

фесійних умінь майбутнього фахівця (комунікативних, інформаційних, аналітичних, інструментальних і т. 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.

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.

Список використаних джерел:

1. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход / А.А. Вербицкий. — М.: Высшая школа, 1991. — 207 с.
2. 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.
3. 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.
4. Снелл Ф. Искусство делового общения / Фрэнк Снелл. — М.: Знание, 1990. — 60 с.
5. Шевчук С.В. Українська мова за професійним спрямуванням: підручник / Шевчук С.В., Клименко І.В. — 3-тє вид. — К: Алерта, 2012. — 696 с.

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА МОДЕЛЬ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОГО МОВЛЕННЯ У МАЙБУТНІХ АВІАЦІЙНИХ ОПЕРАТОРІВ

УДК 378+629.7.07

Ковтун О.В.

У статті розкриваються теоретичні засади і проектується експериментальна модель організації мовної підготовки майбутніх авіаційних операторів у ВНЗ.

Ключові слова: *авіаційний оператор, організація мовної підготовки, експериментальна модель навчання, принципи, методи, форми, етапи навчання.*

В статье раскрываются теоретические основы и проектируется экспериментальная модель организации языковой подготовки будущих авиационных операторов в вузе.

Ключевые слова: *авиационный оператор, организация языковой подготовки, экспериментальная модель обучения, принципы, методы, формы, этапы обучения.*

The article outlines theoretical basis and represents experimental model of language training of future aviation operators in the higher educational establishment.

Keywords: *aviation operator, organization of language training, experimental model of training, principles, methods, forms and phases of training.*

Успішність будь-якої експериментальної методики навчання залежить від адекватного визначення її теоретичного підґрунтя і чіткої розробки експериментальної моделі навчального процесу.

Вивчення концептуальних засад підготовки авіаційних операторів до професійно-мовленнєвої діяльності дозволило дійти висновків щодо необхідності врахування в організації мовної освіти майбутніх авіаційних операторів таких вихідних положень:

- високий рівень професійно-мовленнєвої компетенції майбутніх пілотів і авіадиспетчерів є запорукою їхньої *професійної надійності*, ключової вигоди до людини-оператора особливо складних систем управління;

- стрижнем професійного мовлення авіаційних операторів є *загально-мовленнєві вміння*, необхідні для спілкування загальною літературною мовою, підмовою авіації та для ведення радіообміну;

- процес формування професійного мовлення авіаційних операторів відбуватиметься за найоптимальнішими параметрами, якщо в його основу покласти компетентнісний, комунікативно-діяльнісний і контекстний підходи.

Урахування вказаних положень уможливило чітке формулювання і обґрунтування теоретичних позицій експериментальної моделі навчання. Саме в розробці такої моделі навчального процесу, здатної забезпечити ефективний і раціональний спосіб формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів, і полягає мета даної статті. Реалізація поставленої мети вимагає розв'язання низки завдань: 1) обґрунтування теоретичних позицій експериментальної моделі (принципів, методів, форм навчання); 2) визначення елементів моделі, їх послідовності і взаємозв'язку (етапів навчання); 3) насичення елементів моделі конкретним змістом (визначення змісту навчання на всіх його етапах).

Для розв'язання першого завдання схарактеризуємо дидактичні засади експериментальної моделі навчання.

Ефективність експериментального навчання чималою мірою визначається адекватністю добору принципів навчання. Принципи навчання у вітчизняній педагогіці розуміють як «основні вихідні положення теорії навчання» [1, с. 270]. Принципи навчання – вихідні положення, які визначаються цілями та завданнями навчання і, у свою чергу, визначають форми і методи навчання. Розрізняють загальнодидактичні, методичні, лінгвістичні і спеціальні принципи навчання.

