродовж гри.

Процес моделювання гри охоплював низку етапів, кожен з яких вимагав певного кола досліджень, розробок, експериментів. Важливим етапом у моделюванні гри був вибір навчальних цілей і об'єкту гри, які повинні узгоджуватися з вимогами програми (приклад сценарію ситуаційної гри, яка в навчальному процесі реалізовувалась англійською мовою, подано в додатку Л.22).

У результаті проведення таких ігор стимулювалась активність мислення студентів, формувалася готовність до самостійного прийняття рішення, здатність до реалізації мовленнєвих функцій у майбутній професійній діяльності.

Особливу увагу в процесі підготовки майбутніх авіаторів до професійно-мовленнєвої діяльності надавали діловим і рольовим іграм. Такі методи роботи застосовували в експериментальній методиці на прикінцевому етапі навчання, оскільки в ігровій діяльності студенти повинні діяти професійно, компетентно, а не на основі уявлених чи будь-яких інших побутових бачень. Тобто ділові й рольові ігри впроваджувалися в навчальний процес після того, як за допомогою інших педагогічних технологій і прийомів на попередніх етапах навчання у студентів було сформовано комплекси предметних знань, професійних і мовленнєвих умінь як певних «заготовок» для використання в грі. У процесі ігор ці комплекси інтегрувалися в систему більш складних власне предметних, міжпредметних і надпредметних компетентностей, покликаних скласти основу професіоналізму майбутнього авіатора.

Ділові ігри розглядалися як форма відтворення в освітньому процесі предметного і соціального змісту професійної діяльності, моделювання системи взаємовідносин, характерних для цього виду трудової діяльності. Структурно ділова гра становить собою дві «накладені» одна на одну моделі – імітаційну й ігрову, які задають предметний і соціальний контексти засвоєваної студентами реальної професійної діяльності. В імітаційній моделі, за А.Вербіцьким, науковою мовою подається технологія цілісної професійної діяльності або її певні фрагменти, умови і просторово-часова динаміка виробничого процесу (предметний контекст). В ігровій моделі відображаються взаємовідносини людей, що мають місце на реальному виробництві (в широкому значенні цього слова), тобто задається соціальний контекст: комплект ролей згідно зі штатним розписом, посадові функції, обов'язки і права фахівців; сценарій взаємодії учасників із вказівкою на часові параметри дій кожного, їхні професійні інтереси і відповідальність. Працюючи з імітаційною моделлю, учасники виконують квазіпрофесійну діяльність, що містить риси як навчання, так і трудової діяльності (Приклад сценарію ділової гри «Розслідування авіаційної події» (гра розроблена для майбутніх авіадиспетчерів за моделлю, запропонованою Т.Тарнавською) подано в додатку Л.23).

Обговорення проведеної ділової гри проводили по завершенні всієї роботи. Викладач починав аналіз із констатації тих цілей роботи, яких студенти зуміли досягнути, тобто з позитивних моментів. У подальшому на основі аналізу помилок студентів викладач розробляв вправи на повторення необхідного матеріалу, це давало можливість вдосконалити набуті попередньо професійні знання і вміння професійного мовлення.

У підведенні підсумків ділової гри оцінювали: ступінь мотивації на виконання одержаного завдання; вміння аналізувати; здатність розпізнавати помилки нестандартного РО; активність участі в діловій грі; творчий підхід до виконання завдань; ступінь сформованості професійного мовлення студентів.

Матеріалом для таких ігор слугували матеріали розслідування авіаційних подій, де однією з причин катастрофи були помилки в комунікації «повітря –

земля». Матеріали добиралися з мережі Інтернет або з офіційних видань організацій із забезпечення безпеки в авіації.

Різновидом ігрових методик, які мали місце на рефлексійно-оцінному етапі навчання, були *рольові ігри*.

На прикінцевому етапі навчання за експериментальною методикою студентам-пілотам пропонували рольову гру «Підготовка до демонстраційних польотів». Розкриємо її сутність і технологію проведення.

Дидактичні матеріали: Положення про організацію і виконання демонстраційних польотів; Керівництво для пілотів із виконання демонстраційних польотів; карти і схеми аеродромів; тексти метеорологічних повідомлень.

Мета гри полягає у формуванні у студентів: мотивації до навчання; пізнавальної і пошукової активності майбутніх пілотів у роботі з довідковими матеріалами щодо організації польотів; вміння читати і пояснювати схеми прильоту, вильоту і відходу на запасні аеродроми; вміння читати метеорологічні повідомлення і приймати рішення щодо польотів відповідно до їх змісту; здатності вести РО; вміння застосовувати проблемно-дослідницькі й проблемно-пошукові методи аналізу ситуацій; вміння доходити рішення, формулювати його мовленнєвими засобами української / англійської мови, виголошувати, аргументувати, відстоювати в дискусії.

Сюжет рольової гри: студентам повідомляється про те, що незабаром в Україні відбудеться міжнародний авіакосмічний салон «АВІАСВІТ-XXI». Оргкомітет авіакосмічного салону повинен підготувати пілотів до участі в демонстраційних польотах, що заплановані в зоні аеродрому Київ (Антонов).

Учасники рольової гри: представник льотно-консультативної групи; представник авіаційно-диспетчерської служби; представник служби метеорологічного забезпечення польотів; екіпажі ПС, що беруть участь у демонстраційних польотах.

Умови гри: оскільки підготовка до демонстраційних польотів відбувається в аудиторних умовах, обігруються лише три елементи такої підготовки. З-поміж них: опрацювання схеми аеродрому вильоту, прильоту і відходу на запасні аеродроми;

опрацювання екіпажем погодної інформації і прийняття рішення щодо вильоту, прильоту чи відходу на запасний аеродром у разі різкого погіршення погодних умов або неточності прогнозу погоди; ведення РО впродовж стандартних і нестандартних ситуацій у польоті.

Розгортання гри. На підготовчому етапі студенти забезпечуються документами, що визначають порядок проведення демонстраційних польотів (Положення про організацію і виконання демонстраційних польотів; Керівництво для пілотів із виконання демонстраційних польотів) і ознайомлюються з їх змістом, добирають інформацію, необхідну для виконання призначених для них ролей.

Основний етап.

Сюжет 1. Студенти-пілоти забезпечуються схемою прильоту, вильоту і відходу на запасні аеродроми з аеродрому Київ (Антонов) (див. рис. 5.3). Їх завдання – вивчити схему (курс, швидкість, висоту польоту, поворотні пункти). Представник льотно-консультативної групи приймає залік у пілотів щодо знання схеми (напр., назвати поворотні пункти, частоти ненаправлених радіомаяків, курси після прольоту поворотних пунктів і відстані між ними, запасні аеродроми і їх дані тощо). Результати фіксуються в журналі підготовки до польотів. Екіпажі, які успішно склали залік, отримують «допуск» до польотів.

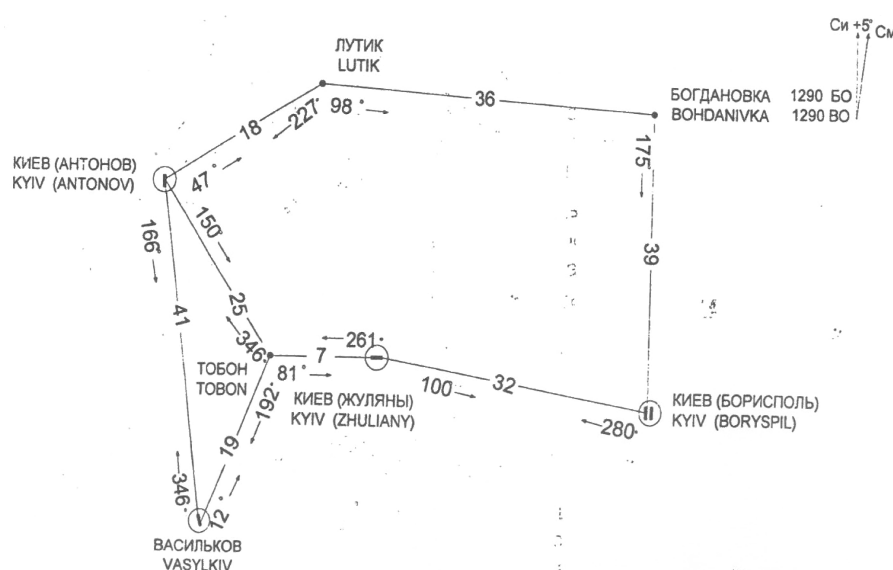


Рис. 5.3. Схема прильоту, вильоту і відходу на запасні аеродроми Київ (Жуляни), Київ (Бориспіль) і Васильків з аеродрому Київ (Антонов)

Сюжет 2. Екіпажі ПС у телефонному режимі отримують метеорологічні повідомлення про стан погоди на аеродромі вильоту, аеродромі призначення і запасних аеродромах на цей момент, а також прогноз погоди щодо цих аеродромів. Інформація подається представником служби метеорологічного забезпечення польотів. Завдання студентів – записати повідомлення, обробити їх і прийняти рішення щодо можливості виконання польотів згідно з отриманою метеоінформацією (враховуються мінімуми екіпажу, аеродрому і ПС як на виліт, так і на посадку).

Сюжет 3. Ведення РО між пілотом ПС і представником диспетчерської служби в процесі виконання демонстраційного польоту (запити пілота / дозволи диспетчера щодо запуску двигунів, вирулювання, зайняття виконавчого старту, злету, роботи в пілотажній зоні, зниження, (відходу на запасний аеродром), заходу на посадку, посадки, звільнення смуги, зарулювання на стоянку, вимикання двигунів, зайняття зони чекання).

Завдання щодо ведення РО можуть ускладнюватися додаванням екстремальних ситуацій польоту (відмова двигуна, пожежа, відмова певної системи управління ПС, порушення в роботі електричної системи тощо) або створенням завад у РО й уведенням ліміту часу.

Обговорення результатів гри. В обговоренні беруть участь усі учасники гри. Вони зазначають, що їм вдалося, а що не вдалося реалізувати в процесі гри. Визначають фактичний матеріал, який необхідно повторити, а також ті професійно-мовленнєві вміння, які потребують подальшого вдосконалення.

У підведенні підсумків ділової гри оцінювали: ступінь мотивації на виконання одержаного завдання; вміння аналізувати; активність участі в рольовій грі; творчий підхід до виконання завдань; правильність прийнятих рішень; здатність вести РО у стандартних і нестандартних умовах польоту; ступінь сформованості професійного мовлення студентів; володіння підмовою авіації і фразеологією РО.

У процесі ігрової діяльності відбувалося навчання дії через саму дію.

На рефлексійно-оцінному етапі навчання також здійснювали роботу щодо розвитку вмінь спостереження, самоаналізу й самоконтролю. Цього досягали шляхом упровадження в навчальний процес таких методів навчання, які спрямовували студентів на розвиток умінь самостійного пошуку помилок, самоаналізу, самооцінювання, визначення пріоритетних напрямів власного навчального процесу, побудови індивідуальних освітніх траєкторій і т. ін.

Отже, експериментальна методика охоплювала чотири послідовні етапи. Стрижнем методики був спецпрактикум «Професійна комунікація авіаційних операторів», який забезпечував формування умінь професійного мовлення студентів і застосування цих умінь у розв'язанні студентами професійно-мовленнєвих завдань у квазіпрофесійній діяльності.

5.4. Порівняльна характеристика рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаторів на констатувальному і прикінцевому етапах дослідження

Задля перевірки ефективності визначених педагогічних умов навчання і розробленої експериментальної методики на прикінцевому етапі дослідження було здійснено підсумковий зріз сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаторів. Студентам експериментальної і контрольної груп були запропоновані завдання аналогічні тим, що виконувалися на етапі констатувального зрізу. Аналіз професійного мовлення здійснювався за розробленою на констатувальному етапі експерименту системою критеріїв і показників.

Порівняльні дані рівнів сформованості професійного мовлення у студентів-авіаторів за перцептивно-інформаційним критерієм подано в таблиці 5.1.

Як видно з таблиці, в ЕГ відбулися відчутні позитивні зміни щодо рівнів сформованості професійного мовлення. Так, високого рівня сформованості професійного мовлення за показником «Уміння слухати / сприймати інформацію при винятково голосовому спілкуванні (комунікація «повітря – земля»)» досягли 18,5 % (було 4 %) студентів ЕГ і 10,6 % (було 5,3 %) – КГ. Достатній рівень був

притаманний 41,3 % студентів ЕГ і 26 % – КГ (на КЗ – 16 % і 17,3 % відповідно). Задовільний рівень було виявлено у 32,6 % (було 37,3 %) студентів ЕГ і 48,6 % (було 38,7 %) – КГ. На низькому рівні залишилося 7,6 % студентів ЕГ і 14,8 % студентів КГ (на КЗ було 42,7 % і 38,7 % відповідно).

Таблиця 5.1

**Рівні сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів за перцептивно-інформаційним критерієм
(констатувальний і прикінцевий зрізи)**

Показник	Група	Рівні (у %)							
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
		КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ
уміння слухати / сприймати інформацію при винятково голосовому спілкуванні (комунікація «повітря – земля»)	ЕГ	4	18,5	16	41,3	37,3	32,6	42,7	7,6
	КГ	5,3	10,6	17,3	26	38,7	48,6	38,7	14,8
уміння слухати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію при безпосередньому спілкуванні	ЕГ	5,3	18,5	18,7	42,5	40	30,6	36	8,4
	КГ	5,3	9,4	20	27,7	38,7	47,4	36	15,5
уміння читати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію з паперових і електронних носіїв	ЕГ	5,3	20	20	44	41,3	29,2	33,3	6,8
	КГ	6,7	10,6	18,7	27,3	42,7	48,6	31,9	13,4

Результати сформованості професійного мовлення за показником «Уміння слухати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію при безпосередньому спілкуванні» на прикінцевому зрізі були такими: високий рівень продемонстрували 18,5 % студентів ЕГ і 9,4 % – КГ (на констатувальному – по 5,3 % студентів як в ЕГ, так і КГ). Достатній рівень виявлено у 42,5 % (було 18,7 %) студентів ЕГ і 27,7 % (було 20 %) – КГ. Задовільний рівень засвідчили 30,6 % студентів ЕГ і 47,4 % – КГ (було 40 % ЕГ і 38,7 % у КГ відповідно). Частина студентів – 8,4 % в ЕГ і 15,5 % у

КГ (було по 36 %) – продемонстрували низький рівень уміння слухати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію при безпосередньому спілкуванні.

Результати сформованості професійного мовлення за показником «Уміння читати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію з паперових і електронних носіїв» засвідчили, що на високому рівні перебували 20 % (було 5,3 %) респондентів ЕГ і 10,6 % (було 6,7 %) – КГ. Достатній рівень засвідчили 44 % студентів ЕГ і 27,3 % – КГ (на КЗ – 20 % в ЕГ і 18,7 % у КГ). Задовільний рівень було виявлено у 29,2 % (було 41,3 %) студентів ЕГ і 48,6 % (було 42,7 %) – КГ. На низькому рівні залишилося 6,8 % студентів в ЕГ і 13,4 % студентів у КГ (на КЗ їх було 33,3 % і 31,9 % відповідно).

Порівняльні дані сформованості професійного мовлення майбутніх фахівців авіаційної галузі на констатувальному і прикінцевому зрізах за процесуально-інформаційним критерієм подано в таблиці 5.2.

Таблиця 5.2

Рівні сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів за процесуально-інформаційним критерієм (констатувальний і прикінцевий зрізи)

Показник	Група	Рівні (у %)							
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
		КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ
уміння обробляти сприйняту на слух і візуально професійно зорієнтовану інформацію	ЕГ	4	17,8	20	44	41,3	29,7	34,7	8,5
	КГ	5,3	9,3	17,3	25,3	42,7	47,6	34,7	17,8
уміння добирати / шукати інформацію у бортовій довідковій літературі	ЕГ	4	17	16	44,8	37,3	31,1	42,7	7,1
	КГ	2,7	7,1	17,3	24,7	36	49,6	44	18,6

Як бачимо з таблиці, високий рівень сформованості професійного мовлення у студентів-авіаційних операторів за показником «Уміння обробляти сприйняту на слух і візуально професійно зорієнтовану інформацію» на ПЗ було зафіксовано в 17,8 %

(було 4 %) студентів ЕГ і 9,3 % (було 5,3 %) – КГ. Достатній рівень був притаманний 44 % (було 20 %) студентів ЕГ і 25,3% (було 17,3 %) – КГ. На задовільному рівні було виявлено 29,7 % студентів ЕГ і 47,6 % – КГ (на КЗ – 41,3 % і 42,7 % відповідно). Певна кількість респондентів – 8,5 % в ЕГ і 17,8 % у КГ – залишилися на низькому рівні (на КЗ такий рівень засвідчили 34,7 % студентів як в ЕГ, так і КГ).

Проаналізуємо рівні сформованості професійного мовлення студентів за показником «Уміння добирати / шукати інформацію у бортовій довідковій літературі». 17 % (було 4 %) студентів ЕГ і 7,1 % (було 2,7 %) – КГ продемонстрували це вміння на високому рівні. Достатній рівень було відзначено в 44,8 % (було 16 %) студентів ЕГ і 24,7 % (було 17,3 %) – КГ. Задовільний рівень було детерміновано у 31,1 % студентів ЕГ і 49,6 % – КГ (на КЗ – 37,3 % і 36 % відповідно). На низькому рівні залишилося 7,1 % (було 42,7 %) і 18,6 % (було 44 %) в ЕГ і КГ відповідно.

Порівняльні кількісні дані сформованості професійного мовлення за інтерактивно-процесуальним критерієм подано в таблиці 5.3.

Таблиця 5.3

Рівні сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів за інтерактивно-інформаційним критерієм (констатувальний і прикінцевий зрізи)

Показник	Група	Рівні (у %)							
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
		КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ
уміння орієнтуватися в умовах спілкування	ЕГ	6,7	20	17,3	45,3	42,7	26,6	33,3	8,1
	КГ	8	12	18,7	29	38,7	43,6	34,7	15,4
уміння планувати мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування	ЕГ	5,3	19,2	17,3	44	42,7	25,3	34,7	11,5
	КГ	6,7	11	17,3	27	44	43	32	19

Продовження табл. 5.3

уміння добирати адекватні засоби для подання змісту	ЕГ	5,3	20,4	20	48	40	23,4	34,7	8,2
	КГ	6,7	10,7	18,7	30,2	42,7	45,8	32	13,3
уміння забезпечувати зворотний зв'язок	ЕГ	6,7	20	20	45,3	41,3	22,7	32	12
	КГ	6,7	9,3	21,3	29	38,7	43,6	33,3	18,1
володіння технікою ведення радіообміну	ЕГ	4	18,4	14,7	38,3	38,7	29	42,7	14,3
	КГ	4	8	16	22,7	40	46	40	23,3

Як впливає з таблиці, високий рівень сформованості професійного мовлення за показником «Уміння орієнтуватися в умовах спілкування» засвідчили 20 % (було 6,7 %) студентів ЕГ та 12% (було 8%) – КГ. Достатній рівень було встановлено у 45,3 % студентів ЕГ та 29 % – КГ (на КЗ – у 17,3 % і 18,7 % студентів відповідно). Задовільний рівень продемонстрували 26,6 % (було 42,7 %) студентів ЕГ та 43,6 % (було 38,7 %) – КГ. Низький рівень детерміновано у 8,1 % (було 33,3 %) студентів ЕГ та 15,4 % (було 34,7 %) – КГ.

Опишемо результати рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх авіадиспетчерів і пілотів за показником «Уміння планувати мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування». На високому рівні перебували 19,2 % (було 5,3 %) студентів ЕГ та 11 % (було 6,7 %) – КГ. Достатній рівень продемонстрували 44 % студентів в ЕГ і 27 % – у КГ (на КЗ – 17,3 % студентів як ЕГ, так і КГ). Задовільний рівень був характерний для 25,3 % (42,7 %) студентів в ЕГ, та 43 % (було 44 %) – у КГ. Певна кількість респондентів – 11,5 % в ЕГ та 19 % у КГ (було 34,7 % в ЕГ та 32 % у КГ) – перебували на низькому рівні.

За показником «Уміння добирати адекватні засоби для подання змісту» студенти-майбутні авіатори засвідчили такі рівні сформованості професійного мовлення. Високий рівень було виявлено у 20,4 % (було 5,3 %) студентів ЕГ і 10,7 % (було 6,7 %) – КГ. Достатній рівень продемонстрували 48 % студентів в ЕГ та 30,2 % – у КГ (на КЗ таких студентів було 20 % в ЕГ і 18,7 % у КГ). Задовільний рівень був властивий 23,4 % (було 40 %) студентів ЕГ і 45,8 % (було 42,7 %) – КГ.

На низькому рівні ще перебували 8,2 % студентів в ЕГ і 13,3 % – у КГ (було 34,7 % в ЕГ і 32 % у КГ).

Результати дослідження засвідчили такі рівні сформованості професійного мовлення у студентів за показником «Уміння забезпечувати зворотний зв'язок». Якщо на КЗ на високому рівні перебувало по 6,7 % студентів ЕГ і КГ, то на ПЗ їх стало 20 % в ЕГ і 9,3 % у КГ. Достатній рівень засвідчили 45,3 % студентів ЕГ і 29 % – КГ (на КЗ – 20 % студентів ЕГ і 21,3 % – КГ). Задовільний рівень виявлено у 22,7 % (було 41,3 %) студентів ЕГ і 43,6 % (було 38,7 %) – КГ. Низький рівень був характерний для 12 % (було 32 %) студентів ЕГ і 18,1 % (було 33,3 %) – КГ.

За показником «Володіння технікою ведення радіообміну» студенти засвідчили такі результати. На високому рівні перебували 18,4 % студентів ЕГ і 8 % – КГ (на КЗ – по 4 % студентів ЕГ і КГ). 38,3 % (було 14,7 %) студентів в ЕГ і 22,7 % (було 16 %) у КГ продемонстрували володіння технікою ведення РО на достатньому рівні. 29 % студентів ЕГ і 46 % – КГ (було 38,7 % і 40 % відповідно) володіли технікою ведення РО на задовільному рівні. Частина студентів засвідчила низький рівень володіння технікою ведення РО: 14,3 % (було 42,7 %) студентів ЕГ і 23,3 % (було 40 %) – КГ. Як бачимо, на цьому рівні залишилася дещо більша кількість студентів у порівнянні з іншими показниками. Причини цього полягають у тому, що експериментальне навчання здійснювалося на третьому курсі і не було конкретно спрямоване на навчання техніки ведення РО, навчання цієї техніки було одним із багатьох аспектів навчальної діяльності, до якої залучалися студенти. Вдосконалення студентами майстерності щодо техніки ведення РО відбувається впродовж 4-го і 5-го курсів навчання у ВНЗ, оскільки відпрацювання вмінь ведення РО є предметом особливої уваги навчальних дисциплін «Професійна англійська мова» та «Авіаційна англійська мова».

Кількісні дані рівнів сформованості професійного мовлення у студентів-авіаторів за продуктивно-інформаційним критерієм подано в таблиці 5.4.

**Рівні сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів за продуктивно-інформаційним критерієм
(констатувальний і прикінцевий зрізи)**

Показник	Група	Рівні (у %)							
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
		КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ
уміння передати на письмі професійно зорієнтовану літерну, числову і графічну інформацію	ЕГ	6,7	21,3	17,3	46,3	41,3	25,3	34,7	7,1
	КГ	8	12	18,7	25,6	41,3	47	32	15,4
уміння оформляти відповідну професійну документацію	ЕГ	8	24,8	24	48	45,3	22	22,7	5,2
	КГ	9,3	14,7	22,7	29,8	46,7	46	21,3	9,5
уміння зв'язно письмово висловлюватися	ЕГ	8	18,7	18,7	47,3	38,7	25,3	34,6	8,7
	КГ	9,3	12,3	17,3	25	40	48,6	33,4	14,1

Як свідчать дані таблиці, високий рівень сформованості професійного мовлення за показником «Уміння передати на письмі професійно зорієнтовану літерну, числову і графічну інформацію» продемонстрували 21,3 % (було 6,7 %) студентів ЕГ і 12 % (було 8 %) – КГ. Достатній рівень засвідчили 46,3 % (було 17,3 %) студентів ЕГ і 25,6 % (було 18,7 %) – КГ. Частина студентів засвідчила задовільний рівень – 25,3 % студентів ЕГ і 47 % – КГ (на КЗ – по 41,3 % студентів ЕГ і КГ). Низький рівень продемонстрували 7,1 % (було 34,7 %) студентів в ЕГ і 15,4 (було 32 %) – у КГ.

Як і на етапі констатувального зрізу, дещо кращими були результати сформованості професійного мовлення в майбутніх авіаторів за показником «Уміння оформляти відповідну професійну документацію». Зокрема високий рівень засвідчили 24,8 % учасників ЕГ і 14,7 % (на КЗ – 8 % і 9,3 % учасників ЕГ і КГ відповідно). Достатній рівень був характерний для 48 % (було 24 %) студентів ЕГ і 29,8 % (було 22,7 %) – КГ. Задовільний рівень продемонстрували 22 % (було

45,3 %) студентів ЕГ і 46 % (було 46,7 %) – КГ. Низький рівень засвідчили 5,2 % (було 22,7 %) студентів ЕГ і 9,5 % (було 21,3 %) – КГ.

Опишемо результати за останнім із визначених показників сформованості професійного мовлення майбутніх авіаторів – «Уміння зв'язно письмово висловлюватися». Високий рівень засвідчили 18,7 % (було 8 %) студентів ЕГ і 12,3 % (було 9,3 %) – КГ. Достатній рівень був властивий 47,3 % (було 18,7 %) студентів ЕГ і 25 % (було 17,3 %) – КГ. Задовільний рівень продемонстрували 25,3 % студентів ЕГ і 48,6 % – КГ (на КЗ – 38,7 % і 40 % відповідно). Низький рівень був характерний для 8,7 % (було 34,6 %) студентів ЕГ і 14,1 % (було 33,4 %) – КГ.

Загальну динаміку формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі подано в таблиці 5.5.

Таблиця 5.5

Динаміка формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів на констатувальному і прикінцевому етапах за критеріями

Критерій	Група	Рівні (у %)							
		Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
		КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ
Перцептивно-інформаційний	ЕГ	4,9	19	18,2	42,6	39,5	30,8	37,3	7,6
	КГ	5,8	10,2	18,7	27	40	48,2	35,5	14,6
Процесуально-інформаційний	ЕГ	4	17,4	18	44,4	39,4	30,4	38,6	7,8
	КГ	4	8,2	17,3	25	39,4	48,6	39,4	18,2
Інтерактивно-інформаційний	ЕГ	5,6	19,6	17,8	44,2	41,1	25,4	35,5	10,8
	КГ	6,4	10,2	18,4	27,6	40,8	44,4	34,4	17,8
Продуктивно-інформаційний	ЕГ	7,6	21,6	20	47,2	41,8	24,2	30,6	7
	КГ	8,7	13	19,6	26,8	42,8	47,2	28,9	13

Як видно з таблиці, в ЕГ помітною є позитивна динаміка щодо сформованості професійного мовлення майбутніх авіаторів за всіма критеріями. Так, за перцептивно-інформаційним критерієм одержані результати були такими: на КЗ високий рівень засвідчили 4,9 % студентів, на ПЗ – 19 %; достатній рівень на КЗ продемонструвало 18,2 % студентів, а на ПЗ – 42,6 %; задовільний рівень на КЗ

був властивий 39,5 % студентів, а на ПЗ – 30,8 %; низький рівень на КЗ був властивий 37,3 % студентів, а на ПЗ – лише 7,6 % студентів. Дані, що були одержані внаслідок аналізу професійного мовлення учасників КГ на КЗ і ПЗ, були менш переконливими. Зокрема, високого рівня досягло 10,2 % студентів (було 5,8 %); достатній рівень засвідчили 27 % (було 18,7 %), найбільша кількість учасників КГ продемонструвала задовільний рівень сформованості професійного мовлення за перцептивно-інформаційним критерієм – 48,2 % (було 40 %) студентів. Значна кількість студентів – 14,6 % (було 35,5 %) залишилися на низькому рівні.

Проаналізуємо узагальнені дані за процесуально-інформаційним критерієм. На етапі КЗ високий рівень засвідчили 4 % студентів як в ЕГ, так і КГ, проте на ПЗ кількість студентів, що досягли цього рівня, значно різнилася: в ЕГ таких студентів було 17,4 %, а в КГ лише 8,2 %. Достатнім рівнем оволоділи 44,4 % студентів ЕГ і 25 % – КГ (на КЗ цей рівень засвідчили 18% і 17,3 % студентів відповідно). На задовільному рівні було 30,4 % студентів ЕГ і 48,6 % – КГ (було по 39,4 % в обох групах). На низькому рівні залишилося 7,8 % студентів в ЕГ, проте у КГ таких студентів було значно більше – 18,2 %.

Позитивною була динаміка розвитку професійного мовлення студентів ЕГ і за інтерактивно-інформаційним критерієм. Зокрема, на етапі КЗ кількість студентів, що засвідчили цей рівень, була близькою в ЕГ (5,6 %) і КГ (6,4 %), проте на ПЗ вона значно різнилася – 19,6 % студентів в ЕГ і 10,2 % – у КГ. Позитивну динаміку відмітили й щодо достатнього рівня: в ЕГ його досягли 44,2 % студентів (було 17,8 %), у КГ зміни менш відчутні – 27,6% (ПЗ) проти 18,4 % (КЗ). Задовільний рівень був властивий 25,4 % студентів ЕГ і 44,4 % – КГ (41,1 % і 40,8 % відповідно на КЗ). Позитивну динаміку відмічаємо й щодо кількості студентів, які залишилися на низькому рівні. Зокрема, в ЕГ їхня кількість скоротилася з 35,5 % (КЗ) до 10,8 (ПЗ), у контрольній групі зміни менш відчутні – з 34,4 % (КЗ) до 17,8 % (ПЗ).

Проаналізуємо динаміку формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі за продуктивно-інформаційним критерієм. Студенти експериментальної групи засвідчили такі результати: високий рівень – 21,6 % (було

7,6 %); достатній рівень – 47,2 % (було 20 %); задовільний рівень 24,2 % (було 41,8 %); низький рівень – 7 % (було 30,6 %) студентів. Як бачимо, значні зміни відбулися щодо перерозподілу учасників ЕГ за всіма рівнями. Зміни у КГ були менш відчутними. Так, кількість тих, хто досяг високого рівня зросла до 13 % проти 8,7 % на КЗ. Достатнього рівня досягли 26,8 % (було 19,6 %); задовільного – 47,2 % (було 42,8 %) студентів. Низький рівень зберігся у 13 % учасників КГ (на КЗ його мали 28,9 % студентів).

Як бачимо, динаміка формування професійного мовлення в учасників ЕГ була позитивною за всіма проаналізованими критеріями. Проаналізуємо узагальнені дані щодо рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів на прикінцевому зрізі експериментального дослідження (дані наведено в таблиці 5.6 і рисунках 5.4 і 5.5).

Таблиця 5.6

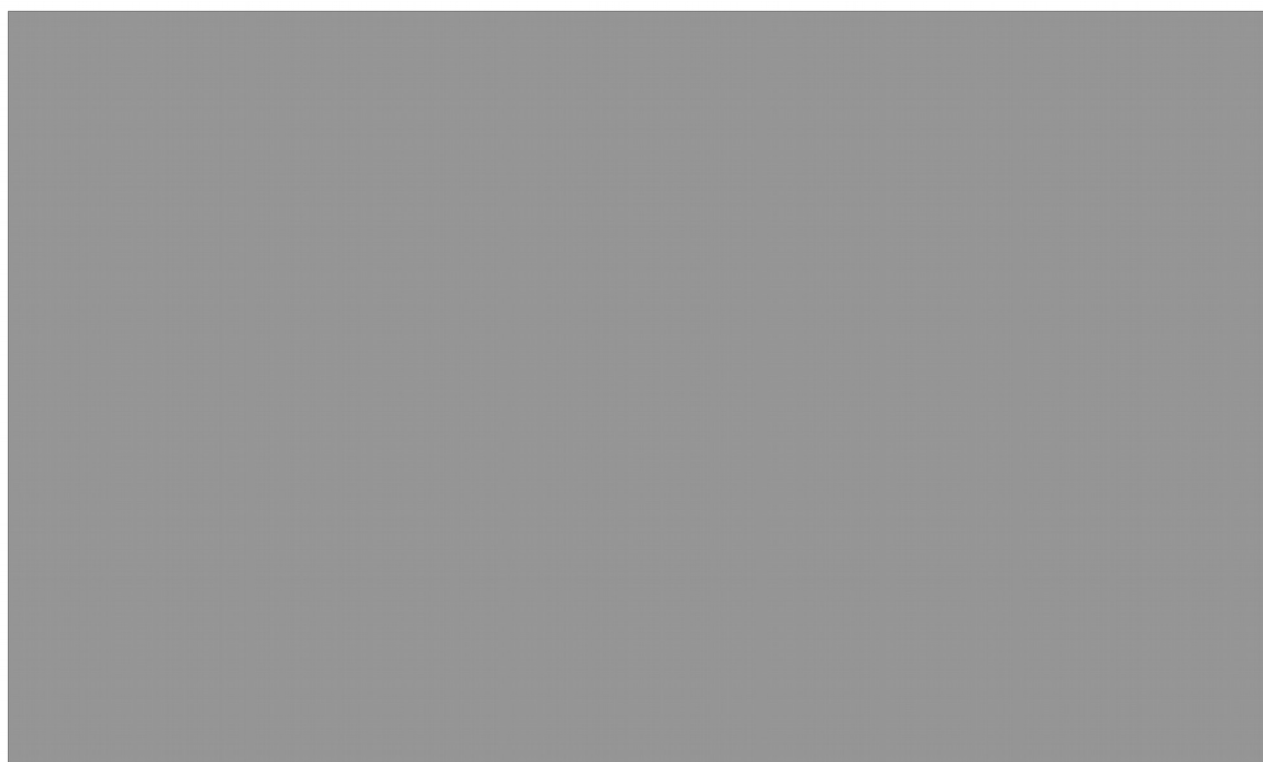
Порівняльні дані рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаторів (констатувальний і прикінцевий зрізи)

Група	Рівні (%)							
	Високий		Достатній		Задовільний		Низький	
	КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ	КЗ	ПЗ
Експериментальна	5,5	19,4	18,5	44,6	40,5	27,7	35,5	8,3
Контрольна	6,2	10,4	18,5	26,6	40,7	47,1	34,6	15,9

Як видно з таблиці, за результатами навчання студенти ЕГ досягли значних позитивних зрушень щодо рівнів сформованості у них професійного мовлення. Високий рівень виявили 19,4 % студентів (було 5,5 %); достатній – 44,6 % студентів (було 18,5 %); зменшилася кількість тих, хто перебував на задовільному 27,7 % (було 40,5 %) і низькому 8,3 % (було 35,5 %) рівнях.



**Рис.5.4. Рівні сформованості професійного мовлення у студентів ЕГ
(констатувальний і прикінцевий зрізи)**



**Рис.5.5. Рівні сформованості професійного мовлення у студентів КГ
(констатувальний і прикінцевий зрізи)**

Відбулися певні зміни і в рівнях сформованості професійного мовлення студентів КГ, проте вони не були відчутними. Так, високий рівень засвідчили 10,4 % (було 6,2 %) студентів; достатній – 26,6 % (було 18,5 %); більша частина студентів залишилася на задовільному 47,1,3 % (було 40,7 %) і низькому 15,9 % (було 34,6 %) рівнях сформованості професійного мовлення. Така позитивна динаміка мовлення студентів КГ була досягнута за рахунок розвитку професійного мовлення студентів у межах дисциплін фахової підготовки та навчальної дисципліни мовної підготовки «Професійна англійська мова», що вивчається студентами II-IV курсів.

Отримані наприкінці дослідно-експериментальної роботи дані підтверджують правомірність висунутої гіпотези дослідження, дають підстави для позитивної оцінки впроваджених педагогічних умов і експериментальної методики формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі. Таким чином, за умови впровадження в навчальний процес вищої педагогічної школи експериментальної методики можемо сподіватися на значно кращий ефект щодо формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі.

