

<http://www.dissercat.com/content/ramka-kak-vedushchii-strukturno-organizatsionnyi-printsip-oformleniya-sintaksicheskikh-otnos#ixzz48KMcDRTP>

7. Туришева О. Тенденція до порушення рамкової конструкції у сучасному німецькому синтаксисі. Джерело: <http://www.readera.org/article/tendentsia-do-porushennja-ramkovoye-konstruktsiye-u-suchasnomu-nimetskomu-10183516.html> readera.org
8. Sernowa W. Deutscher Lehrkomplex für die Heilkunde-, Zahnheilkunde-, Kinderkrankheiten- und Krankenschwesternfakultäten der Medizinhochschulen. Band I. Lehrbuch für die Entwicklung der Hörverstehens-, Lesenverstehens-, und der Sprechfertigkeiten im Deutschunterricht. – Полтава: Дивосвіт, 2003. – 325 с.
9. Simeckova A. Das deutsche komplexe Verb unter anwendungsbezogenem Aspekt. „DaF“ – 32. 1995, Heft 2. – S.96-103.

Анотація

У статті розглянуто структурні, семантичні особливості дієслівних одиниць на матеріалі німецької медичної лексики, а також їх роль та функцію у побудові речень.

Беляєва О.М., Лисанець Ю.В.

КАТЕГОРІЇ “ЗНАННЯ”, “УМІННЯ” І “НАВИЧКИ” В ДИДАКТИЦІ ТА ЛІНГВОДИДАКТИЦІ

Ключові слова: інформація, знання, уміння, навички, мовленнєві навички, критерії якості.

“Знання”, “уміння” і “навички” належать до базисних дидактичних категорій. Між тим у педагогічній і психологічній літературі натепер немає єдиного погляду на сутність цих категорій. З огляду на зазначене вище, аналіз змісту і трактування представниками різних наукових шкіл категорій “знання”, “уміння” і “навички” залишається актуальним питанням дидактики в цілому та лінгводидактики зокрема.

Більшість учених “знання” визначає як розуміння, збереження в пам’яті та вміння відтворювати основні наукові факти і теоретичні узагальнення. Будь-яке знання виражається в категоріях, принципах, законах, закономірностях, фактах, ідеях, теоріях, правилах, висновках, які сформульовано в поняттях, судженнях, умовиводах, концепціях [5, с. 138; 17, с. 117; 18, с. 329; 22, с. 84].

Незважаючи на видиму відсутність різночитань щодо змісту поняття “знання”, А. Каптерев [9] і О. Колеченко [10] ставлять проблемне запитання: чи під знаннями слід розуміти лише ту інформацію, яка може бути відтворена в даний момент, чи й інформацію, що зберігається в блоках пам’яті, у

підсвідомості, але не може бути відтворена в цей момент? Отже, постає ще одне запитання: чи ідентичні поняття “інформація” і “знання”, а також “розуміння” і “знання”? Наприклад, А. Вербицький вважає, що ці поняття різні, оскільки інформація — це те, що існує поза та до людини у вигляді літер, слів, математичних символів, графіків, діаграм, і за допомогою чого записані (відтворені, вимовлені) відомості, дані про предмети та явища дійсності. Натомість знання — це перевірений практикою результат пізнання дійсності. Для того щоб інформація перетворилася на знання, особа, що навчається, повинна усвідомити її, тобто перебудувати свій минулий досвід з урахуванням отриманого нового змісту в ситуаціях, які відображені в цій інформації [4, с. 55].

У цьому питанні ми цілком погоджуємося з А. Каптеревим, який вважає, що більш коректним буде не виокремлення інформації як окремої форми знання, а акцентування уваги на співвідношенні актуальної і потенційної інформації у структурі знання [9, с. 93]. Розглядаючи проблему “знання”, дослідник зазначає, що існують два його види. Перший вид експлікується логіко-вербальними формами. Другий не може бути цілком вербалізованим, оскільки міститься в уміннях і навичках, які передаються виключно в процесі сумісної діяльності [9, с. 92]. Щодо співвідношення понять “розуміння” і “знання”, учений підкреслює, що можливе знання без розуміння і розуміння без знання [9, с. 23].

