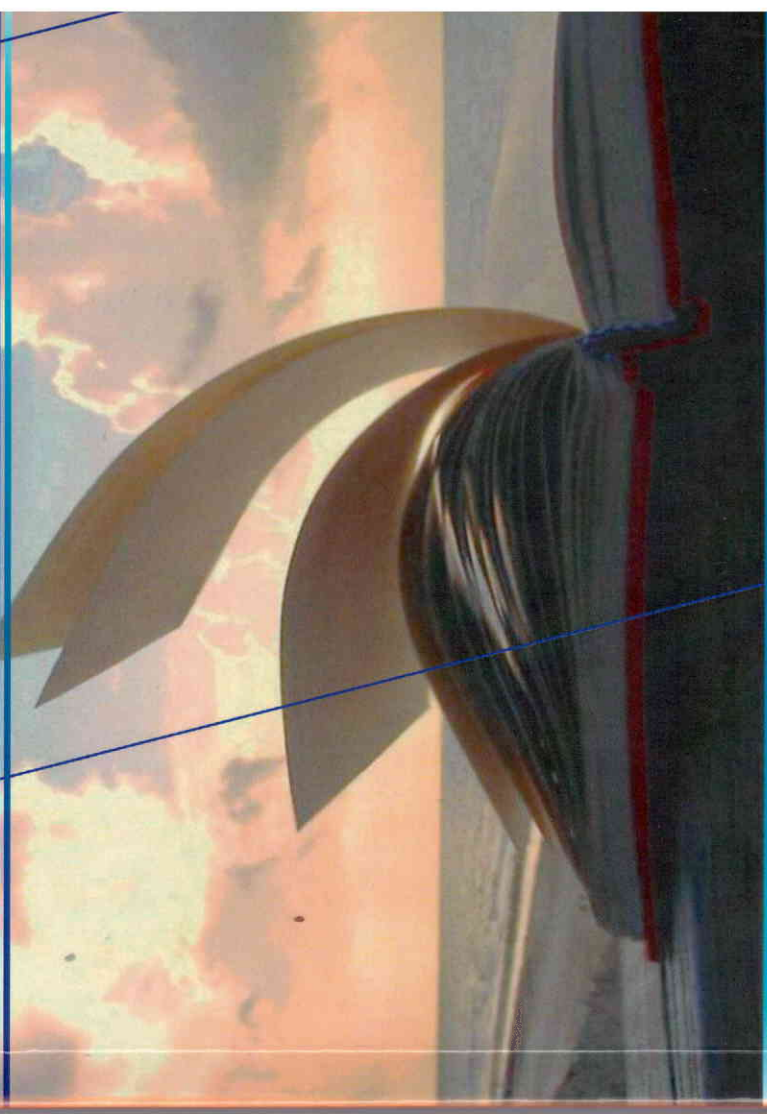


О.В.Ковтун

• **ТЕОРЕТИЧНІ
ЗАСАДИ
ПРОФЕСІЙНО-
МОВЛЕННЕВОЇ
ДІЯЛЬНОСТІ
ФАХІВЦІВ
АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ**



"Освіта України"

О.В. Ковтун

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ
ПРОФЕСІЙНО-МОВЛЕННЄВОЇ ДІЯЛЬНОСТІ
ФАХІВЦІВ АВІАЦІЙНОЇ ГАЛУЗІ**

Монографія

*Рекомендовано до друку Вченою радою Південного наукового
Центру Національної академії педагогічних наук України
(протокол № 6 від 11 червня 2012 р.)*

**«Освіта України»
2012**

УДК 81'27:656.7.071(02)
ББК 050р
К 568

Рекомендовано до друку Вченою радою Південного наукового центру
Національної академії педагогічних наук України
(протокол № 6 від 11 червня 2012 р.)