Для статистичної перевірки змін у розвитку комунікативних якостей мовлення у майбутніх авіаторів під час проведення констатувального і прикінцевого етапів педагогічного експерименту був застосований t-критерій Стюдента. При цьому рівням формування професійного мовлення досліджуваних показників були привласнені умовні оцінки: низькому рівню – 0 балів; задовільному – 1 бал; достатньому – 2 бали; високому – 3 бали. Процедура обробки даних здійснювалася за допомогою пакету програмного забезпечення SPSS v 10.0.5. Результати подано в таблиці 5.7 та додатку М.

Результати таблиці 5.7 свідчать про наявність значущих відмінностей між оцінками сформованості професійного мовлення за перцептивно-інформаційним критерієм у майбутніх авіаторів ЕГ ($t = 6,7$, при $t_{кр} = 2,58$; $p < 0,01$). У студентів КГ також були виявлені значущі відмінності між оцінками професійного мовлення за перцептивно-інформаційним критерієм ($t = 2,8$, при $t_{кр} = 2,58$; $p < 0,01$).

Дані щодо валідності результатів дослідження за t-критерієм Стюдента

Групи студентів (N = 25)		Критерії сформованості професійного мовлення							
		Перцептивно-інформаційний		Процесуально-інформаційний		Інтерактивно-інформаційний		Продуктивно-інформаційний	
		КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ	КЕ	ПЕ
ЕГ	Т	6,7		5,6		4,9		5,8	
КГ	Т	2,8		2,7		1,8		2,1	
$t_{кр} = 2,58; p < 0,01$									

Виявлені значущі відмінності між оцінками сформованості професійного мовлення за процесуально-інформаційним критерієм у майбутніх авіаторів ЕГ ($t = 5,6$, при $t_{кр} = 2,58; p < 0,01$). У студентів КГ також були виявлені значущі відмінності між оцінками професійного мовлення за процесуально-інформаційним критерієм ($t = 2,7$, при $t_{кр} = 2,58; p < 0,01$).

Між оцінками сформованості професійного мовлення за інтерактивно-інформаційним критерієм виявлені значущі відмінності у майбутніх авіаторів ЕГ ($t = 4,9$, при $t_{кр} = 2,58; p < 0,01$). У студентів КГ значущі відмінності між оцінками професійного мовлення за інтерактивно-інформаційним критерієм не виявлені ($t = 1,8$, при $t_{кр} = 2,58; p < 0,01$).

Статистично значущі відмінності між оцінками сформованості професійного мовлення за продуктивно-інформаційним критерієм у майбутніх авіаторів ЕГ ($t = 3,42$, при $t_{кр} = 2,58; p < 0,01$). У студентів КГ значущі відмінності між оцінками професійного мовлення за продуктивно-інформаційним критерієм не виявлені ($t = 2,1$, при $t_{кр} = 2,58; p < 0,01$).

Порівнюючи одержані результати дослідження сформованості професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі експериментальної та контрольної груп, можемо констатувати зростання показників за всіма критеріями формування професійного мовлення в експериментальній групі після проведення педагогічного експерименту.

Висновки з розділу V

Педагогічними умовами формування професійного мовлення у майбутніх фахівців-авіаторів було детерміновано: навчально-методичний супровід процесу формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів; забезпечення суб'єкт-суб'єктної позиції студентів у їхній професійно-мовленнєвій підготовці; інтеграція дисциплін фахової і лінгвістичної (рідномовної / іншомовної) підготовки в процесі формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів; занурення студентів в активну професійно-спрямовану навчально-мовленнєву діяльність; усвідомлення студентами необхідності рефлексійно-оцінної діяльності в процесі формування їхнього професійного мовлення.

У дослідженні розроблено поетапну експериментальну модель навчання, що стала основою відповідної методики з формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів. Експериментальна модель обіймає чотири взаємопов'язані етапи: мотиваційний, міжпредметний, комунікативно-тренувальний, рефлексійно-оцінний. Метою першого – мотиваційного – етапу було забезпечення позитивної мотивації майбутніх авіаторів до роботи з формування у них професійного мовлення. Формами навчання виступили: індивідуальні, групові й колективні форми роботи на практичних заняттях у межах дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)» і «Професійна англійська мова». Методи роботи: проблемні лекції, аналіз конкретних ситуацій із постановкою проблемних питань, аналіз авіаційних подій, диспути, круглі столи, мозковий штурм, інтерв'ю, перегляд відеофільмів. В основі першого етапу експериментального навчання реалізовували таку педагогічну умову: забезпечення суб'єкт-суб'єктної позиції у професійно-мовленнєвій підготовці майбутніх авіаторів. Метою другого – міжпредметного – етапу було залучення студентів до активної навчально-мовленнєвої діяльності з формування професійного мовлення, здійснюваної у цілісному й інтегрованому комплексі навчальних дисциплін фахової і лінгвістичної підготовки майбутніх авіаторів. Формами навчання виступили: індивідуальні, групові й колективні форми роботи на практичних заняттях з дисциплін «Професійна англійська мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Управління повітряним рухом», «Людський чинник» і спецпрактикум «Професійна комунікація авіаційних

операторів». Методи роботи: система мовних і умовно-мовленнєвих вправ, тренувальних вправ на розвиток оперативних якостей мовлення (підвищення пам'яті, умінь розв'язувати мовленнєві завдання в умовах жорсткого ліміту часу, на тлі несприятливих умов роботи і т. ін.). На цьому етапі реалізовували таку педагогічну умову: інтеграція дисциплін фахової і лінгвістичної (рідномовної / іншомовної) підготовки у процесі формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів. Метою третього – комунікативно-тренувального – етапу був розвиток умінь професійного мовлення майбутніх авіаторів в умовах спеціально організованого професійно-комунікативного середовища. Форми роботи: індивідуальні, групові й колективні форми роботи на практичних заняттях зі спецпрактикуму «Професійна комунікація авіаційних операторів». Методи роботи: система мовленнєвих і комунікативних вправ, ситуаційні завдання проблемного типу, аналіз конкретних ситуацій, тренінги спілкування, навчальні ігри, творчі завдання тощо. В основі цього етапу навчання реалізовувалася педагогічна умова: занурення студентів в активну професійно-спрямовану навчально-мовленнєву діяльність. Четвертий – рефлексійно-оцінний – етап мав за мету стимулювання творчого застосування студентами сформованих умінь професійного мовлення у навчальній професійно-мовленнєвій діяльності, розвиток рефлексійно-оцінного компонента професійно-мовленнєвої діяльності. Формами роботи виступили: індивідуальні, групові й колективні форми роботи на заняттях зі спецпрактикуму «Професійна комунікація авіаційних операторів», що відбувалися як квазіпрофесійна діяльність майбутніх авіаторів. Методи роботи: моделювання типових професійних комунікативних ситуацій, ситуаційні ігри, підсумкові рольові й ділові ігри, тренінги, проектна діяльність, спостереження, самоаналіз. На цьому етапі навчання реалізовували таку педагогічну умову: стимулювання рефлексійно-оцінної діяльності студентів у процесі формування їхнього професійного мовлення.

За результатами навчання студенти ЕГ досягли значних позитивних зрушень щодо рівнів сформованості у них професійного мовлення. Високий рівень виявили 19,4 % студентів (було 5,5 %); достатній – 44,6 % студентів (було 18,5 %); зменшилася кількість тих, хто перебував на задовільному 27,7 % (було 40,5 %) і

низькому 8,3 % (було 35,5 %) рівнях. Відбулися певні зміни і в рівнях сформованості професійного мовлення студентів КГ, проте вони не були відчутними. Так, високий рівень засвідчили 10,4 % (було 6,2 %) студентів; достатній – 26,6 % (було 18,5 %); більша частина студентів залишилася на задовільному 47,1,3 % (було 40,7 %) і низькому 15,9 % (було 34,6 %) рівнях сформованості професійного мовлення.

Основні положення цього розділу висвітлено в таких публікаціях автора: [193; 197; 206; 215; 216; 217].

ВИСНОВКИ

У дисертації подано теоретичне узагальнення і нове вирішення наукової проблеми, що виявляється в розробці, науковому обґрунтуванні моделі й методики формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі.

Розроблено та науково обґрунтовано концепцію формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі в навчально-виховному процесі профільного вишу, яка охоплює теоретико-методологічний (категорії, чинники, підходи, умови, теоретичні засади і зміст підготовки) і технологічний (методика формувального експерименту з формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів) аспекти.

Професійне мовлення фахівців авіаційної галузі – особливий функційний різновид мовлення, що обслуговує професійну сферу спілкування авіаторів. Професійне мовлення авіаторів передбачає такі складники: 1) специфічна професійно-мовленнєва комунікація, що здійснюється всередині соціуму «авіаційні оператори» (між авіадиспетчером та екіпажем ПС) під час виконання ПС польоту, і реалізується у формі РЦА; 2) спілкування авіаційних операторів із представниками авіаційного персоналу під час перебування ПС на землі з метою забезпечення організації польоту та його безпеки; 3) спілкування з пасажирями, яке відбувається опосередковано як оголошення екіпажу про перебіг польоту або ж безпосередньо в окремих польотах, коли виникають ситуації, які з метою забезпечення безпеки польоту потребують втручання екіпажу ПС. Отже, професійне мовлення авіаторів насамперед виконує комунікативну функцію, воно обслуговує процес професійного спілкування авіаторів під час підготовки до виконання польоту та в процесі здійснення польоту.

Системний аналіз сутності професійно-мовленнєвої діяльності операторів складних авіаційних систем управління і розроблена на його основі модель професійної комунікації означених фахівців засвідчили широкий діапазон мовних кодів (українська, російська, англійська мови), видів мовленнєвої діяльності

(читання, говоріння, слухання, письмо), функційних стилів (офіційно-діловий, науковий, розмовний), жанрів (запит, донесення, звіт, повідомлення), форм мовлення (усне (діалог / монолог), писемне), володіння якими необхідне для реалізації авіаційними операторами професійно-мовленнєвих обов'язків.

Успішність професійно-мовленнєвої підготовки майбутніх авіаційних операторів до здійснення професійної діяльності залежить від наявності в них професійно-мовленнєвих умінь, під якими розуміємо здатність авіаційного оператора до ефективної рецептивної і продуктивної мовленнєвої діяльності, пов'язаної з реалізацією функцій професійно-мовленнєвої комунікації і спілкування. Професійно-мовленнєві вміння авіаційних операторів класифіковані за критерієм «інформаційні процеси», вони охоплюють як традиційні мовленнєві вміння (уміння в говорінні, слуханні і т. ін.), так і вміння, пов'язані з використанням інфо-комунікативних технологій. До номенклатури професійно-мовленнєвих умінь авіаційних операторів входять уміння передання, прийому й обробки інформації.

Лінгвістичним середовищем для реалізації авіаційними операторами професійного мовлення є авіаційна підмова. З лексичного погляду авіаційна підмова, як і будь-який інший різновид науково-технічного дискурсу, охоплює словниковий фонд стилістично нейтральної літературної мови, загальну науково-технічну термінологію, а специфічними в ній є авіаційна термінологія, радіотелефонна фразеологія, що застосовується в комунікації «повітря – земля», і професійне аргю.

Комунікація «повітря – земля» – це двобічний обмін інформацією засобами обладнання радіозв'язку між екіпажем ПС і наземними диспетчерськими службами і/чи іншими ПС, а також при внутрішньому радіозв'язку між членами екіпажу. Реалізується цей різновид професійного мовлення авіаторів на матеріалі термінологічного макрополя «Радіообмін цивільної авіації». Комунікативним середовищем для термінології РЦА є діяльність радіообміну, що застосовується і здійснюється на ПС під час польоту і пов'язаних із ним операцій, які виконуються ПС на землі. Підмову РО розглядаємо як сукупність фонетичних, граматичних і

лексичних одиниць мови, що обслуговують мовленнєве спілкування учасників повітряного руху (авіадиспетчера й пілота) під час виконання польоту і представлену в діалогах «пілот – авіадиспетчер».

Діахронічний, лексико-семантичний і словотворчий аналіз української авіаційної терміносистеми засвідчив, що вона має понад сторічну історію, у ній представлено різноманітні макрополя, що відбивають розвиток сучасної авіації, переважна кількість авіаційних термінів є дво- та багатокомпонентними утвореннями. Авіаційна підмова англійської мови є добре розвинутою. Вона охоплює термінологічне макрополе «Радіообмін цивільної авіації» та багату авіаційну терміносистему. За способами термінотворення українські та англійські терміни подібні, виникають нові термінологічні одиниці в обох мовах на основі лексико-семантичного, морфологічного та лексико-синтетичного способів термінотворення. На початкових етапах становлення авіаційних терміносистем обидві мови запозичували термінологічні одиниці з інших мов (переважно з французької, оскільки франкомовні країни значний проміжок часу були лідером у розвитку авіаційних технологій). На початку ХХ ст. така ситуація змінилася, сьогодні таким лідером є англomовні країни, тому англійські авіаційні терміни утворюються з рідномовного матеріалу, українські – продовжують запозичуватися, переважно з англійської, та в той чи той спосіб адаптуються до норм української мови.

У процесі дослідження було визначено три методологічні підходи, що лягли в основу роботи з формування професійного мовлення авіаційних операторів: компетентнісний, контекстний, комунікативний. Компетентнісний підхід дає змогу розглядати професійно-мовленнєві вміння майбутніх авіаторів як стрижень їхньої професійно-мовленнєвої компетентності, а отже, професійної надійності; комунікативний підхід є запорукою готовності майбутніх операторів до професійного спілкування; контекстний підхід дозволяє максимально наблизити навчальний процес до умов реальної професійної комунікації і сформувати психологічну готовність до неї.

Аналіз професійної діяльності людини-оператора в авіації дозволив дійти низки висновків щодо соціо-психологічних чинників, що зумовлюють специфіку її професійно-мовленнєвої діяльності, з-поміж них: людині-оператору належить провідна, інтегральна роль у системі «людина – машина – середовище»; оператор здійснює управління не фізичним об'єктом як таким, а його інформаційною моделлю, тому циркуляція й обробка інформації мають в авіації фундаментальне значення; від точності й своєчасності прийому інформації авіатором, надійності її збереження й відтворення, ефективності обробки залежить швидкість, точність і надійність усієї авіаційної системи; неповнота, двозначність, невизначеність інформації можуть не лише погіршити часові й точнісні характеристики діяльності оператора, але й викликати стрес і помилкові дії; безпека в авіації пов'язана з людським чинником і трактується як «висока професійна надійність пілота (екіпажу)»; на сучасному етапі робота з формування надійності авіаторів повинна спрямовуватися на формування їхнього професійного мовлення.

Оцінка рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів у дослідженні визначалася за такими критеріями: перцептивно-інформаційний (показники: уміння слухати / сприймати інформацію при винятково голосовому спілкуванні (комунікація «повітря – земля»); уміння слухати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію при безпосередньому (контактному) спілкуванні; уміння читати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію) з паперових і електронних носіїв); процесуально-інформаційний (показники: уміння обробляти сприйняту на слух і візуально професійно зорієнтовану інформацію; уміння добирати / шукати інформацію у бортовій довідковій літературі); інтеракційно-інформаційний (показники: уміння орієнтуватися в умовах спілкування; уміння планувати мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування; уміння добирати адекватні засоби для подання змісту; уміння забезпечувати зворотний зв'язок; володіння технікою ведення радіообміну); продуктивно-інформаційний (показники: уміння передати на письмі професійно зорієнтовану літерну, числову і графічну інформацію; уміння

оформляти відповідну професійну документацію; уміння зв'язно письмово висловлюватися).

Означені критерії і показники було покладено в основу характеристики рівнів сформованості професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі: високого, достатнього, задовільного і низького.

Педагогічними умовами формування професійного мовлення у майбутніх фахівців-авіаторів було детерміновано: навчально-методичний супровід процесу формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів; забезпечення суб'єкт-суб'єктної позиції студентів у їхній професійно-мовленнєвій підготовці; інтеграція дисциплін фахової і лінгвістичної (рідномовної / іншомовної) підготовки в процесі формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів; занурення студентів в активну професійно-спрямовану навчально-мовленнєву діяльність; усвідомлення студентами необхідності рефлексійно-оцінної діяльності в процесі формування їхнього професійного мовлення.

У дослідженні розроблено експериментальну модель навчання, яка ґрунтується на компетентнісному, контекстному і комунікативному підходах, передбачає поетапну реалізацію визначених педагогічних умов і обіймає чотири взаємопов'язані етапи: мотиваційний, міжпредметний, комунікативно-тренувальний, рефлексійно-оцінний. Метою першого – мотиваційного – етапу було забезпечення позитивної мотивації майбутніх авіаторів до роботи з формування у них професійного мовлення. Метою другого – міжпредметного – етапу було залучення студентів до активної навчально-мовленнєвої діяльності з формування професійного мовлення, здійснюваної у цілісному й інтегрованому комплексі навчальних дисциплін фахової і лінгвістичної підготовки майбутніх авіаторів. Метою третього – комунікативно-тренувального – етапу був розвиток умінь професійного мовлення майбутніх авіаторів в умовах спеціально організованого професійно-комунікативного середовища. Четвертий – рефлексійно-оцінний – етап мав за мету стимулювання творчого застосування студентами сформованих умінь професійного мовлення у навчальній професійно-мовленнєвій діяльності, розвиток рефлексійно-оцінних умінь професійно-мовленнєвої діяльності. Формами роботи

виступили: індивідуальні, групові й колективні форми роботи на заняттях у межах дисциплін «Українська мова (за професійним спрямуванням)», «Професійна англійська мова», «Управління повітряним рухом», «Людський чинник» і спецпрактикуму «Професійна комунікація авіаційних операторів». Методи роботи: проблемні лекції, система мовних, умовно-мовленневих і комунікативних вправ, тренувальні завдання на розвиток оперативних якостей мовлення (підвищення пам'яті, умінь розв'язувати мовленнєві завдання в умовах жорсткого ліміту часу, на тлі несприятливих умов роботи і т. ін.), аналіз конкретних ситуацій із постановкою проблемних питань, аналіз авіаційних подій, диспути, круглі столи, мозковий штурм, перегляд відеофільмів, моделювання типових професійних комунікативних ситуацій, ситуаційні ігри, підсумкові рольові й ділові ігри, тренінги, проектна діяльність, спостереження, самоаналіз.

За результатами навчання студенти ЕГ досягли значних позитивних зрушень щодо рівнів сформованості у них професійного мовлення. Високий рівень виявили 19,4 % студентів (було 5,5 %); достатній – 44,6 % студентів (було 18,5 %); зменшилася кількість тих, хто перебував на задовільному 27,7 % (було 40,5 %) і низькому 8,3 % (було 35,5 %) рівнях. Відбулися певні зміни і в рівнях сформованості професійного мовлення студентів КГ, проте вони не були відчутними. Так, високий рівень засвідчили 10,4 % (було 6,2 %) студентів; достатній – 26,6 % (було 18,5 %); більша частина студентів залишилася на задовільному 47,1,3 % (було 40,7 %) і низькому 15,9 % (було 34,6 %) рівнях сформованості професійного мовлення.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів проблеми професійно-мовленнєвої підготовки фахівців авіаційної галузі. Перспективу подальших наукових пошуків убачаємо у вивченні теоретичних засад і розробці методики роботи з удосконалення професійного мовлення фахівців-авіаторів у системі підвищення кваліфікації.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Авдеева И.Б. Инженерная коммуникация как самостоятельная речевая культура : когнитивный, профессиональный и лингвистический аспекты, теория и методика обучения русскому языку как иностранному / И.Б.Авдеева. – М. : Изд-во МГТУ им. Н.Э.Баумана, 2005. – 368 с.
2. Аверин В.А. Психология личности : учебное пособие. – СПб. : Изд-во Михайлова В.А., 1999. – 89 с.
3. Авиация [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://mirslouvrei.com/content_bes/Aviacija-369.html
4. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Азимов Э.Г., Щукин А.Н. – СПб. : Златоуст, 1999. – 472 с.
5. Акимова О.В. Термин как единица терминологического поля и профессионального дискурса в разноструктурных языках (На материале терминологии макрополя «Радиообмен гражданской авиации» в русском и английском языках) : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / О.В.Акимова; Казан. гос. пед. ун-т. – Казань, 2004. – 254 с.
6. Акимова О.В. Типология дискурса в профессиональной коммуникации / Акимова О.В., Солнышкина М.И. // Актуальные проблемы теории коммуникации. – СПб. : Изд-во СПбГПУ, 2004. – С. 253 – 270.
7. Алексюк А.М. Ефективність методів читання на уроці / А.М.Алексюк. – К. : Рад. школа, 1965. – 234 с.
8. Алякринский Б.С. Основы авиационной психологии / Б.С.Алякринский. – М. : Воздушный транспорт, 1986. – 262 с.
9. Ан-140 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.cofe.ru/avia/A/A-77.htm>
10. Ан-148 – новый пассажирский самолет [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.wing.com.ua/content/view/176/60/>

11. Англо-русский словарь-минимум психологических терминов / Сост. В.В.Лучков, В.Р.Рокитянский. – М. : Путь, 1993. – 80 с.
12. Андреев А. Знания или компетентность? / А.Андреев // Высшее образование в России. – 2005. – № 2. – С. 3 – 11.
13. Анохин П.К. Узловые вопросы теории функциональной системы / П.К.Анохин. – М. : Наука, 1980. – 197 с.
14. Арбесман В. **Словарь понятий и терминов, сформулированных в нормативных документах российского законодательства** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://determiner.ru/dictionary/218>
15. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А.Артемов. – М. : Просвещение, 1969. – 279 с.
16. Арутюнова Н.Д. Дискурс // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – С. 137.
17. Арутюнова Н.Д. Речевой акт // Лингвистический энциклопедический словарь / Гл. ред. В.Н.Ярцева. – М. : Сов. энциклопедия, 1990. – С. 412.
18. Асмукович І.В. Формування та розвиток англійської авіаційної термінології / І.В.Асмукович // Науковий вісник Волинського національного університету імені Лесі Українки. – 2011. – № 6. – С. 112 – 117.
19. Ассоциация инженерного образования России [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.aeer.ru>
20. Асташова Г.В. Дидактические условия интенсификации процесса обучения авиадиспетчеров профессионально-ориентированному английскому языку : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Г.В.Асташова; Ин-т проф.-техн. образов. – СПб., 2001. – 232 с.
21. Ахутина Т.В. Порождение речи. Нейролингвистический анализ синтаксиса / Т.В.Ахутина. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1989. – 216 с.
22. Ашфорд Н. Функционирование аэропорта / Ашфорд Н., Стентон Х.П.М., Мур К.А.; [пер. с англ. В.И.Ноздрина]. – М. : Транспорт, 1991. – 372 с.
23. Бабак Б. Словник авіаційної термінології / Б.Бабак. – К. : Четверта хвиля, 2009. – 96 с.

- 24.Бабак В.П. Англо-російсько-український тлумачний словник до навчального комплексу «Аеронавігація» / Бабак В.П., Харченко В.П., Зайцев Ю.В. – К. : НАУ-друк, 2007. – 328 с.
- 25.Бабич Н.Д. Лінгво-психологічні основи навчання і вивчення мови / Н.Д.Бабич. – Чернівці : Рута, 2000. – 175 с.
- 26.Бабич Н.Д. Основи культури мовлення / Н.Д.Бабич. – Львів : Світ, 1990. – 232 с.
- 27.Бабов К. Методика русского языка в болгарской средней школе: монография / К.Бабов. – София: Наука и искусство, 1974. – 244 с.
- 28.Баєв Б.Ф. Психологія внутрішнього мовлення / Б.Ф.Баєв. – К. : Вища школа, 1966. – 193 с.
- 29.Байденко В.И. Базовые навыки (ключевые компетенции) как интегрирующий фактор образовательного процесса / Байденко В.И., Оскарссон Б. // Профессиональное образование и формирование личности специалиста. – М., 2002. – С. 14 – 32.
- 30.Байденко В.И. Компетенции в профессиональном образовании (К освоению компетентностного подхода) / В.И.Байденко // Высшее образование в России. – 2004. – № 11. – С. 3 – 13.
- 31.Байденко В.И. Компетенции : к освоению компетентностного подхода. Лекция в слайдах. Авторская версия. – М. : Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 32 с.
- 32.Бакум З.П. Теоретико-методичні засади навчання фонетики української мови в гімназії : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / З.П.Бакум; Херсон. держ. ун-т. – Херсон, 2009. – 36 с.
- 33.Банджейова М. Инженерная психология / М.Банджейова // Психология труда; [пер. со словацкой Г.В.Матвеевой-Муниповой]. – М. : Профиздат, 1979. – С. 190 – 201.
- 34.Барановська Л.В. Духовна культура викладача як важливий чинник формування особистості майбутнього фахівця авіаційної галузі / Л.В.Барановська // Нові технології навчання : зб. наук. праць. – К. : Ін-т інноваційних технологій і змісту освіти МОНМС України. – 2011. – № 69. – С. 17 – 20.

35. Барановська Л.В. Психолого-педагогічні засади вдосконалення професійної підготовки студентів технічного ВНЗ / Л.В.Барановська // Професіоналізм педагога в контексті європейського вибору України. – Ялта : РВВ КГУ, 2010. – Ч. 3. – С. 204 – 208.
36. Барановська Л.В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.04 / Барановська Л.В.; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 43 с.
37. Барбина Е.С. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы / Е.С.Барбина, В.А.Семиченко. – К. : ПППО, 1996. – 261 с.
38. Барсук Р.Ю. Основы обучения иностранному языку в условиях двуязычия / Р.Ю.Барсук. – М. : Высшая школа, 1970. – 176 с.
39. Бахтин М.М. Эстетика словесного творчества / М.М.Бахтин. – М. : Искусство, 1986. – 445 с.
40. Бацевич Ф.С. Нариси з комунікативної лінгвістики : монографія / Ф.С.Бацевич. – Львів : Видав. центр ЛНУ ім. Івана Франка, 2003. – 281 с.
41. Бацевич Ф.С. Основы комунікативної лінгвістики : підручник / Ф.С.Бацевич. – К. : ВЦ «Академія», 2004. – 344 с.
42. Безопасность полетов летательных аппаратов : (Методологические основы) / А.И.Стариков, В.Я.Зачеса, Н.Н.Зинковский и др.; Под ред. А.И.Старикова. – М. : Транспорт, 1988. – 159 с.
43. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам : пособ. для преподавателей и студентов / Б.В.Беляев. – изд-е 2-е, перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1965. – 227 с.
44. Беляевская Е.И. Семантика в трех парадигмах лингвистического знания (критерии выбора метода) / Е.И.Беляевская // Парадигмы научного знания в современной лингвистике. – М. : ИНИОН РАН, 2006. – С. 67 – 85.
45. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э.Бенвенист. – М. : Прогресс, 1974. – 446 с.

- 46.Береговой Г.Т. Психологические основы обучения человека-оператора готовности к действиям в экстремальных условиях / Береговой Г.Т., Пономаренко В.А. // Вопросы психологии. – 1983. – № 1. – С. 23 – 32.
- 47.Бернацкая Е.В. Моделирование ситуаций профессиональной деятельности в обучении иностранному языку в высшем учебном заведении военного профиля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Е.В.Бернацкая; Киев. нац. ун-т им. Тараса Шевченко. – К., 2005. – 189 с.
- 48.Бех І.Д. Виховання особистості : підруч. для студ. вищ. навч. закл. / І.Д.Бех. – К. : Либідь, 2008. – 839 с.
- 49.Бігич О.Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи : дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / О.Б.Бігич; Київ. нац. лінгв. ун-т. – К., 2005. – 480 с.
- 50.Біляев О.М. Лінгводидактика рідної мови / О.М.Біляев. – К. : Генеза, 2005. – 180 с.
- 51.Богоявленский Д.Н. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н.Богоявленский, Н.А.Менчинская. – М. : АПН РСФСР, 1959. – 348 с.
- 52.Богуш А.М. Дошкільна лінгводидактика : Теорія і методика навчання дітей рідної мови / Богуш А.М., Гавриш Н.В.; за ред. А.М.Богуш. – К. : Вища школа, 2007. – 542 с.
- 53.Богуш А.М. К вопросу усвоения детьми дошкольного возраста двух языков / А.М.Богуш // Дошкольное воспитание. – 1974. – № 5. – С. 28 – 33.
- 54.Богуш А.М. Методика навчання української мови в дошкільних закладах : навч. посібник / А.М.Богуш. – К. : Вища школа, 1993. – 327 с.
- 55.Богуш А.М. Принципи модернізації вищої освіти / А.М.Богуш // Психолого-педагогічні основи гуманізації навчально-виховного процесу в школі та ВНЗ : зб. статей. – Рівне, 2003. – Вип. 4, Ч. 1. – С. 6 – 9.
- 56.Богуш А.М. Теорія і методика розвитку мовлення дітей раннього віку : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / А.М.Богуш. – К. : Слово, 2004. – 341 с.
- 57.Бодалев А.А. Восприятие человека человеком / А.А.Бодалев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1965. – 124 с.

- 58.Бодалев А.А. Об общении и учете его характеристик в работе с людьми / А.А.Бодалев. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1972. – 85 с.
- 59.Божович Е.Д. Развитие языковой компетенции школьников : проблемы и подходы / Е.Д.Божович // Вопросы психологии. – 1997. – № 1. – С. 33 – 44.
- 60.Болонский процесс и его значение для России. Интеграция высшего образования в Европе. – М. : РЕЦЭП, 2005. – 199 с.
- 61.Болотов В.А. Компетентностная модель : от идеи к образовательной программе / Болотов В.А., Сериков В.В. // Педагогика. – 2003. – № 10. – С. 8 – 14.
- 62.Большой психологический словарь / Под ред. Б.Г.Мещерякова, В.П.Зинченко. – М. : ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 666 с.
- 63.Бондарева Л.В. Обучение курсантов авиационных вузов пониманию на слух радиотелефонной фразеологии : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Л.В.Бондарева; Пятигор. гос. лингв. ун-т. – Пятигорск, 2007. – 153 с.
- 64.Бондарчук М.М. Виявлення семантичної структури термінів для навчання авіаційної лексики студентів технічних вузів / М.М.Бондарчук // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах : зб. наук. праць. – К. : ІВЦ Держкомстату України, 2002. – Вип. 2. – С. 66 – 75.
- 65.Бондарчук М.М. Структурно-семантичні параметри російської авіаційної терміносистими (макрополе «рух літального апарата») : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.02 / М.М.Бондарчук; Київ. нац. ун-т ім. Т. Шевченка. – К., 2000. – 267 с.
- 66.Бородич А.М. Методика развития речи детей : учебн. пособие / А.М.Бородич. – 2-е изд., перераб. – М. : Просвещение, 1981. – 255 с.
- 67.Братанич О.Г. Педагогічні умови диференційованого навчання учнів загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09 / О.Г.Братанич; Криворізьк. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2001. – 238 с.
- 68.Бриджмен У. Один в бескрайнем небе / Бриджмен У., Азар Ж. – М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1959. – 260 с.
- 69.Вайнрайх У. Языковые контакты. Состояние и проблемы исследования / У.Вайнрайх. – К. : Вища школа, 1979. – 236 с.

70. Вайсбурд М.Л. Методы обучения. Выбор за вами / М.Л. Вайсбурд // Иностранные языки в школе. – 2000. – № 2. – С. 29 – 34.
71. Васильева Т.В. Отбор и описание лексико-грамматического материала : подязыки специальности для иностранных учащихся инженерного профиля : монография / Т.В. Васильева. – М. : ИЦ ГОУ МГТУ «Станкин», Янус-К, 2005. – 316 с.
72. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі / М.С. Вашуленко. – К. : Освіта, 2006. – 268 с.
73. Введенская Л.А. Русский язык и культура речи для инженеров / Л.А. Введенская, Л.Г. Павлова, Е.Ю. Кашаева. – Ростов н/Д. : Феникс, 2003. – 384 с.
74. Величковский Б.М. Современная когнитивная психология / Б.М. Величковский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1982. – 336 с.
75. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе : контекстный подход / А.А. Вербицкий. – М. : Высшая школа, 1991. – 207 с.
76. Вербицкий А.А. Выступление на круглом столе «Психология и педагогика высшей школы : проблемы, результаты, перспективы» / А.А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1981. – № 3. – С. 17 – 21.
77. Вербицкий А.А. Иноязычные компетенции как компонент общей профессиональной компетенции инженера / Вербицкий А.А., Тенищева В.Ф. // Высшее образование сегодня. – 2007. – № 12. – С. 27 – 31.
78. Вербицкий А.А. Компетентностный подход и теория контекстного обучения : материалы к 4-му засед. методол. семинара 16 ноября 2004 г. / А.А. Вербицкий. – М. : Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 84 с.
79. Вербицкий А.А. Контекстное обучение в компетентностном подходе / А.А. Вербицкий // Высшее образование в России. – 2006. – № 11. – С. 39 – 46.
80. Вербицкий А.А. Концепция знаково-контекстного обучения в вузе / А.А. Вербицкий // Вопросы психологии. – 1987. – № 5. – С. 31 – 39.
81. Верещагин Е.М. Психолингвистическая проблематика теории языковых контактов / Е.М. Верещагин // Вопросы языкознания. – 1967. – № 6. – С. 122 – 133.

82. Вечфинський Г. Хто може бути літуном? / Г. Вечфинський. – Х. : ПОСТ Ч.З.У., 1930. – 31 с.
83. Винокур Г.О. О некоторых явлениях словообразования в русской технической терминологии / Г.О. Винокур // Труды МИФЛИ. Т. V. : сб. стат. по языковедению. – М., 1939. – С. 3 – 54.
84. Винокур Т.Г. Закономерности стилистического использования языковых единиц / Т.Г. Винокур. – 2-е изд. – М. : Либроком, 2009. – 242 с.
85. Винокур Т.Г. Говорящий и слушающий : варианты речевого поведения / Т.Г. Винокур. – М. : Наука, 1993. – 172 с.
86. Витлин Ж.Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения иностранным языкам / Ж.Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 21 – 26.
87. Вишневський О.І. Теоретичні основи сучасної української педагогіки / О.І. Вишневський. – 3-є вид., доопрац. і доп. – К. : Знання, 2008. – 268 с.
88. Вища освіта України і Болонський процес : навч. посібник / За ред. В.Г. Кременя; авт. кол. М.Ф. Степко та ін. – Тернопіль : Навчальна книга – Богдан, 2004. – 384 с.
89. Воздушный кодекс Республики Беларусь, 16 мая 2006 г. № 117-3 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.pravo.by/main.aspx?guid=3871&p0=hk0600117&p2={NRPA}>
90. Выготский Л.С. Мышление и речь / Л.С. Выготский // Избранные психологические исследования. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1956. – С. 39 – 385.
91. Выготский Л.С. Психология развития человека / Л.С. Выготский. – М. : Изд-во Смысл; Эксмо, 2005. – 1136 с.
92. Высоцкий В.З. Влияние качества радиообмена диспетчера управления воздушным движением с экипажем воздушного судна на безопасность полетов : дис. ... канд. техн. наук : 05.22.13 / В.З. Высоцкий; Моск. гос. техн. ун-т гражд. авиац. – М., 2006. – 138 с.