Диференціюючи навчальну діяльність на чотири рівні, науковці виокремлюють такі рівні знань: знайомство (розпізнавання, розрізнення, співвіднесення); відтворення (знання на понятійному рівні); використання здобутих знань для вирішення практичних завдань (знання-вміння); трансформація *s.* розширення знань — творча діяльність (знання-навички) [1; 9; 10].

До оцінювання знань висуваються такі загальні вимоги: 1) обсяг (повнота) або кількість усіх елементів знання про вивчений об’єкт; 2) глибина — кількість усвідомлених студентами істотних зв’язків і відношень у знаннях; 3) міцність — збереження в пам’яті вивченого матеріалу, що відтворюється повністю, тривалий час, легко і безпомилково; 4) уміння викласти знання в усній і письмовій формах; 5) оперативність — уміння застосовувати знання у стандартних умовах [18, с. 324].

Щодо категорій “уміння” і “навичка”, тут також існують різні погляди. За В. Безпалько [1, с. 80], навички — це автоматизовані (звичні, безпомилкові, такі, що не вимагають часу для осмислення та швидко повторюються), удосконалені вміння. Саме таке розуміння, на думку вченого, надає можливості діагностичного цілепокладання й об’єктивного контролю навичок. При цьому різниця між умінням і навичкою полягає лише в способі характеристики засвоєної дії: якщо дія може бути схарактеризована лише за змістом (пише, читає, виконує), йдеться про вміння, якщо ж виконувана дія (будь-яка її частина/система дій) характеризується ще й швидкістю (часом)

виконання, то йдеться про навичку — дію із заданою автоматизацією [1].

За О. Казарцевою, уміння — це підготованість до виконання дії, а навичка — автоматизована ланка діяльності [8, с. 34]. Уміння може з'явитися без тренінгу, оскільки основна передумова для його формування — це знання способу дії. Натомість навичка виробляється лише внаслідок тривалого повторення дії.

На думку польського дослідника В. Оконя, уміння — це здатність користуватися різними правилами (які впливають із предметних норм, а ті, у свою чергу, з наукових тверджень) під час виконання будь-яких завдань. Внаслідок систематичного повторення і вправляння вміння поступово перетворюється на навичку, тобто, діяльність, яка виконується з меншими зусиллями та підсвідомо [15, с. 159].

За А. Волковою й Л. Димитровою, уміння, як володіння способами (прийомами, діями), містять у собі застосування засвоєних знань на практиці та навички — елементи вміння, автоматизовані дії, доведені до високого ступеня досконалості [5].

Укладачі словника “Професійна освіта” визначають уміння як здатність людини належно виконувати певні дії, засновану на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок [17, с. 350]. Подібний погляд знаходимо й у авторів, які визначають уміння як оптимальний рівень досконалості певної діяльності, у тому числі мовленнєвої, за якого кожне вміння спирається на свою групу навичок, які синтезуються, функціонуючи в умінні [13, с. 62].