Рецензенти:

Горбунова Н.В., докт. пед. наук, професор
Кримський гуманітарний університет (м. Ялта)
Литвиненко С.А., докт. пед. наук, професор
Рівненський державний гуманітарний університет
Бойченко С.В., докт. техн. наук, професор
Національний авіаційний університет

К 568 Ковтун О.В.

Теоретичні засади професійно-мовленнєвої діяльності фахівців авіаційної галузі: монографія / О.В.Ковтун; наук. ред. академік НАПН України, докт. пед. наук, проф. Богущ А.М. – К.: Освіта України, 2012. – 264 с.

ISBN 978-966-188-317-7

У монографії висвітлюються теоретичні аспекти професійно-мовленнєвої діяльності фахівців авіаційної галузі. Розкрито сутність професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних фахівців, визначено специфіку їхньої професійно-мовленнєвої діяльності. Особливу увагу присвячено різноманітним аспектам професійної комунікації авіаційних операторів. Визначено методологічні концепти мовної освіти вказаних фахівців у вищій школі. З'ясовано номенклатуру загальномовленнєвих умінь, що повинні бути покладені в основу мовної підготовки авіаційних фахівців у ВНЗ.

Розраховано на студентів і викладачів вищих навчальних закладів авіаційного профілю, аспірантів, магістрів, фахівців авіаційної галузі, усіх, кого цікавить мовна підготовка майбутніх авіаторів у вищій школі.

УДК 81'27:656.7.071(02)
ББК 050р

© О.В. Ковтун, 2012
© «Освіта України», 2012

ISBN 978-966-188-317-7

ЗМІСТ

ВСТУП.....	3
РОЗДІЛ I. Теоретико-наукові засади професійно- мовленнєвої діяльності фахівців авіаційної галузі.....	7
1.1. Мовленнєва діяльність як категорія лінгводидактики.....	7
1.2. Сутність професійної діяльності фахівців авіаційної галузі.....	35
1.3. Соціально-психологічні аспекти діяльності людини-оператора в авіації.....	60
1.4. Професійно-мовленнєва діяльність фахівців авіаційної галузі.....	82
РОЗДІЛ II. Методологічні концепти формування професійно- мовленнєвої діяльності фахівців авіаційної галузі.....	109
2.1. Компетентнісний підхід.....	110
2.2. Контекстний підхід.....	128
2.3. Комунікативний підхід.....	145
РОЗДІЛ III. Загальномовленнєві вміння у професійно-мовленнєвій діяльності авіаційних операторів.....	174
3.1. Характеристика авіаційної терміносистеми та авіаційної підмови.....	174
3.2. Теоретичні аспекти поняття «загальномовленнєві вміння».....	196
3.3. Номенклатура загальномовленнєвих умінь авіаційних операторів.....	213
ВИСНОВКИ.....	226
Список використаних джерел.....	229

ВСТУП

Повітряний транспорт належить до найбільш динамічних і важливих галузей світового господарства. З перших днів розвитку авіації було усвідомлено ту важливу роль, яку відіграє в ній людина, що бере на себе керування літальним апаратом. Різноманітні аспекти професійної діяльності оператора складних систем управління досліджувались у працях вітчизняних і зарубіжних науковців (М.Банджеєва, В.Г.Денисов, О.М.Леонт'єв, Б.Ф.Ломов, В.Д.Небиліцин, К.К.Платонов, О.В.Скрипеч та ін.). Філософсько-психологічні засади професійної діяльності авіаційних фахівців, зокрема операторів складних авіаційних систем управління розкривались у роботах Г.Т.Берегового, С.Г.Геллерштейна, Н.Д.Завалової, В.В.Козлова, П.А.Корчемного, В.В.Лапи, Р.М.Макарова, С.Є.Мінца, В.І.Ноздріна, К.К.Платонова, Б.Л.Покровського, В.О.Пономаренка, Ю.К.Стрелкова та ін. Проблеми надійності фахівців екстремального профілю були предметом досліджень К.М.Гуревича, Г.М.Зараковського, В.В.Козлова, А.О.Крилова, Б.Ф.Ломова, Р.М.Макарова, В.Л.Марищука, В.Д.Небиліцина, К.К.Платонова, В.І.Шостака та ін.