93. Вятютнев М.Н. Коммуникативная направленность обучения русскому языку в зарубежных школах / М.Н.Вятютнев // Русский язык за рубежом. – 1977. – № 6. – С. 38 – 45.
94. Вятютнев М.Н. Традиции и новации в современной методике преподавания русского языка / М.Н.Вятютнев // Научные традиции и новые направления в преподавании русского языка и литературы : Докл. сов. делегации на VI конгрессе МАПРЯЛ. – М. : Русский язык, 1986. – С. 78 – 89.
95. Гальперин П.Я. Обучение и умственное развитие / П.Я.Гальперин // Материалы 4-го Всесоюзного съезда общества психологов (Тбилиси, 21-24 июня 1971 г.). – Тбилиси, 1971. – С. 24 – 25.
96. Гальперин П.Я. Психология мышления и учение о поэтапном формировании умственных действий / П.Я.Гальперин // Психология как объективная наука. – М. : Изд-во ИПП, Воронеж : НПО Модек, 1988. – С. 272 – 317.
97. Гамезо М.В. Атлас по психологии / М.В.Гамезо, И.А.Домашенко. – М. : Просвещение, 1986. – 272 с.
98. Гез Н.И. Методика обучения иностранным языкам в средней школе : учебник / Н.И.Гез, М.В.Ляховицкий, А.А.Миролюбов и др. – М. : Высшая школа, 1982. – 373 с.
99. Гез Н.И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н.И.Гез // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 2. – С. 17 – 24.
100. Гератеволь З. Психология человека в самолете / З.Гератеволь. – М. : Изд-во иностр. лит-ры, 1956. – 357 с.
101. Гільченко Р.О. Англо-український навчальний словник авіаційних термінів / Р.О.Гільченко. – К. : НАУ, 2005. – 220 с.
102. Гільченко Р.О. Загальні аспекти нормалізації авіаційних термінів / Р.О.Гільченко // Гуманітарна освіта в технічних вищих навчальних закладах : зб. наук. праць. – К. : ІВЦ Держкомстату України, 2002. – Вип. 2. – С. 75 – 84.
103. Глоссарий терминов рынка труда, разработки стандартов образовательных программ и учебных планов. Европейский фонд образования (ЕФО), 1997

- [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.invest.net/training_glossary.html.
104. Гойхман О.Я. Речевая коммуникация : учебник / Гойхман О.Я., Надеина Т.М.; под ред. проф. О.Я.Гойхмана. – М. : Инфра-М, 2005. – 272 с.
105. Голобородько Е.П. Концептуальные основы изучения русского языка в школах Украины / Е.П.Голобородько // Русский язык, литература, культура в школе и вузе. – 2005. – № 3. – С. 2 – 7.
106. Головин Б.Н. Введение в языкознание / Б.Н.Головин. – 3-е изд., испр. – М. : Высшая школа, 1977. – 311 с.
107. Головин Б.Н. Вопросы социальной дифференциации языка / Б.Н.Головин // Вопросы социальной лингвистики. – Л. : Наука, 1969. – С. 343 – 355.
108. Головин Б.Н. Роль терминологии в научном и учебном общении / Б.Н.Головин // Термин и слово : межвуз. сб. – Горький : Изд-во ГГУ им. Н.И.Лобачевского, 1979. – С. 14 – 23.
109. Головин Б.Н. Типы терминосистем и основания их различия / Б.Н.Головин // Термин и слово : межвуз. сб. – Горький : Изд-во ГГУ им. Н.И.Лобачевского, 1981. – С. 3 – 10.
110. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.
111. Горбов Ф.Д. О «помехоустойчивости» оператора / Ф.Д.Горбов // Инженерная психология. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1964. – С. 340 – 357.
112. Горохова Т.Б. Пути образования и функционирования аббревиатур в авиационной терминологии [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://fixed.ru/prikling/conf/stilsist1/putionnuetso.html>
113. Горошкіна О.М. Лінгводидактичні засади навчання української мови в старших класах природничо-математичного профілю : монографія / О.М.Горошкіна. – Луганськ: Альма-матер, 2004. – 362 с.
114. Гришанова Н.А. Компетентностный подход в обучении взрослых : м-лы к 3-му засед. методол. семинара 28 сентября 2004 г. / Н.А.Гришанова. – М. : Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.

115. Гудманян А.Г. Авіаційні епонімні назви : походження та переклад / А.Г.Гудманян, Г.Г.Єнчева // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2012. – № 13 (248). – С. 175 – 180.
116. Гумбольдт В. О различии строения человеческих знаков и его влияния на духовное развитие человеческого рода / В.Гумбольдт // История языкознания XIX – XX вв. в очерках и извлечениях. Ч. I. – М. : Просвещение, 1964. – С. 85 – 106.
117. Гуцин Ю.Ф. Проблема «отказов» и ошибок человека-оператора / Гуцин Ю.Ф., Пископпель А.А. // Психологические исследования. Вып. 5. / Под ред. А.Н.Леонтьева, А.Р.Лурия. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – С. 133 – 148.
118. Давыдов В.В. Деятельность [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://psi.webzone.ru/st/350110.htm>
119. Давыдов В.В. Теория развивающего обучения / В.В.Давыдов. – М. : Интор, 1996. – 544 с.
120. Даниленко В.П. Русская терминология. Опыт лингвистического описания / В.П.Даниленко. – М. : Наука, 1977. – 246 с.
121. Дейк Т. ван. Язык. Познание. Коммуникация / Т. ван. Дейк. – М. : Прогресс, 1989. – 312 с.
122. Денисов В.Г. Авиационная инженерная психология / Денисов В.Г., Онищенко В.Ф., Скрипец А.В. – М. : Машиностроение, 1983. – 232 с.
123. Державний стандарт базової і повної середньої освіти // Дивослово. – 2004. – № 3. – С. 76 – 80.
124. Дешериев Ю.Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия / Ю.Д. Дешериев, И.Ф. Протченко // Проблемы двуязычия и многоязычия. – М. : Наука, 1972. – С. 26 – 41.
125. Деятельность : теория, методология, проблемы. – М. : Изд-во полит. лит-ры, 1990. – 366 с.
126. Дидактика современной школы : пособ. для учителей / Под ред. В.А.Онищука. – К. : Рад. школа, 1987. – 351 с.

127. Дидактика средней школы / Под ред. М.Н.Скаткина, И.Я.Лернера. – М. : Просвещение, 1975. – 303 с.
128. Довідник кваліфікаційних характеристик професій працівників. Випуск 68 «Авіаційний транспорт» // Наказ Міністерства транспорту України № 488 від 17.07.02 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/FIN4417.html
129. Доклад Международной комиссии по образованию, представленный ЮНЕСКО «Образование : сокровище». – М. : ЮНЕСКО, 1997. – 65 с.
130. Донченко Т.К. Власне методичні принципи навчання української мови / Т.К.Донченко // Українська мова і література в школі. – 2004. – № 2. – С. 2 – 4.
131. Донченко Т.К. Про концепцію вивчення рідної мови в школі / Т.К.Донченко // Українська мова і література в школі. – 1993. – № 1. – С. 3 – 4.
132. Дорофеев А. Профессиональная компетентность как показатель качества образования / А.Дорофеев // Высшее образование в России. – 2005. – № 4. – С. 30 – 33.
133. Дроздова І.П. Наукові основи формування українського професійного мовлення студентів нефілологічних факультетів ВНЗ : монографія / І.П.Дроздова; Харк. нац. акад. міськ. госп-ва. – Х. : ХНАМГ, 2010. – 320 с.
134. Дымерский В.Я. О применении воображаемых действий в процессе восстановления и сохранения навыков / В.Я.Дымерский // Вопросы психологии. – 1955. – № 6. – С. 46 – 51.
135. Єнчева Г.Г. Лінгвокогнітивне моделювання процесу перекладу авіаційних термінів (на матеріалі англо-українських версій нормативно-технічної документації ІСАО) : дис. ... канд. філол. наук : 10.02.16 / Г.Г.Єнчева; ДЗ Південноукр. нац. пед. ун-т ім. К.Д.Ушинського. – О., 2011. – 243 с.
136. Жинкин Н.И. Грамматика и смысл // Н.И.Жинкин / Язык и человек. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1970. – С. 63 – 85.
137. Жинкин Н.И. Механизмы речи / Н.И.Жинкин. – М. : Изд-во АПН РСФСР, 1958. – 370 с.

138. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи / Н.И.Жинкин // Вопросы языкознания. – 1964. – № 6. – С. 26 – 38.
139. Жинкин Н.И. Речь как проводник информации / Н.И.Жинкин. – М. : Наука, 1982. – 159 с.
140. Жлуктенко Ю.О. Мовні контакти. Проблеми інтерлінгвістики / Ю.О.Жлуктенко. – К. : Вид-во Київськ. ун-ту, 1966. – 136 с.
141. Жулев В.И. Безопасность полетов летательных аппаратов : (Теория и анализ) / Жулев В.И., Иванов В.С. – М. : Транспорт, 1986. – 224 с.
142. Завалова Н.Д. Влияние стресса на характеристики деятельности оператора / Завалова Н.Д., Пономаренко В.А. // Техническая эстетика. – 1969. – № 7. – С. 5 – 7.
143. Завалова Н.Д. Некоторые особенности восприятия летчиком речевых сигналов / Завалова Н.Д., Пономаренко В.А. // Военно-медицинский журнал. – 1969а. – № 11. – С. 64 – 67.
144. Завалова Н.Д. Принцип активного оператора и распределение функций между человеком и автоматом / Завалова Н.Д., Ломов Б.Ф., Пономаренко В.А. // Вопросы психологии. – 1971. – № 3. – С. 3 – 12.
145. Завалова Н.Д. Характеристика поведения летчика при усложнении обстановки полета / Завалова Н.Д., Пономаренко В.А. // Вопросы психологии. – 1970. – № 5. – С. 111 – 121.
146. Загальна психологія : підручник / О.В.Скрипченко, Л.В.Долинська, З.В.Огороднійчук та ін. – К. : Либідь, 2005. – 464 с.
147. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти : вивчення, викладання, оцінювання / Наук. ред. укр. вид. докт. пед. наук, проф. С.Ю.Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
148. Загнітко А.П. Основи мовленнєвої діяльності : навч. посібник / Загнітко А.П., Домрачева І.Р. – Донецьк : Український культурологічний центр, 2001. – 56 с.
149. Зайченко І.В. Педагогіка : навч. посібник для студ. вищих пед. навч. закладів / І.В.Зайченко. – К. : Освіта України, 2006. – 528 с.
150. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=1060-12>

151. Закон України «Про засади державної мовної політики» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/5029-17>
152. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=2984-14>
153. Закон Української РСР «Про мови в Українській РСР» [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=8312-11>
154. Залевская А.А. Введение в психолингвистику : учебник / А.А.Залевская. – М. : Российск. гос. гуманит. ун-т, 1999. – 382 с.
155. Залевская А.А. Вопросы теории овладения вторым языком в психолингвистическом аспекте / А.А.Залевская. – Тверь : Твер. гос. ун-т, 1996. – 195 с.
156. Зеер Э. Идентификация универсальных компетенций выпускников работодателем / Зеер Э., Заводчиков Д. // Высшее образование в России. – 2007. – № 11. – С. 39 – 45.
157. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании. Авторская версия / И.А.Зимняя. – М. : Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 40 с.
158. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А.Зимняя// Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34 – 42.
159. Зимняя И.А. Лингвопсихология речевой деятельности / И.А.Зимняя. – М. : МПСИ; Воронеж : МОДЭК, 2001. – 432 с.
160. Зимняя И.А. Педагогическая психология : учеб. пособие / И.А.Зимняя. – Ростов н/Д. : Феникс, 1997. – 480 с.
161. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке : пособ. для учителей средней школы / И.А.Зимняя. – М. : Просвещение, 1978. – 159 с.
162. Зимняя И.А. Психология обучения неродному языку / И.А.Зимняя. – М. : Русский язык, 1989. – 219 с.

163. Зимняя И.А. Психология слушания и говорения : автореф. дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.01 / И.А.Зимняя; МГУ им. М.В.Ломоносова. – М., 1973. – 32 с.
164. Зимняя И.А. Функциональная психологическая схема формирования и формулирования мысли посредством языка / И.А.Зимняя // Исследование речевого мышления в психолингвистике. – М. : Наука, 1985. – С. 85 – 99.
165. Зинченко В.П. Человек развивающийся : Очерки российской психологии / Зинченко В.П., Моргунов Е.Б. – 2-е изд., уточн. и доп. – М. : ТОО "Тривола", 1994. – 333 с.
166. Зиньковская С.М. Системное изучение человеческого фактора в опасных профессиях : автореф. дисс. ... докт. психол. наук : 19.00.01 / С.М.Зиньковская; Российск. ун-т дружбы народов. – М., 2007. – 40 с.
167. Зязюн І.А. Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти / І.А.Зязюн // Педагогіка толерантності. – 2000. – № 3. – С. 58 – 61.
168. Изаренков Д.И. Базисные составляющие коммуникативной компетенции и их формирование на продвинутом этапе обучения студентов-нефилологов / Д.И.Изаренков // Русский язык за рубежом. – 1990. – № 4. – С. 54 – 60.
169. Интегрированные технологии – основа создания конкурентоспособных авиационных двигателей [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.wing.com.ua/content/view/4513/52/>
170. Ипполитова Н.А. Текст в системе обучения русскому языку в школе : учебн. пособие для студ. пед. вузов / Н.А.Ипполитова. – М. : Флинта; Наука, 1998. – 176 с.
171. Інструктивно-методичні рекомендації щодо вивчення шкільних дисциплін у основній та старшій школі у 2011/12 навчальному році. Іноземні мови [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.slideshare.net/Ivashneva/20112012-8878143>
172. К истории отечественной авиационной психологии / Отв. ред. К.К.Платонов. – М. : Наука, 1981. – 320 с.
173. Каган М.С. Мир общения : Проблема межсубъектных отношений / М.С.Каган. – М. : Политиздат, 1988. – 319 с.

174. Каменская О.Л. Текст и коммуникация : учеб. пособие / О.Л.Каменская. – М. : Высшая школа, 1990. – 152 с.
175. Камянова Т.Г. Успешный английский. Системный подход к изучению английского языка / Т.Г.Камянова. – М. : ДСК, 2008. – 512 с.
176. Капинос В.И. Активизация методов работы по развитию речи / В.И.Капинос // Совершенствование методов обучения русскому языку. – М. : Просвещение, 1981. – С. 34 – 43.
177. Караман С.О. Методика навчання української мови в гімназії : навч. посібник для студентів вищих закладів освіти / С.О.Караман. – К. : Ленвіт, 2000. – 272 с.
178. Караман С.О. Сучасна українська літературна мова : навч. посіб. / С.О.Караман, О.В.Караман, М.Я.Плющ; за ред. С.О.Карамана. – К. : Літера ЛТД, 2011. – 558 с.
179. Караман С.О. Формування професійного мовлення у майбутніх фахівців-авіаторів / С.О.Караман // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського : зб. наук. праць. – Вип. 11. – Одеса : ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, 2012. – С. 113 – 117.
180. Караулов Ю.Н. Русский язык и языковая личность / Ю.Н.Караулов. – М. : Едиториал УРСС, 2003. – 261 с.
181. Кассирер Э. Избранное. Опыт о человеке / Э.Кассирер. – М. : Гардарика, 1998. – 780 с.
182. Кацнельсон С.Д. Заметки о падежной теории Ч.Филлмора / С.Д.Кацнельсон // Вопросы языкознания. – 1988. – № 1. – С. 17 – 24.
183. Кацнельсон С.Д. Речемыслительные процессы / С.Д.Кацнельсон // Вопросы языкознания. – 1984. – № 4. – С. 3 – 13.
184. Квитко И.С. Термин в научном документе / И.С.Квитко. – Львов : Выща школа, 1976. – 128 с.
185. Кириченко Н.М. Російсько-український словник авіаційних термінів = Русско-украинский словарь авиационных терминов : у 2 т. / Н.М.Кириченко, В.В.Лобода; ред. В.П.Бабак. – К. : Техніка, 2004. – Т. 1 : А – О. – 519 с.; Т. 2 : П – Я. – 447 с.

186. Китайгородская Г.А. Групповые формы учебной работы как фактор интенсификации обучения / Г.А.Китайгородская // Основы педагогики и психологии высшей школы : учебное пособие / Под ред. А.В.Петровского. – М. : Изд-во МГУ, 1986. – 303 с.
187. Климова К.Я. Дидактичні принципи навчання української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2009_4/Klimova.pdf
188. Климова К.Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія / К.Я.Климова; Нац. пед. ун-т ім. М.Драгоманова. – Житомир: Рута, 2010. – 560 с.
189. Кмита Е.В. Методика обучения пилотов ведению радиообмена на международных воздушных трассах в условиях дефицита времени : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Е.В. Кмита; Гос. летн. акад. Украины. – Кировоград, 2004. – 290 с.
190. Коваль А.П. Методика преподавания русского языка в школах с украинским языком обучения : учеб. пособие / А.П.Коваль. – К. : Выща школа, 1989. – 311 с.
191. Ковтун О.В. Вимоги до професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів : діахронічний аспект / О.В.Ковтун // Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах : зб. наук. праць. – Вип. 8 (61). – Запоріжжя, 2010.– С. 208 – 217.
192. Ковтун О.В. Діяльність авіаційного оператора : психолого-педагогічний аналіз / О.В.Ковтун // Наука і освіта. – 2010. – № 2. – С. 24 – 29.
193. Ковтун О.В. Експериментальна модель формування професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів / О.В.Ковтун // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. праць. – Вип. 11-12. – Одеса : ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, 2012. – С. 117 – 127.

194. Ковтун О.В. Інформаційні технології у професійно-мовленнєвій підготовці авіаційних операторів / О.В.Ковтун // Вісник Луганського національного університету ім. Т.Шевченка : зб. наук. праць. – Вип. 1 (188). – Луганськ : ЛНУ ім. Т.Шевченка, 2010. – С. 204 – 212.
195. Ковтун О.В. Компетентністний підхід як методологічний концепт професійно-мовленнєвої підготовки авіаційних операторів / О.В.Ковтун // Вища освіта України. – 2009. – Дод. 4. – Т. III (15). – Тем. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 72 – 82.
196. Ковтун О.В. Комунікативний підхід в організації мовної освіти авіаційних операторів / О.В.Ковтун // Наука і освіта. – 2011. – № 5. – С. 89 – 94.
197. Ковтун О.В. Комунікативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутніх фахівців-авіаторів // Комунікативно-мовленнєвий супровід професійної підготовки майбутніх фахівців півдня України [колект. монографія] / За заг. ред. академіка А.М.Богущ. – Одеса : В-во ТОВ «Лерадрук», 2012. – 268 с.
198. Ковтун О.В. Контекстний підхід як методологічний концепт професійно-мовленнєвої підготовки авіаційних операторів / О.В.Ковтун // Вища освіта України. – 2010. – Дод. 4, том V (23). – Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 459 – 468.
199. Ковтун О.В. Критерії та показники готовності майбутніх авіаційних операторів до професійно-мовленнєвої діяльності // Вища освіта України. – 2011. – Дод. 2 до № 3, том VII (32). – Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». – С. 154 – 162.
200. Ковтун О.В. Лінгводидактична характеристика української авіаційної терміносистеми та авіаційної підмови / О.В.Ковтун // Наука і освіта. – 2009. – № 10. – С. 165 – 169.
201. Ковтун О.В. Мовленнєва діяльність як категорія лінгводидактики / О.В.Ковтун // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського : зб. наук. праць. – Вип. 1-2. – Одеса : ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2009. – С. 103 – 112.

202. Ковтун О.В. Номенклатура загальнонавчальних умінь у професійно-навчальній діяльності авіаційних операторів / О.В.Ковтун // Наука і освіта. – 2010. – № 8. – С. 123 – 127.
203. Ковтун О.В. Нормативно-правова база щодо мовної підготовки майбутніх авіаційних операторів у вищій школі / О.В.Ковтун // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського : зб. наук. праць.– Одеса : ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, 2012. – Вип. 1-2. – С. 118 – 129.
204. Ковтун О.В. Оператор складних систем управління : сутність професійної діяльності / О.В.Ковтун // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського : зб. наук. праць. – Вип. 3-4. – Одеса : ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, 2010. – С. 156 – 164.
205. Ковтун О.В. Особливості перекладу аббревіатур і скорочень в галузі авіації / О.В.Ковтун // Фаховий та художній переклад : теорія, методологія, практика. – К. : АграрМедіаГруп, 2011. – С. 136–140.
206. Ковтун О.В. Педагогічні умови формування загальнонавчальних умінь майбутніх авіаційних операторів / О.В.Ковтун // Вища освіта України. – 2012. – Дод. 3 до № 1, том I. – Тем. вип. «Міжнародні Челпанівські психолого-педагогічні читання». – С. 302 – 308.
207. Ковтун О.В. Професійна діяльність фахівців авіаційної сфери як підґрунтя для формування їхньої автентичної мовленнєвої комунікації / О.В.Ковтун // Наука і освіта. – 2008. – № 8/9. – С. 248–253.
208. Ковтун О.В. Стан дослідження проблеми організації мовної підготовки майбутніх авіаційних операторів у теорії вищої школи / О.В.Ковтун // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського : зб. наук. праць. – Вип. 7-8. – Одеса : ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, 2012.– С. 40 – 48.
209. Ковтун О.В. Становлення української авіаційної термінології / О.В.Ковтун // Лінгвістичні студії : зб. наук. праць. – Донецьк : ДонНУ, 2009. – Вип. 19. – С. 137 – 141.

210. Ковтун О.В. Сутність професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів / О.В.Ковтун // Гуманізація навчально-виховного процесу : зб. наук. праць. – Вип. LI. – Слов’янськ : СДПУ, 2010. – С. 3 – 14.
211. Ковтун О.В. Теоретичні аспекти поняття «загальномовленнєві уміння» / О.В.Ковтун // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського : зб. наук. праць. – Вип. 11-12. – Одеса : ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, 2010. – С. 200 – 209.
212. Ковтун О.В. Теоретичні засади професійно-мовленнєвої діяльності фахівців авіаційної галузі : монографія / О.В.Ковтун; наук. ред. док. пед. наук, проф., дійсний член НАПН України Богуш А.М. – К. : Освіта України, 2012. – 264 с.
213. Ковтун О.В. Технологія дослідження рівня сформованості загальномовленнєвих умінь у майбутніх авіаційних операторів / О.В.Ковтун // Наука і освіта. – 2012. – № 1. – С. 125 – 130.
214. Ковтун О.В. Урахування лінгвопсихологічних характеристик усного і писемного мовлення в організації мовної освіти інженерів / О.В.Ковтун // Наука і освіта. – 2008. – № 8/9. – С. 243–248.
215. Ковтун О.В. Формування професійного мовлення у майбутніх фахівців авіаційної галузі : монографія / О.В.Ковтун; наук. ред. док. пед. наук, проф., дійсний член НАПН України Богуш А.М. – К. : Освіта України, 2012. – 448 с.
216. Ковтун О.В. Формування процесуально-інформаційних умінь професійного мовлення у майбутніх авіаційних операторів / О.В.Ковтун // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – [електронне наукове фахове видання]. – 2012. – Вип. 5. – Режим доступу до журн. : http://www.nbu.gov.ua/e-journals/Vnadps/2012_5/12kovmao.pdf
217. Ковтун О.В. Формування суб’єкт-суб’єктної позиції майбутніх авіаторів в експериментальній методиці з формування їхнього професійного мовлення / О.В.Ковтун // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. праць. – Вип. 11-12. – Одеса : ПНПУ ім. К.Д.Ушинського, 2012. – С. 94–103.

218. Кожина М.Н. О речевой системности научного стиля сравнительно с некоторыми другими : учеб. пособие / М.Н. Кожина. – Пермь : Изд-во Перм. гос. ун-та, 1972. – 395 с.
219. Козлов В.В. Новое понятие : потенциал надежности пилота / В.В.Козлов // Вестник МНАПЧАК. – 2005. – № 3 (19). – С. 39 – 42.
220. Козлова А.М. Что стоит за агрессивным поведением пассажиров? / А.М.Козлова // Вестник НОУ ВКШ “Авиабизнес”. – 2007. – № 3 (7). – С.28 – 29.
221. Колер Ю. Обеспечение качества, аккредитация и признание квалификаций как контрольные механизмы Европейского пространства высшего образования // Высшее образование в Европе. – 2003. – № 3. – С. 51 – 58.
222. Колосов В.А. Анализ ошибок речевого взаимодействия экипажей и диспетчеров УВД / Колосов В.А., Иванова Т.А. // Психофизиологические проблемы повышения работоспособности летного и диспетчерского состава гражданской авиации : межвуз. темат. сб. научн. труд. – СПб., 2000. – С. 90 – 101.
223. Колосов В.А. Организация речевого взаимодействия экипажей и диспетчеров УВД при совместной деятельности / В.А.Колосов // Психофизиологические проблемы повышения работоспособности летного и диспетчерского состава гражданской авиации : межвуз. темат. сб. научн. труд. – СПб., 2000. – С. 83 – 90.
224. Колтунова М.В. Язык и деловое общение. Нормы. Риторика. Этикет : учеб. пособие для вузов / М.В.Колтунова. – М. : ОАО НПО Экономика, 2000. – 271 с.
225. Колшанский Г.В. Лингвокоммуникативные аспекты речевого общения / Г.В.Колшанский // Иностранные языки в школе. – 1985. – № 1. – С. 10 – 14.
226. Кома М. Психофизиология летчика / Кома М., Андерсен Г. – М. : Изд-во ОДВФ РСФСР, 1925. – 160 с.
227. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : Бібліотека з освітньої політики / Під заг. ред. О.В.Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. –112 с.
228. Конституційний Суд України : Рішення. Висновки. 1997 – 2001 / Відп. ред. П.Б.Євграфов. – К. : Юрінком Інтер, 2001. – С. 486 – 490.

229. Конституція України [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/cgi-bin/laws/main.cgi?nreg=254%EA%2F96-%E2%F0>
230. Контексты содержания образования : монография / А.А.Вербицкий, Т.Д.Дубовицкая; Моск. гос. откр. пед. ун-т им. М.А.Шолохова. – М. : Альфа, 2003. – 80 с.
231. Корнилов К.Н. Психология : учебник для педагогических училищ / К.Н.Корнилов – М. : Учпедгиз, 1946. – 172 с.
232. Коровушкин В.П. Основы контрастивной социолектологии : монография в двух частях / В.П.Коровушкин. – Череповец : ГОУ ВПО ЧГУ, 2005. – Ч. I. – 223 с.
233. Коростельова С.А. Методика вивчення іменника у шкільних курсах російської та англійської мов (порівняльний аспект) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С.А.Коростельова; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2002. – 20 с.
234. Корчемный П.А. Психология летного обучения / П.А.Корчемный. – М. : Воениздат, 1986. – 136 с.
235. Костриця Н. Пошуки нових форм проведення занять з української мови у вищій школі на нефілологічних факультетах / Н. М. Костриця // Українська мова і література в школі. – № 3. – 2004. – С. 53 – 54.
236. Костриця Н.М. Формування українського професійного мовлення у студентів вищих навчальних закладів економічної освіти України : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.М.Костриця; Нац. пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – К., 2002. – 16 с.
237. Костюк Г.С. О психологии понимания / Г.С.Костюк // Избранные психологические труды. – М. : Педагогика, 1988. – 304 с.
238. Кочерган М.П. Вступ до мовознавства : підручник / М.П.Кочерган. – К. : ВЦ «Академія», 2000. – 368 с.
239. Кочерган М. Мовознавство на сучасному етапі / М.Кочерган // Дивослово. – 2003. – № 5. – С. 24 – 29.
240. Красных В.В. Виртуальная реальность или реальная виртуальность / В.В.Красных. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1998. – 270 с.

241. Краткий психологический словарь / Сост. Л.А.Карпенко; под ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 512 с.
242. Кругликов В.Н. Активное обучение в техническом вузе (теоретико-методологический аспект) : автореф. ... дис. докт. пед. наук : 13.00.01 / В.Н.Кругликов; Санкт-Петерб. гос. ун-т. – СПб., 2000. – 47 с.
243. Крылов А.А. Человек в автоматизированных системах управления / А.А.Крылов. – Л. : Изд-во ЛГУ, 1972. – 192 с.
244. Кубрякова Е.С. Семантика в когнитивной лингвистике (О концепте контейнера и формах его объективации в языке) / Е.С.Кубрякова // Известия РАН. Сер. лит. и яз. – М., 1999. – Т. 58, № 5. – С. 3 – 12.
245. Кун Т. Структура научных революций / Т.Кун; [перев. с англ. И.Я.Налетова]. – М. : Прогресс, 1975. – 288 с.
246. Куприянов А.А. Некоторые методические приемы изучения ошибок в деятельности летчиков / Куприянов А.А., Дудников В.В. // Военно-медицинский журнал. – 1974. – № 6. – С. 48 – 52.
247. Кураков Л.П. **Экономика и право : словарь-справочник** [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://determiner.ru/dictionary/222>
248. Лаврентьев Г.В. Инновационные обучающие технологии в профессиональной подготовке специалистов / Г.В.Лаврентьев, Н.Б.Лаврентьева, Н.А.Неудахина; АлтГУ; АлтГТУ. – Барнаул : Изд-во АлтГУ. – Ч. 2. – 2004. – 232 с.
249. Лаврентьева Н.Б. Контекстное обучение как инновационная технология : учебное пособие / Н.Б.Лаврентьева. – Барнаул : Изд-во АлтГУ, 1995. – 150 с.
250. Ладыженская Т.А. Система работы по развитию связной устной речи учащихся / Т.А.Ладыженская. – М. : Педагогика, 1974. – 256 с.
251. Ладыженская Т.А. Устная речь как средство и предмет обучения / Т.А.Ладыженская. – М. : Флинта; Наука, 1998. – 134 с.
252. Левковская К.А. Теория слова, принципы ее построения и аспекты изучения лексического материала / К.А.Левковская. – М. : URSS, 2005. – 296 с.

253. Лейчик В.М. Языки для специальных целей – функциональные разновидности современных развитых национальных языков / В.М.Лейчик // Общие и частные проблемы функциональных стилей. – М. : Наука, 1986. – С. 16 – 28.
254. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А.Леонтьев. – 3-е изд. – М. : Смысл, СПб : Лань, 2003. – 287 с.
255. Леонтьев А.А. Психолингвистические единицы и порождение речевого высказывания / А.А.Леонтьев. – М.: Наука, 1969. – 307 с.
256. Леонтьев А.А. Психофизиологические механизмы речи / А.А.Леонтьев // Общее языкознание. Формы существования, функции, история языка. – М., 1970. – С. 314 – 370.
257. Леонтьев А.А. Фазовая структура речевого акта и природа планов / Леонтьев А.А., Рябова Т.В. // Планы и модели будущего в речи. – Тбилиси : Мецниереба, 1970. – С. 27 – 32.
258. Леонтьев А.А. Что такое виды речевой деятельности / А.А.Леонтьев // Начальная школа : плюс-минус. – 2000. – № 5. – С. 3 – 5.
259. Леонтьев А.А. Язык, речь, речевая деятельность / А.А.Леонтьев. – М. : Просвещение, 1969. – 214 с.
260. Леонтьев А.А. Язык и речевая деятельность в общей и педагогической психологии : Избр. психол. труды / А.А.Леонтьев. – М. : Моск. психолого-соц. ин-т, Воронеж : НПО «МОДЭК», 2001. – 448 с.
261. Леонтьев А.Н. Автоматизация и человек / А.Н.Леонтьев // Психологические исследования. – Вып. 2. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1970. – С. 3 – 12.
262. Леонтьев А.Н. Проблема деятельности в психологии / А.Н.Леонтьев // Вопросы философии. – 1972. – № 9. – С. 95 – 108.
263. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / А.Н.Леонтьев. – 2-е, доп. изд. – М. : Мысль, 1965. – 574 с.
264. Леонтьев А.Н. Психология человека и технический прогресс / Леонтьев А.Н., Панов Д.Ю. // Философские вопросы высшей нервной деятельности и психологии. – М. : Изд-во АН СССР, 1963. – С. 393 – 424.

265. Леонтьев А.Н. Человек и техника / Леонтьев А.Н., Ломов Б.Ф. // Вопросы психологии. – 1963. – № 5. – С. 29 – 37.
266. Лернер И.Я. Дидактические основы методов обучения / И.Я.Лернер.– М. : Педагогика, 1981. – 186 с.
267. Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я.Лернер. – М. : Знание, 1980. – 96 с.
268. Ликлайдер Дж.К.Р. Восприятие речи / Ликлайдер Дж.К.Р., Миллер Дж.А. // Экспериментальная психология. – М. : Иностранная литература, 1963. – С. 643 – 681.
269. Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування: колект. монографія / А.М.Богуш [та ін.]. – О. : ПНЦ АПН України, 2006. – 308 с.
270. Лобода В.В. Становление и развитие русской авиационной лексики в советскую эпоху / В.В.Лобода, Н.В.Луцюк // Русское языкознание. – К., 1988. – Вып. 16. – С. 3 – 8.
271. Ломов Б.Ф. Деятельность человека-оператора в системах «человек – машина» / Б.Ф.Ломов // Вестник АН РСФСР. – 1975. – № 1. – С. 51 – 60.
272. Ломов Б.Ф. О путях построения теории инженерной психологии на основе системного подхода / Б.Ф.Ломов // Инженерная психология : теория, методология, практическое применение. – М. : Наука, 1977. – С. 31 – 66.
273. Ломов Б.Ф. Проблема общения в психологии / Б.Ф.Ломов // Проблема общения в психологии. – М. : Наука, 1981. – С. 3 – 23.
274. Лотман Ю.М. Внутри мыслящих миров. Человек – текст – семиосфера – история / Ю.М.Лотман. – М. : Языки русской культуры, 1996. – 464 с.
275. Лотте Д.С. Основы построения научно-технической терминологии : Вопросы теории и методики / Д.С.Лотте. – М. : Изд-во АН СССР, 1961. – 158 с.
276. Лузік Е. Креативність як критерій якості в системі підготовки фахівців профільних ВНЗ України / Е.Лузік // Вища освіта України. – 2006. – № 3. – С. 76 – 82.
277. Лурия А.Р. Речь и мышление / А.Р.Лурия. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1975. – 120 с.

278. Лурия А.Р. Язык и сознание / А.Р.Лурия. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1979. – 319 с.
279. Луцихина И.М. Использование гипотезы Ингве о структуре фразы при изучении восприятия речи / И.М.Луцихина // Вопросы психологии. – 1965. – № 2. – С. 57 – 66.
280. Львов М.Р. Риторика : учеб. пособие / М.Р.Львов. – М. : Academia, 1995. – 252 с.
281. Любашенко О.В. Лінгводидактичні стратегії : проектування процесу навчання української мови у вищій школі : монографія / О.В.Любашенко. – Ніжин : ТОВ «Видавництво «Аспект-Поліграф», 2007. – 296 с.
282. Макаров Р.Н. Основы формирования надежности летного состава гражданской авиации : учебное пособие / Р.Н.Макаров. – М. : Воздушный транспорт, 1990. – 384 с.
283. Максименко С.Д. Фахівців потрібно моделювати / С.Д.Максименко, О.М.Пелех // Рідна школа. – 1994. – № 3–4. – С. 68-72.
284. Малафіїк І.В. Дидактика : навчальний посібник / І.В.Малафіїк. – К. : Кондор, 2009. – 406 с.
285. Мальковская Т.А. Англо-русские соответствия в языковой структуре радиообмена в режиме общения пилот-авиадиспетчер : дис. ... канд. филол. наук : 10.02.20 / Т.А.Мальковская; Пятигорск. гос. лингв. ун-т. – Пятигорск, 2004. – 163 с.
286. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К.Маркова. – М. : Знание, 1996. – 308 с.
287. Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : монографія / Р.Ю.Мартинова. – К. : Вища школа, 2004. – 454 с.
288. Махмутов М.И. Теория и практика проблемного обучения / М.И.Махмутов. – Казань : Таткнигоиздат, 1972. – 365 с.
289. Мацько Л.І. Культура української фахової мови : навч. посіб. / Л.І.Мацько, Л.В.Кравець. – К. : ВЦ «Академія», 2007. – 360 с.