Ефективне керування процесом формування вмінь і опанування навичок повинно відбуватися пофазово. Так, В. Оконем [15] виокремлено п'ять фаз цього процесу. Перша фаза — усвідомлення особами, що навчаються, назви, наукових засад і значення певного вміння. Засвоєння розгорнутої (деталізованої) назви вміння спрямоване не лише на оперування новим поняттям, але й на отримання уявлення який конкретно обсяг знань є необхідним для оволодіння певним умінням. Друга фаза — формулювання на основі вже відомої інформації одного/кількох правил діяльності, яке здійснюється або до демонстрації діяльності, або *під час її першої* демонстрації. Учений підкреслює, що механічне заучування правила приносить більше шкоди, ніж користі, а тому правило повинно бути дієвим “правилом дії”. Третя фаза — демонстрація виконання дії з метою формування алгоритму й усвідомлення практичної цінності цієї дії. Четверта фаза — виконання дії під контролем викладача, що, по-перше, уможливорює оперативну корекцію неточності (неправильності) виконання дії, по-друге, допомагає уникнути повторення неправильного виконання дії, по-третє, сприяє слідуванню особами, які навчаються, за дотриманням правил і постійним порівнянням виконуваних дій до відносної їх довершеності. П'ята фаза — поступове нарощення складності виконуваних дій на основі вже сформованих вмінь.

Окремо слід зупинитися на сутності категорій “знання”, “уміння” і “навички” в лінгводидактиці, де прийнято диференціювати загальнонавчальні

та компенсаційні вміння, а також мовні й мовленнєві вміння і навички [6, с. 135]. Загальнонавчальні вміння слід поділяти на дві підгрупи: перша пов'язана з інтелектуальними процесами — спостереження за мовним явищем, його порівняння й зіставлення, пошук, виокремлення, логічна обробка необхідної інформації відповідно до навчальної задачі. Друга підгрупа цих умінь пов'язана з організацією навчальної діяльності, що передбачає формування вмінь працювати в різних режимах (парному, груповому ін.), користуватися довідковими матеріалами, контролювати й об'єктивно оцінювати власні дії та дії інших осіб, що навчаються. До компенсаційних (стратегічних) умінь віднесено транспозиційні вміння [6].

За О. Тарнопольським, “навички як автоматизовані компоненти діяльності дозволяють без участі свідомості будувати лінгвістично правильні, нормативні висловлювання, тобто усвідомлювати, розмірковувати, головним чином, над їх змістом, а не над мовною формою [19, с. 5—6]”. Уміння завжди діють на рівні свідомості, довільності, творчості, який зростає пропорційно нестандартності ситуації, і, навпаки, знижується внаслідок її стандартності, звичайності умов/намірів.

Беручи до уваги, що підґрунтям формування всіх видів мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, читання, письма, а також перекладу), слугують мовні навички — фонологічні (слуховимовні), лексичні, граматичні, які дають змогу “оформлювати висловлювання, що задовольняють мовну норму і узус, включаючи соціокультурні вимоги, які стосуються мовної форми висловлювань та існують у даній мовно-культурній спільноті [19, с. 5]”, розглянемо їх детальніше.

Слуховимовна навичка — це здатність правильно сприймати почутий звуковий зразок, асоціювати його зі значенням і адекватно відтворити [22, с. 369].

Лексичну навичку визначають як поєднання автоматизованої дії селекції лексичної одиниці, адекватної задуму і відповідної нормам сполучення з іншими одиницями в продуктивному мовленні й автоматизованого сприйняття й асоціювання зі значенням у рецептивному [2; 3; 11; 12; 22].

Формування продуктивної лексичної навички відбувається на основі лексичних знань, які включають: а) фонетичні знання, що забезпечують розвиток вимовних навичок на основі слухомоторних образів лексичних одиниць; б) граматичні знання, необхідні для формування словоформи; в) знання семантики нових лексичних одиниць, необхідних для утворення осмислених словосполучень; г) знання, пов'язані з правилами сполучуваності слів; д) знання графіки й орфографії для написання слів та їх розпізнавання в тексті на основі зорових і графічних образів слів [16, с. 164].

Продуктивна лексична навичка передбачає оволодіння низкою таких операцій, як: переведення лексичної одиниці з довготривалої пам'яті в оперативну (“виклик” слова); сполучення з попередньою / наступною лексичними одиницями; визначення відповідності вибору й сполучення

ситуативних одиниць, самостійне використання в усній і писемній формах спілкування [11; 12, с. 24—25; 16, с. 165; 22, с. 134].