Одним з основних напрямів професійної діяльності авіаційного фахівця є професійна комунікація. На сучасному етапі вона розглядається як компонент його професійної надійності. В документі Міжнародної організації цивільної авіації (ІКАО) «Керівництво із запровадження вимог ІКАО щодо мовної відповідності» зазначається, що однією з основних причин авіаційних подій упродовж останніх років був людський чинник, відтак, необхідно посилити увагу до комунікації як одного з його елементів. Згідно зі статистичними даними, близько 80 відсотків авіаційних інцидентів на міжнародних повітряних трасах так чи так пов'язані з недосконалою взаємодією авіадиспетчера та пілота (Р.Л. О'Коннор, W.B. Scott).

Вимоги до професійного мовлення авіаційних операторів дискутувались у працях Б.С.Алякринського, В.А.Колосова, А.Ф.Пчелінова, В.М.Цветкова. Лінгвістичні особливості авіаційного дискурсу досліджували О.В.Акімова, Д.Бродбент, М.М.Бондарчук.

Дж.Ф.Картіс, П.А.Корчемний, І.М.Луцихіна, Т.О.Мальковська, А.Ф.Пчелінов, Х.Б.Савін, М.І.Солнишкіна, В.Сліт, Ф.С.Фрік та ін. Психологічні особливості професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів були предметом уваги Н.Д.Завалової, Г.С.Карапєтяна, Р.М.Макарова, Н.Ф.Михайлика, С.П.Пичко, В.О.Пономаренка та ін.

Оскільки безпека в авіації безпосередньо залежить від якісної мовленнєвої взаємодії льотного складу і диспетчерів УПР, значна увага до питань комунікації в авіації приділяється не лише науковцями й авіаційними операторами-практиками, але й світовими авіаційними організаціями і насамперед Міжнародною організацією цивільної авіації. Низка нормативних документів ІКАО безпосередньо пов'язана з організацією комунікації в режимі «повітря – земля» (3-поміж них: Doc 4444 Правила аеронавігаційного обслуговування «Організація повітряного руху»; Додаток 10 до Конвенції про міжнародну цивільну авіацію «Авіаційний електров'язок»; Doc 9432 «Керівництво з радіотелефонного в'язку»; Doc 9835 «Керівництво з запровадження вимог ІКАО щодо мовної відповідності»; Додаток 1 до Конвенції про міжнародну цивільну авіацію «Видача свідоцтв авіаційному персоналу» та ін.).

Питання мовної підготовки авіаційних операторів були об'єктом низки дисертаційних досліджень, що покликані оптимізувати процес мовленнєвої взаємодії льотного і диспетчерського складу. 3-поміж них відзначимо дослідження В.В.Півень (2001), присвячене професійній підготовці пілотів до ведення радіообміну на міжнародних повітряних трасах; Г.С.Пашенко (2003), опрацьоване на формування методики навчання курсантів-пілотів льотної експлуатації повітряних суден на міжнародних авіалініях; Є.В.Кміти (2005), в якому досліджується методика навчання пілотів веденню радіообміну на міжнародних повітряних трасах в умовах дефіциту часу; Т.В.Тарнавської (2008), де порушено питання методики навчання майбутніх диспетчерів керуванню повітряним рухом в екстремальних ситуаціях на міжнародних повітряних трасах.