290. Мацько Л. Українська мова в навчальному просторі : навч. посібник для студентів-філологів осв.-квал. рівня «Магістр» / Любов Мацько. – К. : Вид-во НПУ ім. Н.П.Драгоманова, 2009. – 607 с.
291. Месяц Н.К. Изучение частей речи в условиях двуязычия : пособие для учителя / Н.К.Месяц. – К. : Рад. школа, 1987. – 133 с.
292. Метаева В.А. Рефлексия как метакомпетентность / В.А.Метаева // Педагогика. – 2006. – № 3. – С. 57 – 61.
293. Методика изучения русского языка : пособие для учителя / под ред. Г.М.Иваницкой, Н.А.Пашковской. – К. : Рад. школа, 1986. – 288 с.
294. Методика навчання української мови в середніх освітніх закладах / Колектив авторів за ред. М.І.Пентиліук : М.І.Пентиліук, С.О.Караман, О.В.Караман, О.М.Горошкіна та ін. – К. : Ленвіт, 2005. – 400 с.
295. Методика развития речи на уроках русского языка : пособ. для учителя / Н.Е.Богуславская, В.И.Капинос и др.; под ред. Т.А.Ладыженской. – М. : Просвещение, 1980. – 240 с.
296. Мижериков В.А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / Мижериков В.А., Пидкасистый П.И. – Ростов н/Д. : Феникс, 1998. – 540 с.
297. Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических умений / Е.А.Милерян. – М. : Педагогика, 1973. – 299 с.
298. Мильруд Р.П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению / Р.П.Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 26 – 34.
299. Минский М. Фреймы для представления знаний / М.Минский. – М. : Наука, 1979. – 143 с.
300. Митрофанова О.Д. Коммуникативно-когнитивная парадигма современной методики обучения иностранному (русскому) языку студентов и специалистов-нефилологов [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.russian.slavica.org/article7960.html>
301. Митрюшкина Т.Н. Трехуровневая система подготовки и повышения квалификации летного состава в области профессионально ориентированного

- английского языка : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / Т.Н.Митрюшкина. – СПб., 2000. – 230 с.
302. Михайлюк В.О. Українська мова професійного спілкування (модульний варіант вивчення) / В.О.Михайлюк // Дивослово. – 2004. – № 6. – С.33 – 38.
303. Могилевич Б.Р. Педагогическая система формирования учебно-речевой деятельности студентов : на материале изучения иноязычных страноведческих текстов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Б.Р.Могилевич; Саратов. гос. ун-т им. Н.Г.Чернышевского. – Саратов, 1998. – 221 с.
304. Модернізація вищої освіти України і Болонський процес : Євроінтеграція України як чинник соціально-економічного розвитку держави // Вища школа. – 2004. – № 2–3. – С. 97 – 125.
305. Моисеев А.И. О знаковой природе термина / А.И.Моисеев // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. – М. : Наука, 1970. – С.127 –138.
306. Нагальні проблеми вивчення авіаційної термінології : тези міжн. наук. конф. / З.У.Борисова (відп. ред.); КМУЦА. – К., 1999. – 44 с.
307. Наер В.Л. Уровни языковой вариативности и место функциональных стилей / В.Л.Наер // Научная литература : язык, стили, жанры : сб. ст. / Отв. ред. М.Я.Цвиллинг. – М. : Наука, 1985. – С. 3 – 15.
308. Назола О.В. Педагогічні умови підвищення якості навчання іноземних мов курсантів вищих військових навчальних закладів : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / О.В.Назола; Нац. акад. Держ. прикордон. служби України ім. Б.Хмельницького. – Хм., 2005. – 20 с.
309. Небылицин В.Д. Надежность работы оператора в сложной системе управления / В.Д.Небылицин // Инженерная психология. – М. : Изд-во МГУ, 1964. – С.358 – 367.
310. Нестеренко Н.М. A course in interpreting and translation : посібник для студентів і викладачів вищих навчальних закладів / Н.Нестеренко, К.Лисенко. – Вінниця : Нова книга, 2006. – 248 с.

311. Никитина Л. Технология формирования профессиональной компетентности / Никитина Л., Шагеева Ф., Иванов В. // Высшее образование в России. – 2006. – № 6. – С.125 – 127.
312. Ноздрин В.И. Передача информации на линии «Воздух – Земля» / В.И.Ноздрин // Проблемы безопасности полетов. – 1997. – № 11. – С. 9 – 13.
313. Общая психология : учеб. для пед. ин-тов / А.В.Петровский, А.В.Брушлинский, В.П.Зинченко и др.; под ред. А.В.Петровского. – 3-е изд., перераб. и доп. – М. : Просвещение, 1986. – 463 с.
314. Общая психология. Словарь / Под общей ред. Петровского А.В., ред.-сост. Карпенко Л.А. – М. : ПЕР СЭ, Москва, 2005. – 251 с.
315. ОКБ летающих компьютеров [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.wing.com.ua/content/view/3309/52/>
316. Оконь В. Введение в общую дидактику / В.Оконь. – М. : Высшая школа, 1990. – 382 с.
317. Олянюк П.В. Радионавигационные устройства и системы гражданской авиации : учебник для вузов ГА / Олянюк П.В., Астафьев Г.П., Грачев В.В. – М. : Транспорт, 1983. – 585 с.
318. Організація самостійної роботи студентів в умовах інтенсифікації навчання : навч. посіб. / [А.М.Алексюк, А.А.Аюрзанайн, П.І.Підкасистий, В.А.Козаков та ін.]. – К. : ІСДО, 1993. – 336 с.
319. Оскарссон Б. Базовые навыки как обязательный компонент высококачественного профессионального образования // Оценка качества профессионального образования. Доклад 5 / Под общ. ред. В.И.Байденко, Дж. ван Зантворта. Европейский фонд подготовки кадров. Проект ДЕЛФИ. – М., 2001. – С. 41 – 48.
320. Основные направления в методике преподавания иностранных языков в XIX – XX вв. / Под ред. И.В.Рахманова. – М. : Педагогика, 1972. – 318 с.
321. Ошибки пилота : человеческий фактор / Пер. с англ. А.С.Щеброва.– М. : Транспорт, 1986.– 262 с.
322. Павлов И.П.Рефлекс свободы / И.П.Павлов. – СПб. : Питер, 2001. – 432 с.

323. Паламар Л.М. Лінгводидактичні умови формування україномовної особистості / Л.М.Паламар. – К. : Либідь, 1997. – 235 с.
324. Палихата Е.Я. Система навчання українського усного діалогічного мовлення учнів основної школи : автореф. дис. ... докт. пед. наук : 13.00.02 / Е.Я.Палихата; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова. – К., 2005. – 36 с.
325. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению / Е.И.Пассов. – 2-е изд. – М. : Просвещение, 1991. – 223 с.
326. Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И.Пассов. – М. : Русский язык, 1977. – 216 с.
327. Пащенко Г.С. Методика обучения курсантов-пилотов летной эксплуатации воздушных судов на международных авиалиниях : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Г.С.Пащенко; Гос. летн. акад. Украины. – Кировоград, 2003. – 206 с.
328. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / З.Н.Курлянд, Р.І.Хмельюк, А.В.Семенова та ін.; за ред. З.Н.Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.
329. Педагогическая энциклопедия [в 4 томах] / Гл. ред. А.И.Каиров, Ф.Н.Петров. Т.4 (Сн – Я). – М. : Советская энциклопедия, 1968. – 912 с.
330. Педагогический энциклопедический словарь / Гл. ред. Б.М.Бим-Бад. – М. : Большая рос. энцикл., 2002. – 528 с.
331. Пентилюк М.І. Компетентнісний підхід до формування мовної особистості в євроінтеграційному контексті / М.І.Пентилюк // Українська мова і література в школі. – 2010. – № 2. – С. 2 – 5.
332. Пентилюк М. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови / Пентилюк М., Горошкіна О., Нікітіна А. // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 1. – С. 15 – 20.
333. Пентилюк М. Концепція когнітивної методики навчання української мови / Пентилюк М., Нікітіна А., Горошкіна О. // Дивослово. – 2004. – № 8. – С. 5 – 9.
334. Пентилюк М.І. Культура професійного спілкування через призму лінгводидактики / М.І.Пентилюк // Наукові записки. Серія «Філологічна». –

- Острог : Вид-во Нац. ун-ту «Острозька академія», 2012. – Вип. 31. – С. 137 – 142.
335. Пентилюк М.І. Теоретичні орієнтири сучасної української лінгводидактики / М.І.Пентилюк // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 22 (209), Ч. II. – С. 12 – 21.
336. Петров М.К. К вопросу о лингвистической динамике : стенограмма выступления на семинаре по математической лингвистике в Вычислительном центре ЛГУ. – Л., 1964. – 16 с.
337. Пивень В.В. Профессиональная подготовка пилотов к ведению радиообмена на международных воздушных трассах : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Пивень В.В.; Гос. летн. акад. Украины. – Кировоград, 2000. – 193 с.
338. Підхід // Тлумачний словник онлайн [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://language.br.com.ua/підхід/>
339. Платонов К.К. Авиационная психология / К.К.Платонов; под ред. Вихорева А.И., Барабанщикова А.В. – М. : ВПА, 1963. – 162 с.
340. Платонов К.К. Краткий словарь системы психологических понятий / К.К.Платонов. – М. : Высшая школа, 1984. – 174 с.
341. Платонов К.К. О знаниях, навыках и умениях / К.К.Платонов // Советская педагогика. – 1963. – № 11. – С. 98 – 103.
342. Платонов К.К. Очерки психологии для летчиков / Платонов К.К., Шварц Л.М. – М. : Воениздат, 1948. – 191 с.
343. Платонов К.К. Психология летного труда / К.К.Платонов. – М. : Воен. изд-во Мин. обороны СССР, 1960. – 352 с.
344. Платонов К.К. Структура и развитие личности / К.К.Платонов. – М. : Наука, 1986. – 256 с.
345. Повітряний кодекс України // Відомості Верховної Ради України. – 2011. – № 48-49, ст. 536 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3393-17>

346. Повітряний кодекс України // Відомості Верховної Ради України. – 1993. – № 25, ст. 274 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/3167-12>
347. Покровский Б.Л. Летчику о психологи / Б.Л.Покровский. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Воениздат, 1984. – 100 с.
348. Полянская Н.Е. Организация коммерческой работы на воздушном транспорте : монография / Н.Е.Полянская; 2-е изд., перераб. и доп. – К. : НАУ, 2006. – 396 с.
349. Пономаренко В.А. Пора прекратить избиение «человеческого фактора» / В.А.Пономаренко // Вестник МНАПЧАК. – 2008. – № 1 (27). – С. 16 – 23.
350. Попова С.Н. Аэрофлот от А до Я / С.Н.Попова. – М. : Транспорт, 1986. – 183 с.
351. Потебня А.А. Мысль и язык / А.А.Потебня. – М. : Лабиринт, 1999. – 300 с.
352. Похолков Ю.П. К вопросу формирования национальной доктрины инженерного образования / Похолков Ю.П., Агранович Б.Л. // Инновации в высшей технической школе России (состояние проблемы модернизации инженерного образования). – М. : МАДИ, 2002. – С. 62 – 79.
353. Почепцов Г.Г. Теория коммуникации / Г.Г.Почепцов. – М. : Рефл-бук, Ваклер, 2001. – 656 с.
354. Предупреждение неблагоприятных событий в полете, обусловленных деятельностью экипажа / Г.С.Карапетян, Н.Ф.Михайлик, С.П.Пичко, А.И.Прокофьев. – М. : Транспорт, 1989. – 173 с.
355. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Кол. авторів : Г.Є.Бакаєва, О.А.Борисенко, І.І.Зуєнок та ін. – К. : Ленвіт, 2005 – 119 с.
356. Про Державну програму авіаційної безпеки цивільної авіації // Закон України № 545-IV від 20.02.03 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/545-15>
357. Про затвердження Положення про систему управління безпекою польотів на авіаційному транспорті // Наказ Державної служби України з нагляду за забезпеченням безпеки авіації № 895 від 25.11.05 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z1503-05>

358. Про затвердження Положення про службу авіаційної безпеки авіаційного суб'єкта // Наказ Державної служби України з нагляду за забезпеченням безпеки авіації № 188 від 15.03.05 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0697-05>
359. Про затвердження Правил ведення радіотелефонного зв'язку та фразеології радіообміну в повітряному просторі України // Наказ Міністерства транспорту України № 486 від 10.06.2004 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0844-04>
360. Про затвердження Правил видачі свідоцтв авіаційному персоналу в Україні // Наказ Міністерства транспорту України № 486 від 07.12.1998 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0833-98>
361. Про затвердження Правил видачі сертифікатів льотної придатності цивільних повітряних суден України // Наказ Міністерства транспорту України № 435 від 07.09.1999 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon1.rada.gov.ua/laws/show/z0638-99>
362. Про затвердження Правил надання послуг з технічного обслуговування і ремонту автомобільних транспортних засобів // Наказ Міністерства транспорту України № 792 від 11.11.02 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0122-03>
363. Про затвердження Правил польотів повітряних суден та обслуговування повітряного руху в класифікованому повітряному просторі України // Наказ Міністерства транспорту України № 293 від від 16.04.03 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/z0346-03>
364. Про затвердження правил сертифікації виробництва авіаційної техніки (Розділи F, G частини 21 Авіаційних правил України «Процедури сертифікації авіаційної техніки») // Наказ Міністерства транспорту України № 703 від 14.12.00 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://zakon.nau.ua/doc/?uid=1028.10.2&nobreak=1>
365. Про затвердження програм навчальної дисципліни "Українська мова (за професійним спрямуванням)" // Наказ Міністерства освіти і науки України №

- 1150 від 21.12.09 [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.pu.if.ua/images/stories/base/5/22_n_1150_211209.pdf
366. Пронина О.П. Формирование диалогового мышления в профессиональном общении курсантов военного вуза : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.08 / О.П.Пронина; Краснодар. гос. ун-т к-ры и иск-в. – Краснодар, 2005. – 160 с.
367. Психологический словарь / Под ред. В.В.Давыдова, А.В.Запорожца и др. – М. : Педагогика, 1983. – 449 с.
368. Психология / Под ред. А.А.Смирнова, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна и Б.М.Теплова. – 2-е изд. – М. : Учпедгиз, 1962. – 559 с.
369. Психология / Под ред. А.Г.Ковалева, А.А.Степанова, С.Н.Шабалина. – М. : Просвещение, 1966. – 451 с.
370. Психология. Словарь / Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. – 2-е изд., испр. и доп. – М. : Политиздат, 1990. – 494 с.
371. Психофизиология. Словарь/ М.М. Безруких, Д.А.Фарбер. – М.: ПЕР СЭ, 2006. – 128 с. – (Психологический лексикон. Энциклопедический словарь в шести томах / Ред.-сост. Л.А.Карпенко; Под общ. ред. А.В.Петровского)
372. Пухальська Г.А. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності у майбутніх пілотів цивільної авіації : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Г.А.Пухальська; Черкас. нац. ун-т ім. Б. Хмельницького. – Черкаси, 2011. – 19 с.
373. Пчелинов А.Ф. Профессиональное общение и безопасность полетов / А.Ф.Пчелинов // Вопросы психологии. – 1982. – № 6. – С. 127 – 128.
374. Равен Дж. Компетентность в современном обществе : выявление, развитие, реализация / Дж.Равен. – 2-е изд., испр. – М. : Когито-Центр, 2002. – 396 с.
375. Раренко М.Б. Лингвистика текста и история ментальных пространств / М.Б.Раренко // Парадигмы научного знания в современной лингвистике – М. : ИНИОН РАН, 2006. – С. 149 – 164.
376. Реформы образования : Аналитический обзор / Центр сравн. образов. политики; Под общ. ред. В.М.Филиппова. – М. : Центр сравн. образов. политики : Логос, 2003. – 303 с.

377. Розенцвейг В.Ю. Языковые контакты. Лингвистическая проблематика / В.Ю.Розенцвейг. – Л. : Наука, 1972. – 80 с.
378. Російсько-український словник з авіації та ракетно-космічної техніки / Д.Х.Баранник та ін. (укл.); Д.Х.Баранник, В.Ф.Прісняков (ред). – Дн. : Вид-во Дніпр. ун-ту, 1997. – 488 с.
379. Російсько-українсько-англійська авіаційна термінологія : посібник / Укладач Д. Г. Бабейчук. – К. : Дієслово, 1997. – 160 с.
380. Рубинштейн С.Л. Действие и навык. – Режим доступу до ресурсу : <http://psylib.ukrweb.net/books/rubin01/txt27.htm#3>
381. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии: в 2 т. Т.1 / С.Л.Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1989. – 488 с.
382. Рубинштейн С.Л. Принципы и пути развития психологии / С.Л.Рубинштейн. – М. : Изд-во АН СССР, 1959. – 354 с.
383. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – М. : Педагогика, 1973. – 424 с.
384. Рукас Т.П. Формування культури ділового мовлення в майбутніх інженерів : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Рукас Т.П.; Нац. пед. ун-т ім. М.П.Драгоманова – К., 1999. – 21 с.
385. Русско-англо-украинско-персидский авиационный словарь = Російсько-англо-українсько-перський авіаційний словник / уклад. А.А.Романченко. – К. : Освіта України, 2009. – 222 с.
386. Рыков Н.А. К вопросу об образовании умения / Н.А.Рыков // Советская педагогика. – 1953. – № 10. – С. 29 – 37.
387. Рябова Т.В. Механизм порождения речи по данным афазии / Т.В.Рябова // Вопросы порождения речи и обучения языку. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1967. – С. 76 – 94.
388. Савченко О.Я. Дидактика початкової школи : підруч. для студ. пед. ф-тів / О.Я.Савченко. – К. : Абрис, 1997. – 416 с.
389. Селіванова О.О. Сучасна лінгвістика : напрями та проблеми / Селіванова Олена Олександрівна. – Полтава : Довкілля-К., 2008. – 712 с.

390. Семенов О.М. Культура наукової української мови : навч. посіб. / О.М.Семенов. – К. : ВЦ «Академія», 2010. – 216 с.
391. Семчинський С.В. Загальне мовознавство. – вид. 2-ге, перероб. і доп. – К. : АТ «ОКО», 1996. – 416 с.
392. Семчинський С.В. Семантична інтерференція мов. На матеріалі слов'яно-східнороманських мовних контактів / С.В.Семчинський. – К. : Вища школа, 1974. – 256 с.
393. Сеченов И.М. Избранные философские и психологические произведения / И.М.Сеченов. – М. : Гос. изд-во полит. лит-ры, 1947. – 647 с.
394. Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : монографія / Т.В.Симоненко. – Черкаси : Вид-во Вовчок О.Ю., 2006. – 328 с.
395. Симонов М.В. О роли эмоций в приспособительном поведении живых систем / М.В.Симонов // Вопросы психологии. – 1965. – № 4. – С. 75 – 84.
396. Синиця І.О. Психологія усного мовлення учнів 4 – 8 класів / І.О.Синиця. – К. : Рад. школа, 1974. – 206 с.
397. Скалкин В.Л. Основы обучения устной иноязычной речи / В.Л.Скалкин. – М. : Русский язык, 1981. – 248 с.
398. Сластенин В.А. Педагогика : инновационная деятельность / В.А.Сластенин, Л.С.Подымова. – М. : ИЧП «Изд-во Магистр», 1997. – 308 с.
399. Слободчиков В.И. Основы психологической антропологии. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: учебное пособие для вузов / Слободчиков В.И., Исаев Е.И. – М. : Школьная пресса, 2000. – 416 с.
400. Словарь психолога-практика / Сост. С.Ю.Головин. – изд. 2-е, перераб., доп. – М. : Харвест, АСТ, 2007. – 976 с.
401. Словник-довідник з української лінгводидактики : навч. посібник / [О.Горошкіна, Н.Єсаулова, О.Лук'янченко та ін.]; за ред. М.Пентилюк. – К. : Ленвіт, 2003. – 149 с.

402. Смирнов С.Д. Общепсихологическая теория деятельности: перспективы и ограничения / С.Д.Смирнов // Вопросы психологии. – 1993. – № 4. – С. 94 – 101.
403. Сороколетов Ф.П. Правильность и выразительность устной речи / Сороколетов Ф.П., Федоров А.И. – Л. : Наука, 1963. – 60 с.
404. Соссюр Ф. Курс загальної лінгвістики / Ф.Соссюр. – К. : Основи, 1998. – 524 с.
405. Спиридонов В.Ф. Психологическая теория деятельности и возможности анализа индивидуального сознания / В.Ф.Спиридонов // Познание. Общество. Развитие. – М. : Ин-т психологии РАН, 1996. – С. 23 – 40.
406. Степанов С.Ю. Психология рефлексии : проблемы и исследования / Степанов С.Ю., Семёнов И.Н. // Вопросы психологии. – 1985. – № 3. – С. 31 – 40.
407. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
408. Стрелков Ю.К. Психологическое содержание операторского труда / Ю.К.Стрелков. – М. : РПО, 1999. – 196 с.
409. Суперанская А.В. Общая терминология. Вопросы теории / А.В.Суперанская, Н.В.Подольская, Н.В.Васильева. – М. : Наука, 1989. – 246 с.
410. Супрун А.Е. Содержание обучения русскому языку в белорусской школе / А.Е.Супрун. – Минск, 1987.
411. Сурмін Ю. Метод аналізу ситуацій (case-study) та його навчальні можливості / Ю.П.Сурмін // Освіта і управління. – 2006. – № 1. – С.32 – 50.
412. Сучасний тлумачний словник української мови : 50 000 слів/ За заг. ред. д-ра філол. наук, проф. В.В.Дубічинського. – Х. : ВД "ШКОЛА", 2006. – 832 с.
413. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання : наук.-метод. посібник / О.І.Пометун, Л.В.Пироженко. – К. : А.С.К., 2003. – 192 с.
414. Табанакова В.Д. Понятие научно-технического термина и требования к его определению / В.Д.Табанакова // Термин и слово: межвуз. сб. – Горький : Изд-во ГГУ им. Н.И.Лобачевского, 1982. – С. 24 – 28.
415. Тарнавская Т.В. Методика обучения будущих диспетчеров управлению воздушным движением в экстремальных ситуациях на международных

- воздушных трассах : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Т.В.Тарнавская; Гос. летн. акад. Украины. – Кировоград, 2008. – 240 с.
416. Татур Ю.Г. Компетентностный подход в описании результатов и проектировании стандартов высшего профессионального образования : м-лы ко 2-му засед. методол. семинара : авторская версия. – М. : Исследов. центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 16 с.
417. Тейяр де Шарден П. Феномен человека : сб. очерков и эссе: Пер. с фр. / П. Тейяр де Шарден / Сост. и предисл. В.Ю. Кузнецов. – М. : ООО «Издательство АСТ», 2002. – 553 с.
418. Теория речевой деятельности : монография / Отв. ред А.А.Леонтьев. – М. : Наука, 1968. – 269 с.
419. Тихомиров О.К. Теория деятельности, измененной информационной технологией / О.К.Тихомиров //Вестн. Моск. ун-та. Сер. 14. Психология. – 1993. – № 2. – С. 31 – 41.
420. Тлумачний словник авіаційних термінів / Нац. авіац. ун-т; уклад. Л.Ф.Верхулевська [та ін.]; заг. ред. М.С.Кулик. – К. : НАУ, 2007. – 100 с.
421. Толикина Е.Н. Некоторые лингвистические проблемы изучения термина / Е.Н.Толикина // Лингвистические проблемы научно-технической терминологии. – М., 1970. – С. 53 – 67.
422. Торндайк Э. Бихевиоризм / Торндайк Э., Уотсон Дж. – М. : АСТ-ЛТД, 1998. – 704 с.
423. Тоцька Н.Л. Формування професійно зумовленого мовлення студентів технічного ВНЗ (з технологічних спеціальностей легкої промисловості) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Н.Л.Тоцька; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2001. – 19 с.
424. Українсько-англійський словник [Електронний ресурс]. – Режим доступу : <http://www.cybermova.com/cgi-bin/oluaenpro.pl>
425. Успенский Л.В. Материалы по языку русских летчиков / Л.В.Успенский // Язык и мышление. – М. : Л. : Изд-во АН СССР, 1936. – VI–VII. – С. 163 – 217.

426. Федоренко Л.П. Закономерности усвоения родной речи : учеб. пособие / Л.П.Федоренко. – М. : Просвещение, 1984. – 160 с.
427. Федчик В.А. Теорія мовленнєвої діяльності як основа методики розвитку мовлення [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://www.rusnauka.com/22_NIOBG_2007/Philologia/25160doc.htm
428. Филд А. Международная практика организации и обслуживания воздушного движения / А.Филд; [пер. с англ]. – М. : Транспорт, 1989. – 256 с.
429. Филлмор Ч. Фреймы и семантика понимания / Ч.Филлмор // Новое в зарубежной лингвистике. Вып. XXIII. – М., 1988. – С. 38 – 42.
430. Фоломкина С.К. Обучение чтению на иностранном языке в неязыковом вузе / С.К.Фоломкина. – М. : Высшая школа, 2005.– 255 с.
431. Формування мовної особистості на різних вікових етапах : колект. монографія / За ред. акад. А.М.Богущ. – Одеса : ПНЦ АПН України, 2008. – 271 с.
432. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи И.И.Халеева. – М. : Высшая школа, 1989. – 240 с.
433. Халіновська Л.А. Українська авіаційна термінологія в термінографічному опрацюванні [Електронний ресурс]. – Режим доступу : http://megaling.ulif.org.ua/attachments/article/69/khalinovska_tezisy.pdf
434. Халіновська Л.А. Предметно-семантична організація авіаційної лексики / Л.А.Халіновська // Українська термінологія і сучасність. – К. : КНЕУ, 2005. – Вип. VI. – С. 233 – 235.
435. Халяпина Л.П. Методическая система формирования поликультурной языковой личности посредством Интернет-коммуникации в процессе обучения иностранным языкам : дисс. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / Л.П.Халяпина; Рос. гос. пед. ун-т им. А.И.Герцена. – СПб., 2006. – 426 с.
436. Хауген Э. Языковой контакт / Э.Хауген // Новое в лингвистике. Вып. VI. Языковые контакты. – М. : Прогресс, 1972. – С. 61 – 80.
437. Ходжава З.И. Проблема навыка в психологии / З.И.Ходжава. – Тбилиси : Изд-во АН Груз.ССР, 1960. – 296 с.

438. Хомский Н. Аспекты теории синтаксиса / Н.Хомский. – М. : Изд-во Моск. ун-та, 1972. – 235 с.
439. Хуторской А.В. Ключевые компетенции и образовательные стандарты. Доклад на отделении философии образования и теории педагогики РАО 23 апреля 2002 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eidos.ru/journal/2002/0423.htm>
440. Цветков В.М. Безопасность полетов летательных аппаратов / В.М.Цветков. – К. : КВВАИУ, 1983. – 206 с.
441. Цінько С.В. Розвиток у п'ятикласників умінь аудіювання на уроках української мови : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С.В.Цінько; Ін-т педагогіки АПН України. – К., 2000. – 18 с.
442. Чучалин А.И. «Американская» и «болонская» модель инженера : сравнительный анализ компетенций / А.И.Чучалин // Вопросы образования. – 2007. – № 1. – С. 84 – 93.
443. Чучалин А.И. Качество инженерного образования : мировые тенденции в терминах компетенций / Чучалин А.И., Боев О.В., Криушова А.А. // Высшее образование в России. – 2006. – № 8. – С. 9 – 17.
444. Чучалин А.И. Требования к компетенциям выпускников инженерных программ / Чучалин А.И., Боев О.В. // Высшее образование в России. – 2007. – № 9. – С. 25 – 29.
445. Шадриков В.Д. Психология деятельности и способности человека : учеб. пособие / В.Д.Шадриков. – 2-е изд., перераб. и доп. – М. : Изд. корп. «Логос», 1996. – 320 с.
446. Шарков Ф.И. Основы теории коммуникации / Шарков Ф.И. – М. : Социальные отношения, Перспектива, 2005. – 248 с.
447. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте качества образования / С.Е.Шишов // Стандарты и мониторинг в образовании. – 1999. – № 2. – С. 30 – 34.
448. Шишов С.Е. Понятие компетенции в контексте проблемы качества образования /С.Е.Шишов // Образование в России : Федеральный справочник.

- Т.1. – М. : Родина-Про, 2001. – С. 179.
449. Шломан А. Иллюстрированный технический словарь на шести языках : нем., англ., фр., рус., исп. Автомобили, моторные лодки, аэросани, аэропланы / А.Шломан. – СПб. : Культура, 1910. – 1036 с.
450. Щерба Л.В. О трояком аспекте языковых явлений и об эксперименте в языкознании / Л.В.Щерба // Языковая система и речевая деятельность. – Л. : Наука, 1974. – С. 24 – 39.
451. Щербина С.В. Научно-исследовательская работа будущих диспетчеров международных авиалиний как средство формирования профессиональных умений : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / С.В.Щербина; Гос. летн. акад. Украины. – Кировоград, 2000. – 193 с.
452. Щербина Ю.В. Методика формирования профессиональной надежности пилотов при моделировании полетов на электронных комплексных тренажерных системах : дисс. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Ю.В.Щербина; Гос. летн. акад. Украины. – Кировоград, 2004. – 204 с.
453. Экспериментально-психологические исследования в авиации и космонавтике / Отв. ред. Б.Ф.Ломов, К.К.Платонов. – М. : Наука, 1978. – 304 с.
454. Яворська С.Т. Новий погляд на давні проблеми (до аналізу методів навчання) / С.Т.Яворська // Педагогіка і психологія. – 2004. – № 1. – С. 124 – 135.
455. Ягупов В.В. Педагогіка : навчальний посібник / В.В.Ягупов. – К. : Либідь, 2007. – 560 с.
456. Якубинский Л.П. О диалогической речи / Л.П.Якубинский // Избранные работы. Язык и его функционирование. – М. : Наука, 1986. – С. 17 – 58.
457. Air-Ground Communication Safety Study : Causes and Recommendations [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.skybrary.aero/bookshelf/books/162.pdf>
458. Allwright R.L. Language teaching through communication practice / R.L.Allwright // ELT Documents. – 1976. – № 3. – P. 2 – 14.
459. Annex 1 "Personnel Licensing" [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dcaa.slv.dk:8000/icaodocs/>

460. Annex 10 "Aeronautical Telecommunications" [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dcaa.slv.dk:8000/icaodocs/>
461. Aviation English [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.macmillanenglish.com/aviationenglish/course/sample-unit.htm>
462. Baacke D. Kommunikation und Kompetenz. Grundlegung einer Didaktik der Kommunikation und ihrer Medien / D.Baacke. – München : Juventa, 1973. – 408 s.
463. Barker L.L. Communication / L.L.Barker. – Englewood Cliffs, NJ : Prentice Hall, 1984. – 256 p.
464. Beaucco J.-C. Competence de communication : des objectifs (d' enseignement aux pratiques de classe / J.-C.Beaucco // Le Francais dans le Monde. – 1980. – №153. – P. 35 – 40.
465. Besse H. Enseigner la competence de communication? / H.Besse // Le Francais dans le Monde. – 1980. – № 153. – P. 41 – 47.
466. Boeing Technical Dictionary [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.wepapers.com/Papers/90362/Boeing_technical_dictionary
467. Brainerd C.J. Recent advances in cognitive-developmental theory / C.J. Brainerd // Progress in cognitive development research. XII. – N.Y., 1983. – 270 p.
468. Broadbent D.E. Growing points in multichannel communication // Journal of the Acoustical Society of America. – 1956. –Volume 28, Issue 4. – P. 533 – 535.
469. Broadbent D.E. Speaking and listening simultaneously D.E. Broadbent // Journal of experimental psychology. – 1952. – Volume 43, Issue 4. – P. 267 – 273.
470. Canale M. Theoretical bases of communicative approaches to second language teaching and testing / M.Canale, M.Swaine // Applied Linguistics. – 1980. – Issue 1. – 47 p.
471. Chomsky N. Explanatory models in linguistics / N.Chomsky // Logic methodology and philosophy of science: Proceedings of the 1960 Int. Congress. – Stanford : Stanford University Press, 1962. – P. 528 – 550.
472. Chomsky N. Language and Mind / N.Chomsky. – New York : Harcourt Brace & World Inc., 1968. – 88 p.

473. Competencies for Online Teaching. ERIC Digest [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ericdigests.org/2002-2/teaching.htm>
474. Competencies in Curriculum Development [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ibe.unesco.org/cops/Competencies/CompetCurDevZhou.pdf>
475. Concise encyclopedia of psychology / Raymond J. Corsini and Alan J. Auerbach, ed. – 2nd edition. – New York : J.Wiley & Sons, 1996. – 1035 p.
476. Cook-Gumperz J. Communicative Competence in Educational Perspective / Cook-Gumperz J., Gumperz, J.J. // Communicating in the Classroom; Wilkinson L.C. ed. – New-York : Academic Press, 1982. – P. 13 – 24.
477. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for an Assessment and Research Program [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.eaea.org/GA/11g.doc>
478. Dijk T.A. van. Badania nad dyskursem / T.A. van. Dijk // Dyskurs jako structura i proces. – Warszawa, 2001. – P. 9 – 44.
479. Doc 4444 Air Traffic Management [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dcaa.slv.dk:8000/icaodocs/>
480. Doc 9432 Manual of Radiotelephony [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://dcaa.slv.dk:8000/icaodocs/>
481. Doc 9835 Manual on the Implementation of ICAO Language Proficiency Requirements [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://caa.gateway.bg/upload/docs/9835_1_ed.pdf
482. Engineering Accreditation Criteria [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.abet.org/forms.shtml>
483. Engineers Mobility Forum [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ieagreements.com/EMF>
484. EUR-ACE (European Accredited Engineer) [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.feani.org/EUR_ACE/EUR_ACE_Main_Page.htm

485. Fairbank G. Auditory comprehension in relation to listening rate and selective verbal redundancy/ Fairbank G., Guttman N., Miron S.M. // JSHD. – 1957. – vol. 28, 4.
486. Firth J.R. Papers in Linguistics : 1934–1951 / J.R.Firth. – London : Oxford UP, 1957. – 246 p.
487. Firth J.R. Selected Papers of J.R.Firth : 1952–1959 / J.R.Firth; ed. F.R Palmer. – London : Longman, 1968. – 209 p.
488. Flightpath : Aviation English for pilots and ATCOs / Philip Showcross, Jeremy Day. – Cambridge : Cambridge University Press, 2011.
489. Frick F.S. Control tower language / Frick F.S., Sumbly W.H. // JASA. – 1958. – vol. 24, 6.
490. Graduate Attributes and Professional Competencies [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ieagreements.com/GradProfiles.cfm>
491. Habermas J. Zur Entwicklung der Interaktionskompetenz / J.Habermas. – Frankfurt/M. : Gesellschaft zur Förderung der Wissenschaften, 1975. – 123 s.
492. Habit / Encyclopedia Britannica [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.britannica.com/EBchecked/topic/250806/habit>
493. Halliday M.A.K. Explorations in the Function of Language / M.A.K.Halliday. – London : Arnold, 1973. – 143 p.
494. Haugen E. Blessings of Babel: Bilingualism and Language Planning / E.Haugen. – Berlin; N. Y. : Mouton de Gruyter, 1987.
495. Heaton J.B. Longman Dictionary of Common Errors / Heaton J.B., Turton N.D.. – М. : Русский язык, 1991. – 297 с.
496. Howatt A.P.R. A History of English Language Teaching / Howatt A.P.R., Widdowson H.G. – Oxford : Oxford UP, 2004. – 417 p.
497. Nutmacher W. Key competencies for Europe [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/16/93/92.pdf
498. Hymes D. On Communicative Competence / D.Hymes // Sociolinguistics. – Harmondsworth : Penguin Books, 1972. – P. 269 – 293.

499. Ingve V.N. A model and a hypothesis for language structure / V.N. Ingve // Proceedings of the American Philosophical Society. – Oct., 17, 1960. – vol. 104, 5.
500. Johnson E.B. Contextual Teaching and Learning / E.B. Johnson. – Corwin Press, INC. A Sage Publications Company. Thousand Oaks, California, 2002. – 196 p.
501. Key competencies. A developing concept in general compulsory education [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.mszs.si/eurydice/pub/eurydice/survey_5_en.pdf
502. Krashen S.D. Second Language Acquisition and Second Language Learning [Электронный ресурс]. – Режим доступа : http://www.sdkrashen.com/SL_Acquisition_and_Learning/SL_Acquisition_and_Learning.pdf
503. Labov W. The Social Stratification of English in New York City / W. Labov. – Washington, D.C. : Center for Applied Linguistics, 1966. – 655 p.
504. Leech G.N. Principles of Pragmatics / G.N. Leech. – London, New York : Longman, 1983. – 250 p.
505. Lowe Ch. Integration not eclecticism : a brief history of language teaching, 1853–2003 [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ihworld.com/ihjournal/articles/03ABRIEFHISTORY.pdf>
506. Miller G.A. Verbal context and the recall of meaningful material / Miller G.A., Selfridge J.A. // Psycholinguistics; ed. by S. Saporta. – N.Y., 1961. – P. 199.
507. Omaggio A.C. Teaching language in context / A.C. Omaggio. – Boston : Heinle & Heinle Publishers Inc., 1986. – 479 p.
508. Osgood Ch. Psycholinguistics / Ch. Osgood // Psychology : a study of science. – N.Y., 1963. – V. 6. – P. 145 – 287.
509. Probleme des kommunikativen Sprachunterrichts / Michel Caillieux; Arbeitsgruppe kommunikativer Sprachunterricht. – Stuttgart : Klett, 1974.
510. Quality Education and Competencies for life [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.ibe.unesco.org/International/ICE47/English/Organisation/Workshops/Workshop3CompENG.pdf>
511. Rich D. MegaSkills. Building our children's character and achievement for school and life. – 2nd edition. – Naperville, Illinois : Sourcebooks, Inc., 2008. – 384 p.