Рецептивна (пасивна) лексична навичка представлена іншим набором операцій, а саме: сприйняття при читанні (розпізнавання та розуміння лексичних одиниць як за певними графічними опорами, так і на основі синтаксичної форми) й аудіюванні (вичленування з мовленнєвого ланцюжка), синхронне співвіднесення (інтеграція) зі значенням у ході формування змісту [6, с. 288; 12, с. 24—25; 16, с. 165].

З-поміж існуючих визначень граматичної навички обираємо таке: “граматична навичка” — це автоматизований компонент свідомо виконуваної мовленнєвої дії, яка забезпечує безпомилкове уживання граматичної форми в мовленні [22]. А. Щукін вважає, що формування цієї групи навичок відбувається в шість етапів: сприйняття моделі, її імітація (дія за аналогією), підстановка, тобто розвиток здатності до репродукції за аналогією, трансформація, репродукція, або ізольоване та самостійне використання моделі, комбінування, або перенесення з однієї моделі на іншу [22].

Інші лінгводидакти стверджують, що цей процес відбувається в три етапи — ознайомлення і первинного закріплення, тренування, використання [14, с. 29]. Під час формування мовленнєвої граматичної навички слід дотримуватися такої послідовності дій: 1) аналіз нового граматичного явища з метою передбачення можливих труднощів у формоутворенні, засвоєнні значення й функцій; 2) визначення форми організації ознайомлення з новим граматичним матеріалом (індуктивно, дедуктивно); 3) відбір опорних граматичних явищ як з урахуванням типологічних труднощів (повне/часткове збігання або відсутність у рідній мові), так і мовленнєвого досвіду навчального контингенту; 4) вибір методичного підходу до вивчення граматичного матеріалу з огляду на контингент; 5) відбір прикладів, які максимально повно ілюструють інваріантне значення і особливі ознаки певного граматичного явища, а також їх групування для пояснення форми, значення й уживання; 6) створення коментарів, пояснень, формулювань (для матеріалу, ознайомлення з яким передбачає дедуктивну форму) й укладання запитань, кінцевих формулювань (для матеріалу, ознайомлення з яким передбачає індуктивну або проблемну форму); 7) вибір методичних прийомів і вправ для засвоєння граматичного явища з урахуванням характеру граматичної структури, типологічних труднощів, наявності мовленнєвого досвіду і вікових особливостей, а також етапу навчання; 8) визначення форм і об'єктів контролю, а також контролюючих вправ і завдань [14, с. 42—43].

Основні показники, які дають підстави назвати мовленнєву операцію мовленнєвою навичкою, за О. Леонтьєвим: автоматизм — свідомість спрямована лише на зміст висловлювання; якість — безпомилковість реалізації мовленнєвої операції й оптимальний час її виконання; незмінність якості та час виконання операції в умовах дії, складовою частиною якої є ця операція [7, с. 9].

Більшість учених визначає дещо інші критерії якості мовленнєвих навичок: автоматизованість (швидкість дії, її цілісність, послаблення напруженості, цілісність і плавність, готовність до включення до мовленнєвої діяльності), стійкість, тобто сталість до негативного впливу з боку інших автоматизованих дій; гнучкість (здатність включатися в нових ситуаціях і функціонувати на новому мовленнєвому матеріалі), узагальненість, свідомість (самоконтроль у випадку, якщо допущено помилки або виникли утруднення), автоматичність (спрямування уваги на зміст, мету висловлювання, а не на форму) [2; 12; 13, с. 62; 20].

Низка науковців — В. Борщовецька [2], О. Хорошковська [20], С. Цейтлін [21] — надає таку послідовність формування умінь і навичок: знання → первинне вміння → навичка → вторинне вміння. Первинні вміння — це спосіб дії, який свідомо застосовується на основі здобутих знань про дію [20, с. 24]. Вторинні вміння — це вміння виконувати комплексні мовленнєві дії, що в основі своїй мають навички — уміння читати, писати, самостійно будувати висловлювання в різних мовленнєвих ситуаціях [2; 20; 21].