Однак вищезазначені роботи лише дотичні до заявленої теми

дослідження, оскільки в них розкриваються або загальні питання професійної діяльності авіаційних операторів, або ж конкретні завдання їхньої практичної підготовки до ведення радіообміну англійською мовою. Сучасне бачення проблеми мовленнєвої підготовки авіаційних операторів полягає в тому, що вона не може зводитися лише до опанування фразеології радіотелефонії, в її основі повинні лежати загальномовленнєві вміння, які є необхідною складовою професійної надійності авіаційних операторів. Навіщо в Україні відсутні дослідження, які б пропонували цілісну систему підготовки майбутніх авіаційних операторів до професійно-мовленнєвої діяльності на внутрішніх і міжнародних повітряних трасах як у польотний, так і позапольотний час. Пов'язано це з практичною недослідженістю української авіаційної термінології і авіаційної підмови, нерозробленістю цілісної структури професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів, невідомістю стилізованих, жанрових, функціональних характеристик їхнього професійного мовлення. Відтак, невідомою є система знань про професійно-мовленнєву діяльність авіаторів, не визначена номенклатура загальномовленнєвих умінь, необхідних для їхньої майбутньої професійної діяльності.

Наявність протиріччя між потребою в забезпеченні високого рівня професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних фахівців як обов'язкового компонента їхньої професійної надійності, і недостатнім теоретичним і методологічним обґрунтуванням підходів до його формування зумовило вибір теми даного дослідження. Його мета полягає у вивченні сутності професійної та професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних фахівців, визначенні соціально-психологічних аспектів діяльності людини-оператора в авіації, дослідженні й описі авіаційної термінології та авіаційної підмови, які повинні стати підґрунтям у визначенні теоретико-методологічних засад організації мовної освіти майбутніх фахівців авіаційної галузі, забезпечити зростання професійної надійності авіаційного оператора, а, відтак, сприяти підвищенню рівня безпеки в авіації в цілому.

2.2. Контекстний підхід

Ще одним підходом, на якому ми зупинили увагу в процесі пошуку методологічних концептів формування професійно-мовленнєвої діяльності 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, з-поміж них: культурологічний, соціальний, міжособистісний, діалогічний, контексти освіти дорослих, професійної освіти і т. ін. В американській педагогіці існує напрям досліджень, представники якого – контекстуалісти – вважають недостатнім спиратися на будь-які загальні закономірності навчання, для кожного учня необхідно створювати власний контекст, який зумовлює відображення ним зовнішнього світу і формування знання учнів [368]. Інше розуміння ролі контексту знаходимо в монографії американської вченої Е.Джонсон «Контекстне навчання й учіння» [398]. 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 значимої для них діяльності, сприяє зв'язку академічного знання з контекстом ситуації реального життя» [398, с. 3].

На вітчизняному освітньому просторі підтримку знайшла теорія контекстного (знаково-контекстного) навчання, яка впродовж тридцяти років розвивається російським ученим А.О.Вербильським та його науковою школою і послідовниками (Н.А.Бакшасва, Н.В.Борисова, Т.Д.Дубовицька, Н.Б.Лаврентьева, Т.М.Сорокіна,

Ф.Тенішева та ін.) [60; 64; 65; 172; 186]. Термін «контекстне навчання» був запроваджений до наукового обігу саме цим ученим. Родологічно він випередив американських науковців. Вперше поняття «контекстний підхід» як один із способів навчання згадується у радянській психолого-педагогічній літературі в 1981 році. Його становлення пов'язують з виникненням «ділових ігор» в інших орієнтованих 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» [61, 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 знавчою системою – навчальною інформацією. Цим пояснюється жорсткість 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. В такому випадку студенту нав'язують як мету засвоєння чимось 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» [65, с. 32]. Знакові системи «заміщують» реальну дійсність для конкретної людини, вирі-

зають її з власного просторово-часового контексту. В подальшому це позначається на адаптації вчорашніх студентів до професійної діяльності. Дефіцит практики роботи з одержаними знаннями як з 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 протиріч, які неможливо подолати в межах традиційної технології.