512. Robertson F.A. *Airspeak* / F.A.Robertson. – Edinburgh : Pearson Longman, 2008. – 223 p.
513. *Safety behaviours : human factor for pilots : resource guide for pilots* [Электронный ресурс]. – Режим доступа: http://www.skybrary.aero/solutions/casa/resource_guide.pdf
514. Savignon S.J. *Interpreting communicative language teaching. Context and concerns in teacher education* / S.J.Savignon. – Yale University Press. New Haven & London, 2002. – 243 p.
515. Savin H.B. *Word frequency effect and errors in the perception of speech* / H.B.Savin // *JASA*. – 1963. – vol. 35, 2.
516. Schelten A. *Einführung in die Berufspädagogik* / A.Schelten. – Stuttgart : Steiner, 1991. – 258 p.
517. *Shared "Dublin" descriptors for Short Cycle, First Cycle, Second Cycle and Third Cycle Awards* [Электронный ресурс]. – Режим доступа : <http://www.jointquality.com/content/descriptors/CompletesetDublinDescriptors.doc>
518. Shaw S. *Development of Core Skills training in the Partner Countries* / S. Shaw // *Final Report for the ETF Advisory Forum Sub-Group D, European Training Foundation, June, 1998. – Bern, 1999. – P. 54 –68.*
519. Spieth W. *Responding to one of two simultaneous messages* / Spieth W., Curtis J.F., Webster J.G. // *JASA*. – 1954. – vol. 26, 3.
520. Spolsky B. *Language Testing : Art of Science : Main lecture delivered at AILA World Congress 1975* / Spolsky B. // *Approaches to Language Testing*. – Arlington, 1978. – 85 p.
521. Ulrich W. *Grundbegriffe des Deutschunterrichts : Sprachdidaktik und Literaturdidaktik. Wörterbuch* / W.Ulrich. – Kiel : F.Hirt, 1979. – P. 17 – 24.
522. UNIGEN – *Universal Language of Aviation* / W.R.Francis, J.Sontindam, I.Maylor // *Aviation Space and Environment Medicine*. – 1980. – vol. 51, № 4. – P. 334 – 349.
523. Wunderlich D. *Linguistische Pragmatik* / D.Wunderlich. – Frankfurt a/M : Athenaeum, 1972. – 413 p.

Додаток А

Сутність професійної діяльності фахівців авіаційної галузі

Експерти відзначають, що Україна має статус держави науково-технічний, технологічний і кадровий потенціал якої дозволяє створювати конкурентоздатну авіаційну продукцію і перебувати серед тих небагатьох країн світу, які спроможні забезпечувати прогрес в одній із найважливіших і найскладніших галузей світової економіки [169].

Закономірними постають питання про сутність феномена «авіація», її складові, професійну діяльність фахівців авіаційної галузі. На ці та деякі інші дотичні питання спробуємо дати відповідь, задля подальшого з'ясування специфіки професійно-мовленнєвої діяльності фахівців-авіаторів і визначення методологічних засад і напрямів роботи з удосконалення процесу їхньої мовної підготовки у вищому навчальному закладі.

Звернемося насамперед до тлумачення поняття «авіація» в сучасному нормативно-правовому полі. Авіація (франц. *aviation* від лат. *avis* – птах) – поняття, пов'язане з польотами в атмосфері апаратів, що важчі за повітря. Авіацією називають також організацію (службу), що використовує для польотів ці апарати. Розрізняють цивільну і військову авіацію. У межах започаткованого дослідження мова йтиме про цивільну авіацію. Цивільна авіація – це авіація, що застосовується з метою забезпечення потреб громадян. З-поміж основних цілей цивільної авіації доцільно розрізняти: авіаційні перевезення (пасажирів, багажу, вантажів і пошти) та виконання авіаційних робіт (польотів, під час здійснення яких ПС використовується для забезпечення спеціалізованих видів обслуговування (авіаційно-хімічні роботи, аерофотозйомка, патрулювання тощо)) [345].

Авіація як галузь – це всі види підприємств, організацій і установ, діяльність яких спрямована на створення умов і використання повітряного простору людиною за допомогою ПС. Таким чином, феномен «авіація» охоплює низку суміжних понять, основними з-поміж яких є «авіаційна промисловість» та «авіаційно-транспортна система».

Авіаційна промисловість – це галузь промисловості, в якій здійснюється розробка, виробництво, випробування, ремонт і утилізація авіаційної техніки. За багатьма складовими, що містяться у дефініції, доходимо висновку, що авіаційна промисловість є складною галуззю народного господарства. Для кращого розуміння її сутності звернемося до словникових тлумачень окремих її складових. Під «розробкою» розуміють «всі стадії робіт аж до серійного виробництва, такі як: проектування, проектні дослідження, аналіз проектних варіантів, вироблення концепцій проектування, збирання і випробування прототипів (дослідних зразків), створення схеми дослідного виробництва і технічної документації, процес передання технічної документації у виробництво, визначення проектного вигляду і компоновальної схеми, макетування» [14]. Термін «виробництво» охоплює такі складові: «1) процес створення різноманітних видів економічного продукту; 2) підприємство, що виробляє продукцію» [247]. Життєво важливим чинником в авіаційній промисловості є етап випробування, під яким розуміють «технічну операцію, яка складається з установлення однієї чи кількох характеристик продукції, процесу чи послуги відповідно до встановленої процедури» [364]. Ремонт авіаційної техніки – це «комплекс операцій щодо відновлення справності або працездатності виробів і відновлення ресурсів виробів чи їх складових» [362]. Насамкінець, «утилізація» (від лат. *utilis* – корисний) – це використання ресурсів, що не знаходять прямого застосування, вторинних ресурсів, відходів виробництва і споживання» [247]. Основними економічними продуктами авіаційної промисловості є повітряні судна (літаки, вертольоти), авіаційні двигуни, прилади і обладнання для авіації.

Авіаційна інфраструктура, або авіаційно-транспортна система, – це сукупність елементів (суб'єктів) системи, що діють і взаємодіють для задоволення потреб суспільства в авіаційних роботах і перевезеннях. Суб'єктами авіаційно-транспортної системи є ПС з їх екіпажами, авіакомпанії, аеродроми й аеропорти, організації з технічного обслуговування ПС, обслуговування повітряного руху, авіаційна адміністрація та установи з нагляду за безпекою польотів [357].

Повітряний транспорт є невід'ємною складовою світової економіки. В умовах розвитку міжнародного розподілу праці й зростання міжнародних економічних і культурних зв'язків значення транспорту для світового господарства стає все більш важливим чинником. Система повітряного транспорту охоплює понад 1300 авіатранспортних компаній і понад 40 тисяч цивільних аеропортів. У системі міжнародних повітряних сполучень беруть участь практично всі держави світу. Експерти зазначають, що «світовий повітряний транспорт належить до найбільш динамічних галузей світового господарства, середньорічні темпи приросту якого здебільшого у два рази перевищують аналогічні показники в інших сферах економіки» [348, с. 10].

Для з'ясування сутності професійної діяльності працівників авіатранспортної системи доцільно, на нашу думку, уточнити деякі поняття, що застосовуються у її визначенні. Управління повітряним рухом (УПР) – система організаційних і технічних заходів, що забезпечує порядок і безпеку польотів ПС у повітряному просторі та обмін інформацією між авіадиспетчерами й екіпажами ПС з використанням засобів радіозв'язку, аеронавігації та електронно-обчислювальних машин. УПР перебуває у компетенції держави. Об'єктами єдиної системи організації повітряного руху є комплекси будівель, споруд, комунікацій, а також наземні об'єкти засобів і систем обслуговування повітряного руху, навігації, зльоту, посадки і зв'язку, призначених для організації повітряного руху. Основними елементами системи УПР є: «стандарти, ешелонування, вимоги до повітряного простору, радіонавігаційні засоби, засоби зв'язку, радіолокатори, плани польотів, аеродромне диспетчерське обслуговування, диспетчерське обслуговування підходу, районне диспетчерське обслуговування і засоби автоматизації» [428, с. 15].

Аеропорт – це комплекс споруд, призначених для «приймання, відправлення ПС і обслуговування повітряних перевезень, що має для цих цілей аеродром, інші наземні споруди та необхідне обладнання» [345]. Отже, аеропорт є транспортним підприємством, що призначене для забезпечення повітряних перевезень пасажирів і вантажів. Аеропортова діяльність – це виконання технологічних процесів і підтримання в експлуатаційному стані споруд, механізмів, машин і обладнання для

забезпечення зльоту, посадки, маневрування, стоянки ПС, технічного обслуговування ПС, забезпечення паливно-мастильними матеріалами і спеціальними рідинами, обслуговування пасажирів, екіпажів, багажу, пошти, вантажів і забезпечення авіаційних робіт. В аеропорту здійснюється умовний перехід повітряного транспорту з режиму повітряного функціонування в режим наземного функціонування. Відповідно, він є «місцем взаємодії трьох основних частин повітряної транспортної системи: аеропорту, в який включена система УПР; авіаліній; користувачів» [22, с. 7]. Планування й ефективне функціонування аеропортів повинні враховувати взаємодію цих складових частин системи. Аеропорт складається з аеровокзального і вантажного комплексів. Перший включає в себе власне аеровокзал призначений для обслуговування пасажирів. В аеровокзалі базується більшість служб, що обслуговують пасажирів з моменту входу на територію аеропорту до вильоту і від моменту подання трапу до літака до залишення аеропорту: представництва авіакомпаній, служба організації пасажирських перевезень, служби безпеки, багажна служба, служби прикордонного, імміграційного й митного контролю, різноманітні організації і підприємства, спрямовані на відпочинок, розвагу пасажирів тощо. Вантажний комплекс приймає до відправлення, оформляє, обробляє, завантажує на борт ПС вантажі й пошту.

Аналіз структури і функцій авіаційної галузі дозволив дійти висновку, що в її царині працюють фахівці, професійна діяльність яких пов'язана з авіаційною промисловістю, авіаційною інфраструктурою і власне повітряним транспортом. Законодавча база України визначає авіаційного фахівця як фізичну особу, яка пройшла спеціальну професійну підготовку і є власником відповідного свідоцтва [Див.: 360], або документа про освіту.

У сфері авіаційної промисловості працюють переважно інженерні працівники, діяльність яких пов'язана з розробкою, виробництвом, випробуванням, ремонтом чи утилізацією авіаційної техніки. В Україні є низка авіаційних науково-технічних комплексів, підприємств, конструкторських бюро, де реалізується професійна діяльність фахівців цієї категорії. Принагідно зауважимо, що авіаційна

промисловість України є однією з найкраще розвинутих на теренах колишнього Радянського Союзу. Більшість авіапідприємств не лише зберегли свій потенціал, але й змогли наростити його, вдосконалили науково-дослідну діяльність, диверсифікували підходи до реалізації практичних робіт. Україна є розробником нових типів літаків Ан-140 і АН-148, авіадвигунів, систем управління ПС, які широко експлуатуються як у нашій державі, так і поза її межами [Див: 9; 10; 169; 315 та ін.].

Які ж саме інженерні фахівці необхідні для забезпечення діяльності авіаційної промисловості? Насамперед це фахівці спеціальностей «Авіаційні двигуни та енергетичні установки», «Технологія виробництва авіаційних двигунів». Їхня діяльність пов'язана з проектуванням, випробуванням, виробництвом і експлуатацією двигунів авіаційного призначення, їх систем і агрегатів. Для якісного виконання професійних обов'язків фахівці цих спеціальностей, що є інженерами-механіками, повинні бути компетентними в таких галузях, як технологія виробництва і ремонту авіадвигунів, технологія збирання (складання) і випробування, інструментальне забезпечення виробництва, технологічне оснащення авіадвигунобудування, автоматизація технологічних процесів, комп'ютерні системи технічної підготовки виробництва авіадвигунів і т. ін. Вони найбільш затребувані в галузі авіаційного двигуно- і агрегатобудування, а також у конструкторських підрозділах усіх машинобудівних підприємств.

Фахівці з «Конструювання і вироблення виробів із композиційних матеріалів» розробляють і виготовляють інтелектуальні композиційні матеріали і конструкції, які мають меншу енергоємність у виробництві, менш шкідливі для довкілля. Основна цінність композиційних матеріалів полягає в тому, що «завдяки можливості комбінувати складові елементи та їх розміщення в матеріалі, можна в результаті одержати найрізноманітніші властивості – високу жароміцність і морозостійкість, твердість і гнучкість, корозійну стійкість і радіопроникність» [350, с. 70]. Для якісного виконання професійних обов'язків фахівці з композиційних матеріалів повинні бути компетентними в таких галузях, як механіка матеріалів і конструкцій, інформаційні технології проектування та

виробництва, механіка і міцність конструкцій із композиційних матеріалів, технології виробництва і проектування виробів із композиційних матеріалів. Ці фахівці є інженерами-механіками, працюють на підприємствах авіаційної промисловості, приймають технічні рішення.

Важливий унесок у розвиток галузі вносять фахівці з «Динаміки і міцності машин» (спеціалізації «Міцність літальних апаратів», «Міцність авіаційних двигунів», «Льотна придатність і сертифікація авіаційної техніки»), які працюють на авіапідприємствах на посадах інженерів-механіків з динаміки і міцності машин. Робота абсолютної більшості механізмів і машин нерозривно пов'язана з динамічними навантаженнями. Конструктор повинен забезпечити достатню міцність і довговічність машини в умовах дії цих навантажень. Підвищення міцності, жорсткості й довговічності машин зазвичай досягається збільшенням їх ваги. Однак збільшення останньої призводить до зниження ефективності й конкурентоздатності нового виробу. Складність розв'язання завдань міцності викликала необхідність широкого застосування електронних обчислювальних машин. Тому фахівці цієї спеціальності повинні бути обізнані не лише з теоретичними аспектами матеріалознавства, механіки, технології і проектування, але й працювати з сучасними галузевими й універсальними програмними комплексами в цій галузі. Спеціалісти з «Динаміки і міцності машин» на авіапідприємствах займаються проектуванням і виготовленням ПС та авіадвигунів.

Фахівці зі спеціальності «Літаки і вертольоти» є інженерами-конструкторами літако- і вертольотобудування. Вони затребувані на підприємствах авіаційного профілю з виробництва літаків і вертольотів. Професійна діяльність вимагає від них знань динаміки польотів, основ технології виробництва і ремонту літальних апаратів і авіадвигунів, конструкції і міцності літальних апаратів, функціональних систем ПС та їх експлуатації, безпеки польотів і норм льотної придатності літальних апаратів, проектування систем обладнання літальних апаратів і т. ін.

Фахівці з «Виробництва, технічного обслуговування та ремонту повітряних суден і авіадвигунів» є інженерами-механіками. На промислових підприємствах вони організовують і контролюють процеси виробництва, технічного

обслуговування й ремонту авіаційної техніки. Успішність їхньої професійної діяльності залежить від якості знань конструкції, технічного обслуговування, радіоелектронного обладнання, прикладної аеродинаміки конкретного типу ПС, конструкції і технічного обслуговування авіаційного двигуна конкретного типу ПС. Ці спеціалісти затребувані на підприємствах з виробництва, технічного обслуговування, ремонту, випробування авіаційної техніки.

Ряд фахівців спеціалізується на радіотехнічному, радіоелектронному, електротехнічному оснащенні авіатехніки, комп'ютеризованих системах, автоматичі й управлінні, автоматизації та комп'ютерно-інтегрованих технологіях в авіації. Зокрема, фахівці з «Обладнання повітряних суден» здійснюють ергономічні дослідження в сучасній авіації, вивчають технології управління літальними апаратами в критичних умовах експлуатації, розробляють і впроваджують інтегровані інформаційні технології системного проектування, випробування, технічного діагностування складних технічних об'єктів і т. ін. Радіоінженери є фахівцями з проектування радіоелектронних систем літальних апаратів. Спеціалісти з «Комп'ютерно-інтегрованих процесів і виробництва», «Інформаційних технологій проектування» у своїй професійній діяльності спрямовані на проектування оригінальних комп'ютерних систем, призначених для автоматизації розробки і виробництва об'єктів авіаційної техніки. Важливість цього напрямку в авіації незаперечна. Так, головний конструктор АНТК ім. О.К.Антонова Д.Ківа зазначає, що на їхньому виробництві широко впроваджуються технології, «в тому числі й інформаційні, і сьогодні ми проектуємо літаки в цифрі» [315]. Свої професійні знання і вміння зазначені фахівці застосовують у науково-дослідних і проектних організаціях, дослідницько-конструкторських бюро, на підприємствах, що займаються ремонтом і виробництвом авіаційної техніки.

Фахівці з «Екології, охорони довкілля та збалансованого природокористування» в авіації опікуються багатьма проблемами, що створюються внаслідок негативного впливу авіації на довкілля. Це, зокрема, проблеми транспортування і зберігання виробів, небезпечних з погляду виникнення

техногенних екологічних катастроф; необхідність безпечної утилізації авіаційної техніки після збігання термінів експлуатації; необхідність покращення характеристик авіаційних виробів для відповідності європейським стандартам. Авіаційні екологи відповідають у галузі за безпеку продукції, відсутність будь-якого ризику для життя, здоров'я, майна споживача і довкілля за звичайних умов використання, зберігання, транспортування, виготовлення й утилізації продукції. Фахівці, які спеціалізуються на «Екології авіапідприємств», досліджують методи теорії ризиків в авіатранспортних процесах, управління і нормування в галузі безпеки виробництва, методичні аспекти забезпечення безпеки авіапідприємств. Авіаційні екологи працюють на авіаційних підприємствах, у науково-дослідних інститутах і конструкторських бюро.

Отже, в авіаційній промисловості здійснюється професійна діяльність авіаційних фахівців, які спеціалізуються на проектуванні (розробці), виробництві, ремонті, випробуванні й утилізації авіаційної техніки (як ПС і їх систем, так і наземних технічних об'єктів).

Низка професій фахівців авіаційної галузі пов'язана з організацією управлінської і комерційної діяльності авіаційних підприємств. Фахівці з менеджменту у сфері авіації спеціалізуються на «Менеджменті авіаційних підприємств і організацій» і «Менеджменті міжнародних авіаційних перевезень». Фахівець з менеджменту авіаційних підприємств і організацій здійснює планування, організацію, координацію, мотивацію і контроль діяльності авіаційного підприємства. Для роботи в царині авіації фахівці з менеджменту повинні бути обізнаними з авіатранспортною інфраструктурою, технологією авіаційних пасажирських і вантажних перевезень, економікою цивільної авіації, аналізом діяльності авіапідприємств, менеджментом авіаційного транспорту, маркетингом авіаційних послуг, основами авіатехніки й метеорології і т. ін.

Іншою важливою складовою світу професій авіаційної галузі є ті професії, які безпосередньо пов'язані з експлуатацією чи обслуговуванням ПС, тобто застосовуються в авіатранспортній системі. За «Повітряним кодексом України», «авіаційний персонал» охоплює осіб, які «пройшли спеціальну фахову підготовку,

мають відповідне свідоцтво і здійснюють льотну експлуатацію, технічне обслуговування ПС, організацію повітряного руху, технічну експлуатацію наземних засобів зв'язку, навігації, спостереження» [345]. До авіаційного персоналу належать: члени екіпажу ПС; особи командно-керівного, командно-льотного, інспекторського й інструкторського складу; спеціалісти з регулювання використання повітряного простору України й обслуговування повітряного руху на території України; спеціалісти, які здійснюють організацію і технічне обслуговування ПС, а також всі види забезпечення польотів; фахівці з обслуговування повітряних перевезень; з організації і проведення дослідно-конструкторських, експериментальних, науково-дослідних робіт при льотних випробуваннях авіаційної техніки; з нагляду і контролю за безпекою польотів; з аналізу і контролю льотної придатності ПС; із забезпечення авіаційної безпеки і безпеки авіації в цілому; авіаційні експерти.

Детальніше розглянемо означені категорії фахівців авіаційного персоналу, з'ясуємо зміст їхньої професійної діяльності. Отже, першу групу авіаційних фахівців складають члени екіпажу ПС. Під екіпажем ПС розуміють «команду ПС, яка керує його польотом, стежить за роботою всіх бортових систем, відповідає за безпеку пасажирів і збереження вантажу» [350, с. 171]. Окрім командира (ним може стати лише пілот), до членів екіпажу належать також другий пілот, штурман, бортінженер (бортмеханік), радист. Кількість членів екіпажу залежить від типу й призначення літака. Новітні технології (комп'ютерні системи) на борту ПС забрали на себе значну кількість функцій з його управління, які раніше виконувалися членами екіпажу, тому кількісний склад екіпажу сучасного літака значно скоротився – до двох членів екіпажу – командира ПС і другого пілота (літаки сімейства Boeing, McDonal's, Airbus, ATR, SAAB, новітні вітчизняні літаки Ан-140, АН-148 та ін.). Командир ПС повинен володіти «технікою пілотування і літаководіння на рівні, який забезпечує безпечне виконання польоту», а також організувати «роботу членів екіпажу на землі і в польоті відповідно до вимог керівництва з виконання польотів та інших документів Укравіатрансу щодо забезпечення безпеки, регулярності польотів і культури обслуговування пасажирів»

[128]. Командир екіпажу повинен вміти правильно оцінювати метеорологічну і навігаційну обстановку, стан готовності ПС, виконувати політ відповідно до завдання, плану польоту та правил експлуатації ПС, організувати підготовку екіпажу до виконання завдання на політ, знати фразеологію радіообміну і правила ведення радіозв'язку.

Пілот (другий пілот) повинен володіти «технікою пілотування на рівні безпечного виконання польотів у разі, якщо командир ПС за станом здоров'я або з інших причин не може виконувати свої обов'язки» [128]. Коло професійних обов'язків вимагає від нього знання метеорології та аеронавігації, керівництва з льотної експлуатації та технології роботи екіпажу, фразеології радіообміну і правил ведення радіозв'язку.

Бортовий інженер «бере участь у підготованні ПС до польоту і контролює його готовність відповідно до керівництва з льотної експлуатації» [128]. Основні обов'язки цього фахівця полягають у забезпеченні технічної справності ПС. Бортовий інженер здійснює наземну перевірку готовності судна до виконання польоту; усуває в польоті несправності авіаційної техніки, що з'явилися і доступні для усунення; виконує команди командира ПС з керування двигунами і системами ПС; оглядає відповідно до керівництва з льотної експлуатації ПС після посадки, оформлює документацію, записує зауваження щодо роботи авіаційної техніки і результатів огляду, вимагає від працівників інженерно-авіаційної служби усунення виявлених несправностей.

Бортрадист «контролює стан і готовність електро-, радіо- і світлотехнічного устаткування ПС» [128]. Означений фахівець забезпечує надійну роботу бортових радіозасобів у польоті й підтримку стійкого двобічного зв'язку: точність і своєчасність прийняття диспетчерських вказівок, метеорологічної та іншої інформації і повідомлень, переданих з борту. Бортрадист повинен знати роботу бортових радіозасобів і засобів двобічного радіозв'язку, фразеологію радіообміну і правила ведення радіозв'язку.

Бортштурман – це член екіпажу, який відповідає за точність польоту літака за маршрутом і його прибуття у точно призначений час [Див.: 350, с. 168]. Завдання

штурмана: добір необхідної довідкової документації, підготовка польотних карт, аналіз і оцінка метеорологічної й аеронавігаційної обстановки під час приготування до польоту і в польоті, контроль стану й готовності приладового і навігаційного устаткування ПС, його експлуатація відповідно до керівництва з льотної експлуатації [Див.: 128].

До командно-льотного складу належать авіаційні працівники, які обіймають посади головного штурмана, командира авіаційної ескадрильї, командира авіаційного загону, начальника штабу льотного загону.

Інструктор авіакомпанії – авіаційний фахівець, який має свідоцтво члена екіпажу, відповідний досвід експлуатації ПС конкретного типу і підготовлений для виконання тренувань членів екіпажу з метою допуску до виконання польотів на ПС цієї авіакомпанії. Інспектор – висококваліфікований працівник, якому надані відповідні повноваження з перевірки діяльності експлуатанта і який має відповідне посвідчення. До інспекторського й інструкторського складу належать: диспетчер-інструктор служби руху, диспетчер-інструктор, диспетчер-інструктор диспетчерського тренажера, інспектор-пілот, інспектор-пілот з безпеки польотів, інженер-інспектор з контролю за використанням палива, інспектор з пошуку та рятування та ін. [Див.: 128]. Інспектори в галузі авіації здійснюють інспекцію професійної діяльності всіх авіаційних працівників, від яких залежить безпека в авіації. Інструктори здійснюють оцінку і методичну допомогу в забезпеченні авіаційними працівниками належного рівня їхньої професійної діяльності. Інспектори з авіаційного нагляду беруть участь у забезпеченні державного авіаційного нагляду за відповідними напрямками роботи на підприємствах, в установах та організаціях, які належать до сфери цивільної авіації України. Предметом їхньої професійної діяльності є перевірка технічного стану ПС, організації роботи служб наземного обслуговування, стану пошуково-рятувального забезпечення польотів, контроль за роботою експлуатантів щодо забезпечення ними безпеки польотів, відповідного технічного обслуговування авіаційної техніки, належного використання повітряного простору і т. ін. Інспектори й інструктори у сфері УПР перевіряють організацію обслуговування повітряного руху, дають

оцінку готовності диспетчерського складу до УПР, контролюють практичну підготовку диспетчерського складу з УПР і т. ін. Інспектори й інструктори у сфері льотної діяльності здійснюють інспектування авіапідприємств, авіакомпаній, навчальних закладів з питань організації льотної діяльності; забезпечення безпеки польотів; рівня освітньо-кваліфікаційної і професійної придатності льотного персоналу; перевіряють льотну діяльність екіпажів ПС.

Третю групу авіаційного персоналу становлять спеціалісти, що здійснюють регулювання використання повітряного простору України й обслуговування повітряного руху на території України. У царині обслуговування повітряного руху доцільно розглядати фахівців з «Управління повітряним рухом», «Аеронавігаційного забезпечення і планування польотів», «Аварійного обслуговування і безпеки на авіаційному транспорті».

Професійна діяльність авіадиспетчерів («Управління повітряним рухом») пов'язана із забезпеченням безпеки, регулярності й економічності польотів ПС шляхом безпосереднього здійснення УПР. Чинне законодавство визначає диспетчерське обслуговування повітряного руху як «обслуговування, що здійснюється з метою: запобігання зіткненням між ПС; запобігання зіткненням ПС із перешкодами в зоні маневрування; прискорення та підтримки впорядкованого потоку повітряного руху» [363]. У процесі роботи диспетчер взаємодіє з екіпажами ПС, задаючи їм траєкторію, маршрути польоту, а також із суміжними диспетчерськими пунктами, з органами протиповітряної оборони військово-повітряних сил. Фахівці з УПР повинні знати організацію повітряного руху, технологію роботи авіадиспетчера і правила ведення радіозв'язку, фразеологію радіообміну, попередження авіаційних пригод.

Обов'язками фахівців з «Аеронавігаційного забезпечення і планування польотів» є збір, підготовка, узгодження, розрахунок і подання екіпажам на землі даних для виконання польоту відповідно до встановлених правил і стандартів (щодо маршруту польоту, метеорологічної обстановки тощо). Означена категорія фахівців у своїй професійній діяльності застосовує знання з аеронавігаційного забезпечення і планування польотів, авіаційної метеорології, обслуговування

повітряного руху, авіаційної картографії, конструкції та експлуатації ПС і їх систем. Ці фахівці працюють на посадах: директора з розвитку аеронавігаційної системи, керівника польотів, начальника відділу / інженера з аеронавігаційної інформації, начальника відділу / інженера з упровадження проектів розвитку аеронавігаційної системи і т. ін. [Див.: 128].

Оскільки експлуатація повітряного транспорту пов'язана з виникненням особливих ситуацій у польоті, які нерідко призводять до авіаційних подій, інцидентів, катастроф, міжнародні польоти над територією нашої держави (як і більшості держав світу) дозволяється виконувати лише за наявності аварійного обслуговування повітряного руху і пошуково-рятувального забезпечення польотів. Саме це є предметом діяльності фахівців з «Аварійного обслуговування і безпеки на авіаційному транспорті». Означені фахівці обізнані щодо організації і технології проведення пошуково-рятувальних робіт, попередження і розслідування авіаційних подій, механізмів розвитку особливих ситуацій у польоті, експлуатації та авіаційної безпеки в аеропортових комплексах. Їхня професійна діяльність реалізується у сфері авіаційної інфраструктури в пошуково-рятувальних службах, координаційних центрах пошуку і порятунку, в службах авіаційної безпеки аеропортів і авіакомпаній..

Численною є група авіаційних спеціалістів, які здійснюють організацію і технічне обслуговування ПС, а також всі види забезпечення польотів. Змістом їхньої роботи є комплекс проблем і завдань підвищення ефективності та якості технічного й технологічного обслуговування і ремонту авіаційної техніки. Об'єктами дослідження цих фахівців є вибір і обґрунтування оптимальних стратегій, режимів і програм технічного обслуговування й ремонту авіатехніки; розробка методів і засобів діагностування й прогнозування технічного стану авіатехніки; розробка методів підвищення надійності, контролю придатності, експлуатаційної і ремонтної технологічності авіатехніки і т. ін. Інженер з технічного обслуговування ПС, що працює на авіа підприємстві з експлуатації ПС, здійснює розроблення планів (графіків) різних видів технічного обслуговування авіаційної техніки і ремонту устаткування, заходів щодо поліпшення експлуатації й

обслуговування авіаційної техніки і забезпечення безпеки польотів, сприяє впровадженню систем комплексного регламентованого обслуговування, які забезпечують своєчасне налагодження і ремонт устаткування, стійку ефективну роботу підприємства; бере участь у перевірці технічного стану устаткування, якості ремонтних робіт і т. ін. Інженер з автоматизованих систем льотного контролю організовує технічне обслуговування авіаційного та радіоелектронного обладнання ПС, спеціального обладнання автоматизованих систем льотного контролю та його поточний ремонт; організовує технічне обслуговування, поточний ремонт спеціального обладнання автоматизованих систем льотного контролю тощо. Інженер з експлуатації аеродромів організовує і виконує роботи з утримання й ремонту аеродромів; керує роботою особового складу зміни аеродромної служби із забезпечення постійної готовності аеродрому до польотів ПС; проводить ретельний огляд і перевірку стану конструкцій і елементів аеродрому; забезпечує своєчасне усунення несправностей і т. ін. [Див.: 128].

Наступна група авіаційних фахівців – це спеціалісти, які обслуговують повітряні перевезення. Фахівець із менеджменту міжнародних авіаційних перевезень здійснює планування, організацію, координацію, мотивацію і контроль діяльності авіаційного підприємства на зовнішніх ринках авіаційних послуг. Професійна діяльність цих фахівців вимагає компетентності в таких сферах: світова система цивільної авіації, міжнародне повітряне право, організація авіаційних робіт на міжнародних ринках, економіка міжнародної цивільної авіації, аналіз зовнішньоекономічної діяльності авіаційних підприємств, міжнародний діловий етикет і протокол, менеджмент міжнародного авіаційного транспорту, маркетинг міжнародних авіаційних послуг та ін. Свою професійну діяльність менеджери з міжнародних авіаційних перевезень реалізують як керівники структурних підрозділів авіапідприємств, орієнтованих на зовнішньоекономічну діяльність – авіакомпаній, що виконують міжнародні авіаційні перевезення і здійснюють авіаційні роботи на міжнародних ринках авіаційних послуг.

Численна група авіаційних фахівців опікується здійсненням організації і проведення дослідно-конструкторських, експериментальних, науково-дослідних

робіт при льотних випробуваннях авіаційної техніки. Робота інженера не завершується на стадії проектування і розрахунків. «Слабкі місця» конструкції виявляються при випробуваннях. За допомогою спеціальної діагностичної апаратури конструктор може протестувати льотні характеристики літака чи його окремих систем. У співпраці із фахівцями з випробування техніки, він з'ясовує льотно-технічні характеристики авіаційної техніки, за необхідності, допрацьовує конструкцію. Зокрема, інженер з льотних випробувань ПС організовує, готує та проводить льотні випробування та обльоти ПС, контролює заходи щодо забезпечення безпеки випробувальних польотів та обльотів; під час виконання польотів забезпечує реєстрацію необхідних параметрів; організовує взаємодію між учасниками льотних випробувань [Див.: 128].

Окрему групу авіаційного персоналу становлять спеціалісти, які здійснюють нагляд і контроль за безпекою польотів, а також ті, що проводять службові розслідування авіаційних подій (державні інспектори з безпеки польотів). Безпека авіації – стан галузі цивільної авіації, за якого ризик завдання збитків людям чи майну знижується до прийняттого рівня [346]. Під безпекою польотів розуміють «комплексну характеристику повітряного транспорту та авіаційної діяльності, яка визначає здатність виконувати польоти без загрози для життя і здоров'я людей» [357]. Зокрема, інспектор-пілот з безпеки польотів виконує вимоги керівних документів стосовно забезпечення безпеки польотів; розроблює заходи, спрямовані на забезпечення безпеки польотів; здійснює регулярний контроль за діяльністю персоналу, дає оцінку його роботі, надаючи при цьому методичну допомогу; контролює рівень підготовки персоналу, що визначається документами, які регулюють льотну діяльність і спрямовані на забезпечення безпеки польотів [Див.: 128].

Інша група авіаційного персоналу складається із фахівців, які здійснюють аналіз і контроль льотної придатності ПС при розробці, випробуванні, сертифікації і серійному виробництві. Льотна придатність ПС тлумачиться у чинному законодавстві як характеристика зразка авіаційної техніки, яка забезпечується реалізацією норм льотної придатності в його конструкції і льотно-технічних

характеристиках [361]. До фахівців, які здійснюють аналіз і контроль льотної придатності, належать інспектори з льотної придатності. Оскільки від льотної придатності залежить безпека в авіації, її контроль здійснюється як на рівні експлуатанта, так і на державному рівні. Зокрема, державний інспектор з авіаційного нагляду льотної придатності ПС бере участь у забезпеченні державного авіаційного нагляду льотної придатності ПС на підприємствах, в установах та організаціях, які належать до сфери цивільної авіації України; здійснює контроль за дотриманням суб'єктами авіаційної діяльності чинного законодавства, правил, стандартів, норм, положень, інструкцій та інших документів нормативного характеру, що стосуються льотної придатності ПС; контролює стан відповідних об'єктів і процесів, що впливають на льотну придатність ПС; інспектує авіаційні об'єкти і відповідний персонал і т. ін.

Важливу роль у функціюванні авіаційної галузі відіграють спеціалісти, які здійснюють забезпечення авіаційної безпеки і безпеки авіації в цілому. Для точного розуміння сутності професійної діяльності цієї категорії авіаційного персоналу, доцільно уточнити деякі поняття. Авіаційна безпека (aviation security) – «захист цивільної авіації від актів незаконного втручання, який забезпечується комплексом заходів із залученням людських і матеріальних ресурсів» [345]. Акт незаконного втручання – «протиправні дії, пов'язані з посяганням на нормальну й безпечну діяльність авіації та авіаційних об'єктів, внаслідок яких сталися нещасні випадки з людьми, майнові збитки, захоплення чи викрадення ПС або такі, що створюють ситуацію для таких наслідків» [358]. Аналіз і контроль авіаційної безпеки здійснюються як на рівні суб'єктів авіаційної діяльності, так і на рівні держави. Зокрема, директор з авіаційної безпеки авіапідприємства організовує комплекс заходів, спрямованих на захист діяльності аеропорту (авіакомпанії) від актів незаконного втручання, терористичних, диверсійних та інших протиправних посягань на його нормальну діяльність; підтримує і вдосконалює системи охорони і захисту ПС, об'єктів радіонавігації, зв'язку, життєзабезпечення; здійснює аналіз стану авіаційної безпеки, проведення огляду місць, що можуть піддаватися ушкодженню або небезпеці і т. ін. [Див.: 128]. Державний інспектор з авіаційного

нагляду безпеки в авіації бере участь у забезпеченні державного авіаційного нагляду безпеки авіації на підприємствах, в установах і організаціях, які належать до сфери цивільної авіації України; здійснює контроль за дотриманням суб'єктами авіаційної діяльності чинного законодавства щодо безпеки авіації; інспектує діяльність аеропортів та авіакомпаній з питань забезпечення безпеки авіації; контролює рівень підготовки льотного, диспетчерського й іншого персоналу з питань безпеки авіації тощо [Див.: 128].