Таким чином, однією з передумов, що забезпечують ефективність процесу формування загальнонавчальних і спеціальних знань, умінь і навичок, є дидактична компетентність викладача і володіння категоріальним апаратом зокрема.

Література

1. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии / Владимир Павлович Беспалько. — М. : Педагогика, 1989. — 192 с.
2. Борщовецька В. Д. Навчання студентів-економістів англійської фахової лексики : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02 / Борщовецька Валентина Дмитрівна. — К., 2004. — 208 с.
3. Бухбиндер В. А. Основы обучения лексике в средней школе (на материале немецкого языка) : автореф. дис. на соискание учен. степени доктора пед. наук : спец. 13.00.02 “Теория и методика преподавания” / В. А. Бухбиндер. — М., 1972. — 35 с.
4. Вербицкий А. А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход : [метод. пособ.] / Андрей Александрович Вербицкий. — М. : Высшая школа, 1991. — 207 с.
5. Волкова А. А. Психология и педагогика / А. А. Волкова, Л. В. Димитрова. — [2-е изд.]. — Ростов-на-Дону : Феникс, 2005. — 249 с.
6. Гальскова Н. Д. Теория обучения иностранным языкам. Лингводидактика и методика : учеб. пособ. [для студ. лингв. ун-тов и фак-в ин. яз. высш. пед. учебн. завед.] / Наталья Дмитриевна Гальскова, Надежда Ивановна Гез. — [5-е изд., стер.] — М. : Издательский центр “Академия”, 2008. — 336 с.
7. Зарубежному преподавателю русского языка. Методика / [Леонтьев А. А., Митрофанова О. Д., Иевлева З. Н. и др.] ; под ред. А. А. Леонтьева,

- Т. А. Королёвой. — [2-е изд. перераб. и доп.]. — М. : Русский язык, 1977. — 120 с.
8. Казарцева О. М. Культура речевого общения: теория и практика обучения : [учебн. пособ.] / Ольга Митрофановна Казарцева. — [2-е изд.]. — М. : Изд-во “Флинта”, Изд-во “Наука”, 1999. — 496 с.
 9. Каптерев А. И. Менеджмент знаний: от теорий к технологиям : [науч.-метод. пособ.] / Андрей Игоревич Каптерев. — М. : Либерия-Бибинформ, 2005. — 296 с.
 10. Колеченко А. К. Энциклопедия педагогических технологий : [пособ. для препод.] / Александр Кузьмич Колеченко. — СПб. : КАРО, 2006. — 368 с.
 11. Коростелов В. С. Пути совершенствования лексических навыков говорения / В. С. Коростелов // Иностранные языки в школе. — 1986. — № 1. — С. 39—44.
 12. Кричевская К. С. К вопросу о содержании лексических правил в обучении иностранному языку / К. С. Кричевская // Иностранные языки в школе. — 1998. — № 4. — С. 23—29, окончание С. 32.
 13. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : [підр.] / [Бігич О. Б., Бражник Н. О., Гапонова С. В. та ін.] ; під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. — [2-е вид., випр. і перероб.]. — К. : Ленвіт, 2002. — 328 с.
 14. Настольная книга преподавателя иностранного языка: справочное пособие / [Маслыко Е. А., Бабинская П. К., Будько А. Ф., Петрова С. И.]. — [9-е изд. стер.]. — Минск : Высшая школа, 2004. — 522 с.
 15. Оконь В. Введение в общую дидактику / Винценты Оконь ; [пер. з польск. Л. Г. Кашкурович, Н. Г. Горин]. — М. : Высшая школа, 1990. — 382 с.
 16. Ніколаєва С. Ю. Основи сучасної методики викладання іноземних мов (схеми і таблиці): [навч. посіб.] / Софія Юріївна Ніколаєва. — К. : Ленвіт, 2008. — 258 с.
 17. Професійна освіта: Словник : [навч. пос. для учнів і пед. прац.] / за ред. Н. Г. Нічкало. — К. : Вища школа, 2000. — 380 с.
 18. Степанов О. М. Основи психології і педагогіки : [навч. посіб.] / О. М. Степанов, М. М. Фіцула. — К. : Академвидав, 2006. — 520 с.
 19. Тарнопольський О. Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти : [навч. пос.] / Олег Борисович Тарнопольський. — К. : Фірма “ІНКОС”, 2006. — 248 с.
 20. Хорошковська О. Методика навчання української мови у початкових класах / Ольга Назарівна Хорошковська. — К. : Промінь, 2006. — 256 с.
 21. Цетлин В. С. Знания, умения и навыки в обучении иностранным языкам / В. С. Цетлин // Иностранные языки в высшей школе. — 1969. — Вып. 5. — С. 3—9.

