

SUMMARY

Karapuzova I. Requirements for the realization of future teachers' educational support in the learning process.

The peculiarities of future teachers' educational support in the learning process have been revealed in the article.

The author considers the principles and requirements for educational support realization: student's consent for individual support; each student's confidential work (the result is a trusting relationship between the teacher and the student); the last word should belong to the student, as a teacher should teach to overcome problems and make decisions; teacher's faith in the ability of each student; the teacher's evaluation of actions and results of future teacher training not his personality; creating a favorable moral and psychological climate in the team; the teacher's awareness of educational support organization technology of the future teachers in the learning process; systematic project activity of educational process organizers of pedagogical universities on the basis of educational support concept.

The pedagogical conditions of organization efficiency regarding future teachers pedagogical support in the learning process have been described (humane nature of the relationship between the subjects of educational process according to the principles of partnership, harmonious coordination effort; pedagogical providing of student's self-development and self-realization processes in a specially organized educational environment by integrating educational, social and psychological support; the development of humanistic position and formation of future teachers' pedagogical skills to carry out support at school).

The main objective of future teachers' educational support in the learning process is to provide pedagogical processes aimed at disclosure of all its members' personal potential in the pedagogical university.

The realization of future teachers' educational support in the learning process requires humanistic, person-oriented approaches first and foremost. It sets norms in modern education to the needs, interests, and physiological capabilities of students, providing individual growth and self-development of the future teacher in the teaching and learning process.

Key words: pedagogical support, future teacher, learning process, personality, teacher requirements, principles, conditions.

УДК 811.111:371.3

Ю. В. Коробова

Сумський державний педагогічний
університет імені А. С. Макаренка

ПРОЦЕСУАЛЬНИЙ АСПЕКТ ЗМІСТУ НАВЧАННЯ МОВЛЕННЕВОЇ АДАПТАЦІЇ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ

У статті уточнюється процесуальний аспект змісту навчання мовленнєвої адаптації майбутніх учителів англійської мови. Проаналізовано класифікації функцій мовлення вчителя на уроці, визначено необхідний перелік умінь мовленнєвої адаптації для ефективного педагогічного спілкування. Навчання мовленнєвої адаптації повинно бути спрямоване на формування адаптивних мовленнєвих умінь організації, оцінки та корекції, стимулювання, фасилітації, інформування та контролю. Результати дослідження надають обґрунтування для створення системи вправ та методичних завдань, спрямованих на формування вмінь мовленнєвої адаптації в майбутніх учителів англійської мови.

Ключові слова: зміст навчання, процесуальний аспект, мовлення вчителя, вміння мовленнєвої адаптації.

Постановка проблеми. У світлі сучасної концепції розвитку компетентностей учителя особливої значущості набуває підвищення ефективності професійно-комунікативної підготовки майбутніх учителів англійської мови та питання поглиблення професійно-педагогічної спрямованості практичних занять, яка розглядається як сукупність засобів та методів, що забезпечують орієнтацію навчально-виховного процесу, мета якого – формування педагога-професіонала. Одним із шляхів досягнення цієї мети вважається виявлення та ліквідація протиріч між реальним рівнем сформованості лінгвометодичної компетентності в майбутніх учителів і потребами сьогодення.

Варто зазначити, що, фактично, заняття з практики іноземної мови зорієнтовані на традиційне формування комунікативної компетентності студентів, без урахування їх майбутньої спеціальності, без професійно-педагогічного профілювання завдань і навчання саме педагогічного спілкування. Відповідно, серед проблем професійно-педагогічної спрямованості підготовки студентів потребують належної розробки наступні аспекти, пов'язані з проведенням занять із практики англійської мови: відбір навчального матеріалу, який є професійно важливим для вчителя англійської мови в школі; визначення професійно важливих навичок та вмінь, які повинні бути сформовані на кожному курсі та які забезпечують готовність до педагогічної діяльності.

Отже, складовою частиною професійно-комунікативної підготовки студентів виступає навчання мовленнєвої адаптації (МА) майбутніх учителів англійської мови, тобто формування у студентів умінь адаптувати своє мовлення до конкретних умов навчання. Ефективність формування вмінь МА залежить від вирішення питання відбору компонентів змісту навчання МА з точки зору предметного та процесуального аспектів. Це надасть обґрунтування для створення системи вправ і методичних завдань, спрямованих на формування вмінь МА у студентів 3–4 курсів. На основі створеної нами системи вправ розроблено модель процесу навчання МА майбутніх учителів англійської мови.

