

Ковтун О.В. Комунікативний підхід в організації мовної освіти авіаційних операторів / О.В.Ковтун // Наука і освіта. – 2011. – № 5. – С. 89 – 94.

КОМУНІКАТИВНИЙ ПІДХІД В ОРГАНІЗАЦІЇ МОВНОЇ ОСВІТИ АВІАЦІЙНИХ ОПЕРАТОРІВ

УДК 378+629.7.07

Ковтун О.В.

У статті визначено основні закономірності організації мовної освіти авіаційних операторів з позицій комунікативного підходу.

Ключові слова: *комунікативний підхід, комунікативна компетенція, авіаційний оператор, організація навчального процесу.*

В статье определены основные закономерности организации языкового образования авиационных операторов с позиций коммуникативного подхода.

Ключевые слова: *коммуникативный подход, коммуникативная компетенция, авиационный оператор, организация учебного процесса.*

The article reveals main regularities in the organization of language education of aviation operators from the perspective of the communicative approach.

Key words: *communicative approach, communicative competence, aviation operator, organization of training process.*

Функціональна теорія мови і комунікативна лінгвістика створили у 60-х роках минулого століття підґрунтя для формування комунікативного підходу у викладанні мов, який у подальшому міцно закріпився в лінгводидактиці. В межах даної статті спробуємо визначити, яким чином повинна організовуватися мовна освіта авіаційних операторів з позицій комунікативного підходу.

Вітчизняні лінгводидакти (О.М.Горошкіна, А.В.Нікітіна, М.І.Пентилюк) зауважують, що основоположним для з'ясування теоретичних засад комунікативної методики навчання мови є розуміння комунікативної лінгвістики як науки «про спілкування, що здійснюється мовцями з метою обміну (передачі) інформації під час мовленнєвої діяльності шляхом використання мовних засобів» [9, с. 16]. З дефініції

стає очевидним, що основними положеннями комунікативної методики навчання мови є теорія мовленнєвої діяльності, мовленнєве спілкування та комунікативні компетенції. Основним аспектам теорії мовленнєвої діяльності ми присвятили окремі публікації [6], відтак, розглянемо ті із зазначених вище положень, які ще не були предметом спеціального дослідження щодо організації мовної освіти авіаційних операторів.

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

Спілкування людей, як зазначає Ф.С.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, у межах якої можна розглядати будь-яке спілкування. Власне мовною складовою комунікативного акту, елементарною одиницею мовленнєвого спілкування дедалі частіше визнають мовленнєвий акт. *Мовленнєвий акт*, згідно з Н.Д.Арутюною, – це цілеспрямована мовленнєва дія, що здійснюється відповідно до принципів і правил мовленнєвої поведінки, які прийняті в певному суспільстві. Головними рисами мовленнєвого акту є умисність (інтенціональність), цілеспрямованість і конвенціональність; мовленнєві акти завжди співвіднесені з особою мовця. Послідовність мовленнєвих актів створює дискурс (Н.Д.Арутюнова).

Поняття *дискурс* розглядається сучасною комунікативною лінгвістикою як центральна категорія міжособистісного спілкування і комунікації в цілому. 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 й намір першого певним чином впливати на другого» [1, с. 276]. Науковець назвав дискурс «мовленням, що привласнюється мовцем», протиставляючи його об'єктивній розповіді. Такий дискурс, зауважує М.І.Пентилюк, не може розглядатися поза комунікативною ситуацією, у якій він здійснюється. Дискурсний текст обов'язково включає, з одного боку, «життєвий

контекст», поза яким не буде зрозуміла й інтерпретована його тематична сторона, а з другого – не осмислені людиною, яка сприймає дискурс, ментальні настанови і стереотипи, що дозволяють їй сприймати смисл почутого або прочитаного [8, с. 19].

Поняття «спілкування» є стрижневим у реалізації комунікативної методики навчання мови. Спілкування, за М.І.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 [9, с. 17].

