

Ковтун О. В. Теоретичні аспекти поняття «загальномовленнєві уміння» / О. В. Ковтун // Науковий вісник Південноукраїнського національного педагогічного університету ім. К. Д. Ушинського (зб. наук. праць) // Вип. 11-12. – Одеса : ПНПУ ім. К. Д. Ушинського, 2010. – С. 200–209.

УДК 378+629.7.07

О.В. Ковтун (Україна, м. Київ)

ТЕОРЕТИЧНІ АСПЕКТИ ПОНЯТТЯ «ЗАГАЛЬНОМОВЛЕННЄВІ УМІННЯ»

Ковтун О.В. Теоретичні аспекти поняття «загальномовленнєві уміння». У статті розкрито теоретичні аспекти понять «навичка» й «уміння», уточнено поняття «загальномовленнєві уміння».

Ключові слова: навичка, уміння, мовленнєві уміння, загальномовленнєві уміння.

Ковтун Е.В. Теоретические аспекты понятия «общеречевые умения». В статье раскрыты теоретические аспекты понятий «навык» и «умение», уточнено понятие «общеречевые умения».

Ключевые слова: навык, умение, речевые умения, общеречевые умения.

Kovtun O.V. Theoretical basis of the phenomenon “general speech skills”. The article outlines theoretical basis of the phenomena “habit” and “skill”, emendates the phenomenon “general speech skills”.

Key words: habits, skills, speech skills, general speech skills.

Проблема навичок й умінь актуальна тому, що вони лежать в основі будь-якого навчання. Р.П.Мільруд зауважує, що «якби у людській психіці не були «передбачені» навички і вміння, будь-який, навіть найменший крок у діяльності доводилось би робити свідомо і витрачати на це зайві енергетичні ресурси організму» [19, с. 26]. У межах даної статті маємо за мету уточнити поняття «загальномовленнєві уміння», які розглядаємо як фундамент мовної підготовки фахівців. З цією метою уточнимо дотичні проблемі дослідження поняття і явища.

У зв'язку з різнотлумаченням феноменів «навичка» й «уміння» фахівцями різних профілів, доцільно проаналізувати й узагальнити зміст відповідних понять і термінів, що застосовуються у вітчизняній та зарубіжній психології і лінгводидактиці. Навички та вміння у той чи інший спосіб були предметом уваги значної кількості науковців (Л.С.Виготський, П.Я.Гальперін, В.В.Давидов, В.Джеймс, В.П.Зінченко, Л.Б.Ітельсон, О.О.Леонтьєв, К.К.Платонов, С.Л.Рубінштейн, Б.Скіннер, Е.Торндайк, Дж.Уотсон, З.І.Ходжава та ін.).

Дослідження феномена «навичка» у психолого-педагогічному аспекті було започатковане всередині ХІХ століття у зв'язку з дослідженнями вченими-біхевіористами проблем *поведінки*. Піонери біхевіоризму (Дж.Уотсон) зводили інтерпретацію поведінки людини до простої асоціації «стимул – реакція». Одне з перших відкриттів в області вивчення поведінки і в сфері наuczіння було зроблене І.П.Павловим, який експериментально засвідчив, як можна штучно викликати у живого організму фізіологічну реакцію строго визначеного виду. Експерименти з вивчення процесу наuczіння були продовжені Е.Торндайком, Ці експерименти засвідчили, що можна встановити шляхом наuczіння зв'язок між стимулом і відповідною поведінковою реакцією. При цьому зі збільшенням кількості спроб посилюється міцність засвоєної реакції і скорочується час, необхідний для реакції. Подальшого вивчення автоматизація поведінки набула в дослідженнях Б.Скіннера. Учений ставив за мету дослідити не лише викликані реакції, але й так звані «операнти», тобто способи впливу на навколишню дійсність через оперантну поведінку. В подальшому до вивчення процесів наuczіння долучився когнітивний необіхевіоризм. Один з представників якого, Е.Толмен, стверджував, що правильно говорити не про «реакції», а про «пізнавальні акти». Вчений вважав, що доцільна реакція можлива, якщо в результаті наuczіння формується «пізнавальний образ» навколишньої дійсності, в якій необхідно орієнтуватися і навчитися необхідних дій. Знання, засвоєні в результаті досвіду, перетворюються у «плани поведінки». Це уможлиблює так звану «гнучку поведінку» у змінюваних умовах, якої також можна навчитися і яка також автоматизується.