Аналіз актуальних досліджень. У сучасних дослідженнях з методики викладання ІМ та формування професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні склалося два напрями: 1) формування комунікативних умінь, що забезпечують реалізацію основних професійних функцій учителя ІМ та 2) формування загальнокомунікативних умінь професійно орієнтованого говоріння (уміння вступати в усномовленнєву взаємодію з колегами під час професійної взаємодії у відповідних сферах і ситуаціях спілкування) [9, 30].

У межах першого напрямку, з яким пов'язана наша стаття, здійснюється вивчення питання професійно-спрямованого навчання усного мовлення, формування навичок та вмінь професійного мовлення вчителя

ІМ (Н. Ф. Бориско, Н. Н. Зикова, Ф. С. Ісхакова, Т. М. Мацуєва, Н. Л. Московська, Н. М. Скалчинська, К. І. Саломатов, В. В. Черниш, С. Ф. Шатілов), професійно-комунікативної підготовки майбутніх учителів ІМ (Ю. В. Єрьомін, О. В. Кузлякіна, І. О. Мазаєва, Е. Б. Соловйова).

Автори робіт, присвячених професійно орієнтованому навчанню ІМ майбутніх учителів, ґрунтовно проаналізували такі аспекти: зміст навчання англomовного професійно-орієнтованого говоріння (В. В. Черниш), зміст навчання професійно-орієнтованого англійського діалогічного мовлення студентів-магістрантів (О. В. Ярошенко), зміст навчання професійно орієнтованого говоріння англійською мовою студентів 3 курсу мовного педагогічного вишу (І. В. Самойлюкевич), зміст навчання професійно спрямованого діалогічного мовлення з використанням ділової гри (Л. В. Ананьєва), формування професійно-орієнтованої компетентності в діалогічному мовленні (Л. В. Гайдукова), професійно спрямоване вдосконалення фонетичної сторони іншомовного мовлення (А. М. Хомицька), формування професійно-фонетичної компетентності (В. В. Перлова), формування професійно-орієнтованої граматичної компетентності (Т. О. Стеченко), формування професійно-методичних умінь мовленнєвої взаємодії (В. В. Камаєва).

Як бачимо, питання відбору змісту професійно орієнтованого навчання ІМ є одним із найважливіших у методиці навчання ІМ. Але на сьогоднішній день залишається маловивченим питання навчання МА майбутніх педагогів як засобу оптимізації процесу педагогічної взаємодії.

Метою статті є визначення та обґрунтування показників відбору змісту навчання МА майбутніх учителів англійської мови з точки зору процесуального аспекту.

Методи дослідження. Для досягнення мети дослідження були використані такі загальнонаукові методи, як аналіз, порівняння та узагальнення, що дозволили розкрити сутність досліджуваних явищ. Нами проведено: теоретичний аналіз методологічної літератури з проблеми класифікації вмінь та функцій мовлення вчителя ІМ; вивчення програмних документів, стандартів освіти і підручників з іноземної мови для мовних ВНЗ.

Виклад основного матеріалу. Сучасні науковці розглядають зміст навчання в предметному і процесуальному аспектах. Спочатку розглянемо складники предметного аспекту змісту навчання МА, для визначення необхідних компонентів якого ми звертаємося до опису предметного аспекту змісту навчання професійно орієнтованої ІМ. Він охоплює такі компоненти: 1) професійно орієнтований мовний матеріал; 2) професійно орієнтований мовленнєвий матеріал; 3) професійно орієнтовані знання [4, 272].

Проведений аналіз робочих програм педагогічних університетів щодо змісту навчання говоріння англійською мовою вказує, що мовний програмний матеріал (граматичний, лексичний), в основному, відповідає

потребам навчання МА студентів 3–4 курсу. Отже, ми вважаємо, що до головних компонентів предметного аспекту змісту навчання МА потрібно включити: 1) професійно-орієнтований мовленнєвий матеріал та 2) професійно орієнтовані знання.