У науковій літературі спостерігається відсутність єдності щодо тлумачення понять «спілкування» і «комунікація». Нерідко вказані терміни вживаються як синоніми (Б.Г.Ананьєв, Ф.С.Бацевич), науковці виходять при цьому зі змістовного начинення терміна *комунікація* (лат. *communico* – спілкуюсь із кимось). Дослідженнями сутності комунікації та проблемами визначення її змісту опікувалася значна кількість науковців, з-поміж них: Е.Гроссе, О.О.Леонт'єв, Ю.М.Лотман, Дж.Майерс, Г.Г.Почепцов, О.О.Селіванова, Ф.І.Шарков та ін.

Ряд учених (Г.М.Андрєєва, К.К.Платонов, В.С.Соковнін) розмежовують поняття «спілкування» і «комунікація», підкреслюють однобічний характер «комунікації», акцентують на її зв'язку з теорією інформації, технічними системами і тлумачать комунікацію, як зазначає А.М.Богуш, тільки як «повідомлення» і «передачу інформації» [7, с. 7]. Інша група вчених (Л.Баркер, Дж.Майерс, М.Майерс, Г.Г.Почепцов) розуміють поняття «комунікація» у більш широкому аспекті: як «спілкування, передачу інформації від людини (групи) до людини (групи); специфічну форму їх взаємодії в процесі життєдіяльності за допомогою мови та інших сигнальних форм зв'язку» (Ф.І.Шарков), як «прискорення процесів інформаційного обміну, у зв'язку з чим значно збільшується ефективність таких обмінів» (Г.Г.Почепцов).

А.М.Богуш і Н.В.Гавриш звертають увагу на необхідність усвідомлення відмінностей між спілкуванням і комунікацією для повноцінного формування комунікативної діяльності: «життя у 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 передавання вербальної інформації (як безпосередньо, так і через засоби інформації) виступають ланками єдиної комунікативної діяльності» [3, с. 79].

Основною інформаційною одиницею комунікації, за допомогою якої відбувається реалізація дискурсу, є фрейм. До потреб лінгвістики цей термін був адаптований Ч.Філмором, який вказував, що фрейми, по суті, це загальні відомості, загальні знання про світ, з якими та чи інша людина підходить до проблеми розуміння. Подальшу розробку теорія фреймів дістала у працях Т. ван Дейка, С.Д.Кацнельсона, М.Мінського та ін. Фрейми сприяють адекватній когнітивній обробці типових ситуацій, зв'язності тексту, забезпечують конкретні очікування, створюють можливість прогнозування майбутніх подій на основі тих, що трапляються або траплялися у попередньому досвіді. Т.В.Симоненко, враховуючи зазначене вище, доходить висновку, що фрейми є інформаційною основою повідомлення, саме тим, що робить тексти адресантів та адресатів цілісними та зв'язними. Розуміння та належна інтерпретація сутності фрейму як стандартної інформаційної одиниці дискурсу (тексту), на думку вченої, уможливорює створення оптимальної моделі роботи в системі професійної ... освіти, саме під час формування професійної мовнокомунікативної компетенції [10, с. 91].

Уточнення вищезазначених понять і з'ясування співвідношення між одиницями структури мовленнєвої комунікації, що забезпечують функціонування повідомлення, дає можливість дійти висновків щодо 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 предмету обговорення (обміну інформацією) і комунікативної компетенції. Активне формування комунікативної компетенції – головної мети стандартизованої мовної освіти – відбувається в результаті набуття

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

Поняття «компетенція» і її різноманітні класифікації вже ставали об'єктом наших досліджень [5], на разі зупинимося на аналізі 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. минулого століття, коли центр уваги вчених-лінгводидактів змістився зі стратегії навчання на стратегію засвоєння змісту навчального матеріалу. Науковці дійшли висновку, що терміни «граматика», «знання» не зовсім точно відповідали тому, що залишалось у свідомості тих, кого навчали мови, і чим вони згодом оперували у створенні речень. Для використання мови як засобу спілкування, необхідні знання соціальних, ситуативних і контекстуальних правил. Чому, що, де, як і коли говорять люди, яке значення вони надають окремим словам і виразам залежно від обставин і т. ін. регулюється комунікативною компетенцією.