Ще одну категорію авіаційного персоналу складають авіаційні експерти. Експерт – висококваліфікований спеціаліст, який має відповідну кваліфікацію і професійні знання з питань, що досліджуються, виконує службові обов'язки, пов'язані з провадженням діяльності у відповідній галузі, безпосередньо проводить експертизу і несе персональну відповідальність за достовірність і повноту аналізу. Зокрема, експерт з аеронавігаційної інформації розробляє і супроводжує стандарти служби аеронавігаційної інформації; виконує експертизу створюваних документів; здійснює аналіз забезпечення якості і подає звіти для вжиття коригувальних заходів стосовно якості документів аеронавігаційної інформації; вивчає причини, що викликають погіршення якості продукції (робіт і послуг) і бере участь у розробленні й впровадженні заходів до їх усунення і т. ін. [Див.: 128].

Додаток Б

Поправки до документа ІКАО «Правила аеронавігаційного обслуговування «Організація повітряного руху» (PANS-ATM)» щодо радіозв'язку «повітря – земля»

Документ ІКАО з правил аеронавігаційного обслуговування, що відомий під назвою Doc 4444 Правила аеронавігаційного обслуговування «Організація повітряного руху» (PANS-ATM), був підготовлений Комітетом з УПР Міжнародної конференції з організації обслуговування на маршрутах Північної Атлантики (Дублін, березень 1946 р.). З 1 лютого 1950 р. означений документ, що першопочатково застосовувався на регіональній основі, став обов'язковим для всіх учасників світового повітряного руху. З 1946 р. по цей час документ витримав чималу кількість редакцій, більшість із яких містить певні поправки, що вдосконалюють зв'язок «повітря – земля»

У четверте видання (1952) внесено поправки щодо забезпечення польотно-інформаційного обслуговування й аварійного оповіщення. П'яте видання (1954) містить вимоги щодо порядку передання донесень про місцезнаходження ПС, фразеологію радіообміну у польоті в зоні чекання, правила і фразеологію радіообміну при радіолокаційному управлінні заходом на посадку. Поправки до сьомого видання (1960) пов'язані із запровадження нової форми плану польоту. Були внесені зміни у передання повідомлень щодо плану польоту, стандартизовано зміст повідомлень щодо аварійних стадій польоту, скориговано зміст повідомлень про місцезнаходження ПС, подано фразеологію радіообміну для служб з організації повітряного руху. Восьме видання (1966) запроваджувало зміни до фразеології радіообміну з радіолокаційною станцією. Значну увагу питанням забезпечення зв'язку «повітря – земля» присвячено в десятому виданні документа (1971), де впорядковуються процедури передання оперативної і метеорологічної інформації. У поправках до цього видання міститься інформація щодо змін у форматі й способах передання даних у повідомленнях з борту ПС, повідомлень служб організації повітряного руху про очікуваний час вильоту/прибуття (Поправка 1),

зміни у повідомленнях про місцезнаходження ПС, радіотелефонна фразеологія ВОРЛ (Поправка 4); порядок дій при відмові зв'язку (Поправка 6); уточнюється інформація, що підлягає переданню на борт ПС, та повідомлення з борту ПС (Поправка 8). Одинадцятьте видання (1978) уточнює плани польотів і повідомлення служб обслуговування повітряного руху, а також визначає пріоритетність (ступінь терміновості) повідомлень (Поправка 5). Значна увага питанням радіокомунікації приділена й у наступному дванадцятому виданні. Зокрема, Поправка 2 (1987) визначає процедури подання повідомлень про місцезнаходження ПС і донесень з борту ПС, передання чисел у радіотелефонії, включення англійської фразеології у франкомовне, російськомовне та іспаномовне видання; Поправка 5 (1994) визначає повідомлення про інциденти в повітряному русі, уточнює правила передання донесень з борту, порядок передання інформації на борт ПС щодо радіоактивних речовин і токсичних хімічних речовин, метеорологічну інформацію. Подальші видання також не оминають питань організації авіаційної комунікації. Так, у Поправці 1 до тринадцятого видання (1997) уточнюється адекватність процедур аварійного і термінового зв'язку.

Продовжуються пошуки авіаційних чиновників і в ХХІ ст. Зокрема, в чотирнадцятому виданні (2001) подається інформація, спрямована на подальше вдосконалення процесу авіаційної комунікації: у розділі 11 уточнюються повідомлення служб УПР, розділ 12 спрямований на впорядкування радіотелефонного мовленнєвого зв'язку та покращання застосування стандартної фразеології. У Поправці 2 (2003) вперше подаються вимоги щодо знань мови (language proficiency requirements); Поправка 3 (2004) переглядає спеціальні донесення з борту та іншу метеорологічну інформацію; Поправка 4 (2005) містить фразеологію для використання над та поблизу аеродрому. У п'ятнадцятому виданні (2007) подано порядок передання повідомлень і фразеологію щодо бортової системи попередження зіткнень [Див.: 479].

Додаток В

Вимоги до володіння пілотами англійською мовою відповідно до «Шкали оцінки мовних знань ІКАО» (4-й робочий рівень)

Кандидат на підтвердження «робочого» рівня повинен продемонструвати вміння:

1) ефективно спілкуватись у ситуаціях винятково голосових (телефон / радіотелефон) і при безпосередньому спілкуванні;

2) точно і ясно спілкуватися на загальні, конкретні і пов'язані з роботою теми;

3) користуватися відповідними комунікативними стратегіями обміну повідомленнями, розпізнавати і розв'язувати непорозуміння (напр., перевіряти, підтверджувати чи з'ясовувати інформацію) в загальному і пов'язаному з роботою контекстах;

4) успішно і відносно просто вирішувати лінгвістичні проблеми, що виникають через ускладнення чи неочікувану зміну подій, що відбуваються за звичної робочої ситуації чи комунікативної задачі, з якою він був раніше знайомий;

5) використовувати діалект чи акцент, зрозумілий міжнародній спільноті [459].

Додаток Г

Перелік бібліографічних джерел, що використовувалися для аналізу української авіаційної термінології початку ХХ століття

Додаток Г.1

- Чайковський М. Поміж землею та небом. – Львів : вид-во «Просьвіта», 1909. – 40 с.

Додаток Г.2

- Вечфинський Г. Як люди навчилися літати. – Х. : Вид-во «Укрповітрошлях», 1924. – 26 с.
- Кузьмицький К.В. Цивільна авіація. – Х. : Держвидав України, 1930. – 54 с.
- Франковський В. Повітроплавба та авіація. – Х. : Укр. робітник, 1931. – 78 с.

Додаток Г.3

- Кривенко М. Літак та стислі відомості про основи авіації. – Х.-О. : ДВОУ, Держ. техн. вид-во, 1931. – 128 с.

Додаток Г.4

- Вечфинський Г. Досягнення радянської авіації. – Х. : Державне вид-во «На варті», 1931. – 55 с.
- Потапчик Н.С. Комсомольці, в повітря. – Х. : Державне вид-во України, 1929. – 70 с.
- Розанов А.М. Авіація в соціалістичному будівництві. – Х.-К. : Державне вид-во «На варті», 1932. – 32 с.

Додаток Г.5

- Беляков О.В. В Америку через північний полюс. – К. : Вид-во ЛКСМУ УРСР «Молодий більшовик, 1938. – 240 с.
- Бронтман Л., Хват Л. Героїчний переліт «Родины». – К. : Держ. вид-во політ. літ-ри при РНК УРСР, 1939. – 84 с.
- Мошковський Я. Записки пілота (Москва – Північний полюс – Москва). – К. : Вид-во ЛКСМУ УРСР «Молодий більшовик, 1938. – 164 с.

Додаток Д

Приклади основних моделей авіаційних терміносполучень

Додаток Д.1

4) **N+N_{заг.назв.}**: зв'язок «повітря – земля», напрям «голова – ноги», напрям «груди – спина», передача «запит – відповідь»; 5) **N_н+N_р**: автоматизація руління, глісада зниження, запит пілота, карта аеродрому, кінець зв'язку, набирання обертів, профіль крила, район злітання, руль висоти, точність курсу; 6) **N+N_{вл.назв.}**: закон Бернуллі, закон Фруда, код Морзе, насадок Вентурі, насадок Піто, петля Нестерова; 7) **N+Adj+N**: автомат крокового пошуку, висота приземного польоту, вібрація хвостового оперення, інтенсивність повітряного руху, карта сталих рівнів, час обов'язкового донесення; 8) **Adj+N+N**: вертикальне набирання висоти, кінцевий розмах крила, компасний курс руху, льотна книжка пілота, несна поверхня крила, польотна лінія шляху, розрахунковий час прибуття; 9) **N+прийм.+N**: аварія на землі, видимість у польоті, злітання (зліт) на форсажі, наказ на посадку, перевага у висоті, перерва в польотах, політ на висоті, політ у тумані; 10) **N+прийм.+Adj+N**: перехід до вертикальної посадки, політ на одному двигуні, політ на сталій висоті, прилад для літних випробувань, пробіг на трьох опорах, робота на високих частотах і т. ін.

Додаток Д.2

4) **N+N_р з прийменником з (зі)**: виведення з крену, виведення з петлі, виведення з пікірування, виведення зі спіралі, злітання з води, злітання з місця, злітання з палуби, злітання зі смуги; 5) **N+N_{ор} (N+Adj +N_{ор}) з прийменником з**: злітання з коротким розбігом, злітання з опущеним хвостом, злітання з прибраними закрилками, планерування з прибраними закрилками, політ з інструктором, політ з максимальною тягою; 6) **N+Adv** (іменник+прислівник): атака зліва, видимість уперед, відхилення вниз, катапультування вниз, маневр збоку, політ боком; 7) **N+N_р+N_р**: виправлення маршруту польоту, індикація курсу переслідування, лінія відліку курсу, прилад контролю вібрації, система реверсу тяги і т. ін.

Додаток Е

Переклад багатокomпонентних авіаційних англійських термінів українською мовою

Терміни моделі (Adj.+Part. I)+N

Друга частина таких термінів (N – іменник) перекладається українським іменником, а перша частина (Adj.+Part. I – сполучення прикметника і дієприкметника теперішнього часу) перекладається звичайно такими способами:

1) складним прикметником із двох основ – прислівника, числівника або прикметникової основи (відповідника англійського прикметника) та прикметника (відповідника англійського дієприкметника): *quick-acting* – швидкодіючий, *far-reaching* – далекосяжний, *short-acting* – короткодіючий, *single-acting* – одноктактовий;

2) простим прикметником, що нерідко відповідає англійському прикметнику: *long-standing* – тривалий, *easy-flowing* – плавний;

3) підрядним означальним реченням, де перший компонент англійського слова трансформовано в обставину, а другий компонент (дієприкметник теперішнього часу) – у присудок: *clean-burning* – такий, що згорає без забруднення повітря.

Терміни моделі (Adj.+Part. II)+N

Другий компонент цих термінів (N – іменник) перекладається українською мовою іменником, а перший – (Adj.+Part. II – сполучення прикметника і дієприкметника минулого часу) переважно такими способами:

1) простим прикметником: *double-sided valve* – двобічний клапан;

2) складним прикметником: *double-entry* – двовихідний;

3) означальним словосполученням, де відповідником англійського дієприкметника минулого часу є прикметник або дієприкметник, а англійського прикметника – іменник чи прислівник: *gas-shielded* – захищений від газу;

4) підрядним реченням, де англійський дієприкметник минулого часу трансформовано в присудок: *human-powered* – такий, що вводиться в рух людиною, *longest-used* – такий, що використовується найдовніше.

Терміни моделі (Num.+Part. II)+N

Другий компонент (N – іменник) таких термінів перекладається українським іменником, а перший (Num.+Part. II – сполучення числівника з дієприкметником минулого часу) – переважно такими способами:

1) складним прикметником, що складається з основи числівника та прикметника: *four-sided* – чотирибічний;

2) означальним прийменниково-іменниковим словосполученням: *ten-sided* – з десятьма боками.

Додаток Ж

Додаток Ж.1

Анкета з питань формування професійного мовлення (для студентів-майбутніх авіаційних операторів)

Шановні студенти!

Просимо Вас взяти участь у дослідженні, що спрямоване на вдосконалення методики формування професійного мовлення у майбутніх пілотів і авіадиспетчерів.

Ваші відверті й вичерпні відповіді допоможуть виявити стан сформованості професійного мовлення у майбутніх фахівців-авіаторів та визначити шляхи для оптимізації навчального процесу з формування професійного мовлення цих фахівців у ВНЗ.

Назва Вашого навчального закладу _____

Напрямок підготовки і кваліфікація _____

Якими мовами володієте? _____

Яку мову вважаєте домінантною в навчальній діяльності? _____

1. Як Ви розумієте поняття «професійне мовлення пілота/авіадиспетчера»? Яким чином рівень сформованості професійного мовлення впливає на професійну діяльність цих фахівців? _____

2. Володіння якими мовами необхідне пілотам/авіадиспетчерам для ефективної професійної діяльності? _____

3. Які мовленнєві вміння повинні бути сформовані у майбутніх пілотів/авіадиспетчерів для забезпечення високого рівня їхнього професійного мовлення? (Виберіть три-чотири найважливіші із запропонованого переліку)

- вести РО;
- сприймати й аналізувати інформацію з голосу і при читанні;
- писати ділові папери;

- готувати презентації;
- спілкуватися на професійні теми;
- вести ділові переговори;
- готувати повідомлення на професійну тематику;
- писати наукові статті;
- встановлювати контакт і передавати / обмінюватися інформацією.

4. Які вміння професійного мовлення Вам необхідно вдосконалювати? *(Виберіть із запропонованого переліку)*

- вести РО;
- сприймати й аналізувати інформацію з голосу і при читанні;
- писати ділові папери;
- готувати презентації;
- спілкуватися на професійні теми;
- вести ділові переговори;
- готувати повідомлення на професійну тематику;
- писати наукові статті;
- встановлювати контакт і передавати / обмінюватися інформацією.

5. Чи впливає, на Ваш погляд, рівень сформованості українського професійного мовлення на процес оволодіння професійним мовленням на базі англійської мови?

так

ні

6. Які дисципліни, що вивчалися Вами, сприяли формуванню професійного мовлення?

- «Українська мова (за професійним спрямуванням)»;
- «Іноземна мова»;
- «Професійна англійська мова»;
- Фахові дисципліни *(зазначте, які)* _____
- Поєднання дисциплін *(вказіть, яких)* _____

7. Якими вміннями професійного мовлення Ви оволоділи завдяки вивченню дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)»? _____

8. Якими вміннями професійного мовлення Ви оволоділи завдяки вивченню дисципліни «Професійна англійська мова»? _____

9. Чи вважаєте Ви за необхідне підвищувати свій рівень володіння професійним мовленням?

так

ні

10. Які методи навчальної діяльності Ви вважаєте найбільш доцільними для формування професійного мовлення у ВНЗ? (Виберіть 3-4 із запропонованого переліку)

аналіз авіаційних подій;

рольові й ділові ігри;

мозкові атаки;

комунікативні завдання;

вправи на формування вмінь ведення РО;

творчі завдання;

метод проектів;

проблемні завдання;

перегляд відеофільмів;

бесіди і дискусії;

робота з авіаційним текстом;

вправи на розвиток пам'яті;

Ваш варіант _____

Дякуємо за відповіді!

**Анкета з питань формування професійного мовлення
(для авіаційних операторів-практиків)**

Шановні авіатори!

Просимо Вас взяти участь у дослідженні, що спрямоване на вдосконалення методики формування професійного мовлення у майбутніх пілотів і авіадиспетчерів.

Ваші відверті й вичерпні відповіді допоможуть визначити шляхи для оптимізації навчального процесу з формування професійного мовлення у майбутніх пілотів і авіадиспетчерів у ВНЗ.

Ваш фах _____

Досвід роботи _____

Якими мовами володієте? _____

Яку мову вважаєте домінантною у професійній діяльності? _____

1. Як Ви розумієте поняття «професійне мовлення пілота/авіадиспетчера»? Чи позначається рівень володіння професійним мовленням на Вашій професійній діяльності? _____

2. Назвіть основні професійно-мовленнєві завдання, які Ви реалізуєте у своїй професійній діяльності _____

3. Володіння якими мовами необхідне Вам для ефективної реалізації цих завдань? _____

4.

Які мовленнєві вміння повинні, на Вашу думку, бути сформовані у пілотів/авіадиспетчерів для забезпечення високого рівня їхнього професійного мовлення? *(Виберіть три-чотири найважливіші із запропонованого переліку)*

- вести РО;
- сприймати й аналізувати інформацію з голосу і при читанні;
- писати ділові папери;
- готувати презентації;

- спілкуватися на професійні теми;
- вести ділові переговори;
- готувати повідомлення на професійну тематику;
- писати наукові статті;
- встановлювати контакт і передавати / обмінюватися інформацією.

5. Як ви оцінюєте рівень професійно-мовленневої підготовки, який Ви здобули у ВНЗ?

- достатній
- задовільний
- низький

6. Які труднощі Ви відчували у виконанні професійно-мовленнєвих завдань у початковий період своєї професійної діяльності? _____

7. Який період часу знадобився Вам після завершення ВНЗ, для того щоб:

а) впевнено вести радіообмін;

б) виконувати інші професійно-мовленнєві завдання?

8. Які вміння професійного мовлення Ви хотіли б удосконалити під час проходження курсів підвищення кваліфікації? *(Виберіть три-чотири найважливіші із запропонованого переліку)*

- вести РО;
- сприймати й аналізувати інформацію з голосу і при читанні;
- писати ділові папери;
- готувати презентації;
- спілкуватися на професійні теми;
- вести ділові переговори;
- готувати повідомлення на професійну тематику;
- писати наукові статті;
- встановлювати контакт і передавати / обмінюватися інформацією.

Дякуємо за відповіді!

Додаток 3

Картка самооцінювання студентами професійного мовлення

Шановні студенти!

Просимо Вас оцінити володіння професійним мовленням. Виберіть одну із запропонованих якостей напроти кожної позиції для оцінювання.

Позиція для оцінювання	Якість володіння			
	Досконало	Достатньо	Задовільно	Незадовільно
володіння українським професійним мовленням				
володіння англійським професійним мовленням				
уміння сприймати професійно зорієнтовану інформацію з голосу і при читанні				
уміння обробляти професійно зорієнтовану інформацію				
уміння усно висловлюватися на професійну тематику				
уміння письмово висловлюватися на професійну тематику				
володіння фразеологією і технікою ведення радіообміну				

Оцініть свою готовність до майбутньої професійно-мовленнєвої діяльності:

- готовий;
- підготуюсь до завершення ВНЗ;
- навчусь у процесі виконання професійних завдань.

Дякуємо за відповіді!

Додаток И

Тексти і переклади завдань констатувального експерименту

Додаток И.1

Бориспіль контроль. Продовжуйте своє повідомлення. Прийом. Не знижуйтеся зараз. Витримуйте висоту до подальших розпоряджень. Повторюю, не знижуйтеся зараз. Підтвердіть моє повідомлення.

Додаток И.2

Метеорологічне повідомлення 1700 UTC: вітер 240 градусів, 15 м/с, пориви до 25 м/с, видимість 5000 метрів, сильний дощ і гроза, хмари 6 октантів, купчасто-грозові 900 метрів, температура 26, точка роси 20 градусів, QFE (атмосферний тиск на висоті аеродрому) 759, QNH (атмосферний тиск, приведений до рівня моря) 101, видимість до 8 кілометрів.

Додаток И.3

Диспетчер: Ви – номер один на посадку. Доповідайте на (посадковій) прямій на ЗПС 28 ліва.
 Пілот: Вас зрозумів, номер один на посадку.
 Пілот: На прямій до ЗПС 28 ліва.
 Диспетчер: Вас зрозумів, посадку дозволяю.
 Пілот: Вас зрозумів, сідаю.
 Пілот: На землі.
 Диспетчер: Приземлення в 57, руліть у зворотному напрямі по робочій полосі на перон, стоянка номер 43.
 Пілот: Вас зрозумів, стоянка 43.

Додаток И.4

Пілот: Наріта Підхід, Japanair 402, на підході до точки Чоші, висота 6000 футів.
 Диспетчер 1: Japanair 402, після точки Чоші курс 319 на точку Лейк, зв'язок із диспетчерським пунктом кола на 125.8, доповідайте встановлення курсу.
 Пілот: Курс 319, зв'язок на 125.8, Japanair 402.
 Пілот: Наріта Підхід, Japanair 402, курс 319, висота 6000.

- Диспетчер 2: Japanair 402, Наріта Коло, витримуйте висоту 6000 футів.
Диспетчерське векторіння для заходу за системою ILS, ЗПС 16,
QNH (атмосферний тиск, приведений до рівня моря) 1030.
- Пілот: 6000 футів, ЗПС 16, QNH 1030, Japanair 402.
(пізніше)
- Диспетчер 2: Japanair 402, знижайтеся до 3000 футів, на відстані 20 миль від точки
приземлення. Курс 330, доповідайте проходження 4000 футів.
- Пілот: Знижуватися з 6000 футів до 3000 футів, курс 330. Доповісти
проходження 4000 футів, Japanair 402.
(пізніше)
- Диспетчер 2: Japanair 402, повертайте вліво, курс 210 для захоплення ILS, ЗПС
16. Доповідайте, коли захопите курсовий маяк.
- Пілот: Повертаю вліво, курс 210, доповісти захоплення курсового маяка,
ЗПС 16, Japanair 402.

Додаток И.5

ТОП-10 найбезпечніших авіакомпаній світу

Три європейські авіакомпанії були визнані найбезпечнішими перевізниками світу – це франко-голландська Air France-KLM, британська British Airways і німецька Lufthansa. Рейтинг, куди увійшли 10 перевізників, був складений швейцарським авіатранспортних рейтинговим агентством (Air Transport Rating Agency, ATRA). Причому авіакомпанії в списку не розставлені за місцями – вони просто найбезпечніші. Шість із десяти перевізників – американські. Це AMR Corporation, куди входять American Airlines і American Eagles, а також Continental Airlines, Delta Airlines, Southwest Airlines, United Airlines і US Airways. Єдина азіатська компанія в списку – японська Japan Airlines.

Рейтинг ATRA складається на основі 15 критеріїв, серед яких такі, як, наприклад, вік літаків або однорідність флоту. Всього було протестовано 100 авіакомпаній, і тільки 44 з них задовольняли цим вимогам.

В інтерв'ю France-Presse представник ATRA заявив, що вони вважають неправильним дивитися лише на кількість аварій, які були у тій чи іншій компанії. «Технічні, людські, організаційні та інші подібні елементи не менш важливі в питаннях безпеки», – пояснив він. Тому цей рейтинг повністю суперечить іншому

списку безпечних перевізників, який з 1973 року складається німецьким дослідницьким бюро JACDEC. Його фахівці ранжують авіакомпанії саме за співвідношенням віку перевізника до числа катастроф з його літаками.

В останньому списку JACDEC, опублікованому на початку 2011 року, найбезпечнішими європейськими перевізниками були визнані фінська Finnair, португальська TAP Portugal і німецька Airberlin. А до групи з семи авіакомпаній, які літають 20 років без аварій, увійшла і російська «Трансаеро».

Що стосується Air France-KLM, Lufthansa і British Airways, то в рейтингу JACDEC британський перевізник зайняв тільки 20-е місце з 60. Остання катастрофа з його літаком сталася 10 вересня 1976 року, коли лайнер, що прямував з Хітроу в Стамбул, зіткнувся в небі над Югославією з літаком авіакомпанії Inex Adria. Lufthansa йде слідом за британським перевізником через те, що 14 вересня 1993 A320 німецької авіакомпанії при посадці у Варшаві вилетів за межі смуги і врізався в землю, в результаті чого загинуло двоє людей. KLM опинилася на 23-му місці, а Air France через аварію A330 в 2009 році над Атлантичним океаном і зовсім посіла 37-е місце, пропустивши вперед, наприклад, російський «Аерофлот», швейцарську Swiss Air Lines та ірландську Ryanair (Джерело: <http://www.avianews.com.ua/2011/11/28/world-aviation/>).

Додаток И.6

Delta Celebrates Five Historic Years of Serving Africa

Delta Airlines this weekend marks its fifth anniversary of nonstop service between the United States and Africa, a historic milestone for the airline that today is a leading international carrier with a world-class global network. Delta launched its first flight between Atlanta and Johannesburg, South Africa, via Dakar, Senegal, on Apr. 4, 2006. A week later, it began serving Accra, Ghana, from its hub at New York – JFK. It was the first major U.S. airline to operate nonstop service between the United States and Africa since Pan Am suspended flights in the 1980s.

In the years since those first historic flights, Delta's Africa service has continued to expand and today it is the leading U.S. carrier to Africa, with service to six African cities

in five countries. Delta has transported more than 2.5 million passengers to and from Africa since 2006. "Five years ago, Delta saw an opportunity in Africa to offer our customers access to a region that had long been overlooked by U.S. carriers," said Glen Hauenstein, Delta's executive vice president. "Today Africa has become a key part of our international network, and we're committed to continued long-term growth in the region."

In 2011 Delta again expanded its African network to offer nonstop service between Accra, Ghana, and Abuja, Nigeria, in partnership with Air Nigeria. The service operates twice weekly using Boeing 767-300ER aircraft, equipped with 36 Business Elite seats, 29 seats in Economy Comfort and 143 seats in Economy.

"Despite our success in Africa, we're not standing still," said Perry Cantarutti, Delta's senior vice president for Europe, the Middle East and Africa. "We continue to look for new opportunities to serve this fast-growing market, and I expect Africa to be an exciting part of Delta's long-term growth" (Джерело: <http://finance.yahoo.com/news/Delta-Celebrates-Five-prnews-1613277002.html?x=0>)

Додаток И.7

IATA: авіаперевезення в Україні серед найдорожчих і неефективних

Україна досягла певного прогресу в сфері забезпечення безпеки польотів, однак існує ряд проблем, що вимагають уваги. Про це йдеться у переданому УНІАН повідомленні IATA (Міжнародної асоціації повітряного транспорту) із посиланням на генерального директора і президента IATA Д.Бісіньяні, який 10-14 червня уперше відвідав Україну з робочим візитом.

«Показники безпеки покращилися, але ще багато чого потрібно зробити. Ми повинні прискорити роботу з приведення стандартів безпеки у відповідність до стандартів ICAO. Зокрема, підвищенню рівня безпеки сприяло проходження авіакомпаніями аудиту експлуатаційної безпеки IATA (IOSA). Авіакомпанії «МАУ» і «АероСвіт» сертифіковані за стандартами IOSA. Маємо намір і надалі розширювати сферу застосування програм аудиту IATA в Україні, щоб у майбутньому отримання сертифіката IOSA стало для національних компаній обов'язковою вимогою», - підкреслив Д.Бісіньяні.

Також він зазначив, що аеропортові збори і тарифи на аеронавігаційне обслуговування в Україні залишаються необґрунтовано високими. «Авіаційна інфраструктура в Україні є однією з найдорожчих у Європі, залишаючись при цьому однією з найменш ефективних. Це підриває конкурентоспроможність України. Потрібні негайні реформи. Настав час почати новий етап консультацій і відкритий діалог відповідно до принципів ІСАО. Галузь авіаперевезень, включаючи управління повітряним рухом, неприпустимо розглядати як «дійну корову», – підкреслив гендиректор ІАТА.

Він вважає, що підписання з Міністерством транспорту і зв'язку України і Державною авіаційною адміністрацією України Меморандуму про наміри відкриває шлях до ще ширшої співпраці між Україною та ІАТА. «Ми сподіваємося, що уряд негайно приступить до вирішення питань, пов'язаних із підвищенням безпеки польотів і зниженням інфраструктурних витрат авіакомпаній. У свою чергу, міжнародні стандарти ІАТА і накопичений нами досвід у вирішенні подібних проблем допоможуть подальшому розвитку української авіації та підвищенню рівня її конкурентоспроможності», – сказав Д.Бісіньяні (Джерело: <http://www.unian.net/ukr/news/news-381963.html>).

Додаток И.8

Air Canada

In addition to the 2011 Global Traveler award, Air Canada was ranked Best International Airline in North America in a worldwide survey of more than 18 million airline passengers conducted by independent research firm Skytrax for its 2011 World Airline Awards. Also in 2011, Air Canada received top honours for Best Flight Experience to Canada in Executive Travel magazine's 2011 Leading Edge Awards readers' survey, for the fourth consecutive year. In 2010, Air Canada took five top honours in Business Traveler's 'Best in Business Travel' award program, the most first place awards won by any airline in the world in the influential magazine's reader survey.

Air Canada is Canada's largest domestic and international full-service airline providing scheduled and charter air transportation for passengers and cargo to more than

175 destinations on five continents. Canada's flag carrier is the 15th largest commercial airline in the world and serves over 32 million customers annually. Air Canada provides scheduled passenger service directly to 60 Canadian cities, 57 destinations in the United States and 63 cities in Europe, the Middle East, Asia, Australia, the Caribbean, Mexico and South America. Air Canada is a founding member of Star Alliance, the world's most comprehensive air transportation network serving 1,160 destinations in 181 countries. Air Canada customers can collect Aeroplan miles for future rewards through Canada's leading loyalty program, and Top Tier members enjoy reciprocal frequent flyer benefits including lounge and priority services (Джерело: [http:// finance.yahoo.com/news/Air-Canada-Voted-Best-North-prnews-1905181921.html?x=0](http://finance.yahoo.com/news/Air-Canada-Voted-Best-North-prnews-1905181921.html?x=0)).

Додаток И.9

Стан лиха та стан терміновості визначаються таким чином:

Лихо (distress) – це стан, за якого існує серйозна і (або) безпосередня загроза, і потрібна негайна допомога.

Терміновість (urgency) – це стан, що впливає на безпеку ПС або іншого транспортного засобу, або на безпеку людей, які перебувають на борту або в межах видимості з борту, але не потребує негайної допомоги.

Для повідомлення про стан лиха або терміновості служать радіотелефонні сигнали MAYDAY і PAN відповідно, які передують першому повідомленню про лихо або терміновість. Диспетчер підтверджує отримання сигналу про лихо при першій відповіді словами "Вас зрозумів, лихо" – "Roger, MAYDAY". Повідомлення про лихо має пріоритет над усіма іншими повідомленнями, термінове повідомлення має перевагу над усіма повідомленнями, крім повідомлення про лихо.

Аварійні та термінові повідомлення обумовлюються аварійними ситуаціями на ПС, з-поміж них: пожежа; відмова двигуна; розгерметизація і екстрене зниження; злив, виробіток і теча палива; малий залишок палива; відмови систем ПС.

Додаток И.10

Диспетчер: Swissair 324, Київ Контроль. До вашої уваги. Гроза за 20 км на

південний-захід від точки ОР. Пересувається в північному напрямку. Рекомендую обійти купчасто-дощові хмари на сході від повітряної траси на вашому радарі.

Пілот: Swissair 324, радар показує погоду. Обходитиму купчасто-дощові хмари на схід від повітряної траси за радаром

Додаток И.11

Сучасний стан розвитку авіації в Україні характеризується низкою загроз. Процеси адаптації українських норм та правил до євростандартів повинні перейти всі вітчизняні авіакомпанії. Передбачається, що сертифікацію на відповідність JAR пройдуть 80% авіакомпаній. З 1 квітня 2008 року Державна авіаційна служба вже заборонила польоти повітряних суден (ПС), які не обладнані сучасними системами безпеки, в результаті чого на землі залишились 89 ПС, більшість з яких належала регіональним авіакомпаніям: вартість обладнання одного ПС новою системою безпеки оцінюється у 300 тисяч доларів. Отже, частина вітчизняних перевізників вийде з ринку через невідповідність європейським вимогам їхньої техніки, яка виготовлена ще у радянський період. Окрім цього вітчизняні авіакомпанії нездатні конкурувати із могутніми європейськими авіаперевізниками за мережею польотів, сервісом, ціновою політикою. У такому разі іноземні авіаперевізники, що мають потужну базу та досвід роботи у сфері організації перевезень, заволодіють великим сектором внутрішнього та міжнародного ринку авіаційних перевезень в Україні. На українському авіаційному ринку немає провідного національного перевізника. Це не дозволяє концентрувати капітал і робить неможливою конкуренцію із західними авіакомпаніями. Нагадаємо, в країні є три основні авіаційні перевізники: «Міжнародні авіалінії України», «Аеросвіт» та «Українсько-Середземноморські авіалінії», але відсутня авіакомпанія-флагман, з якою пасажир міг би долетіти в будь-який куточок світу. Низка проблем пов'язана із процесом функціонування самих авіакомпаній та інфраструктури галузі. Скорочується кількість ПС, а з 727 зареєстрованих в Україні тільки 393 мають сертифікат льотної придатності. Низька справність ПС пояснюється дефіцитом авіаційних двигунів, запасних частин, що комплектують вузли, браком коштів на ремонт і відновлення авіаційної техніки. За

відсутності сучасних типів ПС авіакомпанії вимушені експлуатувати авіаційну техніку з продовженим ресурсом. Погіршення економічного стану галузі відбувається і через аеропорти. Стан українських аеропортів ставить під свою залежність розвиток вітчизняних авіакомпаній, особливо через відсутність у них належної інфраструктури (За матеріалами: http://www.nbu.gov.ua/e-journals/PSPE/2011_1/Arefeva_111.htm).

Додаток И.12

The problem with aviation

In terms of damage to the climate, flying is 10 times worse than taking the train. It's responsible for 13 per cent of the UK's impact on the climate (the government's figures). And it's the fastest growing source of emissions in the UK; between 1990 and 2050, emissions from aviation are set to quadruple, which scientists say could wipe out all other emissions savings we make in every other sector. Airlines are continually demanding more – more flights, airports, runways, money and promoting a culture that's more geared towards binge-flying, whatever the cost to the planet.

Take British Airways. Publicly, the company has tried to position itself as a climate leader, by supporting aviation's inclusion in the emissions trading scheme (ETS). In fact, the ETS won't reduce the industry's emissions – and could end up actually making BA money. In practice, BA fiercely opposes any measures that will curb growth in emissions. The airline is lobbying hard for airport expansion (bigger airports and more runways mean more flight capacity, and more flight capacity means more emissions). In particular, it is pushing for the expansion of Heathrow. It's also launched new and completely unnecessary short haul domestic flights, like the one between Gatwick and Newquay – which is already amply served by other airlines and train lines that are 10 times less polluting. The problem lies in the fact that the government keeps bowing to the industry's demands. The industry's very close ties to New Labour mean that its demands are usually met. The UK government has even gone so far as to exclude emissions from international aviation from our 2050 emissions targets. And government plans are on the

table to expand 30 of the UK's airports (Джерело: <http://www.greenpeace.org.uk/climate/aviation>).

Додаток И.13

- | | |
|---|--|
| 1. Cooling fins | a enables air to escape |
| 2. Cowling ducts | b increases exposed surface area |
| 3. Baffles | c covers engine and increases air |
| 4. Cowl outlet | d invariable air outlet |
| 5. Cowling | e indicates the temperature of the cylinder head |
| 6. Cooling cowl flaps | f captures air behind the propeller |
| 7. Faired cowl flaps | g distributes air evenly around cylinders |
| 8. Fixed cowl opening | h parasite drag increasing with open flops |
| 9. Cooling drag | i enable the pilot to control engine cooling |
| 10. Cylinder head temperature (CHT) gauge | j allow more air to escape from engine compartment |

Таблиця для запису відповідей

1.	2.	3.	4.	5.	6.	7.	8.	9.	10.

Додаток И.14

- | | |
|---|---|
| A Pitot Heat | a Check both AUX and TRANS HYD pumps are off; |
| B Electrical and Trans Hydraulic Pumps | b Set APU and EXT PWR switches to off, set MAINT switch to off if not required;
Ground Service Electrical switches must be moved to the OFF position prior to engine start as an AC crosstie lookout may result; |
| C Ground Service Electrical Power and Maint Int | c Rotate meter select & heat selector to each position and observe heater current indicator;
RAT probe position will not indicate a current flow when aircraft is on the ground; |

- D Hydraulic Pumps
- d Check Three Landing Gear Pins to be stowed to storage behind the Captain
Check Three Pitot Covers to be stowed to storage behind the Captain
- E Pins and Pitot Covers
- e Check READY and INOP lights are off;
- F ART switch
- f Set AUX Hydraulic Pump switch to ON and check right HYDRAULIC PRESS to indicate in high range within limits;

Таблиця для запису відповідей

1.	2.	3.	4.	5.	6.