Теорія і технологія контекстного навчання і були започатковані її розробниками як варіант виходу з низки протиріч, породжених системою професійної освіти. У чому ж полягає їх сутність? Основне протиріччя, на думку А.О.Вєрбицького, полягає в тому, що оволодіння студентом *професійною діяльністю* забезпечується у ВНЗ в межах якісно відмінної за змістом, формами, методами, засобами і процесом – *навчальної діяльності*. З основного загального протиріччя витікає низка конкретних протиріч. 3-поміж них «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 «розсіпаний» 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, триєдиною тіла, душі і духу; студент займає позицію «відповідача», виявляє активність у відповідь на управлінські впливи викладача (відповідає на запитання, виконує завдання тощо), а на виробничій діяльності вимагається активність та ініціатива; студент одержує статичну навчальну інформацію, а в трудовій діяльності вона використовується динамічно в часі і просторі відповідно до технологічного процесу; в навчанні студент виступає принциповим одним (принцип індивідуалізації), а будь-який виробничий процес реалізується у спільній діяльності фахівців [63, 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 майстерні чи інженера, в якого можна навчатися лише шляхом спостереження і наслідування). Достатньо послідовно змодельовувати 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) [60].

Вихідними для розробки теорії і технології контекстного навчання були такі джерела: «1) діяльнісна теорія навчання; 2) теоретичне узагальнення різноманітного досвіду використання, форм методів так званого активного, зокрема й проблемного навчання; 3) розуміння смислутворювального впливу предметного і соціального контекстів майбутньої професійної діяльності студента на процес і результати його навчальної діяльності» [63].

Зупинимося докладніше на вказаних позиціях. Теорія контекстного навчання є одним з напрямів розвитку діяльнісної теорії закладена в соціального досвіду, що досліджувалася Л.С.Виготським, П.Я.Гальперіним, В.В.Давидовим, О.М.Леонтьєвим, С.Л.Рубін, Штейном та ін. [76; 80; 81; 102; 200; 304]. Аналіз діяльнісного підходу здійснено нами 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. Відтак, 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 ді-

яльності 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 щодо предмета діяльності. В 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 другого (професійної) з відповідною зміною потреб, мотивів, цілей, дій, засобів, предметів і результатів.

Іншим джерелом для розвитку теорії і технології контекстного навчання були форми і методи «активного навчання». На думку А.О.Вербицького, форми і методи «активного навчання» (проблема на лекції, аналіз конкретних виробничих ситуацій, розв'язання ситуаційних задач, ділові ігри і т. ін.), що інтенсивно розвивалися з середини 70-х років, були результатом емпіричних розробок викладачів. Теорія активного навчання не була створена, а відтак 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 був «контекст», що став смислоутворювальною категорією цієї теорії. У психології контекст пов'язують з поняттям «ситуація», що трактується як «система зовнішніх відносно суб'єкта умов, які спонукають, опосередковують його активність» [292, 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 переробки інформації, оскільки завдяки саме контексту 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 оточення, 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» [292, 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 передчасна пошуку хоча б на крок уперед. Відповідно, контекст може активізувати мислення суб'єкта і ввести його у стан проблемної чи творчої ситуації [59]. М.М.Бахтін схаарактеризував розуміння як співвіднесення певного тексту з іншими текстами і його переосмислення в єдиному контексті попереднього і передбачуваного [29]. У термінах психології це означає, що розуміння – це єдність процесів антиципації і рефлексії. Антиципація прокладає шлях у майбутнє, а рефлексія звиріє правильного руху цим шляхом, включаючи еквівалентом зворотного зв'язку для творчих процесів. Відтак, 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 і її компонентам [63, с. 41; 66, с. 19]. Внутрішній контекст становлять індивідуально-психологічні особливості, знання й досвід людини; зовнішній – предметні, соціокультурні, просторово-часові та інші характеристики ситуації, у яких вона діє.