Сутність поняття «комунікативна компетенція» уточнювалася в зарубіжній лінгводидактиці впродовж десятків років. Зародившись у комунікативно орієнтованій лінгвістиці, означена категорія досліджувалася початково в межах нового на той час напрямку прагматичного опису мови. Відтак, зміст даного поняття обмежувався тим, що в подальшому одержало більш диференційоване термінологічне позначення – мовна компетенція, і охоплював: 1) здатність індивіда розуміти / утворювати 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, відтак, почала тісніше співвідноситися з процесом спілкування і розглядатися як мовленнєва здібність.

У словнику методичних термінів В.Ульріха зміст поняття «комунікативна компетенція» розкривається через такі складові: а) лінгвістична компетенція, що означає здатність розуміти / продукувати необмежену кількість правильних у

мовному плані речень за допомогою засвоєних правил їх поєднання; б) вербально-когнітивна компетенція (прообраз майбутньої «предметної»), що розуміється як здатність обробляти, групувати, запам'ятовувати та за необхідності згадувати знання, фактичні дані, застосовуючи мовні позначення; в) вербально-комунікативна компетенція (прообраз майбутньої «прагматичної»), що означає здатність урахувати в процесі мовленнєвого спілкування контекстуальну доречність мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій; г) метакомпетенція, що вбачається в розумінні та знанні понятійного апарата лінгвістики, необхідного для аналізу та оцінки засобів мовленнєвого спілкування.

Згідно з *соціолінгвістичним* підходом, пов'язаним з іменами Дж. Остіна і Дж. Серлі, які розробляли логіко-філософські теорії мовленнєвих актів, важливим стає врахування прагматичного ефекту висловлювання, компетенція не є природженою здібністю, а формується в результаті взаємодії індивіда з соціальним середовищем (надбання цієї здатності забезпечується соціальним досвідом і потребами індивідів у нерозривному зв'язку з процесом соціалізації особистості). Французькі вчені-методисти (Г.Бесс, Ж.-К.Бокко) у своїх дослідженнях комунікативної компетенції підкреслюють важливість урахування мовцем ситуації спілкування.

З позицій *етнолінгвістики* комунікативна компетенція визначається як творча здатність людини користуватися інвентарем мовних засобів (у вигляді висловлювань та дискурсів), яка складається із знань і готовності до їх адекватного використання. У дане поняття включаються когнітивні, афективні та інтенціональні фактори (Д.Хаймс). Набуття комунікативної компетенції індивідом стає домінуючою метою навчання. Центр уваги педагогів переноситься зі структури або системи мови (як це мало місце в структурній лінгвістиці) на структуру мовлення, що вирізняється ситуативністю і національно-культурною специфікою.

З погляду *теорії мовленнєвої діяльності*, складовими комунікативної компетенції були названі компетенції в говорінні, читанні, письмі та аудіюванні. Дані види компетенції формуються на базі лексичної і граматичної компетенцій, що входять в ядро мовної компетенції.

Функціональний підхід до мови дозволив говорити про компонентний склад комунікативної компетенції – граматичну, соціолінгвістичну, дискурсну (дискурсивну), стратегічну компетенції (M.Canale, A.S.Omaggio). Поняття граматичної компетенції характеризує ступінь оволодіння лінгвістичним кодом мови (знання вокабуляра, правил вимови та орфографії, словотвору та 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 даному 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. Володіння стратегічною (або компенсаторною) компетенцією припускає використання вербальної і невербальної комунікативних стратегій з метою компенсації нестачі знань граматичного коду, при необхідності посилення риторичного ефекту мовного повідомлення або паузи в комунікації.