Цей невеликий екскурс в психологію свідчить, що в процесі наuczіння відбувається становлення як простих реакцій-відповідей, так і більш складних творчих дій. Однак, термінологічної диференціації в зарубіжній психології не відбулося. Після введення Е.Торндайком ще на початку ХХ ст. терміну *навичка* у зарубіжній, особливо англomовній психологічній літературі домінує широке і недиференційоване застосування цього поняття. Термін *навичка* (*habit*) трактується укладачами Британської енциклопедії як «звичний чи автоматичний спосіб дії, що виник неспадковим шляхом» [31]. Цей же термін означає й *звичку* [2, с. 31]. У сучасних психологічних енциклопедіях і роботах, присвячених формуванню навичок та умінь [32], термін *habit* у значенні *навичка* відсутній. В українсько-англійських словниках *навичка* може передаватися словами *habit* і *skill*, а слово *вміння* – *skill*, *ability* і т. ін. [30]. Відтак, як зазначає Ж.Л.Вітлін, традиція недиференційованого використання понять *навичка* й *уміння* триває у зарубіжній психології, вочевидь, з часів В.Джеймса і Е.Торндайка [9, с.22].

У радянській і пострадянській психологічній науці поняття *навичка* й *уміння* прийнято розрізняти. Така диференціація закріпилася завдяки науковим поглядам С.Л.Рубінштейна, який запропонував поділяти всі дії на свідомі і автоматичні, зазначаючи, що «навички – це автоматизовані дії, які спочатку навмисно, свідомо виробляються, а згодом функціонують як автоматизований спосіб виконання дії» [26]. Подібне трактування властиве практично всім радянським психологам (М.В.Гамезо, В.П.Зінченко, А.В.Петровський, К.К.Платонов, З.І.Ходжава).

З'ясування сутності феноменів «навичка» і «вміння» триває у вітчизняній (радянській і пострадянській) психології впродовж значного періоду часу. Ще на початку 1950 – х рр. М.О.Риков на сторінках часопису «Советская педагогика» відзначав, що «проблема вміння належить до числа найважливіших проблем педагогічної психології» [28]. Через десять років на сторінках того ж часопису К.К.Платонов підбиває підсумки десятирічної дискусії і дає визначення поняттям, які, на його думку, стали домінантними у психологічній і педагогічній літературі [23]. Однак проведений нами аналіз сучасних наукових джерел свідчить, що процес становлення і точної детермінації вказаних явищ триває донині. Основні проблеми

дискусії: 1) співвідношення навички і дії, 2) співвідношення навички і свідомості, 3) співвідношення навички й уміння.

Зупинимося детальніше на основних моментах дискусії. Визначаючи природу навички науковці добігають різних тлумачень. Основними з них є: навичка – це 1) дія, 2) спосіб дії, 3) компонент дії, 4) якість дії. Таке різноманіття підходів, на нашу думку, можна частково пояснити тим, що у науковому доробку С.Л.Рубінштейна, який, власне, є засновником вітчизняного напрямку дослідження навички, пропонуються різні визначення даного поняття. У цитованій вище дефініції вказано, що «навички – це автоматизовані дії», далі читаємо: «навички ... це автоматизовані *компоненти* свідомої дії», або «навичка є *компонентом* і *способом* виконання дії» [26]. Загалом С.Л.Рубінштейн тяжіє до того, що навичка, яка формується як свідомо автоматизована дія, функціонує «як автоматизований *спосіб* виконання дії» [26].