Загальнодидактичні принципи – це основні положення, що визначають зміст, організаційні форми і методи навчального процесу відповідно до його загальних цілей і закономірностей. Вони можуть групуватись і класифікуватись залежно від їх домінантної спрямованості. Розрізняють чотири групи за-

гальнодидактичних принципів: 1) принципи навчання, що обслуговують усі компоненти дидактичного процесу (розвивального і виховного характеру навчання, науковості змісту і методів навчання, практичної спрямованості навчання, системності і послідовності навчання, оптимізації навчання); 2) принципи, що стосуються діяльності суб'єктів викладання та їх методики педагогічної діяльності (демократизації в навчанні, доступності і зрозумілості, наочності, раціонального поєднання колективних та індивідуальних форм і способів навчальної діяльності); 3) принципи, що стосуються пізнавальної діяльності суб'єктів навчального процесу (свідомості, творчої активності і самостійності); 4) принципи, пов'язані з контрольно-оцінними функціями дидактичного процесу (міцності засвоєння знань, формування навичок і вмінь) [6, с. 295-313]. Оскільки дидактичні принципи взаємопов'язані і взаємозумовлені, можна стверджувати, що вони утворюють певну систему вихідних дидактичних вимог, які забезпечують необхідну ефективність навчання.

Лінгвістичні принципи базуються на даних мовознавства як базисної для методики науки. З-поміж лінгвістичних принципів виокремлюють принципи системності, функціональності, 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-функціональне спрямування у вивченні мови та ін.

В аспекті започаткованого дослідження необхідно дотримуватися *специфічних принципів* навчання, що базуються на врахуванні особливостей професійно-мовленнєвої діяльності людини-оператора в авіації. Розробкою таких принципів у вітчизняній дидактиці опікуються науковці школи Р.М.Макарова та В.В.Ягупова (Є.В.Кміта, Г.С.Пашенко, В.В.Півень, Т.В.Тарнавська, С.В.Щербина та ін.). До специфічних принципів мовної підготовки авіаторів належать принципи: суворой 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.

Сучасні тенденції у світовій і вітчизняній освіті також позначаються на доборі принципів навчання. Актуальними для даного етапу є такі положення: 1) принципи навчання у ВНЗ підпорядковані вимогам сучасної освіти ? підготовці інтелектуальної еліти 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 орієнтований процес формування професійних компетенцій студентів відбувається засобами традиційних та інноваційних навчальних технологій [3].

Більшість із зазначених принципів у тій чи тій мірі враховувалися в організації експериментального навчання. Зупинимося детальніше на аналізі тих принципів, що відображають специфіку мовленнєвої підготовки авіаційних операторів у ВНЗ.

З-поміж лінгвістичних принципів важливим було врахування функціонального і системного. Засвоєння мови як засобу спілкування вимагає функціонального підходу до відбору мовної матерії. Це обумовлюється тим, що мова є не простою знаковою, а функціональною системою, і цей аспект є особливо важливим для лінгводидактики. Як зауважує В.І.Капінос, «лише за наявності такого підходу може бути вирішене питання про практичне володіння мовленням» [2, с. 106]. Принцип системності розглядався нами в аспекті формування загальномовленнєвих умінь 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 означало, що формування мовленнєвих навичок і умінь відбувалося шляхом і завдяки здійсненню студентом мовленнєвої діяльності, тобто, як зауважує М.І.Пентилюк, навчальний процес характеризується практичною спрямованістю, яка передбачає «не лише кількісні переваги практики над лінгвістичною теорією, а насамперед навчання діяльності спілкування» [4, с. 21]. Суттю комунікативної спрямованості навчання 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 зумовлюється необхідністю добору дидактичного матеріалу, орієнтованого на майбутню професійну діяльність, а також важливістю імітаційного моделювання комунікативних ситуацій, пов'язаних із професійною або навчальною діяльністю. Особливістю моделювання комунікативних ситуацій при професійно-орієнтованому навчанні є їх двоаспектний характер: по-перше, вони повинні мати професійну значимість для студентів, задовольняти їхній пізнавальний інтерес з 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 орієнтованої мовленнєвої діяльності у формі професійного діалогу та використання при цьому необхідного мовленнєвого навчального матеріалу, ми створювали і пропонували такі мовленнєві та немовленнєві обставини й умови, в яких вони могли б реально опинитися 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 студентів 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. Методи — це спосіб досягнення мети, певним чином упорядкована діяльність. Методи навчання — це засоби взаємопов'язаної діяльності викладача і студента, спрямованої на вирішення завдань навчання, виховання і розвитку [5].