Теперішнє набуває для людини змісту лише в контексті минулого й майбутнього. С.Л.Рубінштейн зауважував, що розуміння свідомості і психіки людей вимагає їх включення в «реальний контекст життя і діяльності людей» [303]. Це положення має значення і для професійного навчання, оскільки контексти життя і майбутньої професійної діяльності наповнюють навчання особистісним

смыслом, визначають ступінь включення у пізнавальний процес. Відтак, у контекстному навчанні моделюються, відтворюються «контекстний зміст певної діяльності, що забезпечує професійну компетентність людини», і «зміст стосунків, у які вступають люди при виконанні цієї діяльності, тобто соціальний зміст». Іншими словами, «задаються предметно-професійний і соціокультурний контексти реальної діяльності людини» [68, с. 19].

Сьогодні такі ідеї підтримуються великим колом науковців зокрема Ю.П.Похолков і Б.Л.Агранович, розмірковуючи над інноваціями вищої технічної школи, зазначають в унісон думкам А.О.Вєрбицького, що, для того щоб стати інженером-професіоналом, студентові «необхідно вийти з простору знань у простір діяльності і життєвих смислів» [275].

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 задач. Зміст навчання проектується не як навчальний предмет, а як предмет навчальної діяльності, що послідовно трансформується в 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 і міжпредметності знань; можливості динамічного розгортання навчання, яке зазвичай подається статично; сценарному плані діяльності фахівців відповідно до технологій виробництва; посадових функцій і обов'язках; рольовому «інструментуванні» професійних дій і вчинків; посадових і особистісних інтересах майбутніх фахівців

[64, с. 42]. Зміст і умови професійної діяльності завжди вірогідні, проблемні. Тому основною одиницею змісту контекстного навчання є не «порція інформації» чи задача, що розв'язується за допомогою, а проблемна ситуація, що передбачає включення продуктивного мислення студента. Прототипом пізнавальної діяльності студента в навчанні контекстного типу є схема дій спеціаліста, яка включає такі щаблі: аналіз ситуації, постановка задачі, розв'язання задачі, доведення істинності рішення. У ній моделюється повний цикл мислення – від зародження проблемної ситуації, породження пізнавальної мотивації до знаходження способів розв'язання проблеми і доведення її правильності. Інформація (знакові системи) в контекстному навчанні перетворюються в знання, тобто студент повинен зрозуміти особистісний смисл засвоєного, визначити дієве ставлення до нього. 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 «навчаюся, 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 відносячи людей в процесі індивідуального і спільного аналізу й розв'язання професійно подібних ситуацій, студент розвивається як фахівець, і як член суспільства. Означене дозволяє науковцям йти висновку, що «контекстне навчання необхідно віднести до світніх технологій, головне завдання яких полягає в оптимізації складання й учіння з опорою не на процеси сприйняття і пам'яті, насамперед на творче продуктивне мислення, поведінку, спілкування» [185].

До основних принципів контекстного навчання належать

принципи: 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 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 [64, с. 42-43].

Однією з центральних у дидактиці є проблема адекватності форм організації навчальної діяльності студента формам основаної ним професійної діяльності. 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 передавання 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; *найскраповішою 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. 3-поміж них: проблемні лекції, семінари-дискусії, групові практичні заняття, аналіз конкретних виробничих ситуацій і т. ін.

Указаним трьома базовими формами діяльності студентів у контекстному навчанні відповідають три навчальні моделі: семіотична, імітаційна і соціальна [64, с. 43]. Семіотичні навчальні моделі реалізують 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 задач, 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 з практичного погляду результат, а засобом роботи – контекст. У соціальних навчальних моделях, що є новими 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, комплексному курсовому і дипломному проектуванні. «Одиницею діяльності студента стають вчинки, через які студент освоює професію як частину культури, осмислює своє ставлення до праці, суспільства, самого себе. Засобом роботи слугує підтекст» [185]. А.О.Вербіцький наголошує, що відповідно до теорії контекстного навчання моделювання діяльності фахівця одержує відображення в діяльнісній моделі його підготовки. Предметний зміст діяльності студента проектується як система навчальних проблемних ситуацій, проблем і задач, що поступово наближаються до професійних, соціальних зміст «втягується» у навчальний процес через форми спілкування (сумісної) діяльності студентів, що передбачають урахування особистісних особливостей кожного, його інтересів і преференцій, наслідування моральних норм навчального і майбутнього професійного колективу, суспільства [63, с. 46].