Розуміння навички як *способу дії* характерне для вітчизняної науки 40 – 60-х рр. ХХ століття. Зокрема, К.М.Корнілов писав: «Навичками називають такі *способи* виконання дій, які через часті вправи стали автоматизмами» [13, с. 141]. У підручнику з психології для педагогічних вузів 1962 р. читаємо: «Такі усталені завдяки вправам *способи* дії називаються навичками» [25].

Навичка розглядається також як *компонент* дії. Зокрема, Д.М.Богоявленський та Н.О.Менчинська, слідом за К.Д.Ушинським, визнають «розумне» походження навичок, а процес їх формування розглядають як поступове автоматизування дії. У світлі їхньої теорії навичка ярозглядаєтьс як автоматизований *компонент* будь-якої дії [6, с. 320].

З кінця 50 –х років ХХ ст. посилюються погляди науковців на навичку як *дію*. К.К.Платонов був одним з тих, хто наполегливо відстоював таку позицію. Вчений наполягав на тому, що «педагогу-практику важко говорити про навичку як про абстрактний *спосіб дії* чи *компонент*. Для нього навичка – це конкретна *дія* учня» [23, с. 99]. Б.В.Беляєв у 1965 р. визначив навичку як «дію, яка здійснюється людиною без участі свідомості, тобто автоматично, завдяки тому, що людина багато разів здійснювала цю дію в минулому» [4, с. 28].

Огляд сучасних наукових довідкових джерел – енциклопедій і галузевих словників з педагогіки та психології засвідчив, що домінантним у них є погляд на навичку як дію. Навичка розглядається як «доведена до автоматизму шляхом численних повторів *дія*» [7], «*дія*, що досягла рівня автоматизму і характеризується цілісністю, відсутністю поелементної свідомості» [1, с. 166], «дія, складові частини якої у процесі формування стають автоматичними» [10, с. 221]. Розуміння навички як дії характерне для представників сучасної лінгводидактичної школи. Зокрема Є.І.Пассов розглядає навичку як «відносно самостійну *дію* у системі свідомої діяльності, що стала завдяки сукупності якостей однією з умов виконання цієї діяльності» [20, с. 39].

Все ж, як зазначав К.К.Платонов, розуміння навички як дії не може вважатися загальновизнаним. Низка психологів дотримується інших поглядів. Зокрема, Ю.О.Петров підкреслював, що «навичка – це не дія, в тому числі автоматизована. Адже дія є насамперед процесом. Навичка – це не процес, а його характеристика, його *якість*» [22, с. 89]. Солідарна з таким поглядом на природу навички І.О.Зимняя, яка пояснює, що «навичка... «включає» операції, відпрацьовані до рівня автоматизму як вищої якості здійснення операції» [12, с. 138]. Відтак, підкреслює вчена, навичка «це не сама дія, а її *якість*, і тільки в переносному значенні слова можна називати дію навичкою» [12, с. 138], навичка – це «оптимальний рівень досконалості виконуваної дії» [12, с. 139].

Питання про співвідношення навички й свідомості пов'язане з розрізненням шкідливих автоматизмів і корисної автоматизації. У ранніх визначеннях поняття «навичка» увага концентрується на слові *автоматизм* [Див.: 13, с. 141]. В подальшому у визначеннях застовується переважно словосполучення *автоматизовані дії*. К.К.Платонов зауважував, що «автоматизовані дії не стають несвідомими чи менш свідомими, а інакше усвідомлюються і лишаються підконтрольними свідомості» [23, с. 101]. Є.І.Пассов визначає «свідомість» як властивість навички, притаманну їй завдяки усвідомленості процесу формування навички. Учений пояснює, що в процесі функціонування навички «свідомість» немов би прихована за автоматичністю дії, тому слово «свідомість» й узято в лапки

[20, с. 29]. С.Л.Рубінштейн зазначав, що навичка є «єдністю автоматизму і свідомості» [26].