У педагогіці апробовано різноманітні підходи до класифікації методів навчання. Виокремлюють: 1) традиційну класифікацію методів навчання, загальною ознакою методів в якій є джерело знань (практичний, наочний, словесний, робота з книгою, відео-метод); 2) класифікацію методів за призначенням (М.О.Данилов, Б.П.Єсіпов). Загальною ознакою класифікації є послідовні етапи процесу навчання на уроці (набуття знань, формування умінь і навичок, використання знань, творча діяльність, закріплення, перевірка знань, умінь і навичок); 3) класифікація методів за типом (характером) пізнавальної діяльності (І.Я.Лернер, М.М.Скаткін). У даній класифікації виокремлюють такі методи: пояснювально-ілюстративний (інформаційно-рецептивний), репродуктивний, проблемний виклад, частково-пошуковий (або евристичний) метод, дослідницький; 4) за дидактичними завданнями виділяють дві групи методів: методи, що сприяють початковому засвоєнню навчального матеріалу (інформаційно-розвивальні методи (усний виклад учителя, бесіда, робота з книгою); евристично-пошукові методи (евристична бесіда, диспут, лабораторні роботи); дослідницький метод); методи, що сприяють закріпленню і вдосконаленню набутих знань (вправи за зразком, коментовані вправи, варіативні вправи, практичні роботи); 5) бінарні і полінарні класифікації методів навчання, в яких останні групуються на основі двох чи кількох загальних ознак (напр., бінарна класифікація М.І.Махмутова, побудована на поєднанні методів викладання і навчання); 6) класифікація Ю.К.Бабанського, в якій виокремлюються: методи стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; методи контролю й самоконтролю за ефективністю навчально-пізнавальної діяльності; методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності.

Розробляючи експериментальну модель формування професійного мовлення у майбутніх фахівців-авіаторів, брали за основу класифікацію методів за типом (характером) пізнавальної діяльності студентів. Особливу увагу приділяли методам активізації навчально-пізнавальної діяльності студентів. Сучасна дидактика вимагає від суб'єктів учіння не тільки зрозуміти, запам'ятати й відтворити отримані знання, але й, найголовніше, — вміти ними оперувати, ефективно застосовувати в професійній діяльності й творчо розвивати. Досягненню цієї мети власне і сприяли методи активізації навчально-пізнавальної діяльності, спрямовані на розвиток у студентів творчого самостійного мислення і здатності кваліфіковано розв'язувати професійні завдання. 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. Методи активізації навчально-пізнавальної діяльності, за В.В.Ягуповим, — це «сукупність прийомів і способів психолого-педагогічного впливу на студентів, що першою чергою спрямовані на розвиток у них творчого самостійного мислення, активізацію пізнавальної

діяльності, формування творчих навичок і вмінь нестандартного розв'язання певних професійних проблем і вдосконалення навичок професійного спілкування» [6]. Основними чинниками, які сприяли творчому й активному ставленню студентів до дидактичного процесу і його результатів, були: професійний інтерес, нестандартний характер навчально-пізнавальної діяльності, змагальність, ігровий характер занять, емоційність, проблемність.

Професійно-мовленнєва діяльність авіаційних операторів здійснюється на тлі виконання ними предметно-професійної діяльності, що пов'язана 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, в свою чергу, зумовлювало застосування таких методів активізації пізнавальної діяльності студентів як частково-пошуковий, проблемний і дослідницький. Окрім цього було встановлено необхідність організації навчання майбутніх авіаторів відповідно до технологій контекстного підходу, що покликаний оптимізувати їхню адаптацію на робочому місці, отже, значна увага в експериментальному навчанні відводилася імітаційному методу. Коротко схарактеризуємо ці методи.