У вітчизняній лінгводидактиці термін «комунікативна компетенція» був уведений у науковий обіг М.М.Вятютневим. Комунікативну компетенцію вчений розглядав як вибір і реалізацію програм людської поведінки залежно від здібностей людини орієнтуватися в тій чи іншій ситуації спілкування; вміння класифікувати ситуації залежно від теми, завдань, комунікативних настанов, що виникають в учнів до бесіди, а також під час бесіди в процесі взаємної адаптації. М.М.Вятютнев наголошував на тому, що комунікативна компетенція охоплює мовну компетенцію, їх розмежування допускається лише в описовому плані, у навчанні ж вони повинні виступати як єдине ціле. Це означає, що, якщо учні не беруть участь у комунікації з перших кроків занять, механізм засвоєння системи мови у них значною мірою блокується. З визначення комунікативної компетенції, що пропонується вченим, закономірним постає висновок, що одиниці мови запам'ятовуються і легко відтворюються, якщо усвідомлюється їх функціональна роль у спілкуванні .

Подальше дослідження категорія «комунікативна компетенція» знайшла у роботах Д.І.Ізаренкова. Російський вчений-методист конкретизував сутність означеного поняття та уточнив його структуру. Комунікативна компетенція, за Д.І.Ізаренковим, – це «здатність людини до спілкування в одному, декількох чи всіх видах мовленнєвої діяльності, яка являє собою набуту в процесі природної комунікації чи спеціально організованого навчання особливу якість мовної особистості» [4, с. 55]. Комунікативна компетенція, на думку науковця, формується взаємодією трьох основних складових – мовної, предметної та прагматичної. *Мовна компетенція* передбачає знання мови всіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотвірного, морфологічного, синтаксичного) і ...правил оперування мовними одиницями кожного рівня для побудови одиниць більш високого – комунікативних синтаксичних одиниць. *Предметна компетенція* міститься у змістовному, денотативному плані висловлювань, фрагментах навколишнього світу через знання людини про цей світ. Таке розуміння поняття дозволяє дійти певних методичних висновків: «в аудиторних умовах вибір фрагменту світу відповідно до пізнавальних цілей навчання відбувається шляхом обмеження сфер спілкування, а в середині кожної сфери – визначення тем і мовленнєвих ситуацій, в яких відбуватиметься навчання мовлення. Відповідним чином добирається текстовий матеріал, що акумулює інформацію про дані предметні сфери, володіючи якою ті, що навчаються, зможуть породжувати / розпізнавати висловлювання» [4, с. 56]. Нарешті, *прагматична компетенція*, що передбачає вміння застосовувати висловлювання відповідно до комунікативних намірів мовця і ситуативних умов мовлення, складається з: а) знання відповідностей між комунікативними намірами (інтенціями) і висловлюваннями, що їх реалізують; б) знання відповідностей між варіативною формою висловлювань, які реалізують один і той же намір, і ситуативними умовами мовленнєвого акту; в) уміння реалізовувати комунікативний намір шляхом вибору мовленнєвої дії відповідно до вимог ситуації [4, с. 56-57].

Ми, слідом за А.М.Богущ, під комунікативною компетенцією розуміємо «комплексне застосування мовцем мовних і немовних засобів для спілкування в конкретних соціально-побутових ситуаціях, уміння орієнтуватися в ситуації

спілкування, ініціативність спілкування. Комунікативна компетенція – це обізнаність людини, певна система знань, практичних мовленнєвих умінь і навичок, мовленнєвих здібностей людини» [2, с. 6].

З визначення сутності, обсягу і структури поняття «комунікативна компетенція» випливає низка методичних висновків. Окреслимо деякі з методичних рекомендацій лінгводидактів.

Згідно з Р.Олрайтом, провідним у навчанні мови повинно бути формування комунікативної компетенції. Зосереджуючись на формуванні лінгвістичної компетенції, ми упускаємо значну частину комунікативної компетенції, тоді як навчання комунікативної компетенції, на думку вченого, працюватиме і на лінгвістичну компетенцію. Відтак, якщо хочемо навчити спілкування, необхідно залучати учнів до розв'язання комунікативних завдань. Така переорієнтація навчання на практику спілкування важлива не тільки тому, що метою оволодіння мовою є спілкування, а також і тому, що сама практика спілкування мовою приведе до розвитку лінгвістичних умінь, тобто акцент на набуття комунікативної компетенції приведе до розвитку лінгвістичної компетенції.