Широка дискусія в науці виникла щодо третього питання – співвідношення навички й уміння. У середині минулого століття дискусія точилася переважно стосовно первинності формування означених явищ. Згідно з поглядами низки вчених, формування вмінь передують формуванню навичок. К.М.Корнілов, зокрема, зазначав: «Уміння – це не цілковито завершена навичка; ... навичка – це завершене вміння, яке здійснюється автоматично без контролю свідомості» [13, с. 142]. Б.Г.Мещеряков та В.П.Зінченко розглядають уміння як «проміжний етап оволодіння новим способом дії, що засновується на певному правилі (знанні) і відповідає правильному застосуванню цього знання у процесі розв'язання певного класу задач, але не сягає рівня навички» [7]. Подібне тлумачення характерне й для ранніх праць К.К.Платонова. Однак, спеціальне дослідження цього питання призвело до зміни поглядів ученого, зокрема, у наукових розвідках 60 – х років він стверджує, що «уміння формуються на основі раніше набутих знань і навичок» [23, с. 101]. Тобто, підкреслюється, що уміння є складнішим утворенням, ніж навичка.

Аналіз спеціальних досліджень з проблеми засвідчив, що існує три погляди на співвідношення знань, навичок та умінь: 1) від знань до вмінь і від деяких із них – до навичок (Г.С.Костюк, О.Я.Савченко, С.У.Гончаренко); 2) від знань – до первинних умінь, а від них – до навичок і вторинних умінь (В.А.Артемов, А.М.Богущ, П.Я.Гальперін, Н.Ф.Тализіна); 3) від знань – до навичок, а від них – до вмінь (С.Л.Рубінштейн, І.Я.Лернер, Р.Ю.Мартинова, В.О.Онищук).

Розглянемо, які ж міркування науковців лежать в основі кожного з підходів. Прибічниця першого з них О.Я.Савченко зауважує, що далеко не всі вміння, що ґрунтуються на знаннях, перетворюються на навички. Ті дії, які повторюються багаторазово, автоматизуються і трансформуються у навички. Наприклад, уміння усної лічби може перетворитися на навичку, оскільки спосіб виконання її складових дій не змінюється. А от уміння розв'язувати нестандартні задачі, що вимагає осмисленої, творчої діяльності, навичкою ніколи не стане [29, с. 43]. Отже, відзначає Р.Ю.Мартинова, різні за характером діяльності і за ступенем творчого потенціалу

вміння можуть розвиватися на основі знань. Одні з них трансформуються у навички, інші є основою для розвитку більш складних умінь [16, с. 128].

Другого підходу, згідно з яким на основі здобутих знань доцільно розвивати первинні вміння, а згодом на їх основі формувати навички виконання дій і лише по тому розвивати вторинні, більш складні, творчі вміння, дотримуються В.О.Артемов, Б.В.Беляєв, Д.М.Богоявленський, А.М.Богущ, П.Я.Гальперін, П.І.Іванов, І.Ф.Комков, Н.О.Менчинська, Н.Ф.Тализіна та ін. Навичка, на думку цих учених, утворюється на ґрунті первинних умінь і є основою для розвитку вторинних умінь. Первинним умінням, на думку Б.В.Беляєва, називається «дія, яка здійснюється людиною вперше і з розумінням» [4, с. 27], тобто дія відбувається за умови концентрації на ній довільної уваги. Під вторинним умінням розуміють досконале володіння будь-якою навичкою, досконале виконання будь-якої дії у плані післядовільної уваги [3, с. 359]. У такому тлумаченні термінів, зауважує Р.Ю.Мартінова, «акцент робиться на ролі уваги, її еволюції при формуванні первинних і вторинних умінь» [16, с. 130]. Як видно із зазначеного, «умінням» дослідники вважають перші кроки опанування дії, яка відбувається за активної участі свідомості. Отже, «уміння – це підготовленість до свідомих і точних дій, а навичка – це автоматизована ланка цієї діяльності. Елементи вмінь часто переходять у навички, які у свою чергу сприяють удосконаленню вмінь» [Мижеригов, с. 262].