Перший компонент предметного аспекту змісту навчання, а саме професійно орієнтований мовленнєвий матеріал у вигляді виразів класного вжитку було відібрано з дотриманням загальнодидактичних і специфічних методичних принципів. Ми пропонуємо виділити такі ключові принципи відбору навчальних матеріалів для навчання МА: принцип комунікативної необхідності й достатності; принцип професіоналізації; принцип релевантності; принцип автентичності.

Другий компонент предметного аспекту змісту навчання МА включає декларативні та процедурні знання. Декларативні знання – це професійно орієнтовані лінгвістичні та лінгвометодичні знання про головні функції мовлення вчителя англійської мови на уроці, рівні модифікації мовлення вчителя, ефективні шляхи модифікації мовлення на фонетичному, лексичному, синтаксичному рівнях і на рівні дискурсу. Процедурні знання, які тісно пов'язані з процесуальним аспектом змісту навчання МА, – це знання про те, як саме модифікувати мовлення вчителя на уроці відповідно до рівня підготовки учнів і педагогічної ситуації.

Оскільки до процесуального аспекту змісту навчання іншомовного професійно орієнтованого усного мовлення входять 1) навички професійно орієнтованого англомовного усного спілкування та 2) професійно орієнтовані навички й уміння (проектувальні, адаптаційні, організаційні, мотиваційні, комунікативні, дослідницькі, контролюючі) [4, 272–273], ми розглядаємо вміння МА як необхідний компонент процесуального аспекту змісту навчання МА.

Серед основних умінь, які входять до змісту навчання іншомовного професійно орієнтованого усного мовлення [4, 273], конкретизовано адаптаційні вміння, а саме, адаптувати своє мовлення до конкретних умов навчання; розпочинати вправу; управляти учнями під час її виконання; надавати необхідні пояснення; закінчувати вправу й адекватно діяти після завершення роботи над нею; володіти виразами класного вжитку; перефразувати складні висловлювання чи текст.

Більше того, з точки зору компетентнісного підходу О. Б. Тарнопольський вважає, що головним завданням професійно орієнтованого складника мети формування мовленнєвої компетентності в говорінні є розвиток умінь усно вести заняття з ІМ цією мовою, а саме, проводити нею всі організаційні етапи заняття; видавати й пояснювати завдання учням, відповідати на їх запитання щодо завдань, мовного і мовленнєвого матеріалу; давати граматичні, лексичні й інші пояснення, якщо їх можна і потрібно давати мовою, що вивчається тощо [8, 22–23]. Успішне

оволодіння вищезазначеними вміннями майбутніми вчителями англійської мови тісно пов'язане з ефективним формуванням у студентів умінь МА.

Визначення функцій мовлення вчителя на уроці, або дидактичного мовлення, яке визначається як вербальний засіб реалізації педагогічної взаємодії з боку вчителя [1, 262], надасть змогу встановити перелік умінь, необхідних учителю для здійснення ефективною педагогічної взаємодії на уроці. У свою чергу, це дозволить систематизувати вміння МА для навчання майбутніх учителів англійської мови.

У питанні класифікації функцій мовлення вчителя на уроці англійської мови існують різноманітні підходи, які підкреслюють складність цього феномена (Ю. В. Єрьомін, Г. В. Рогова, С. Я. Ромашина, К. І. Саломатов, G. S. Hughes, M. Spratt, S. Thornbury).

Для мовлення вчителя на уроці характерні комунікативна й дидактична функції. Комунікативна функція – це повідомлення певних відомостей та обмін інформацією в процесі спілкування з учнями. Функція передбачає використання таких засобів природного мовлення, як пояснення й уточнення сказаного, паузи хезитації, перепитування, запит інформації. Ці прийоми свідчать про те, що вчитель прагне брати участь у комунікації, ставиться до учнів як до учасників реального спілкування. Дидактична функція мовлення вчителя включає використання вчителем мовлення в якості засобу впливу на учнів у процесі керування та педагогічної взаємодії на уроці [1, 262].