Педагогічні технології контекстного навчання добираються відповідно до зазначених вище принципів, цілей і змісту навчання, педагогічних умов, контингенту студентів, напрямку їхньої професійної підготовки, індивідуальних побажань викладача. Навчовці відзначають, що «в контекстному підході особливу роль відіграють активні й інтенсивні методи і форми навчання і навіть цілі технології, що забезпечують інтенсивний розвиток студентів і педагогів» [185]. 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 зацікавленість у своєму становленні як фахівця.

Спробуємо з'ясувати специфіку застосування контекстного підходу у професійно-мовленнєвій підготовці авіаційних операторів [157].

Для виконання професійно-мовленнєвих обов'язків означеному контингенту фахівців необхідно володіти інженерними (вміння аналізувати професійні ситуації, добирати засоби розв'язання технічних задач, варіанти оптимальних рішень, обробляти й оформляти дані вимірювань, аналізувати й оцінювати одержані дані і т. ін.) і мовленнєвими вміннями. Перші – складають професійну, другі – мовленнєву компоненти. Засвоєні студентом, але не пов'язані між собою логікою професійної діяльності і такі, що не володіють рисами «оперативності» [353], інженерні і 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 миттєвій інтеграції у виробничих ситуаціях [62, с. 27]. Це відомість 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 мовленнєву компоненту, 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, мовленнєва компонента авіаційного оператора повинна бути гнучкою щодо перемикання з одного мовного коду на інший. Відтак, 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) [345], авіаційному оператору необхідні ситуаційно-комунікативні компетенції, безпосередньо пов'язані з володінням технологією професійної діяльності. Виокремлюються дві складових означених компетенцій:

організації навчального процесу інтегративно-контекстного типу. Професійно-мовленнєва діяльність авіаційних операторів відбувається як в умовах повної інформації, так і за її дефіциту, що може викидатись як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами. До об'єктивних належать: дистантність (відсутність опори на міміку і жести) і одномоментність повідомлення, неочікуваність одержання інформації, викривлення інформації з причин технічного стану радіоблокування (сильне шумове тло), завадогольний вплив середовища, дефіцит часу, можливість відмови інформаційного каналу, одночасність здійснення декількох видів діяльності. До суб'єктивних факторів, зумовлених низьким рівнем розвитку комунікативних здібностей (загальномовленнєвих умінь) операторів належать: повільна адаптація до особливостей мовлення партнерів по спілкуванню, несформованість способів одержання і передавання інформації, неадекватність співвіднесення мовленнєвої інформації про об'єкт з його предметними характеристиками і т. ін.

Ситуація, що характеризується відсутністю повної інформації про задачу, яка потребує прийняття рішення, постає проблемною ситуацією в навчальному процесі з підготовки майбутніх авіаційних операторів. При цьому, зауважують А.О.Вербицький і В.Ф.Тенішева, «об'єктивно, з боку змісту, в ній чітко задані умови і способи її перетворення, що призводять до розв'язання» [62, с. 29].