Згідно з третім підходом, первинні дії з оволодіння способом їх виконання називають початком формування навички. С.Л.Рубінштейн зазначав з цього приводу: «Спочатку, коли, приступаючи до будь-якої нової діяльності, людина ще не володіє потрібними для виконання незвичної для неї дії вже сформованими способами, їй доводиться свідомо визначати і контролювати не лише дію, спрямовану на поставлену мету, а й окремі рухи чи операції, за допомогою яких вона її здійснює» [27, с. 454]. Те, що на початковій стадії всі операції відбуваються за умови повної участі свідомості, на думку Є.О.Мілеряна, є характерною рисою перших стадій формування навички і не дає підстав для їхнього визначення як умінь, оскільки уміння – це заснована на знаннях і навичках здатність людини успішно досягати свідомо поставленої мети діяльності у змінюваних умовах її

перебігу [18, с. 41]. Ці початкові усвідомлені дії слід називати, на думку В.О.Онищука, не «первинними вміннями», а знаннями про способи виконання дії і первинним їхнім застосуванням. Від початкового освоєння способів діяльності поступово учень переходить у стадію формування навички. З цього приводу С.Л.Рубінштейн зазначав: «У результаті багаторазового виконання однотипних дій відбувається вимикання з поля свідомості окремих складових свідомої дії, за допомогою яких вона виконується, це і є *автоматизація*; а автоматизовані компоненти, які беруть участь у виконанні свідомої дії людини, це і є навички... Навички, таким чином, це автоматизовані компоненти свідомої дії людини, що виробляються у процесі її виконання» [27, с. 454-455]. На основі навичок формуються вміння, і якщо навичкою є «операція, спосіб виконання якої доведений до автоматизму, тобто майже не контролюється свідомістю», то під вмінням слід розуміти «спосіб дії, що складається з упорядкованого ряду операцій, які мають спільну мету, і засвоєний до ступеня готовності застосовувати його у варіативних ситуаціях» [15, с. 33]. Саме такого підходу будемо дотримуватися у нашій роботі.

Відтак, домінантним у сучасній психології і педагогіці є розуміння навички як автоматизованої дії, що характеризується відсутністю поелементної свідомої регуляції і контролю, хоча являє собою «єдність автоматизму і свідомості»; сучасні тенденції в науці свідчать про таку послідовність формування досліджуваних явищ: від знань – до навичок, а від них – до вмінь. Якісними характеристиками чи об'єктивними показниками сформованої навички, згідно з І.О.Зимньою, є такі критерії – а) зовнішні критерії: правильність і якість навичок оформлення (відсутність помилок); швидкість виконання окремих операцій чи їх послідовності; б) внутрішні критерії: відсутність спрямованості свідомості на форму виконання дії; відсутність напруження і швидкої втомлюваності; опущення окремих операцій, тобто редукованість дій [11, с. 325].

Р.П.Мільруд зазначає, що навички дозволяють звільнити увагу людини від необхідності контролювати проміжні операції і перенести цю увагу на контроль більш складних і відповідальних дій, а також на результат цієї діяльності в цілому. Операції в діяльності завжди автоматизовані і здійснюються на основі навички, а дії

і вся діяльність здійснюються свідомо на основі *уміння*. Вчений підкреслює, що операції як високоорганізовані фрагменти діяльності можуть стати функцією навіть машини, а для гнучкої й евристичної діяльності, особливо у нестандартних умовах, необхідні вміння людини [19, с. 26].

У вітчизняній психологічній літературі можна виокремити декілька груп визначень поняття *уміння*, при цьому за своєю суттю вони є близькими. Уміння визначаються як «здатність належно виконувати певні дії, заснована на доцільному використанні людиною набутих знань і навичок» [10, с. 338]; «можливість ефективно виконувати дію (діяльність) відповідно до цілей і умов, у яких доводиться діяти» [21, с. 362]; «освоєний суб'єктом спосіб виконання дій, здатність свідомо виконувати дію, спираючись на знання і сформовані навички» [1, с. 372].