Г.В.Колшанський основним прийомом формування комунікативної компетенції особистості вважав фактор рольового навчання мови, оскільки навчання мови як засобу комунікації значною мірою передбачає формування навичок виконання тих чи інших ролей комунікантів під час спілкування у певних умовах.

З досліджень О.Л.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 обумовлюють його властивості як приймача тексту. Зовнішнє мовлення повинне бути орієнтоване на слухача, «мовець повинен рахуватися з рівнем знань слухача, враховувати, що йому відома і що невідомо, і залежно від цього будувати своє мовлення (С.Д.Кацнельсон). Відтак, 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 реципієнта, якому адресований текст.

А.М.Богущ, О.М.Горошкіна, М.І.Пентилюк зауважують, що упровадження 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. Е.С.Башкирцева і Л.В.Панова вважають, що навчання мови в немовному вузі може бути успішним тільки в тому разі, якщо в процесі навчання послідовно здійснюється принцип добору текстового матеріалу з урахуванням професійної орієнтації студентів, оскільки більшість студентів розглядають мову насамперед як засіб формування своїх фахових знань.

Важливу роль у формуванні комунікативної компетенції відіграє мотивація учнів / студентів. Внутрішня мотивація виникає з інтересу до того, що повідомляється. Мотивація буде тим вищою, чим менш навчальною буде діяльність. При переведенні завдання навчального в завдання спілкування, зазначають О.М.Гринчишин та О.Ф.Волобуєва, яке має особисту значимість для того, кого навчають, створюються умови для могутнього стрибка рівня мотивації оволодіння мовою, мовленням. Організація спілкування сприятиме перетворенню зовнішньої мотивації у внутрішню, а надалі внутрішня мотивація оволодіння мовою може перейти у мотивацію спілкування. 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. Як відзначає Б.І.Ноткін, навчальний матеріал може бути визнаний прийнятним лише тоді, коли він: 1) має професійну чи загальнолюдську цінність, 2) відзначається доступністю для розуміння, 3) викликає внутрішню потребу у його обговоренні.

Проведений попередньо аналіз професійно-мовленнєвої діяльності авіаційних операторів переконує у тому, що професіонали цієї групи для розв'язання професійних завдань вступають як у процеси комунікації, так і процеси спілкування. При цьому можна зауважити, що у професійно-мовленнєвій діяльності операторів складних авіаційних систем управління саме комунікація є основним видом професійної взаємодії. Одним із головних компонентів моделі комунікативного акту є повідомлення. Згідно з моделлю передачі інформації (повідомлення)

Ю.М.Лотмана, передача 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). Модель має ефективну дію у тих випадках, коли адресат сприйняв інформацію і відтворив її ідентично до тої, що була відправлена адресантом. На практиці часто спостерігаються відмінності між текстами адресата і адресанта. Навіть більше – для комунікації в цілому характерна «відносність ідентичності вихідного та одержаного текстів», оскільки 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...» (Ю.М.Лотман). При цьому науковці зауважують, що суттєві розрізнення вихідного та одержаного текстів, які неідентично 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 управлінні повітряним рухом і експлуатації повітряних суден (ПС).

Відтак, закономірним постає питання про те, яким чином повинно організовуватися навчання професійно-мовленнєвої комунікації авіаційних операторів, покликане формувати вміння майбутніх авіаторів так кодувати і декодувати повідомлення, щоб у них відображався їх істинний смисл. З означеного вище доходимо висновку, що 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 інвентаря (визначення адекватного діапазону лексико-граматичних засобів, необхідних для здійснення професійної комунікації), формування у студентів розуміння сутності процесу передавання і прийому інформації, особистої відповідальності за зриви у процесах професійно-мовленнєвої комунікації і т. ін. Певного уточнення щодо організації навчальної діяльності з мовної підготовки авіаційних операторів потребує методичний