В основі частково-пошукового, проблемного і дослідницького методів лежить розв'язання теоретичних і практичних проблем, проблемних завдань, проблемних ситуацій (Т.В.Кудрявцев, І.Я.Лернер, О.М.Матюшкін, М.І.Махмутов, В.Оконь та ін.). Робота над проблемною ситуацією охоплює декілька етапів: усвідомлення проблемної ситуації, формулювання проблеми на основі аналізу ситуацій, розв'язання проблеми, що охоплює висування, зміну і перевірку гіпотез, перевірку рішення. Окрім спільного вказані методи містять певні відмінності, зокрема, у проблемному методі викладач показує зародження істини конкретної науки, створює проблемну навчальну ситуацію, сам її розв'язує, демонструючи еталон проблемного мислення. Метод покликаний озброїти студентів прийомами і засобами розумової діяльності, засобами і логікою розв'язання проблеми. Студент не лише сприймає, усвідомлює і запам'ятовує готові наукові висновки, але й стежить за логікою доведення, за плином думки викладача, контролює її переконливість, пересвідчується в правильності аналізу, бере участь у прогнозуванні наступного кроку мислення, досліді і т. ін. У такий спосіб розвивається логічне мислення, формується інтерес до навчальної роботи. У частково-пошуковому (евристичному) методі викладач організовує та спрямовує думки студентів до самостійного розв'язання проблеми, створюючи проблемну ситуацію і формулюючи проблему. Цей метод сприяє переходу знань студентів у переконання, формує вміння самостійно здобувати знання, сприяє розвитку логічного мислення, виховує інтерес до науково-пошукової діяльності. Застосовуючи дослідний метод, викладач створює проблемну ситуацію, а студенти бачать проблему, формулюють її, самостійно вирішують. Метод сприяє оволодінню студентами методами наукового пізнання, розвиває здібності до творчої діяльності [5].

Характерними особливостями імітаційного методу є ознайомлення учасників заняття з конкретною дидактичною ситуацією, яка найбільш повно відповідає професійній діяльності і потребує вирішення; надання студентам ролей конкретних фахівців, функції яких вони виконуватимуть у подальшій професійній діяльності (відбувається квазіпрофесійна діяльність). Імітацій-

ний метод забезпечує студентам такі умови для занять, які не в змозі створити інші методи навчання – «випробувати на собі результати своїх рішень і дій» [6].

Експериментальна методика, відтак, охоплювала такі прийоми роботи, як аналіз авіаційних подій; аналіз конкретних ситуацій з постановкою проблемних завдань; вправи, спрямовані на розвиток оперативності мислення, оперативної пам'яті, формування логічного мислення та вміння аналізувати, умінь розпізнавати помилки радіообміну та уникати непорозумінь, здатності точно і стисло викладати думки, сприймати мовлення на слух в умовах відсутності візуального контакту; ділові та рольові ігри; творчі завдання для самостійної роботи тощо.

Поруч із методами активізації пізнавальної діяльності студентів застосовувалися й інші більш традиційні методи: словесні, наочні, практичні.

Особливістю деяких методів навчання у вищій школі є певна бінарність, тобто тотожність окремим формам організації навчального процесу. Це пояснюється багатofункціональністю педагогічних явищ і процесів. Так, лекція – це метод навчання і водночас форма організації навчання. У дидактиці форма – це спосіб організації навчання. Кожна з організаційних форм навчання характеризується своєю структурою, принципами упорядкованості її елементів. За З.Н.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 [5]. Форми навчання у вищій школі відмінні від тих, що застосовуються в середній ланці освіти. В основі класифікації організаційних форм навчання можуть бути такі чинники: а) кількість тих, хто навчається: індивідуальні, колективні, групові, фронтальні форми організації; б) місце навчання: у ВНЗ (лекція, семінар, практичне заняття тощо) та за його межами (екскурсія, виробнича / педагогічна практика, переддипломна практика тощо); в) залежно від тривалості навчальних занять: аудиторні (лекції, практикуми тощо) та позааудиторні (конференції, консультації, заліки, іспити, наукові гуртки тощо).