Практично у всіх дослідженнях стверджується, що *уміння*, психологічне підґрунтя якого складає розуміння взаємозв'язку між метою діяльності, умовами й способами їх виконання, набувається в діяльності, яка носить яскраво виражений свідомий характер. О.Б.Бігич зауважує, що будь-яке вміння нерозривно пов'язане з творчим мисленням, набувається в досвіді людини через засвоєння знань подвійного роду: про об'єкти дій (декларативні знання) та про обставини й способи дій (процедуральні знання). Відмінною ознакою є узагальненість, яка уможливорює використання набутих знань у нових радикально змінених умовах [5, с. 159].

Аналіз відповідної літератури засвідчив, що науковцями виокремлені специфічні особливості умінь, які відрізняють їх від навичок. До них, згідно зі спостереженнями Ж.Л.Вітліна, належать: 1) відсутність автоматизації при виконанні дії (В.В.Давидов, В.П.Зінченко, Л.Б.Ітельсон, Б.Ф.Ломов, А.В.Петровський, М.Г.Ярошевський); 2) постійна опора на знання і попередній досвід у процесі дії (М.В.Гамезо, В.В.Давидов, Л.Б.Ітельсон, К.К.Платонов, А.В.Петровський, З.О.Решетова); 3) паралельне використання в процесі неавтоматизованих у цілому дій поряд зі знаннями також окремих простих навичок, що є компонентами цих дій (І.О.Зимняя, Л.Б.Ітельсон, А.В.Петровський, К.К.Платонов); 4) наявність розгорнутого самоконтролю в процесі виконання дій (З.О.Решетова та ін.) [9, с. 22].

Отже, уміння – це узагальнені способи дії, що дозволяють одержати заданий результат у широкому спектрі різноманітних, змінюваних умов. Якщо навичка тісно пов'язана з певними умовами і при їх порушенні може швидко зруйнуватися, то уміння більш універсальне і стійке до зміни умов діяльності.

Особливе місце з-поміж умінь людини належить *мовленнєвим умінням*. Мовленнєві навички й уміння досліджувалися психологами, педагогами й лінгводидактами радянського простору в руслі теорії мовленнєвої діяльності (М.І.Жинкін, І.О.Зимняя, О.О.Леонтьєв, Є.І.Пассов та ін.). О.О.Леонтьєв відзначає, що мовленнєва навичка відповідає мовленнєвій операції, яка здійснюється за оптимальними параметрами (неусвідомлюваність, повна автоматичність, відповідність нормі мови, нормальний темп виконання, стійкість) [14, с. 221]. Мовленнєве вміння характерне не для мовленнєвої операції, а для мовленнєвої дії, яка також виконується за оптимальними параметрами, хоча вони інші, ніж у випадку мовленнєвої навички. Науковець відзначає, що сформувати мовленнєву навичку – означає забезпечити, щоб учень побудував і реалізував висловлювання. Для повноцінного спілкування необхідно, по-перше, вміти використовувати мовленнєві навички для того, щоб самостійно висловлювати думки, наміри тощо, інакше мовленнєва діяльність виявляється сформованою тільки частково, у ланці її реалізації; по-друге, необхідно довільно і усвідомлено варіювати вибір сполучень мовленнєвих операцій (навичок) залежно від співрозмовника, мети і ситуації спілкування. У тому випадку, коли мовець здатен на все це, можна говорити, що у нього сформоване відповідне мовленнєве уміння [Див.: 14, с. 221-222].