22.Щукин А. Н. Лингводидактический энциклопедический словарь : более 2000 единиц / Анатолий Николаевич Щукин. — М. : АСТ•Астрель•Хранитель, 2007. — 747 с.

Анотація

Розглянуто такі базисні категорії дидактики, як “знання”, “уміння” і “навички”. Представлено погляди представників різних наукових шкіл і напрямків на ці категорії. Значну увагу авторами приділено мовним навичкам, які є центральними поняттями лінгводидактики. У висновках зазначається, що дидактична компетентність викладача і володіння категоріальним апаратом зокрема, є однією з передумов, які забезпечують ефективність процесу формування загальнонавчальних і спеціальних знань, умінь і навичок.

Кирильчук О.Б.

DIE OPTIMIERUNG DER REDELEISTUNG IN DER KOMMUNIKATIONSTRAINING

***Stichwörter:** Rhetorik, Kommunikation, die individuelle Persönlichkeit des Redners, die Rede, Rhetorische Kultur*

Rhetorische Kultur oder Rhetorische Schulung will kein uniformes Rede-oder Gesprächsverhalten bewirken, sondern variables, der jeweiligen Situation und der Persönlichkeit des Einzelnen angemessenes Kommunikationsverhalten ermöglichen.

Rhetorische Kultur hat immer die Verbesserung zwischenmenschlicher Kommunikation zum Ziel. Das gilt für Präsentation wie Moderation, für Rede wie Gespräch.

Reden lernt man nicht, indem man schweigt. Unzweifelhaft gehören zu einem guten Redner Praxis und Erfahrung. Nur wenige sind «geborene» Redner, die mit einem rhetorischen Ur-Instinkt das Publikum zu faszinieren vermögen. Die weitaus meisten müssen trainieren, aus Fehlern lernen und von Mal zu Mal besser werden.

Zahlreiche Techniken werden empfohlen, wenn es um die Stoffsammlung für Vorträge geht. Heute üblich ist die Methode, den Computer anzuwerfen und im Internet eine der üblichen Suchmaschinen bzw. Wikipedia zu befragen. Experten kennen natürlich nochweitere Quellen, wie man mit technischer Hilfe an mehr Informationen kommt. CD-ROMs mit Nachschlagewerken oder mit relativ aktuellen Zeitschriftenjahren sind hier zu nennen, für viele Themen gibt es spezielle Datenbanken und aktuelle Foren im Internet.

Ich will hier mit einer scheinbaren Selbstverständlichkeit, die leider oft nicht ausreichend berücksichtigt wird: Gespräche haben nämlich einen unschätzbaren Wert beim Ideensammeln. Dabei ist es nicht unbedingt nötig, dass Ihre Partner über Expertenwissen verfügen. Oft sind mit „gesundem Menschenverstand“ausgestattete Laien, naive Fragen und gutes Zuhören viel hilfreicher.