Додаток И.15

Теми для підготовки повідомлень українською мовою:

1. Випадок, який допоміг мені пізнати себе.
2. Профіль професійного пілота.
3. Можна навчитися бути щасливим.
4. Осінь у моєму місті.
5. Без верби і калини нема України.
6. Спорт сьогодні.
7. Комунікація «повітря – земля».
8. У Державному музеї авіації.

Теми для підготовки повідомлень англійською мовою.

1. A person I like to spend time with (Людина, з якою я люблю проводити час).
2. Flight safety (Безпека польотів).
3. The experience which made you laugh (Випадок, який змусив вас сміятися).
4. Age discrimination (Вікова дискримінація).
5. International Civil Aviation Organization (Міжнародна організація цивільної авіації).
6. Family planning (Планування сім'ї).
7. Wealthy of today (Багаті цього світу).

8. Change and progress are inevitable (Зміни і прогрес неминучі в нашому житті).

Додаток И.16

Пілот: Мехіко Інформейшн, ХА-DCX Navajo, здійснив зліт за ПВП з Мехіко Сіті о 17.30 за VFR departed Mexico City at 17 30 Z. Ешелон польоту 135, лечу на Пуерто Валарта. Зараз перебуваю на траверзі Уруапан. Прошу надати метеорологічне зведення щодо Гвадалахари.

Служба польотної інформації: ХА-DCX, Мехіко Інформейшн, зрозумів ваш запит. Чекайте.

Додаток И.17

Світові авіап перевезення вантажів значно скоротилися – початок нової кризи?

Авіап перевезення вантажів значно скоротилися по всьому світу, що говорить про наближення економічного спаду.

Генеральний директор Міжнародної асоціації повітряного транспорту (ІАТА) Тоні Тайлер вчора назвав стан справ у вантажній авіації «темою місяця». ІАТА, що об'єднує 230 авіакомпаній світу, силами яких виконується 93% регулярних міжнародних авіап перевезень на планеті, повідомила, що в жовтні сукупний вантажопотік виявився на 4,7% нижче, ніж у тому ж місяці минулого року. «З середини року ринок стиснувся майже на 5%, що відповідає більш ніж однавідсотковому скороченню світової торгівлі», – прокоментував ці дані Тоні Тайлер. Згідно зі статистикою ІАТА, повітрям транспортуються не найважчі, але досить дорогі товари, такі, наприклад, як електроніка, годинники, свіжа риба і т. ін. За вартістю вони складають близько 20% загального обсягу світової торгівлі.

Інші показники авіагалузі поки не демонструють таких тривожних тенденцій, а обсяг пасажирських авіап перевезень навіть збільшувався. Наприклад, у жовтні він зріс на 3,6% в порівнянні з аналогічним періодом минулого року. Однак зниження вантажних перевезень повітрям, як вважає ІАТА, служить провісником стагнації у світовій економіці. «Напередодні ослаблення економічної активності відбувається

перехід до більш дешевих і повільних видів транспорту», – наголошується в заяві асоціації. Як пояснив Тайлер, на авіаперевезеннях вантажів в першу чергу позначається зниження впевненості підприємців у перспективах розвитку бізнесу (Джерело: <http://www.avianews.com.ua /2011/11/29/vantazh/>).

Додаток И.18

Chinese plane maiden flight

China has ambitious plans to develop civil aircraft manufacturing. Eventually the aim is to challenge Boeing and Airbus, the dominant Western plane makers. The first step is a small regional jet - the ARJ-21, also known as the Flying Phoenix - designed to take 90 passengers on short and medium length journeys.

It's the first Chinese designed and manufactured commercial jet. And in a little piece of history it's now made its maiden test flight from an airport near Shanghai. Chinese media reports said the flight went extremely well, although for safety reasons the aircraft wasn't allowed to fly more than 900 meters, about 3,000 feet, above the ground. It's due to go into service within 18 months. The main market will be Chinese airlines operating routes within China, but earlier this month the plane got its first foreign order. The American industrial giant General Electric is buying five of the jets for its aircraft leasing arm, with an option to buy 20 more later.

Friday's test flight took place more than six months later than originally planned after reports of problems with components provided by outside suppliers (Джерело: http://www.bbc.co.uk/worldservice/learningenglish/newsenglish/witn/2008/11/081128_china_plane.shtml).

Додаток К

Програма експериментального спецпрактикуму «Професійна комунікація авіаційних операторів»

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ, МОЛОДІ ТА СПОРТУ УКРАЇНИ
Національний авіаційний університет



Система менеджменту якості

НАВЧАЛЬНА ПРОГРАМА

експериментального спецпрактикуму

"Професійна комунікація авіаційних операторів"

(за кредитно-модульною системою)

Напрямок підготовки: 6.070102 Аеронавігація
Кваліфікація: 3143 Пілот (другий пілот),
3144 Диспетчер управління повітряним рухом

Курс – 3 Семестр – 6
Аудиторні заняття – 51
Самостійна робота – 57

Усього (годин/кредитів ECTS) – 108/3

Київ – 2009

1. ПОЯСНЮВАЛЬНА ЗАПИСКА

1.1. Місце навчальної дисципліни в системі професійної підготовки фахівця

Важливе місце у структурі професійної діяльності авіаційних операторів (пілотів і авіадиспетчерів) займає їх професійно-мовленнєва діяльність. Вона реалізується у польотний час у режимі комунікації «повітря – земля» та в позапольотний час у процесі спілкування з авіаційним персоналом з метою забезпечення польоту та його безпеки.

1.2. Мета викладання навчальної дисципліни

Метою викладання дисципліни є підготовка майбутніх пілотів та авіадиспетчерів з управління повітряним рухом до якісної професійно-мовленнєвої комунікації і спілкування

1.3. Завдання вивчення навчальної дисципліни

Завданнями вивчення навчальної дисципліни є:

- розкрити місце і значення професійно-мовленнєвої комунікації у структурі професійної діяльності фахівців-авіаційних операторів;
- ознайомити студентів із основними вимогами до забезпечення якісної професійно-мовленнєвої комунікації (точність, однозначність, лаконічність, оперативність і т. ін.);
- сформувати у студентів комплекс професійно-мовленнєвих умінь, необхідних для забезпечення якісної професійно-мовленнєвої діяльності;
- сформувати позитивну мотивацію і залучити студентів до самостійного опрацювання спеціальної навчальної літератури з метою підвищення рівня професійно-мовленнєвої кваліфікації.

1.4. Інтегровані вимоги до знань та умінь з навчальної дисципліни

У результаті вивчення даної навчальної дисципліни студент повинен:

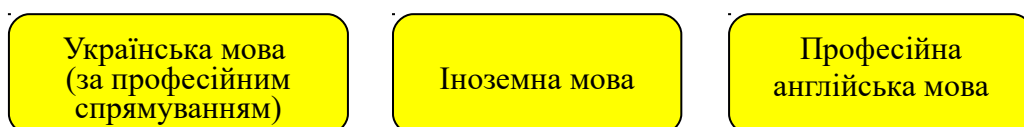
Знати:

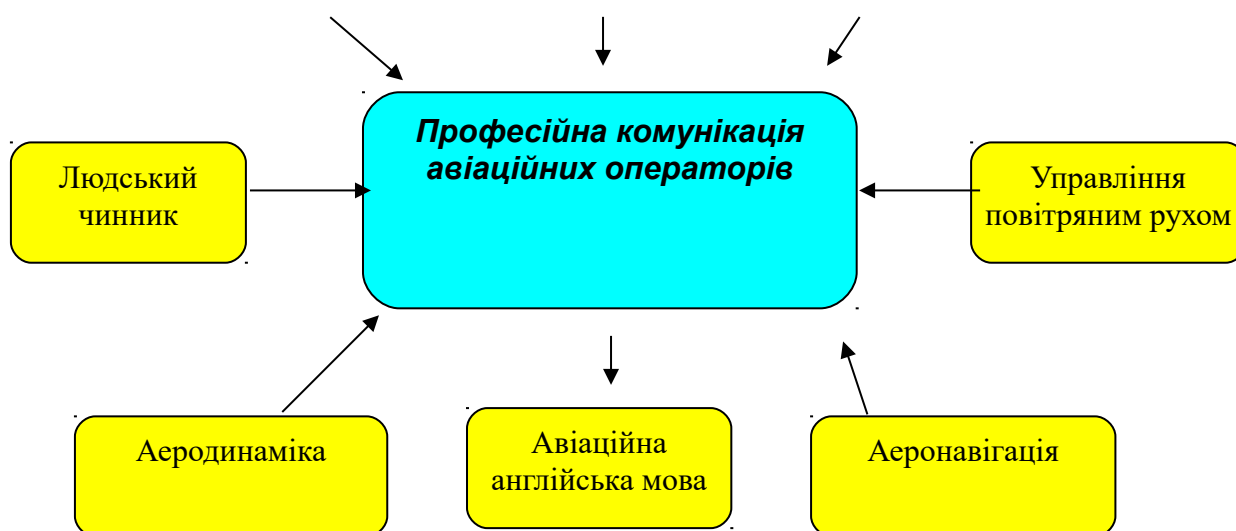
- основні вимоги, що висуваються до професійно-мовленнєвої комунікації авіаційних операторів;
- основні лінгвістичні, психологічні поняття, необхідні для оволодіння якісною професійно-мовленнєвою комунікацією: види мовленнєвої діяльності (читання, говоріння, слухання, письмо), функційні стилі (офіційно-діловий, науковий, розмовний), жанри (запит, донесення, звіт, повідомлення), форми мовлення (усне (діалог / монолог), писемне), комунікативний стиль, аналіз, синтез, класифікація, диференціація тощо;
- техніку ведення радіообміну.

Вміти:

- слухати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію при винятково голосовому (в режимі комунікації «повітря – земля») чи безпосередньому спілкуванні;
- читати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію (літерну, числову і графічну) з паперових і електронних носіїв;
- обробляти сприйняту на слух і візуально професійно зорієнтовану інформацію;
- шукати / добирати інформацію у бортовій довідковій літературі;
- швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування;
- планувати мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування;
- добирати адекватні засоби для подання змісту;
- забезпечувати зворотний зв'язок;
- вести радіообмін;
- передати на письмі професійно зорієнтовану літерну, числову і графічну інформацію;
- оформити відповідну професійну документацію;
- зв'язно писемно висловлюватись.

1.5. Міждисциплінарні зв'язки навчальної дисципліни





2. ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

2.1. Зміст навчальних модулів навчальної дисципліни

2.1.1. Модуль № 1 «Формування умінь прийому інформації»

Формування умінь слухати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію при винятково голосовому (в режимі комунікації «повітря – земля») чи безпосередньому спілкуванні (вміння розуміти тему і підтему повідомлення, визначати загальний зміст повідомлення, одержувати числову інформацію); читати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію (літерну, числову і графічну) з паперових і електронних носіїв.

2.1.2. Модуль № 2 «Формування умінь обробки інформації»

Формування умінь обробляти сприйняту на слух професійно зорієнтовану інформацію (вміння диференціювати інформацію; вичленити основні факти; аналізувати, порівнювати, систематизувати, класифікувати інформацію); шукати / добирати інформацію у бортовій довідковій літературі.

2.1.3. Модуль № 3 «Формування умінь передання інформації»

Формування умінь спілкуватися: вміння швидко і правильно орієнтуватися в умовах спілкування (визначати формальність / неформальність ситуації спілкування, моно- чи різносоціумний характер спілкування, одно- чи різномовне

спілкування, винятково голосове чи безпосереднє спілкування, скласти комунікативний портрет партнера по спілкуванню); уміння планувати мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування (вміння визначати мету і зміст акту спілкування); уміння добирати адекватні засоби для подання змісту (вміння будувати висловлювання відповідного функційного стилю, форми і жанру мовлення; володіння набором мовленнєво-організаційних формул, необхідних для здійснення «вербальних процедур», – починати / підтримувати / завершувати діалог, перехоплювати ініціативу, змінювати тему розмови); уміння забезпечувати зворотний зв'язок (уточнювати, перепитувати, перевіряти, підтверджувати чи з'ясовувати інформацію); володіння технікою ведення радіообміну.

Формування умінь писати: уміння передати на письмі професійно зорієнтовану літерну, числову і графічну інформацію; уміння оформити відповідну професійну документацію; уміння зв'язно письмово висловлюватись.

2.2. Тематичний план навчальної дисципліни

№ пор.	Назва теми	Обсяг навчальних занять (год.)			
		Усього	Лекції	Практичні	СРС
1	2	3	4	5	6
6 семестр					
Модуль № 1 "Формування умінь прийому інформації"					
1.1	Формування умінь слухати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію при винятково голосовому спілкуванні (комунікація «повітря – земля»)	8	-	4	4
1.2	Формування умінь слухати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію при безпосередньому (контактному) спілкуванні	4	-	2	2

1.3	Формування умінь читати / сприймати професійно зорієнтовану інформацію з паперових і електронних носіїв	7	-	3	4
1.4	Модульна контрольна робота №1	3	-	1	2
	Усього за модулем №1	22	--	10	12
Модуль № 2 "Формування умінь обробки інформації"					
2.1	Формування умінь обробляти сприйняту на слух професійно зорієнтовану інформацію		-	2	3
2.2	Формування умінь обробляти сприйняту візуально професійно зорієнтовану інформацію		-	2	3
2.3	Формування умінь добирати / шукати інформацію у загальноосвітній довідковій літературі		-	2	3
2.4	Формування умінь добирати / шукати інформацію у бортовій довідковій літературі		-	3	3
2.5	Модульна контрольна робота №2		-	1	2
	Усього за модулем №2	24		10	14
Модуль № 3 "Формування умінь прийому інформації"					
3.1	Формування умінь орієнтуватися в умовах спілкування	10	2	4	4
3.2	Формування умінь планувати мовлення відповідно до мовленнєвого наміру й умов спілкування	10	2	4	4
3.3	Формування умінь добирати адекватні засоби для подання змісту	10	2	4	4
3.4	Формування умінь забезпечувати зворотний зв'язок	5	-	2	3
3.5	Формування умінь ведення радіообміну	8	-	4	4
3.6	Формування умінь передати на письмі професійно зорієнтовану літерну, числову і графічну інформацію	6	-	2	4
3.7	Формування умінь оформляти відповідну професійну документацію	5	-	2	3
3.8	Формування умінь зв'язно писемно висловлюватися	5	-	2	3
1.8	Модульна контрольна робота №3	3	-	1	2
	Усього за модулем №3	62	6	25	31
	Усього за навчальною дисципліною	108	6	45	57

Додаток Л

Тексти та приклади завдань експериментальної методики навчання

Додаток Л.1

Фрагменти проблемної лекції

«Роль комунікації у професійній діяльності авіаторів»

1. Ефективна комунікація є однією з основних потреб людини, а в авіаційному середовищі вона є найважливішою передумовою безпеки. Так чому ж ми продовжуємо припускатися в ній помилок? І припускаємося їх близько 30% часу. У нещодавньому дослідженні радіотелефонії було встановлено, що 80% повідомлень в радіообміні пілотів були неправильними в той чи той спосіб. Але пілоти не єдині учасники радіообміну, відтак, статистика щодо авіадиспетчерів є не набагато кращою:

- у 30% інцидентів є помилки, пов'язані з комунікацією, їх кількість зростає до 50% в аеропортовій діяльності;
- 23% відхилень від заданої висоти польоту, пов'язані з помилками у передаванні даних;
- 40% несанкціонованих виїздів на ЗПС також пов'язані з проблемами комунікації.

До найбільш очевидних пасток комунікації належать: переплутування позивних ПС, недостатнє володіння мовою радіообміну, незнання стандартної фразеології, збільшення інтенсивності трафіку і складнощі, які призводять до перевантажень частоти і виробничого навантаження на авіадиспетчерів, а також високий відсоток технічних відмов комунікаційних систем. Менш очевидними є пастки, пов'язані зі складнощами ефективної комунікації і культури в авіації, що позначаються на рівні довіри авіаторів до своїх колег.

Основна причина авіаційних подій, у той чи той спосіб пов'язаних з помилками в комунікації, полягає в неправильному сприйнятті інформації, що передається за каналами зв'язку «повітря – земля». Часто таке трапляється через неправильне відтворення пілотом інформації, отриманої від авіадиспетчера, чи

передавання і запис неправильної інформації як пілотом, так і авіадиспетчером. В обох випадках помилки пов'язані зі складністю комунікативного процесу як такого. Для передавання інформації і її відправник, і одержувач повинні вміти формулювати, слухати, чути і точно інтерпретувати/розуміти повідомлення, а також перевіряти інформацію на її повноту. На кожному з цих етапів може трапитися помилка.

Найбільші ризики виникають у ситуації, коли один з комунікантів не ідентифікує помилки, в такому випадку вони не спроможні вийти із ситуації самотужки. Деякі з цих ризиків містяться у нашій звичці шукати підтвердження інформації у колег, які володіють нею на рівні не вищому від нашого.

Ми виявляємо тенденцію ставити запитання в очікуванні підтвердження інформації щодо якої маємо сумніви. Приклад, який наводиться, є фрагментом радіообміну з авіакатастрофи, що трапилася з ПС Danair 1008 на острові Тенериф.

Co-pilot: gosh, this is a strange hold, isn't it?

Captain: yes, it doesn't ..., it doesn't parallel the runway or anything.

Co to Engineer: it's that way isn't it?

Engineer: that is a 3 isn't it?

Co: yes, well, the hold is going to be there, isn't it?

Captain to Co: did he say it was 150 inbound?

Co: inbound, yeah

Captain: well, that's..., I don't like that

Co: they want us to keep going all around, don't they?

2. Інший вид проблем, що стосується комунікації і зворотного зв'язку з колегами, пов'язаний в авіації з питаннями субординації. Як авіадиспетчери, так і члени екіпажу ПС вважають, що недоречно розпитувати, інформувати чи давати поради колегам, які є більш кваліфікованими або займають керівне становище. Наведемо приклад, який ілюструє фатальні наслідки такої комунікації.

«9 березня 1989 року літак Fokker F-27 авіакомпанії Air Ontario готувався до злітання у невеличкому аеропорту в Північному Онтаріо. Злітання відклали,

оскільки очікували на приліт невеликого приватного літака, що загубився у весняному сніговому буревії. Доки Fokker F-27 очікував на дозвіл на злітання, декілька пасажирів звернуло увагу на те, що на крилах судна накопичилося багато снігу. Один з них повідомив про це бортпровідника, але той запевнив, що хвилювання пасажирів були безпідставними. Більшість із тих, хто перебував на борту літака, були занепокоєні такою кількістю снігу, проте жоден з них, навіть бортпровідники, не наважилися повідомити про це екіпаж. Пізніше, під час розслідування катастрофи один з членів екіпажу, що вижив, бортпровідник, повідомив, що не вважав, що до кола його професійних обов'язків належить попередження екіпажу про потенційні ризики. Його ніколи не вчили ставити питання з проблем, які, на його думку, були у цілковитій компетенції екіпажу».

Додаток Л.2

Опорні тексти для бесіди

«Роль фразеології у забезпеченні безпеки польотів»

1. Verbal communication has significant safety implications. In order to minimize potential ambiguities and other variances in aviation, there are established rules or protocols regarding which words, phrases or other elements will be used for communicating.

For example, International Civil Aviation Organization (ICAO) phraseology now requires that the word 'departure' is used instead of 'take-off' (except for the single case of the take-off itself) and that clearances, heading, runway etc. are read-back. This was introduced to enhance safety following many cases where messages were misinterpreted.

However, read-back alone does not guarantee that the message has been accurately received or processed. The four most common errors associated with miscommunication in the air are:

- Similar aircraft call signs resulting in confusion in transmission or reception
- Only one pilot on board working and monitoring the ATC frequency
- Numerical errors, such as confusing 'one zero thousand' with 'one one thousand'
- Expectancy (hearing what one expects to hear).

2. The last point regarding expectancy was dramatically illustrated in the world's worst systematic review, which resulted in changes to the standard phraseology in use at the time of the accident. One of the critical changes was to restrict the use of the words 'clear / clearance' and 'take-off' to avoid such accidents. 'Clear / clearance' are no longer used for start-up, push-back and taxiing. The word 'take-off' was replaced by 'depart / departure' as mentioned previously.

3. The report of the Civil Aviation Authority Netherlands on the 1977 Tenerife accident made some relative and insightful comments in concluding that:

- The crew of the KLM aircraft took off in the absolute conviction that they were clear for take-off
- The communication procedures and terminology employed were not perfect, but were those in normal daily use in civil aviation at the time; and
- The accident resulted from a breakdown in normal communication and from misinterpretations of verbal messages. Such breakdowns were known to have occurred a number of times on other occasions (some of which resembled the Tenerife accident).

The most critical error at Tenerife centered on the word 'cleared'. However, as illustrated from cockpit voice recordings, other verbal confusion also occurred:

PAA: Third to the left, OK.

PAA Capt: Third he said.

PAA: Three.

TOWER: ...ird one to your left.

PAA Capt: I think he said first.

PAA First Officer: I'll ask him again.

PAA First Officer: Must be three. I'll ask him again.

In the meantime the KLM aircraft, which was waiting at the beginning of the runway, had reported '...now ready for take-off... we're waiting for our ATC clearance'. The ATC Controller replied '... cleared to the Papa beacon ... right turn after take-off, proceed'.

Note both the words 'cleared' and 'take-off' were used by ATC. The KLM crew interpreted the word 'cleared' as applicable to the airways clearance and the take-off clearance, as both had been requested (expectancy). However, ATC intended it to apply only to the airways clearance.

4. Two 747s collided on the runway at Tenerife on March 27, 1977, because the captain of the KLM aircraft took off without clearance, says the report of the Spanish commission of inquiry. An English translation of the report has been issued by the US National Transportation Safety Board. The accident resulted in the death of all 234 passengers and 14 crew aboard KLM flight 4805 and 317 passengers and 9 crew aboard Pan Am flight 1736. Another 61 passengers and 9 crew from the Pan Am aircraft survived the collision.

The two aircraft were among several to be diverted to Tenerife when a bomb explosion in the terminal building caused Las Palmas Airport to be closed. Both were parked on the north-west taxiway, together with three other aircraft for which space could not be found on the main apron. The Pan Am departure had to be delayed because access to the runway was blocked by the KLM 747 while it was being refilled. The report notes that KLM 4805 took on enough fuel to fly direct to Amsterdam.

The KLM flight was initially cleared to enter the runway and leave at the third link to the taxiway. This was changed almost immediately to an instruction to backtrack along the full length of the runway and turn about in readiness for take-off from RW 30. After turning round, and when the take-off checks were completed the KLM crew obtained departure clearance. The co-pilot read the instruction back and ended his transmission with: 'We are now at take off'. Almost immediately, according to correlation between the flight-data and cockpit, voice recorders, brakes were released for take off. Ground roll had already been started when the control tower advised: "Stand by for take-off, I will call you". On hearing this call the Pan Am crew interjected: 'And we are still taxing down the runway, Clipper 1736'.

The Pan Am 747 had been given clearance to 'taxi into the runway and leave the runway third, third to your left'. Cockpit voice recording show that the crew discussed

the turn-off during their checks as the aircraft moved down the runway. They identified the C2 link and then, says the report: ‘... perhaps through error, or thinking that C4 was an easier exit than C3, they overshot the exit ordered by the tower’.

The Pan Am call that it was still on the runway caused a shrill whistle on the radio of the KLM aircraft, but the tower’s reply, ‘Papa Alpha 1736, report runway clear’, was audible in the KLM cockpit, as was the next Pan Am transmission: ‘OK, will report when we’re clear’.

On the KLM flight deck the radio exchange prompted the flight engineer to enquire: ‘Is he not clear, then?’

Captain: ‘What do you say?’

Engineer: ‘Is he not clear, that Pan American?’

Captain: ‘Oh yes.’

The last remark was emphatic, says the report.

From the Pan Am voice recorder it can be deduced that the crew saw the approaching KLM aircraft 9.5 seconds before impact. The Pan Am crew made an attempt to turn clear of the runway but their aircraft was hit by the main landing gear of the KLM 747. Tracks starting on the runway about 300 feet before the point of impact and continued for 65 feet showed that the KLM aircraft had dragged its tail in an excessive rotation; it was fully airborne at impact and hit the ground again about 150 metres further on. The two aircraft came to rest 450 metres apart and both were burning fiercely, although the fires were not visible from the control tower.

The report is concerned that two transmissions took place at the same time, resulting in a three second whistling tone on the KLM aircraft’s radio. It is critical of inadequate language during communication with the tower, and it draws attention to the fact that the Pan Am aircraft did not leave the runway at the third intersection. This plane should have consulted with the tower to find out whether the third intersection referred to C3 or C4 if it had any doubt, but this wasn’t done.

Опорні тексти для дискусії

«Значення комунікації для ефективної діяльності екіпажу»

1. Ефективна комунікація між членами екіпажу є необхідною умовою того, що в управлінському менеджменті називається раціональною ‘реалізацією можливостей екіпажу’ (Crew Resource Management) . Дослідження засвідчили, що окрім своєї основної і загально визнаної функції передання інформації, комунікація, що здійснюється в процесі виконання польоту екіпажем ПС, виконує низку інших важливих функцій. Вона не тільки допомагає екіпажу створювати спільну уявну модель проблем, які необхідно розв’язати впродовж польоту, тим самим підвищуючи ситуаційну обізнаність екіпажу, а й дозволяє кожному члену екіпажу брати участь в розв’язанні проблем і вносити свій вклад у процес прийняття рішення. Більше того, комунікація сприяє встановленню міжособистісного клімату у відносинах між членами екіпажу а, відтак, є ключовим елементом у створенні позитивного психологічного тла для виконання польоту.

Комунікація завжди відбувається в соціально-організаційному контексті, тобто перебуває під сильним впливом корпоративної культури. Її ефективність, відтак, залежить від досвіду пілотів та інших членів екіпажу, і їхнього бачення своєї ролі і позиції в управлінській вертикалі. Ефективність процесу комунікації також залежить від характеру завдань і оперативного контексту, в якому відбувається політ, наприклад, від фази польоту, умов його перебігу (у стандартних, нестандартних чи аварійних ситуаціях).

Крім того, ефективність комунікації залежить від режиму спілкування і мовного контексту, в якому відбудеться взаємодія. У зв’язку з цим свою роль відіграють і індивідуальні стилі, і мова тіла, і граматична будова, і інтонаційний малюнок висловлювань комунікантів. Через ці труднощі члени екіпажу повинні бути обізнаними і чутливими до невербальних елементів, які можуть впливати на зв’язок. Вони також повинні розуміти і, по можливості, уникати всього, що унеможливує чи перешкоджає ефективній комунікації.

2. В кабіні літака нас було двоє. На мене було покладено обов'язки з пілотування, мій колега вів радіообмін.

[...] Я згодом попросив пілота, який вів радіообмін, щоб той показав мені розроблений ним маршрут польоту, бо хотів пересвідчитися, що ми вже пролетіли точку розрахунку на повернення. Він нічого не сказав у відповідь, а вступився в навігаційний план польоту. Потім кинув карту на мене зі словами: «Сам роби». Збитий з пантелику такою поведінкою, я все-таки позначив на карті наше місцезнаходження і переконався, що до точки розрахунку на повернення була ще година льоту. У цей час вкотре почала «стрибати» висота в кабіні і я знову сказав пілоту, що вів радіообмін, зробити запит на зниження висоти. Авіадиспетчер запитав, чи будемо ми оголошувати стан терміновості 'Pan Pan'. Я попросив передати, що так, і що нам потрібен час для прийняття рішення. Я вирішив відхилитися від траси на 4 милі вправо доки ми прийматимемо рішення і підготуємося до подальшого зниження. Я сказав пілоту, який вів радіообмін, про необхідність оголосити стан терміновості і запросити дозвіл на зниження до 320 ешелону. Він відмовився це зробити і сказав, щоб я сам цим зайнявся. Висота в кабіні знову почала підніматися, тому я розпочав зниження до 320 ешелону. Я взяв радіо, оголосив стан терміновості і знизився до запланованого ешелону польоту. На цій висоті ми могли утримувати тиск у кабіні. Згодом я наполіг на тому, щоб мій напарник все-таки взяв радіо і запросив дозвіл на повернення. Пілот, який вів радіообмін, зробив запит на повернення в ZZZ. Авіадиспетчер спочатку дав дозвіл летіти напругу на XXX. Я знав, що XXX надто далеко, і сказав пілоту, що вів радіообмін, щоб він запросив перегляд дозволу на повернення в ZZZ. Авіадиспетчер цього разу дав дозвіл на повернення в ZZZ.

Такий перебіг польоту не став для мене несподіванкою. Перед тим як все це трапилося, мій напарник, який «одночасно є моїм роботодавцем», сидів у салоні з бортпровідником і нічого не робив, щоб допомогти мені перетинати океан, він просто «був відсутнім» у ті моменти, коли я найбільше потребував його допомоги. Впродовж цього польоту я зрозумів, якою важливою є 'реалізація можливостей екіпажу' і обізнаність із ситуацією польоту обома пілотами. Якби я сам не позначав

на карті наш маршрут і не був постійно обізнаний із ситуацією, в якій відбувається політ, я б слухав пілота, що вів радіообмін, продовжував політ і, можливо, у нас би закінчилося пальне там, де немає запасного аеродрому. Для того щоб запобігти такому в майбутньому, я намагатимуся заздалегідь упевнитися, що пілот, що веде радіообмін, належним чином підготовлений і знає, як допомагати у найбільш відповідальних фазах польоту пілота, який бере на себе пілотування ПС» (Джерело: ACN 818908).

Додаток Л.4

**Приклад вправи, що виконується за технологією «снігового валу»
на матеріалі англійської мови**

- 1) A tail stall caused the aircraft to enter a nose-down pitch altitude.
(Зрив потоку повітря на хвостовому оперенні призвів до пікірування літака).
- 2) An **iced-induced** tail stall caused the aircraft to enter a nose-down pitch altitude.
(Зрив потоку повітря **через обледеніння** на хвостовому оперенні призвів до пікірування літака).
- 3) **The report said that** an iced-induced tail stall caused the aircraft to enter a nose-down pitch altitude.
(У звіті **зазначено, що** зрив потоку повітря через обледеніння на хвостовому оперенні призвів до пікірування літака).
- 4) The **accident** report said that an iced-induced tail stall **likely** caused the aircraft to enter a nose-down pitch altitude.
(У звіті **про інцидент** зазначено, що зрив потоку повітря через обледеніння на хвостовому оперенні **вірогідно** призвів до пікірування літака).
- 5) The accident report said that an iced-induced tail stall likely caused the aircraft to enter a nose-down pitch altitude **of about 70 degrees**.
(У звіті про інцидент зазначено, що зрив потоку повітря через обледеніння на хвостовому оперенні вірогідно призвів до пікірування літака з **тангажем близько 70 градусів**).
- 6) The accident report said that an iced-induced tail stall likely caused the aircraft to enter a nose-down pitch altitude of about 70 degrees **and descend rapidly**.

(У звіті про інцидент зазначено, що зрив потоку повітря через обледеніння на хвостовому оперенні вірогідно призвів до пікірування літака з тангажем близько 70 градусів і швидкої втрати висоти).

- 7) The accident report said that an iced-induced tail stall likely caused the aircraft to enter a nose-down pitch altitude of about 70 degrees and descend rapidly **in a spiral dive**.

(У звіті про інцидент зазначено, що зрив потоку повітря через обледеніння на хвостовому оперенні вірогідно призвів до пікірування літака з тангажем близько 70 градусів і швидкої втрати висоти **за спіраллю**).

Додаток Л.5

Картки для гри «Термінологічне доміно Boeing 757/767 QRH»

(англомовний варіант)

<p>CABIN ALTITUDE or Rapid Depressurization</p>	<p>1. Oxygen Masks – ON, 100% 2. Crew Comm. – Established</p>
---	---

CABIN ALTITUDE	<p>лінія розрізу</p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Oxygen Masks – ON, 100% 2. Crew Comm. – Established <p>лінія розрізу</p> <p>лінія розрізу</p>
Aborted Engine Start	1. FUEL CONTROL SWITCH (affected side) – CUTOFF
APU FIRE	1. APU fire switch – Confirm – Pull, rotate to the stop, and hold for 1 second.
Dual Engine Failure	<ol style="list-style-type: none"> 1. ENG START selectors (both) – FLT 2. Thrust Levers (both) – IDLE 3. FUEL CONTROL switches (both) – CUTOFF, then RUN
Engine Limit or Surge	1. A/T ARM switch – OFF

or Stall	2. Thrust Lever – Confirm – Retard until indications remain normal
Продовження схеми карток	
Engine Failure or Shutdown	<ol style="list-style-type: none"> 1. A/T ARM switch – OFF 2. Thrust Lever – Confirm – IDLE 3. If engine conditions allow, operate at idle for two minutes to allow to cool and stabilize 4. Fuel Control Switch (affected side) – Confirm – CUTOFF
Engine Severe Damage or Separation	<ol style="list-style-type: none"> 1. A/T ARM switch - OFF 2. Thrust Lever (affected side) – Confirm – IDLE 3. FUEL CONTROL switch (affected side) – Confirm – CUTOFF 4. Engine Fire switch (affected side) – Confirm – PULL 5. If the engine fire warning light is illuminated: – Engine fire switch – Rotate to the stop and hold for 1 second.
Engine Tailpipe Fire	1. FUEL CONTROL switch (affected side) – CUTOFF
Smoke, Fire or Fumes	<ol style="list-style-type: none"> 1. Oxygen Masks – ON, 100% 2. Smoke Goggles – ON 3. Crew Comm. – Establish
Airspeed Unreliable	1. Check pitch attitude and thrust

Додаток Л.6

Ethiopia has become the second country after Japan to take delivery of the Boeing 787 Dreamliner. Ethiopian Airlines, one of Africa's biggest airlines, has bought 10 of Boeing's flagship aircraft, which are built from lightweight material, rather than aluminium, to save fuel. When the first Dreamliner arrived, it was a very proud moment for the company's workers and many took photographs of the new plane. "As a continent

this shows how much we are making progress as Africans... competing on the global stage and changing our image", Ethiopian Airline head T.Gebremariam told reporters at Addis Ababa's Bole International Airport. Japan Airlines and All Nippon Airways are the only two airlines already operating Dreamliner aircraft (Джерело: <http://www.bbc.co.uk/news/world-africa-19293543>).

Додаток Л.7

Two aircraft entered the airspace of Kamket Control. The controller instructed (1) ____ to maintain its present level, and instructed (2) ____ to descend. The controller gave traffic information to (3) ____ and then instructed (4) ____ to turn right for traffic avoidance. When (5) ____ failed to comply with the instruction, the ATC instructed (6) ____ to turn right. However, just after that, (7) ____ reported that he was following a TCAS RA and was climbing. (8) ____ then requested immediate descent and landing.

Додаток Л.8

Європейський авіавиробник Airbus звинуватив Білий дім у зриві відкритого конкурсу. На думку компанії, уряд США забезпечив Boeing перемогу і рекордну угоду з постачання літаків до Індонезії на 22 млрд доларів.

Як заявив глава відділу продажів Airbus Джон Ліхі, лобювання за угодою здійснювалося від імені президента США Барака Обами. Подібна поведінка в ділових питаннях продемонструвала подвійні стандарти відносно вільної конкуренції між європейською і американською компанією. «У світі існує тільки одна суперсила, і я думаю, ми знаємо, що це не Франція. Ймовірно, її представляє президент Обама. Коли він заявляє про те, що продає літаки, ми бачимо економічну нерівність. Коли США веде себе подібним чином, ми вже не можемо говорити про вільну торгівлю та рівність умов для всіх», – заявив Ліхі на прес-конференції у Вашингтоні. Минулого місяця Барак Обама продемонстрував замовлення на 230 літаків від індонезійського державного перевізника Lion Air на 21,7 млрд доларів. Це найзначніша угода за всю історію Boeing.

Аналітики вважають, що угода між Lion Air і Airbus була б величезною несподіванкою, оскільки весь авіапарк перевізника складається з літаків Boeing.