Глибокий аналіз мовленнєвих умінь, їх якостей, видів, умов формування знаходимо у працях Є.І.Пассова. Згідно з висновками вченого, мовленнєве вміння як самостійне явище володіє такими якостями: цілеспрямованістю, продуктивністю, самостійністю, динамічністю, інтегрованістю та ієрархічністю. У межах теорії мовленнєвої діяльності *уміння*, на думку Є.І.Пассова, доцільно визначати як свідому діяльність, що заснована на системі підсвідомо функціонуючих дій і спрямована на розв'язання комунікативних задач. Така діяльність (уміння) базується на здатності *керувати* мовленнєвою діяльністю з метою розв'язання комунікативних задач

спілкування [20, с. 42-43]. За О.О.Леонтьєвим, володіння мовленнєвим умінням означає уміння «правильно добирати стиль мовлення, підпорядковувати форму мовленнєвого висловлювання задачам спілкування, застосовувати найефективніші для даної мети і для даних умов мовні (і немовні) засоби [14, с. 222].

Мовленнєві уміння асоціюють як аспектами мови, так і з видами мовленнєвої діяльності. Відтак, виокремлюють частковомовленнєві та загальномовленнєві уміння. Частковомовленнєві уміння пов'язані з фонетичним, лексичним та граматичним рівнями мовної системи і охоплюють звуковимовні, орфоепічні, лексичні і граматичні уміння. Загальномовленнєві уміння пов'язані з видами мовленнєвої діяльності. Розрізняють чотири основних види мовленнєвих умінь: 1) уміння *говорити*, тобто викладати свої думки в усній формі; 2) уміння *писати*, тобто викладати свої думки у письмовій формі; 3) уміння *аудіювати*, тобто розуміти мовлення в його звуковому вираженні; 4) уміння *читати*, тобто розуміти мовлення у його графічному вираженні.

Термін «загальномовленнєві вміння» увійшов у науковий обіг української лінгводидактичної школи лише на початку ХХІ ст., відтак, його сутнісні характеристики і складові ще уточнюються. Найбільшого поширення він набув у лінгводидактиці початкової школи (М.С.Вашуленко, Н.В.Притулик, О.Я.Савченко). Оволодіння загальномовленнєвими уміннями науковці розглядають як обов'язковий етап у формуванні як мовленнєвої, так і загальнонавчальної компетенції учнів. Формування загальномовленнєвих умінь у початковій школі обґрунтовано теоретично [8], і включено до програми з української мови для початкової школи [24]. М.С.Вашуленко визначає загальномовленнєві уміння як основні елементи культури слухання і говоріння [24, с. 7].

Під *загальномовленнєвими уміннями* будемо розуміти готовність мовця до ефективної рецептивної і продуктивної діяльності, пов'язаної з розв'язанням комунікативних завдань.

Перспективу дослідження вбачаємо у визначенні номенклатури загальномовленнєвих умінь, необхідних і достатніх для забезпечення ефективної професійно-мовленнєвої діяльності фахівців різних галузей народного господарства.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков) / Э.Г.Азимов, А.Н. Щукин. – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Англо-русский словарь-минимум психологических терминов / [сост. В.В.Лучков, В.Р.Рокитянский]. – М.: Путь, 1993. – 80 с.
3. Артемов В.А. Психология обучения иностранным языкам / В.А.Артемов. – М.: Просвещение, 1969. – 279 с.
4. Беляев Б.В. Очерки по психологии обучения иностранным языкам: Пособие для препод. и студ. / Б.В.Беляев. – изд. 2-е, перераб. и доп. – М.: Просвещение, 1965. – 227 с.
5. Бігич О.Б. Теоретичні основи формування методичної компетенції майбутнього вчителя іноземної мови початкової школи: Дис. ... докт. пед. наук: 13.00.02 / О.Б.Бігич. – К.: КНЛУ, 2005. – 480 с.
6. Богоявленский, Д.Н. Психология усвоения знаний в школе / Д.Н.Богоявленский, Н.А.Менчинская. – М.: АПН РСФСР, 1959. – 348 с
7. Большой психологический словарь [Текст]: словарь / [под ред. Б.Г. Мещерякова, В.П. Зинченко]. – М.: ОЛМА-ПРЕСС, 2004. – 666 с
8. Вашуленко М.С. Українська мова і мовлення в початковій школі / М.С.Вашуленко. – К.: Освіта, 2006. – 268 с.
9. Витлин Ж.Л. Навыки и умения в психологии и методике обучения иностранным языкам / Ж.Л. Витлин // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 21 – 26.
10. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
11. Зимняя И.А. Педагогическая психология: Учеб. пособие / И.А. Зимняя. – Ростов н/Д.: Феникс, 1997. – 480 с.
12. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке: Пособ. для учителей средн. школы / И.А. Зимняя. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.
13. Корнилов К.Н. Психология / К.Н.Корнилов. – М.: Учпедгиз, 1946. – С. 141 – 142.
14. Леонтьев А.А. Основы психолингвистики / А.А. Леонтьев. – 3-е изд. – М.: Смысл, СПб: Лань, 2003. – 287 с.