Аналіз проблем мовної підготовки авіаційних операторів у ВНЗ дало можливість спроектувати організаційні форми роботи для експериментального навчання. Отже, навчання реалізовувалося: а) в індивідуальних, групових і колективних формах роботи, при цьому групові і колективні форми відбивали специфіку навчальної діяльності, яка полягала в особливій увазі до навчання діалогу як основного вияву професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів, і розглядалися як «фактор інтенсифікації навчання» (Г.О.-Китайгородська); б) в навчальній діяльності студентів у ВНЗ, оскільки професійне мовлення студентів-авіаторів повинне бути сформоване до проходження ними виробничої практики (несформованість професійного мовлення авіаційних операторів, негативно позначається на готовності майбутніх авіаторів до здійснення професійної комунікації з авіаційними фахівцями у час, не пов'язаний з безпосереднім керуванням / супроводом ПС, так і на процес ведення РО англійською мовою у польотний час); в) переважно в аудиторній роботі студентів (в теорії і практиці підготовки авіаційних операторів у ВНЗ доведено необхідність поєднання теоретичної і тренажерної підготовки май-

бутніх авіаційних операторів до здійснення професійної комунікації (Є.В.Кміта, Р.М.Макаров, Г.С.Пашенко, В.В.Півень, Т.В.Тарнавська, Ю.В.Щербина, В.В.Ягунов та ін.), розроблено конкретні методики відпрацювання умінь ведення РО англійською мовою на комплексних тренажерних системах (Є.В.Кміта; Г.С.Пашенко; В.В.Півень; Т.В.Тарнавська). Навчання на КТС є матеріально витратним, відтак, 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 суміщений діяльності (тренажерна підготовка).

Визначення вихідних теоретичних позицій дослідження уможливило розв'язання другого з поставлених завдань – розробку експериментальної моделі формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів (див. рис. 1).

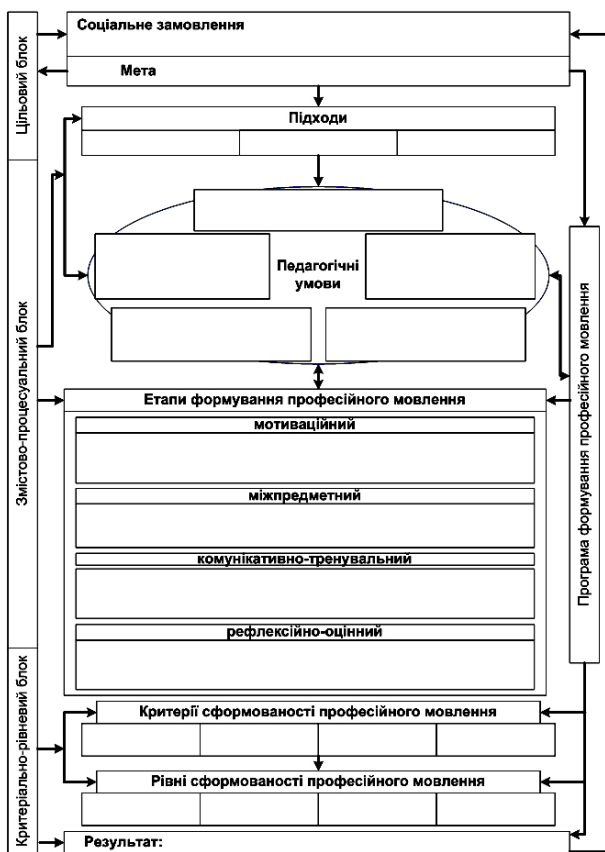


Рис. 1. Схема експериментальної моделі формування професійного мовлення у майбутніх авіаторів

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 у підготовці авіаційних операторів з високим рівнем професійної надійності, та конкретну мету експериментальної методики – формування професійного мовлення майбутніх авіаторів як фактору підвищення їх 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 формування позитивної мотивації майбутніх авіаторів до роботи з формування у них загальномовленнєвих умінь, розвиток діяльнісних компонентів їхньої суб'єктності, підвищення їхньої самостійності як універсальної здатності до планування, регулювання, цілеспрямованості діяльності; стимулювання креативності в освітній діяльності, незалежності в судженнях і прийнятті рішень.

Формами навчання виступили: індивідуальні, групові і колективні форми роботи на практичних заняттях в межах дисципліни «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та «Іноземна мова».