Окремі методисти вважають, що головними для вчителя є вміння залучати учнів до виконання завдань (task-setting skills) та вміння організувати зворотний зв'язок (feedback skills) [13]. Деякі інші розглядають функції мовлення вчителя на уроці більш детально та включають до них організацію різних видів діяльності й навчання на уроці, плавний перехід від одного етапу уроку до іншого, вилучення правильної відповіді, пояснення, підказування, розповідь, схвалення, виправлення помилок, перевірку розуміння, передачу значення навчальної інформації [12, 134].

За класифікацією функцій дидактичного мовлення С. Я. Ромашиною [7, 56] розрізняють дидактичні комунікативні функції інформування, організації, контролю, оцінки й корекції, стимулювання та фасилітації.

G. S. Hughes у класифікації функцій мовлення вчителя англійської мови виокремлює чотири групи, які пов'язані з організацією роботи (надання інструкцій, визначення послідовності роботи, нагляд/контроль за увагою), опитуванням учнів, поясненням, взаємодією на уроці [10, 9]. Під час порівняння змісту цих груп із класифікацією функцій дидактичного мовлення стає очевидною наявність різних функцій у кожній групі. Наприклад, такі дії вчителя, як надання інструкцій, визначення послідовності роботи, контроль за увагою, вимагають розвитку мовленнєвих умінь організації та фасилітації, а опитування учнів – стимулювання, оцінки й корекції та фасилітації.

На уроці англійської мови найчастіше використовуються вчителями комунікативні завдання, які, в основному, реалізують функції організації та стимулювання: питання, спонукання, пояснення, розповідь, повідомлення, схвалення (несхвалення). Найменше представлені схвальні оцінні судження, що збіднює педагогічне спілкування, позбавляючи його позитивного підкріплення [7, 56].

Процес навчальної взаємодії вчителя та учнів можливо розглядати через поняття дидактичного комунікативного впливу вчителя, яке вперше було обґрунтоване С. Я. Ромашиною (2001 рік). Дидактичний комунікативний вплив являє собою складну функціональну структуру, до складу якої входять дидактичні комунікативні функції. Ці функції матеріалізуються у формі мовленнєвих дій, де кожній із них відповідає їх певний набір, та реалізують дидактичні комунікативні наміри вчителя – інформувати, організовувати, контролювати, оцінювати, стимулювати, полегшувати, – по суті здійснювати педагогічне управління [6, 16].

Як зазначають деякі науковці, поряд із навчальною та виховною функціями мовлення вчителя в педагогічному спілкуванні важливе місце посідає не менш суттєва та загальна для всіх видів професійної взаємодії фасилітативна функція, яка виконує роль полегшення, фасилітації спілкування [3, 391]. Вона узгоджує дії учнів, запобігає помилкам, сприяє та допомагає в розв'язанні завдань, поставлених перед учнями. Ця функція настільки важлива, що К. Роджерс називає вчителя, насамперед, фасилітатором спілкування [11, 299].

Актуальною в цьому контексті є необхідність враховувати фасилітативну функцію мовлення вчителя в процесі формування вмінь педагогічного спілкування у майбутніх учителів ІМ, а саме: а) швидко, оперативно та правильно орієнтуватися за мінливих умов педагогічного спілкування; б) правильно планувати та здійснювати саму систему комунікації, зокрема її важливу ланку – мовленнєвий вплив; в) швидко й точно знаходити адекватний зміст педагогічного спілкування, комунікативні засоби, які відповідають одночасно творчій індивідуальності педагога й педагогічній ситуації, а також індивідуальним особливостям учня, який виступає в якості об'єкта впливу; г) постійно відчувати й підтримувати зворотний зв'язок [5, 142].

Ефективність педагогічної взаємодії на уроці англійської мови залежить від рівня професійного володіння вчителем уміннями дидактичного мовлення, які визначаються як сукупність структурно-взаємопов'язаних дій у педагогічному спілкуванні, де вчитель і учні виступають як рівноправні партнери, пов'язані спільними суб'єктно-суб'єктними відносинами [2, 123].

Дослідники стверджують, що серед шести груп умінь дидактичного мовлення вчителя англійської мови на початковому ступені навчання

вміння організації, оцінки й корекції та стимулювання посідають відповідно першу (40,7 %), другу (25,7 %) та третю (14,5 %) позиції. На середньому ступені їх репрезентованість має аналогічну послідовність, однак питома вага перших двох груп знижується відповідно на 4 % та 6 %, а третьої групи залишається майже незмінною (15,0 %) [6, 293].