висновок, про необхідність досягнення ідентичності «відповідно до змісту повідомлення, а не системи мовних засобів, за допомогою яких воно може бути декодоване» [10, с. 93]. Таке твердження є цілком справедливим щодо комунікації соціуму «авіаційні оператори» з іншими категоріями авіаційного персоналу та у міжсоціумній професійно-мовленнєвій комунікації (спілкування екіпажу ПС з пасажирами), однак професійно-мовленнєва комунікація всередині соціуму «авіаційні оператори» під час виконання польоту ПС вимагає єдності як змісту повідомлення, так і єдності системи мовних засобів для його кодування / декодування. Повідомлення у дискурсі радіообміну є строго регламентованими і формалізованими, вимагають усунення будь-якої можливості їх неоднозначного трактування, відтак, студенти повинні оволодіти певним репертуаром мовних засобів, необхідних для реалізації цього підвиду їх професійно-мовленнєвої комунікації, навчитися здійснювати недвозначний та точний обмін інформацією. Навчання повинно спрямовуватися на підготовку майбутніх авіаторів до створення і передавання чітких, прозорих, зрозумілих повідомлень, «прямої» комунікації (В.В.Дементьєв), до сприймання формалізованих повідомлень, вироблення рішень на основі сприйнятих повідомлень і їх подальшої реалізації. Необхідно сформулювати «базу» авіаційного дискурсу, основною одиницею якого є фрейм.

Організація навчального процесу повинна спрямовуватися на розв'язання комунікативних задач. Спостереження свідчать, що на заняттях з рідної мови, яка покликана бути базою для формування загальномовленнєвих умінь, приділяється недостатньо уваги роботі, спрямованій на формування комунікативної компетенції мовця. Майбутні авіатори здійснюють гіпертрофовану роботу над мовною формою, над лінгвістичними правилами, написанням ділових паперів на заняттях з рідної мови. Несформованість комунікативної компетенції і загальномовленнєвих умінь позначається на організації роботи з оволодіння авіаційною англійською мовою (на заняттях з іноземної мови), у якій невиправдано багато місця займає механічне тренування, заучування і репродукція фразеології радіотелефонії, відсутня робота з розв'язання комунікативних задач, проблемних ситуацій, розігрування рольових ігор.

Відтак, необхідно змістити акценти на вдосконалення змісту навчання насамперед у мовленнєвому аспекті, на дотримання системи роботи з розвитку мовлення, формування низки умінь і компетенцій, що забезпечать основну мету стандартизованої освіти – комунікативну компетенцію.

Література:

1. Бенвенист Э. Общая лингвистика / Э. Бенвенист. – М.: Прогресс, 1974. – 446 с.
2. Богуш А.М. Теоретичні й методологічні засади формування мовленнєвої компетенції дошкільника // Педагогіка і психологія. – 2000.– №1.– С. 5– 10.
3. Богуш А.М., Гавриш Н.В. Дошкільна лінгводидактика: Теорія і методика навчання дітей рідної мови / За ред. А.М.Богуш. – К.: Вища школа, 2007. – 542 с.
4. 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.
5. Ковтун О.В. Компетентнісний підхід як методологічний концепт професійно-мовленнєвої підготовки авіаційних операторів // Вища освіта України. – 2009. – Дод. 4. – Т. III (15). – С. 72 – 82.
6. Ковтун О.В. Мовленнєва діяльність як категорія лінгводидактики // Науковий вісник Південноукраїнського державного педагогічного університету ім. К.Д.Ушинського: зб. наук. праць. – Одеса: ПДПУ ім. К.Д.Ушинського, 2009. – Вип. 1-2. – С. 103 – 112.
7. Лінгводидактичні засади мовленнєвого спілкування [Текст] / А. М. Богуш [та ін.]. – О.: ПНЦ АПН України, 2006. – 308 с.
8. Пентилюк М.І. Теоретичні орієнтири сучасної української лінгводидактики // Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка. – 2010. – № 22 (209), Ч. II. – С. 12 – 21.
9. Пентилюк М., Горошкіна О, Нікітіна А. Концептуальні засади комунікативної методики навчання української мови // Українська мова і література в школі. – 2006. – № 1. – С. 15 – 20.

10.Симоненко Т.В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: Монографія. – Черкаси: Вид-во Вовчок О.Ю., 2006. – 328 с.