У задачах операторського типу мовленнєва діяльність пілота і диспетчерів УПР пов'язана з етапом інформаційної підготовки рішення – аналіз ситуації здійснюється на основі суб'єктивного уявлення, що складається в результаті переробки мовленнєвої інформації, – і з етапом його реалізації. Адекватність декодування повідомлення визначає уявлення про ситуацію, що склалась, а відтак, впливає на постановку задачі. Вибір найкращого рішення пов'язаний із засобами його реалізації, одним з 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 і розвиток у студентів професійно важливих якостей, пов'язаних з мовленнєвою діяльністю. Визначальна роль у цьому процесі належить професійному контексту. Моделюється *предметний* бік майбутньої професійної діяльності, який задається за допомогою квазіпрофесійних заходів, і її *соціальний* бік, що відтворюється відповідними формами діяльності і її соціальної діяльності і спілкування майбутніх операторів. Діалогічності стосунків, які спонукають мовленнєву діяльність, виникають у ситуації, що характеризується предметною і соціальною невизначеністю і суперечливістю, а саме в діалозі формуються здібності до 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 перемовин, створенням ситуацій ускладнення спілкування, які вимагають пошуку нестандартних рішень і визначаються «відмовами» в роботі техніки, неочікуваною поведінкою нової дієвої особи чи об'єкта з певними характеристиками (напр., повітряне судно в умовах небезпеки) і т. ін. Обов'язковим також уведення в процес формування професійної компетенції параметрів оперативного часу, оскільки розв'язання технологічних задач і розв'язання проблемних ситуацій є професійно компетентним, якщо вони виконані за нормативно прийнятий час; тим самим професійна компетенція набуває якості оперативності» [62, 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 аспек-

тів майбутньої трудової діяльності в системі ТВЗ дозволяє сформувати структуру професійних компетентностей авіаційного оператора, пов'язаних з мовленнєвою діяльністю. Окрім цього, такі умови є оптимальними і для трансформації навчальної мотивації у професійну [67].

Основними навчальними формами в інтегративно-контекстному навчанні авіаційних операторів повинні бути аналіз конкретних виробничих ситуацій (*case-study*), ситуаційні задачі і 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 і т. ін.) для розв'язання широкого кола завдань і проблем освоєної 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 лінгвокогнітивним «базисом» [342], «вплетеним» у технологію освоєної діяльності.

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

Основними концептуальними положеннями контекстного підходу, на думку його авторів [63, с. 49-50], є те, що: студент від початку перебуває в діяльнісній позиції, оскільки навчальні предмети представлені у вигляді предметів діяльності (навчальної, квазіпрофесійної, навчально-професійної) і сценаріїв їх розгортання; включається весь потенціал активності студента – від

повного сприйняття до рівня соціальної активності щодо прийняття рішення; знання засвоюються в контексті розв'язання ситуаційних рішень; знання змодельованих професійних ситуацій, що зумовлює розвиток пізнавальної і професійної мотивації, особистісний смисл процесу учіння; використовуються об'єднані індивідуальних і спільних, колективних форм роботи студентів, що дозволяє кожному ділитися своїм інтелектуальним і особистісним досвідом з іншими, стимулює розвиток не лише ділових, але й моральних якостей особистості; студент накопичує досвід виконання навчальної інформації у функції засобу регуляції своєї діяльності, яка все більше набуває рис професійної, що забезпечує перетворення об'єктивних значень, які містяться у цій інформації, в особистісні смисли, тобто у власне знання як особистісне надбання майбутнього фахівця; логічним центром педагогічного процесу стає особистість й індивідуальність майбутнього фахівця, що забезпечує реальну гуманізацію освіти; в контекстному навчанні в модельній формі відображається сутність процесів, що відбуваються в науці, на виробництві і в суспільстві, тим самим змістово-педагогічно розв'язується проблема інтеграції навчальної, наукової і професійної діяльності студентів; з об'єкта педагогічних впливів студент перетворюється на суб'єкт пізнавальної, майбутньої професійної і соціокультурної діяльності; на відміну від «монопідходу» у контекстному навчанні за відповідного науково-методичного об'єднання їх можливостей у досягненні конкретних освітніх цілей можуть знайти своє органічне місце будь-які педагогічні технології з будь-яких теорій і підходів – традиційні і нові.

2.3. Комунікативний підхід

Розглянуті у 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