Уміння організації, які є одними з головних умінь мовлення вчителя англійської мови, виражаються не тільки в здатності надавати прості, зрозумілі інструкції. Ці вміння передбачають, на нашу думку, ефективне виконання таких задач педагогічного спілкування: а) спрямовувати увагу учня на сприйняття, запам'ятовування та відтворення; б) забезпечувати готовність учня до майбутньої роботи з текстом, малюнком, фільмом тощо; в) указувати на послідовність та якість виконання завдань, інструкцій; г) організувати хорову, парну, групову, індивідуальну роботу на уроці; д) регулювати порядок, дисципліну на уроці. Таким чином, вони відображають необхідність спрямовувати навчальний процес у потрібному напрямі, що особливо важливо саме на початковому та середньому ступенях навчання через те, що іноземна мова є новим і незвичним предметом для оволодіння учнями.

Ми вважаємо, що широке застосування умінь оцінки й корекції та стимулювання на цих етапах навчання є результатом необхідності у привертанні уваги до помилок, їх виправленні та поясненні, потреби у формулюванні питання-стимулу й реагуванні на відповідь учня.

На старшому ступені навчання, за даними тих самих дослідників, перші позиції посідають уміння оцінки й корекції (27,0 %) та стимулювання (24,0 %). Уміння організації переміщуються на третю позицію (19,6 %) [6, 298]. Тобто, очевидна менша необхідність у постійному керуванні педагогічною взаємодією, ніж у коригуванні та стимулюванні відповідей учнів.

Уміння фасилітації, інформування та контролю менше представлені на уроці англійської мови, хоча цей факт ні в якому разі не послаблює значної ролі, яку вони виконують під час педагогічного спілкування. Фасилітативні вміння на початковому ступені навчання характеризуються незначною питоною вагою, але її суттєві зміни помітні на середньому та старшому ступенях (від 8,3 % до 14,8 %) [6, 298]. Ми вважаємо, що це знаходить своє пояснення в істотному ускладненні навчальної інформації, що вимагає додаткових зусиль відносно узгодження дій учнів, запобігання помилкам, сприяння у вирішенні поставлених завдань.

Висновки та перспективи подальших наукових розвідок. Таким чином, нами уточнено процесуальний аспект змісту навчання МА, проаналізовано класифікації функцій мовлення вчителя на уроці та, відповідно, визначено необхідний перелік умінь МА для ефективного педагогічного спілкування. Навчання МА майбутніх учителів англійської мови повинно бути спрямоване на формування адаптивних мовленнєвих умінь організації, оцінки та корекції, стимулювання, фасилітації, інформування та

контролю. Першочергової уваги вимагає формування вмінь організації та оцінки й корекції у зв'язку з їх роллю на початковому етапі. Сконцентрувати більші зусилля на формуванні фасилітативних умінь потрібно при підготовці до педагогічного спілкування з учнями середнього ступеня навчання.