- 15.Лернер И.Я. Процесс обучения и его закономерности / И.Я. Лернер. – М.: Знание, 1980. – 96 с.
- 16.Мартинова Р.Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов: [Монографія] / Р.Ю.Мартинова. – К.: Вища школа, 2004. – 454 с.
- 17.Мижеригов В.А. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей общеобразовательных учреждений / В.А.Мижеригов, П.И.Пидкасистый. – Ростов н/Д: Феникс, 1998. – 540 с.
- 18.Милерян Е.А. Психология формирования общетрудовых политехнических учений / Е.А. Милерян. – М.: Педагогика, 1973. – 299 с.
- 19.Мильруд Р.П. Навыки и умения в обучении иноязычному говорению / Р.П.Мильруд // Иностранные языки в школе. – 1999. – № 1. – С. 26 – 34.
- 20.Пассов Е.И. Основы методики обучения иностранным языкам / Е.И. Пассов. – М.: Русский язык, 1977. – 216 с.
- 21.Педагогическая энциклопедия [в 4 томах] / [гл. ред. А.И.Каиров, Ф. Н. Петров]. Т.4 (Сн – Я). – М.: Советская энциклопедия, 1968. – 912 с.
- 22.Петров Ю.А. О «психологии летного труда» / Ю.А.Петров // Военно-медицинский журнал. – 1961. – № 6. – С. 81.
- 23.Платонов К.К. О знаниях, навыках и умениях / К.К. Платонов // Советская педагогика. – 1963. – № 11. – С. 98 – 103.
- 24.Програми для середньої загальноосвітньої школи. 1 – 4 класи. – К.: Початкова школа, 2006. – 432 с.
- 25.Психология / [под ред. А.А.Смирнова, А.Н.Леонтьева, С.Л.Рубинштейна и Б.М.Теплова]. – 2-е изд. – М.: Учпедгиз, 1962. – 559 с.
- 26.Рубинштейн С.Л. Действие и навык. – Режим доступа до ресурсу: <http://psylib.org.ua/books/rubin01/index.htm>
- 27.Рубинштейн С.Л. Основы общей психологи / С.Л. Рубинштейн. – В 2 т. Т. 1. – М.: Педагогика, 1989. – 488 с.
- 28.Рыков Н.А. О природе двигательных навыков / Н.А.Рыков // Вопросы психологии. – 1957. – № 1.

- 29.Савченко О.Я. Дидактика початкової школи: Підруч. для студ. пед. ф-тів / О.Я. Савченко. – К.: Абрис, 1997. – 416 с.
- 30.Українсько-англійський словник. – Режим доступу до ресурсу:
<http://www.cybermova.com/cgi-bin/oluaenpro.pl>
- 31.Habit / Encyclopedia Britannica. – Режим доступу до ресурсу:
<http://www.britannica.com/EBchecked/topic/250806/habit>
- 32.Rich, D. MegaSkills. – Boston: Houghton Mifflin Co, 1988.