Методи роботи: проблемні лекції, аналіз конкретних ситуацій з постановкою проблемних питань, аналіз авіаційних подій, диспути, круглі столи, мозковий штурм, інтерв'ю, перегляд і аналіз відеофільмів.

В основі першого етапу експериментального навчання реалізовувалася така педагогічна умова: забезпечення суб'єкт-суб'єктної позиції студентів у професійно-мовленнєвій підготовці.

Метою другого – *міжпредметного* – етапу було залучення студентів до активної професійно-спрямованої навчально-мовленнєвої діяльності з формування професійного мовлення, здійснюваної у цілісному й інтегрованому комплексі навчальних дисциплін фахової та лінгвістичної (рідно- та іншомовної) підготовки майбутніх авіаторів.

Формами навчання виступили: індивідуальні, групові і колективні форми роботи на практичних заняттях з дисциплін «Іноземна мова», «Професійна англійська мова», «Українська мова (за професійним спрямуванням)» та спец-практикум «Професійна комунікація авіаційних операторів».

Методи роботи: система мовних і умовно-мовленневих вправ, система тренувальних вправ на розвиток оперативних якостей мовлення майбутніх авіаційних операторів (підвищення пам'яті, умінь розв'язувати мовленнєві завдання в умовах ліміту часу, на фоні несприятливих умов роботи і т. ін.).

На цьому етапі роботи реалізовувалася така педагогічна умова: інтеграція дисциплін фахової і лінгвістичної (рідномовної / іноземномовної) підготовки в процесі формування професійного мовлення майбутніх авіаторів.

Метою третього – *комунікативно-тренувального* – етапу був розвиток професійного мовлення майбутніх авіаторів в умовах спеціально організованого професійно-комунікативного середовища.

Форми роботи: індивідуальні, групові і колективні форми роботи на практичних заняттях зі спецпрактикуму «Професійна комунікація авіаційних операторів».

Методи роботи: система мовленневих і комунікативних вправ, ситуаційні завдання проблемного типу, аналіз конкретних ситуацій, тренінги спілкування, навчальні рольові та ділові ігри, 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 у навчальній професійно-мовленнєвій діяльності, розвиток рефлексивно-оцінного компонента професійно-мовленнєвої діяльності, самостійності в підвищенні рівня мовленнєвої компетенції, оцінку стратегій щодо підвищення власних мовленневих досягнень.

Формами роботи виступили: індивідуальні, групові і колективні форми роботи на заняттях спецпрактикуму «Професійна комунікація авіаційних операторів», що відбуваються як квазіпрофесійна діяльність майбутніх авіаторів.

Методи роботи: моделювання типових професійних комунікативних ситуацій, ситуаційні ігри, підсумкові рольові 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 відтак, підвищення загальної професійної надійності майбутніх авіаційних операторів.

Опис насичення моделі конкретним дидактичним змістом – вправами, ситуаційними завданнями, аналізом конкретних ситуацій і авіаційних подій,

тренінгами, рольовими і діловими іграми, – будуть присвячені подальші публікації.

Список використаних джерел:

1. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У.Гончаренко. – К. : Либідь, 1997. – 376 с.

2. Капинос В.И. Активизация методов работы по развитию речи / В.И.-Капинос // Совершенствование методов обучения русскому языку: Пособие для учителей / Сост. А.Ю. Купалова. – М. : Просвещение, 1981. – С. 34-43.

3. Климова К.Я. Дидактичні принципи навчання української мови на нефілологічних факультетах педагогічних університетів [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpbdpu/Ped/2009_4/Klimova.pdf

4. Методика навчання рідної мови в середніх навчальних закладах / За ред. М.І. Пентилюк: Підручник для студентів-філологів. – К. : Ленвіт, 2000. – 264 с.

5. Педагогіка вищої школи: навч. посібник / З.Н.Курлянд, Р.І.Хмелюк, А.В.Семенова та ін.; за ред. З.Н.Курлянд. – 3-тє вид., перероб. і доп. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

6. Ягунов В.В. Педагогіка: Навчальний посібник / В.В.Ягунов. – К. : Либідь, 2007. – 560 с.