Перспективою подальшого наукового пошуку має стати розробка методичних рекомендацій для навчання МА майбутніх учителів англійської мови з метою посилення професійно-педагогічної спрямованості занять з практики англійської мови та підвищення якості професійно-комунікативної підготовки студентів.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э. Г. Новый словарь методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) / Э. Г. Азимов, А. Н. Щукин. – М. : Издательство ИКАР, 2009. – 448 с.
2. Еремин Ю. В. Теоретические основы профессионально-коммуникативной подготовки будущего учителя в условиях педагогического университета (Предметная область иностранный язык) : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.08 / Еремин Юрий Владимирович. – СПб., 2001. – 322 с.
3. Зимняя И. А. Педагогическая психология / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480с.
4. Методика формування міжкультурної іншомовної комунікативної компетенції : Курс лекцій : [навч.-метод. посібник для студентів мовних спец. осв.-кваліф. рівня «магістр»] / Бігич О. Б., Бориско Н. Б., Борецька Г. Е. та ін. / за ред. С. Ю. Ніколаєвої – К. : Ленвіт, 2011. – 344 с.
5. Педагогическое речеведение : словарь-справочник / [ред. Т. А. Ладыженская, А. К. Михальская]. – М. : Флинта, Наука, 1998. – 312 с.
6. Ромашина С. Я. Дидактическое коммуникативное воздействие учителя на класс (структурно-функциональный подход) : дисс. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Ромашина Светлана Яковлевна. – Барнаул, 2001. – 451 с.
7. Ромашина С. Я. Коммуникативно-речевое воздействие учителя на класс как основной механизм педагогического управления / С. Я. Ромашина // Педагог : Сибирский межвузовский журнал. – Барнаул : БГПУ, 2000. – № 9. – С. 50–57.
8. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти / Олег Борисович Тарнопольський. – Дніпропетровськ : Видавництво ДУЕП, 2005. – 248 с.
9. Черниш В. В. Теоретико-методичні засади формування у майбутніх учителів професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні : дис. ... доктора пед. наук : 13.00.02 / Черниш Валентина Василівна. – Київ, 2015. – 483 с.
10. Hughes G. S. A Handbook of Classroom English / G. S. Hughes. – Oxford University Press, 1995. – 224 p.
11. Rogers C. On Becoming a Person: A Therapist's View of Psychotherapy / Carl R. Rogers. – Boston : Houghton Mifflin Company, 1961. – 420 p.
12. Spratt M. The TKT Course / M. Spratt, A. Pulverness, M. Williams. – Cambridge University Press, 2005. – 192 p.
13. Thornbury S. Is there life after grammar? Paper presented at the UCLES CTEFLA Conference, London 1996 [Електронний ресурс] / S. Thornbury. – Режим доступу : <http://www.ihes.com/bcn/tt/articles/grammar.html>

РЕЗЮМЕ

Коробова Ю. В. Процесуальний аспект содержания обучения речевой адаптации будущих учителей английского языка.

В статье уточняется процессуальный аспект содержания обучения речевой адаптации будущих учителей английского языка. Проанализированы классификации функций речи учителя на уроке, определен необходимый перечень умений речевой адаптации для эффективного педагогического общения. Обучение речевой адаптации должно быть направлено на формирование адаптивных речевых умений организации, оценки и коррекции, стимулирования, фасилитации, информирования и контроля. Результаты исследования дают основание для создания системы упражнений и методических заданий, направленных на формирование умений речевой адаптации у будущих учителей английского языка.

Ключевые слова: содержание обучения, процессуальный аспект, речь учителя, умения речевой адаптации.

SUMMARY

Korobova Y. The procedural aspect of the content of speech adaptation teaching to the future English language teachers.

Considering the problem of the English language teacher training optimization it is worth mentioning that the professional communicative training and the professionalization of the English Practice classes play the utmost role in its solution. One of the ways to increase the effectiveness of the professional communicative training is to determine and resolve the contradictions between the real teacher trainees' level of English and the requirements of the today's English classes where teachers should facilitate pupils' learning.

The significant component of the English language teacher trainees' professional communicative training is teaching speech adaptation which aims at forming teacher trainees' skills to modify the teacher talk according to the particular conditions of the English lesson. The effectiveness of forming speech adaptation skills depends on the solving of the problem of the components' selection for the content of speech adaptation teaching from the point of view of conceptual and procedural aspects. It will help substantiate the development of the system of professionally oriented activities and tasks and the learning process model for forming speech adaptation skills of the third and fourth year pedagogical university students.

The purpose of the article is to determine and to substantiate the procedural components' selection for the content of speech adaptation teaching of the English language teacher trainees.

The methods of investigation include analyzing and comparing different classifications of teacher talk functions and teacher speaking skills which offer various opinions on the problem.

The results of this investigation are: the list of necessary speech adaptation skills for effective pedagogical interaction is determined and proved; the importance of the selected speech adaptation skills is explained. This study revealed that speech adaptation teaching should be aimed at forming adaptive organizing, assessing and correcting, stimulating, facilitative, informative and controlling skills of teacher talk.

To sum up, it was grounded that the procedural component of the content of speech adaptation teaching plays the key role in the development of the system of professionally oriented activities and tasks.

Key words: content of teaching, procedural aspect, teacher talk, speech adaptation skills.