Крім того, європейський авіавиробник вже намагався укласти договір з Lion Air, але це йому не вдалося. Ліхі ж стверджує, що у Airbus був би шанс, якби в угоду не втрутилися політичні мотиви. «Глава і власник цих авіаліній, який ніколи не купував нічого, крім Boeing, двічі приїжджав до мене, ми обговорювали продаж наших літаків. В результаті він сказав мені, що у нього просто не було вибору. Я не зовсім впевнений щодо того, що саме значила ця фраза, але мені здається, що тут замішано серйозний політичний вплив. Я думаю, Білий дім дуже пишається своїм вчинком, бере на себе відповідальність за операцію, заявляє, що без нього ця угода не відбулася б. Ймовірно, це правда, проте це не надто добре для вільної конкуренції і торгівлі», – стверджує Джон Ліхі (Джерело: http://www.avianews.com.ua/2011/12/03/airbus_obama/).

Додаток Л.9

Новий проект Повітряного кодексу України посилить відповідальність авіакомпаній перед пасажирами авіаційного транспорту. Про це сьогодні під час прес-конференції повідомив міністр транспорту та зв'язку Костянтин Єфименко. «Робота над ним проводилася понад 10 років і сьогодні новий проект Повітряного кодексу України відповідає вимогам усіх європейських і міжнародних організацій», – поінформував міністр. За його словами, у новому документі чітко прописані обов'язки авіакомпанії перед пасажирами, чого немає в Повітряному кодексі 1993 року. Зокрема, передбачено відповідальність авіакомпаній за втрату або шкоду, спричинену при перевезенні пасажирів, багажу, вантажу та пошти. Документ також надає право пасажирові на компенсацію та іншу допомогу від авіаперевізника в разі відмови від прийняття на борт, скасування польоту, тривалої затримки вильоту (Джерело: <http://www.ukrinform.ua/934325>).

Додаток Л.10

SAY AGAIN, PLEASE

More patience and new methods of presenting information could improve ATC communications with non-native English-speaking pilots.

Native English-speaking air traffic controllers need to speak more clearly, more slowly and to be patient with pilots who do not immediately understand their instructions, according to U.S. air carrier pilots who offered their observations as part of a U.S. Federal Aviation Administration (FAA) study.

A report on the study – the sixth in a series by the FAA Civil Aerospace Medical Institute – recommended research to determine “the optimal speech rate” for delivering air traffic control (ATC) information, to identify how controllers and pilots communicate in “non-standard situations” involving such factors as thunderstorms and air traffic conflicts, and to determine whether there are alternative ways to provide pilots with information that they otherwise would obtain by hearing and understanding ATC conversations with the pilots of nearby aircraft.

“New phraseology may be needed in lieu of the work-around practices of common English currently in use,” the report said. “Pilots unfamiliar with the local jargon and slang are at a disadvantage and may misinterpret these conversations. For example, ‘You’re following an MD-80, but he’s got to slow up ... uh ... the train’s starting to slow down ahead’ may not be meaningful to a pilot unfamiliar with local jargon.” (Джерело: Flightpath).

Додаток Л.11

Двигуни можуть розташовуватися в кореневій частині крила або на консолі. До переваг розташування двигунів у кореневої частини крила слід віднести порівняно невеликий додатковий опір, зумовлений їх установкою, і малий вплив на балансування літака відмови одного з двигунів. При цьому двигуни можуть розташовуватися або позаду основного силового набору крила, або всередині силового кесона. В останньому випадку вони краще вписуються в обводи крила, але вага конструкції виходить більшою, головним чином, через необхідність створення монтажних люків у силових панелях крила. До недоліків розташування двигунів в корені крила слід віднести значні вібраційні навантаження обшивки фюзеляжу від реактивного струменя, високий рівень шуму в кабіні, небезпека поширення пожежі від двигунів на кабіну і паливні відсіки.

При розташуванні двигунів у середній частині та на кінці крила ці недоліки частково усуваються. Двигуни, рознесені по розмаху крила, забезпечують розвантаження крила в польоті, завдяки чому вага конструкції крила знижується.

Широке поширення отримала схема з розташуванням двигунів на пілонах під крилом. До переваг такої схеми належать:

- Висока аеродинамічна якість крила;
- Малі втрати на всмоктуванні (лобовий повітрозабірник) і на вихлопі (немає подовжувальної труби);
- Збільшення критичної швидкості флаттера за рахунок зміщення вперед центрів тяжіння перерізів крила, в яких розміщені двигуни;
- Зручні підходи до двигуна.

У той же час розміщення двигунів на пілонах має і недоліки:

- Збільшується опір літака;
- Тяга двигунів впливає не тільки на шляхову, але і на поздовжню стійкість літака;
- Збільшується висота шасі, особливо на літаках із стрілоподібним крилом, що мають негативне поперечне V ;
- Збільшується ймовірність виходу з ладу двигунів через потрапляння в повітрозабірники твердих часток із поверхні аеродрому.

Додаток Л.12

Приклади вправ для формування лексичної англомовної компетенції студентів

1. Слова-омоніми в підмові авіації:

Expressions	Meanings
Taxi	Helicopter (hover taxi, air taxi) / To move (Гелікоптер (аеротаксі) / Рухатися)
Aircraft	One or many aircraft (Одне чи багато повітряних суден)
Продовження таблиці	
Flight	Apparatus / Persons

For instant action (3)	
Tell your speed (2)	
Signaling emergency (2)	
Paved area near the runway (3)	
Time (3)	
Severe danger due to wind (7)	
Desisting from an action (2)	
Moving away from something (2)	

Слова для довідок: Wind shear alert; Say speed; Mayday; Say Mach number; Taxi back; Say; Immediately; Ramp; Hold (FAA); Greenwich Mean Time; Wind shear/microburst alert; UTC; Apron; Low level Wind shear advisories in effect; Stop (ICAO); Microburst alert; Tarmac; Expedite; Departure Wind shear/microburst alert; Zulu; Without delay; Verify; Exit (FAA); Pan-pan; Confirm; Multiple Wind shear/ Microburst alert; Back taxi; Vacate (ICAO); Possible Wind shear outside the system.

3. Вправа. Заповніть пропуски словами-синонімами з рамки. Не забувайте про лексичні відмінності в значеннях цих слів.

fault	damage	failure	defect	malfunction
	emergency	caution	alert	warning
		ground	terrain	

1. It's your own ____ (fault) you missed the plane.
2. Her quick thinking in an ____ (emergency) saved the passenger's life.
3. We were given now ____ (warning) of possible delays at the airport.
4. The warning panel aim is to bring the occurrence of the detected ____ (malfunction) to the attention of the crew quickly and unambiguously.
5. The accident was caused by a ____ (failure) to use proper procedures.
6. They examine their products for ____ (defects).
7. In case of fire, ____ (alert) the passengers.
8. Fortunately the helicopter suffered no serious ____ (damage) in the storm.
9. Mechanical problems kept the plane on the ____ (ground).
10. You should use ____ (caution) when operating the electric equipment.
11. The incidents often involve a collision with ____ (terrain) such as hills or mountains, and may occur in conditions of clouds or otherwise reduced visibility.

On 27 July 2000, at Aberdeen UK, a British Airways B737-400 was forced to make a high speed rejected takeoff when a hovering AS332 helicopter moved without ATC clearance to a position 30 feet above the upwind end of the takeoff runway during the B737's take off roll.

The following is taken from the official AAIB report: "This serious incident occurred when a Boeing 737 (B737), operating a scheduled service from Aberdeen Dyce to London Gatwick, at a speed of 100 kt 185.2 km/h 51.4 m/s was obliged to abort its take off run to avoid a possible collision with a Super Puma (AS332L) helicopter. The helicopter had been hovering at a holding point close to the upwind end of the runway when, because of the crew's misinterpretation of their clearance, it manoeuvred to hover above the runway into the path of the departing B737."

Event Details	
When	
Event Type	
Day/Night	
Flight Conditions	<i>On Ground - Normal Visibility</i>
Flight Details	
Aircraft	<i>AS-332 Super Puma</i>
Operator	
Origin	
Int-d Destination	
Flight Phase	
Flight Details	
Aircraft	
Operator	<i>British Airways</i>
Domicile	
Origin	
Int-d Destination	
Flight Phase	
Communication error	

Accident and Incident Category: AGC = Air Ground Communications, AI = Airspace Infringement, AW = Airworthiness, BS = Bird Strike, CFIT = Controlled Flight into Terrain, FIRE = Fire, FT = Flight Technical, GND = Ground Operations, HF = Human Factors, LB = Level Bust, LOC = Loss of Control, LOS = Loss of Separation, RE = Runway Excursion, RI = Runway Incursion, WAKE = Wake Turbulence, WX = Weather.

1. Тексти англійською мовою.

1. Pilot: Sunair 928, we've just come through some severe turbulence. What kind of traffic is there ahead of us?
ATC: It must've been wake turbulence, there's 747 ahead, although normal separation was provided.
2. ATC: Sunair 896, what's your rate of climb?
Pilot: 700 ft per minute.
ATC: Due to traffic, can you adjust your rate of climb to be above flight level 180 at the FIR boundary?
Pilot: Above flight level 180 at the FIR boundary, wildo, Sunair 896.
3. Pilot: MAYDAY, MAYDAY, MAYDAY, Winton Control, Sunair 165, we have fire in the hold, we are making an emergency descend to FL 310, left of Green 4, heading to Newbridge for emergency landing. Present position: radial 040, 50 miles from Winton VOR.

2. Тексти українською мовою.

1. Пілот: Sunair 928, ми щойно пройшли зону сильної турбулентності. Який борт летить попереду нас?
УПР: Це, певно, була турбулентність у супутньому струмені, попереду вас Б-747, хоча було забезпечено нормативну відстань між ПС.
2. УПР: Sunair 896, яка ваша швидкість набору висоти?
Пілот: 700 футів за хвилину.
УПР: У зв'язку з повітряною обстановкою, не могли б ви відрегулювати швидкість набору, щоб бути над ешелонам 180 на межі РПІ?
Пілот: Над ешелонам 180 на межі РПІ, Вас зрозумів, виконую, Sunair 896.
3. Пілот: MAYDAY, MAYDAY, MAYDAY, Уінтон Контроль, Sunair 165, у нас пожежа в грузовому відсіку, здійснюємо аварійне зниження до ешелону польоту 310, лівіше траси Зелена 4, тримаю курс на Ньюбрідж для здійснення аварійної посадки. Місцезнаходження: радіал 040, за 50 миль від всеспрямованого радіомаяка Уінтон).

AREA ATCO: Ajet 123 cleared visual approach runway 31 Right, keep up speed, contact tower on 118.7.

AJET CAPTAIN: Visual approach runway 31 Right, high speed, tower on 118.7, Ajet 123.

AJET F/O: Bluefield Tower Ajet 123 on downwind runway 31 Right.

TOWER: I confirm ASTOR 1B departure for Bjet 456.

Ajet 123 continue approach runway 31 Right, report on final.

AJET CAPTAIN: Runway 31 Right will report final, Ajet 123.

TOWER: OK ASTOR 1B for B-Jet 456.

BJET F/O: Bluefield Tower, Bjet 456 request intersection Romeo 3.

TOWER: Bjet 456 Romeo 3 approved, hold short of runway 31 Right.

BJET F/O: Holding short of runway 31 Right at Romeo 3, Bjet 456.

TOWER: Bjet 456 new ATC clearance, are you ready to copy?

BJET F/O: We're ready.

TOWER: Bjet 456, re-cleared to Farport, ASTOR 1B departure, flight level 150, transponder 2125.

BJET F/O: Farport via ASTOR 1B departure, flight level 150, transponder 2125 Bjet 456.

...

AJET CAPTAIN: A bit fast but we will be fine.

AJET F/O: OK, speed 140.

...

BJET F/O: Bluefield tower, Bjet 456, please confirm ...transponder 2125?

TOWER: Bjet 456, confirming transponder 2125, line up runway 31 Right.

BJET F/O: Lining up runway 31 right, Bjet 456.

... Hmm, he left the stop-bar on.

BJET CAPTAIN: Yeah ... well, call him, tell him to switch it off.

BJET F/O: Tower, Bjet456, can you please switch off the stop bar?

TOWER: Sorry for that Bjet 456. It should be off now.

BJET F/O: No, it is still on.

TOWER: And now?

BJET F/O: Thank you, now it is off. Lining up runway 31 Right.

AJET: TCAS TWO HUNDRED

AJET CAPTAIN: Tower, there is an aircraft on the runway, we are going around!

Додаток Л.16

І. Петро Невоїт навесні 1992 року разом із колегами здійснив унікальний міжконтинентальний переліт із Чернігова до США на... «кукурузнику» – біплані АН-2. До того випадку ніхто у світі не перелітав із континенту на континент на одномоторному літаку.

Шлях сміливців, які без грошей і запасу пального взялися перегнати АН-2 до США, пролягав через Крайню Північ із 40-50-градусними морозами, Бухту Провидіння на Далекому Сході та Аляску. За 86 льотних годин чернігівські авіатори подолали відстань довжиною мало не півекватора – понад 16 тис км. І це в літаку, непристосованому до польотів в умовах низьких температур – без обігрівачів і рятувальних засобів. У дорозі біплан не раз обмерзав, падав, а члени екіпажу прощалися з життям. І лише їхня мужність, професіоналізм, винахідливість і, не в останню чергу, милість долі, допомогли льотчикам виконати ризиковане завдання.

II. Ан-124 «Руслан» виконано за звичною для військово-транспортних літаків схемою високоплана зі стрілоподібним крилом порівняно великого подовження, однокілевим хвостовим оперенням і багатоколісним шасі, що прибирається в польоті. У конструкції планера літака широко використовуються композиційні матеріали. З них виконано 5 000 кг конструкції планера (1 500 м² обшивки), що дозволило знизити масу порожнього літака на 2 тони. При створенні літака застосовано крило відносно товстого стрілоподібного суперкритичного профілю, що в поєднанні з ретельною обробкою форми фюзеляжу зумовило високі аеродинамічні якості та, відповідно, велику дальність польоту.

Додаток Л.17

Korean Airlines Flight 2033, an Airbus A300, was approaching a rain slicked airport that summer morning, when a conflict arose between the Captain of the airplane Barry Woods, a Canadian, and his Co-Pilot, Chung Chan Kuy, a Korean. They were flying through a tropical storm with winds that were gusting up to 30mph.

Co-pilot: Runway in sight, runway in sight.

Captain: I got it, I got it.

Co-pilot: Okay. Right Side? Right?

Captain: Yeah....Okay. Give me the, uh, four hundred [feet]...three...minimum sink rate.

Co-pilot: Sink rate, sink rate.

Captain: Okay, Okay.

Co-pilot: One hundred [feet]. Speed?

Captain: Yeah, fifty [feet].

At this juncture, the Co-pilot decides that there is insufficient distance for the Airbus to land safely without crossing the end of the runway. The Co-pilot, when the aircraft is only 30 feet off the ground, decides to “go around” and pulls back on the yoke.

Co- pilot: Go around, forty [feet], thirty [feet]...

Captain: Get your hands.....Get off! Get off! Tell me what the altitude is. Twenty [feet]. Get off.

Co-pilot: Go around?

Captain: No, no, ten, five [feet]

Here they touched down and the brakes and the thrust reversers were deployed, no matter. The Co-pilot still wanted to abort the landing and go around against the wishes of the Captain who was telling him not to go around but to brake the aircraft.

Co- pilot: [I wanted to] go around.....go around.

Captain: Yeah but we are on.... we were on the runway. Why did you pull us off?

Okay, okay. We got to get out of here. Open your window.

Captain: Get your [evacuation] slide. Why did you pull us off? We had full reverse on. Pull the fire handles. Pull ‘em.

Co-pilot: Fire pulls.

Captain: Okay, get out. Get out.

(Джерело:<http://www.pilotfriend.com/disasters/crash/videos/08.10.94.htm>)

Додаток Л.18

Pilot: Stansted Approach, G-ABCT

Controller: G-CT, Stansted Approach, maintain 2000 feet, report Lambourne.

Pilot: Call you passing 2000 feet, G-CT.

Controller: G-CT negative. Maintain 2000 feet and call when passing Lambourne.

Pilot: Stansted, G-CT, maintaining 2000 feet, call you Lambourne.

Pilot: Stansted, G-CT 2000 feet and passed Lambourne 1145.

Controller: G-CT, contact Stansted Tower 118.2.

Pilot: Stansted 118.2, G-CT.

Додаток Л.19

<i>№</i>	Requirement (Вимога)	Recommendation (Рекомендація)
1.	Ensure your radio procedures comply with regulatory and company requirements Write longer messages (e.g. a clearance), down and read back what you have recorded.	
2.	Read back any clearance containing altitude, heading or	

	<p>speed assignments completely. Always read back any hold-short or position-and-hold instructions.</p> <p>For longer clearances (e.g. entry into controlled airspace for an instrument approach), you can reduce errors and improve recall, by writing down the information prior to readback. This can provide an extra check to confirm the information written down is the same as that provided by ATC.</p>	
3.	Always seek verification of any clearances you do not understand; or if two crew members do not agree on the clearance, verify the information rather than guess.	
4.	Misunderstandings can occur when full call signs are not used. All communications should be acknowledged with a call sign, not a double click of the mike button or stating 'Roger'.	
5.	Ensure that the controller and other aircraft involved are aware of similar call signs in use.	
6.	Listening for a full two seconds before keying a microphone will reduce simultaneous transmissions on the same frequency.	
7.	Pilots should never assume that ATC is listening to their readbacks or that errors will be corrected.	
8.	Clearances, instructions or requests should never contain more than two or three critical items unless preceded by a 'ready to copy'?	

- Ключі:** 1. Use correct radio procedures (Точно дотримуйтеся процедур радіообміну);
2. Read back clearances (Перевіряйтеся правильність сприйняття інструкцій авіадиспетчера шляхом їх зворотнього зачитування);
3. When in doubt, verify (Якщо сумніваєтеся, перевіряйте);
4. Use full call signs (Використовуйте повні позивні ПС);
5. Be alert for similar call signs (Будьте насторожі щодо схожих позивних ПС);
6. Use thoughtful radio technique (Застосовуйте «розумну» техніку ведення радіообміну);

7. Don't expect your errors to be corrected in hearbacks (Не розраховуйте на те, що авіадиспетчер помітить і виправить помилки вашого повідомлення у зворотньому зачитуванні);
8. Keep communication simple (Не ускладнюйте комунікацію).

Додаток Л.20



Інформація для інструктора

Just like the "big boys" use to prevent altitude busts and to reduce pilot workload!

Remembering a heading, altitude or instructions from ATC has become a lot simpler with a Sky Buddy Heading & Altitude reminder.

No more scratch pads, no more fumbling for a pen and paper.

Easy-to-read LED displays are used to ensure clear viewing in both daylight and nighttime conditions. The illumination has five selectable levels to suit your individual needs and is quickly changed by pushing the "DIM" button.

The Sky Buddy is made to professional standards both inside and out. The enclosure is machined from aluminum, not plastic, and has an anodized black matte finish so as to withstand years of usage. The product is backed by a 12 month warranty.

The Sky Buddy is ideal for any pilot whether you are a student, private or professional pilot. The number of possible applications is up to your imagination. Whether you fly VFR or IFR, this compact, portable device does it all for you (Джерело: <http://www.p2inc.com/skybuddy.asp>).

Додаток Л.21

Результати опитування з теми «Зброя на борту літака»

1. Чи становитимуть озброєні пілоти загрозу для безпеки авіалінії?
 - а) Так. У кабіні екіпажу немає місця для зброї (18%).
 - б) Все залежить від зброї і підготовки / майстерності пілота (47%).
 - в) Ні. Зброя не становитиме більшої загрози, ніж повітряні терористи (35%).
2. Чи стане озброєння пілотів стримувальним фактором для терористів?

а) Безумовно. Кожен двічі подумає перед тим як нападати на озброєного пілота (32%).

б) Не зовсім. Але це краще ніж нічого (42%).

в) Ніщо не зупинить терориста, якщо він налаштований на виконання своєї місії (26%).

3. Чи необхідно оцінити інші альтернативи перед тим як видавати пілотам зброю?

а) Безперечно. Озброєння має стати останньою альтернативою (34%).

б) Так, але зброю також необхідно розглядати (58%).

в) Ні. Озброєння пілотів є єдиним виходом із ситуації (8%).

Додаток Л.22

Сценарій ситуаційної гри «Прогноз погоди»

Студенти діляться на невеликі групи (екіпаж ПС), їх завдання підготувати інформацію про погодні умови за маршрутом польоту.

Мета: вдосконалення вмінь обробляти сприйняту інформацію, добирати інформацію з довідкових джерел; закріплення лексико-граматичного матеріалу з теми; розвиток умінь монологічного і діалогічного мовлення.

Навчальний матеріал: метеорологічна карта, карта польоту за маршрутом, картки з повідомленнями прогнозу погоди у формі повідомлень METAR, TAF, Live ATC inputs та ін.

Лексико-граматичний матеріал та фонові знання студентів: *ATIS (Automatic / Automated Terminal Information Service)*: регулярно оновлюване, попередньо записуване повідомлення, що забезпечує пілотів інформацією про умови в певному аеропорту в певний період часу. Повідомлення ідентифікується послідовністю літер (Kilo, Lima, Mike і т. ін.); *METAR (Meteorological Airport Reports)*: погодне повідомлення з аеропорту чи метеорологічної станції, що часто використовується пілотами у роздрукованому вигляді під час передпольотного брифінгу. Його можна одержати відносно будь-якої точки на земній кулі, оновлюється щогодинно; *TAF (Terminal Aerodrome Forecasts)*: використовують такий же формат і кодування як METARs, але подають інформацію про прогноз погоди (а не поточні погодні

повідомлення) у радіусі п'яти миль відносно певної точки; *PIREP (Pilot Reports)*: погодна інформація з офіційних джерел доповнюється й оновлюється інформацією від пілотів щодо погодних умов, з якими вони зіштовхуються у польоті за маршрутом, чи під час заходу і посадки; *Live ATC inputs*: погодні повідомлення, що передаються авіадиспетчерами екіпажам ПС в усній формі (найчастіше, у випадках швидко змінюваних погодних умов), чи повідомлення, що надсилаються від екіпажів інших ПС; *On board weather radar returns*: інформація, що надходить від погодних радарних систем, якими обладнане ПС. Інформація подається на кольорові дисплеї, з яких екіпаж декодує інформацію про наявність зливово-грозових хмар, гроз і турбулентності, що є їх наслідком, для того щоб, за необхідності, здійснити запит на зміну маршруту польоту.

Перший етап: студентам пропонували одне чи декілька метеозведень про погоду в певній точці, які вони читали, перекладали, розкривали їх зміст іншим членам екіпажу на карті (переказ).

Другий етап: кожному студенту надавали карту / схему певної точки маршруту польоту з графічним зображенням погодних умов. Завдання студента – скласти метеорологічне повідомлення певного типу про погоду у точці маршруту польоту.

Третій етап: студентам пропонували прослухати аудіозапис з тим чи тим метеорологічним повідомленням. Завдання студента: скласти текст документу прогнозу погоди в районі аеродрому вильоту / у певній точці на маршруті польоту / в районі аеропорту посадки (кожен член екіпажу отримував окреме завдання) і ознайомити з ним інших членів екіпажу.

Додаток Л.23

Сценарій ділової гри «Розслідування авіаційної події»

Форма проведення: круглий стіл.

Дидактичні матеріали: матеріали розслідування авіаційної події, попередній проект звіту розслідування.

Мета гри полягає у формуванні в студентів: мотивації до навчання; пізнавальної і пошукової активності майбутніх диспетчерів у роботі з матеріалами

розслідувань авіаційних подій та інцидентів; навичок і вмінь наукового аналізу авіаційних подій і передумов до них; здатності розпізнавати помилки нестандартного РО; вміння застосовувати проблемно-дослідницькі та проблемно-пошукові методи аналізу ситуацій; вміння доходити рішення, формулювати його мовленнєвими засобами української / англійської мови, виголошувати його, аргументувати, відстоювати в дискусії.

Сюжет ділової гри: з метою підвищення безпеки польотів збираються фахівці для обговорення процесу розслідування авіаційної події, з'ясування причин, що призвели до авіакатастрофи, складання кінцевого звіту, вироблення рекомендацій для унеможливлення подібних ситуацій у майбутньому.

Учасники ділової гри: голова комісії з розслідування авіаційної події (ведучий); фахівці з розшифрування інформації реєстратора параметрів польоту; фахівці з розшифрування інформації мовленнєвого реєстратора перемов у кабіні екіпажу; представники аварійно-рятувальної команди; диспетчер УПР; представник від авіакомпанії; представник від аеропорту.

Умови гри: оскільки час проведення ділової гри обмежений навчальною програмою, розслідування авіаційної події здійснюється за спрощеною схемою з аналізом основної інформації з кожного пункту звіту. Гру можна здійснювати як українською, так і англійською мовами залежно від потреб навчального процесу. Викладач виконує роль спостерігача, відзначаючи всі помилки, яких припускаються студенти, для їх подальшого аналізу й розробки завдань, що коригують знання й уміння студентів. Кожен учасник гри повинен мати проект звіту про авіаційну подію, в якому робить помітки і вносить корективи впродовж ділової гри.

Розгортання гри. На підготовчому етапі відбувається ознайомлення студентів-майбутніх авіадиспетчерів із сутністю і правилами ділової гри, розподіл ролей, визначення конкретних завдань для кожного учасника і призначення часу проведення консультації. Кожен учасник гри працює зі звітом з авіаційної події, готує доповідь відповідно до одержаної ролі. Доповідь містить такі смислові віхи: загальні дані про подію; дані про особистий склад екіпажу ПС; дані про ПС і його

стан на момент виконання польоту; помилки РО між диспетчером УПР і екіпажем ПС; дані про аеродром; метеорологічна інформація; засоби навігації, посадки і УПР; дії аварійно-рятувальних і пожежних команд; тілесні пошкодження членів екіпажу ПС і пасажирів; пошкодження ПС; інші пошкодження; дані про жертви.

Основний етап. Голова комісії з розслідування авіаційної події головує на засіданні, відкриває його вступною промовою, почергово надає слово іншим членам комісії.

Фахівці з розшифрування інформації з бортових реєстраторів доповідають про наявність інформації, згодом їм надається можливість відтворити запис останніх перед катастрофою хвилин РО, відповісти на запитання членів комісії і вислухати думку учасників круглого столу. Тільки після цього вони виносять на обговорення результати власних розслідувань.

Учасники гри у встановленому порядку доповідають підготовлену інформацію і виносять її на обговорення.

Учасники круглого столу аналізують інформацію про причини катастрофи і передумови до неї.

На фінальному етапі розробляються рекомендації із забезпечення безпеки польотів.

Оформлення результатів гри. Після завершення гри кожен учасник самостійно оформляє кінцевий звіт про подію і свій варіант кінцевого звіту здає викладачеві.

Додаток М

Перевірка валідності одержаних результатів за t-критерієм Стюдента

Перцептивно-інформаційний критерій

експериментальна група

Результат: $t_{\text{емп}} = 6.7$

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1.96	2.58

Рис.1. Критичні значення

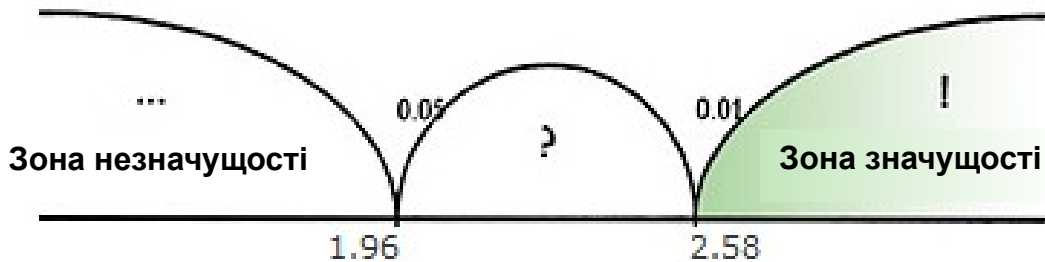


Рис.2. Вісь значимості

Отримане емпіричне значення $t_{\text{емп}}$ (6.7) перебуває в зоні значущості.

контрольна група

Результат: $t_{\text{емп}} = 2.8$

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1.96	2.58

Рис.3. Критичні значення

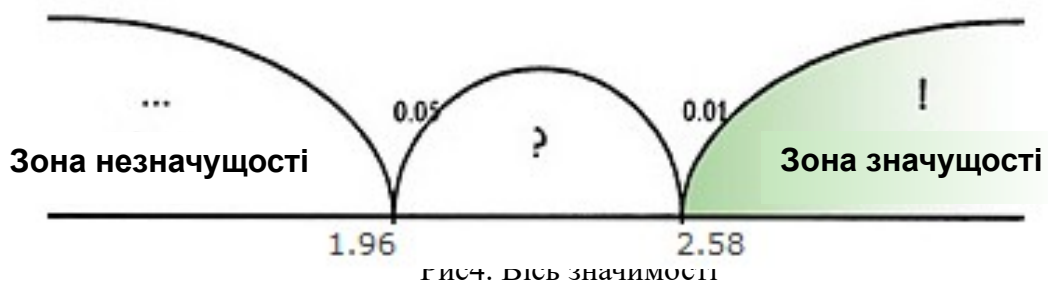


Рис.3. Вісь значимості

Отримане емпіричне значення $t_{\text{емп}}$ (2.8) перебуває в зоні значущості.

Процесуально-інформаційний критерій

експериментальна група

Результат: $t_{\text{емп}} = 5.6$

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1.96	2.58

Рис.5 Критичні значення

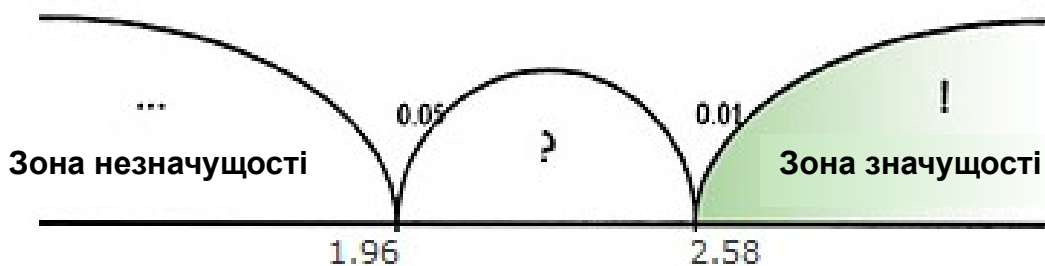


Рис.6 Вісь значимості

Отримане емпіричне значення $t_{\text{емп}}$ (5.6) знаходиться в зоні значущості.

контрольна група

Результат: $t_{\text{емп}} = 2.7$

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1.96	2.58

Рис.7 Критичні значення

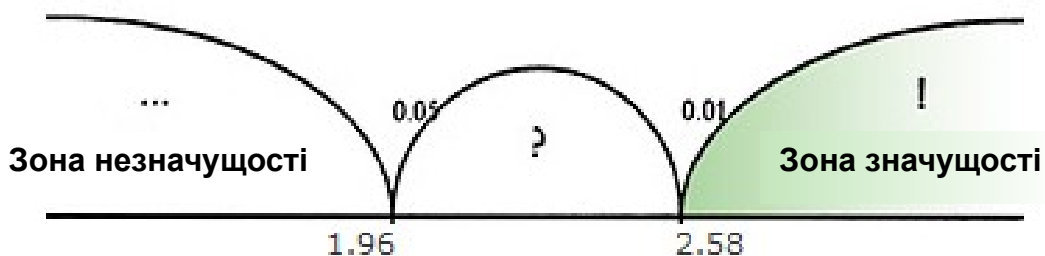


Рис.8 Вісь значимості

Отримане емпіричне значення $t_{\text{емп}}$ (2.7) перебуває в зоні значущості.

Інтерактивно-інформаційний критерій

експериментальна група

Результат: $t_{\text{емп}} = 4.9$

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1.96	2.58

Рис.9 Критичні значення

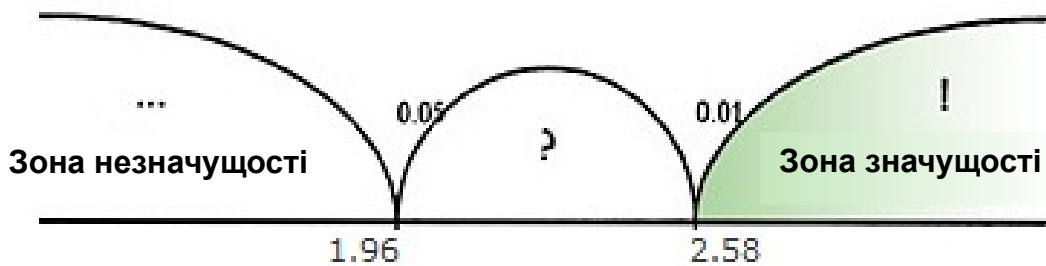


Рис.10 Вісь значимості

Отримане емпіричне значення $t_{\text{емп}}$ (4.9) знаходиться в зоні значущості.

контрольна група

Результат: $t_{\text{емп}} = 1.8$

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1.96	2.58

Рис.11 Критичні значення

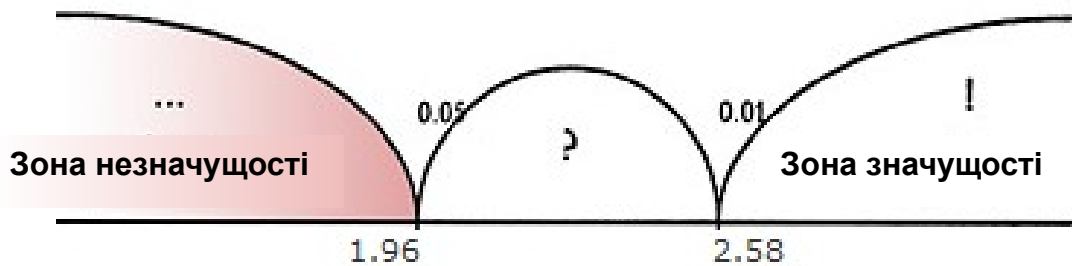


Рис.12 Вісь значимості

Отримане емпіричне значення $t_{\text{емп}}$ (1.8) перебуває в зоні незначущості.

Продуктивно-інформаційний критерій

експериментальна група

Результат: $t_{\text{емп}} = 5.8$

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1.96	2.58

Рис. 13 Критичні значення

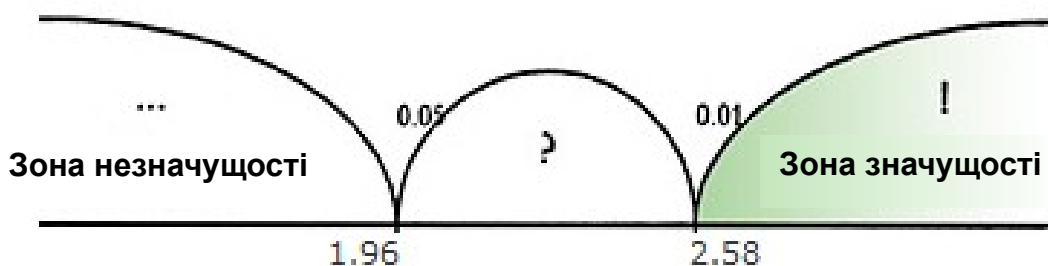


Рис.14 Вісь значимості

Отримане емпіричне значення $t_{\text{емп}}$ (5.8) знаходиться в зоні значущості.

контрольна група

Результат: $t_{\text{емп}} = 2.1$

$t_{\text{кр}}$	
$p \leq 0.05$	$p \leq 0.01$
1.96	2.58

Рис.15 Критичні значення

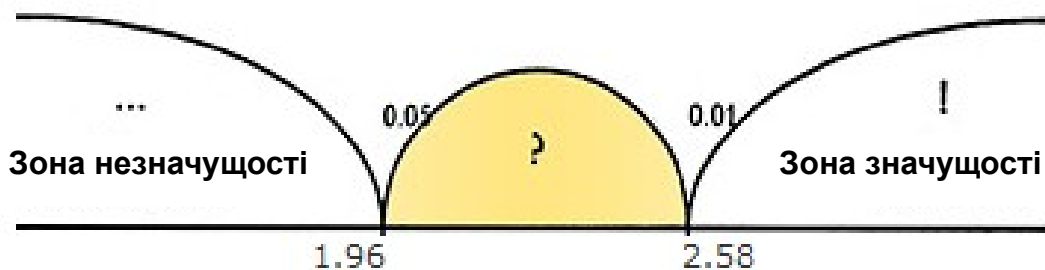


Рис16. Вісь значимості

Отримане емпіричне значення $t_{\text{емп}}$ (2.1) перебуває в зоні невизначеності.