



**СУЧАСНИЙ СТАН НАВЧАННЯ
ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ
ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ**

Міжвузівська колективна монографія

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ВІЙСЬКОВА АКАДЕМІЯ (М. ОДЕСА)**

**МІЖНАРОДНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(М. ОДЕСА)**



СУЧАСНИЙ СТАН НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ

Міжвузівська колективна монографія

Тернопіль 2018

Задорожна Ірина Павлівна –

Трифоновна Олена Сергіївна –

Рецензенти:

доктор педагогічних наук, професор,
Тернопільський національний педагогічний
університет імені Володимира Гнатюка
доктор педагогічних наук, професор,
Миколаївський національний університет
імені В.О. Сухомлинського

Авторський колектив:

Бачинська Н.Я. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу та мовознавства Міжнародного гуманітарного університету

Ерліхман А.М. – кандидат філологічних наук, доцент кафедри перекладу та мовознавства Міжнародного гуманітарного університету

Левчик І.Ю. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка

Мілова М.М. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу та мовознавства Міжнародного гуманітарного університету

Митник М.М. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов Військової академії (м. Одеса)

Пежинська О.М. – кандидат філологічних наук, доцент кафедри романо-германської філології Тернопільського національного педагогічного університету імені В. Гнатюка

Першнина Л.В. – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри перекладу та мовознавства Міжнародного гуманітарного університету

Таланова Л.Г. – кандидат педагогічних наук, доцент, завкафедри перекладу та мовознавства Міжнародного гуманітарного університету

Рекомендовано Вченою Радою Військової академії (м. Одеса)

(протокол № 7 від 28.02.2018 р.)

та Вченою Радою Міжнародного гуманітарного університету (м. Одеса)

(протокол № 5 від 27.03.2018 р.)

С 91 **Сучасний** стан навчання іноземних мов студентів гуманітарних спеціальностей: Міжвузівська колективна монографія / Авторський колектив; за ред. Кравчука О.І., Маслія О.М., Митник М.М. – Тернопіль : Осадца Ю.В., 2018. – 522 с.

ISBN 978-617-7516-57-5

У колективній монографії представлено результати дослідження з методики навчання іноземних мов студентів гуманітарних спеціальностей, висвітлено її актуальні проблеми і питання у системі навчального процесу вищої школи України.

Матеріали монографії відображають теоретико-методологічні основи розвитку сучасної методики навчання іноземних мов студентів гуманітарних спеціальностей, зміст навчання професійно спрямованої іноземної мови, практичну реалізацію сучасних підходів до навчання студентів гуманітарних спеціальностей.

До монографії увійшли теоретичні, методологічні, дослідницькі, методичні матеріали представників філологічної та педагогічної науки та практики. Колективну монографію адресовано науковим і практичним працівникам системи освіти, педагогічним працівникам вищих навчальних закладів, філологам, аспірантам, студентам.

УДК 378.016:81'243

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	7
РОЗДІЛ I. ТЕОРЕТИЧНІ ТА МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ	10
I. Педагогічні основи формування професійного світогляду майбутніх перекладачів (доц. Л.Г. Таланова)	10
1.1.1. Місце і роль професійного світогляду у становленні професіоналізму особистості й діяльності перекладача	10
1.1.2. Специфіка перекладацької діяльності як організуюча основа професійного світогляду перекладача	19
1.1.3. Сутність професійного світогляду перекладача у статусі наукового поняття	29
1.1.4. Структура, критерії та рівні сформованості професійного світогляду майбутнього перекладача	43
Висновки	59
II. Теоретичні основи формування професійно орієнтованої іношомовної компетенції в говорінні майбутніх перекладачів туристичної сфери (доцент М.М. Митник)	64
1.2.1. Діалектичні основи іношомовного презентаційного мовлення майбутніх перекладачів сфери туризму	66
1.2.2. Лінгвістична характеристика англомовного презентаційного мовлення у сфері туризму	77
1.2.3. Психологічні особливості породження і відтворення іношомовного презентаційного мовлення майбутніх фахівців-перекладачів сфери туризму	87
Висновки	102
III. Теоретичні основи формування професійно орієнтованої англомовної компетенції у говорінні майбутніх психологів (доцент І.Ю. Левчик)	106
1.3.1. Аналіз методів навчання професійного іномовлення майбутніх психологів у вітчизняній і зарубіжній педагогіці	106
1.3.2. Психологічна характеристика іношомовної професійної мовленнєвої діяльності психолога-медіатора	117
1.3.3. Стилістичні особливості говоріння як компонента професійно орієнтованої англомовної компетенції майбутніх психологів	132
Висновки	140

IV. Теоретичні засади формування соціокультурної компетенції студентів гуманітарних спеціальностей засобами англійського фольклору (доцент Н.Я. Бачинська)	146
1.4.1. Сутність та структура поняття «соціокультурна компетенція»	146
1.4.2. Психологічні механізми формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей	154
1.4.3. Фольклор як складник мови і культури	161
1.4.4. Аналіз методів формування англійської соціокультурної компетенції студентів у педагогічній теорії і практиці	181
Висновки	190
V. Використання сучасних підходів у професійній підготовці майбутніх філологів (доцент А.М. Ерліхман)	197
1.5.1. Імплицитність кризь призму когнітивної науки	197
1.5.2. Імплицитність кризь призму прагматичної науки	209
Висновки	218
VI. Методичні аспекти вивчення та викладання пропріальної лексики майбутнім філологам та викладачам іноземних мов.....	219
1.6.1. Значення ономастики у формуванні мовної та етнокультурної компетенції.....	219
1.6.2. Роль і значення спецкурсів у формуванні лінгвокультурної компетенції.....	222
1.6.3. Сучасні форми та методи вивчення ономастики	234
1.6.3.1. Аспекти методології ономастичних досліджень	234
1.6.3.2. Методи та прийоми аналізу топонімів.....	238
VII. Теоретичні основи імпровізації як невід’ємної складової творчої діяльності студентів гуманітарних спеціальностей (доцент М.М. Мілова).....	250
1.7.1. Сутність і структура педагогічної імпровізації.....	259
1.7.2. Готовність майбутніх учителів гуманітарних дисциплін до педагогічної імпровізації як результат їхньої підготовки до педагогічної імпровізації	267
VIII. Теоретичні засади формування професійної майстерності майбутніх викладачів іноземних мов (доцент Л.В. Першина).....	280
1.8.1. Теоретичний аналіз підготовки майбутніх викладачів до роботи у вищих педагогічних навчальних закладах.....	281
1.8.2. Сутність і структура професійної майстерності майбутнього викладача вищої школи	289
1.8.3. Педагогічні умови формування професійної майстерності в майбутніх викладачів іноземних мов.....	297

РОЗДІЛ II. ЗМІСТ НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ РОЗВИТКУ МЕТОДИКИ ЯК НАУКИ 325

I. Структура змісту навчання іншомовного презентаційного мовлення майбутніх перекладачів сфери туризму (доцент М.М. Митник) 325

2.1.1. Професійні знання та вміння як обов'язкові складові презентаційного мовлення. 325

2.1.2. Риторичні вміння як базовий компонент презентаційного мовлення майбутніх перекладачів. 330

2.1.3. Лінгвомовленнєві знання та вміння як основа іншомовного презентаційного мовлення перекладача 337

Висновки 342

II. Модель формування професійно орієнтованої англомовної компетенції у говорінні майбутніх психологів (доцент І.Ю. Левчик).... 346

2.2.1. Лінгводидактична модель процесу формування професійно орієнтованої англомовної компетентності у говорінні майбутніх психологів 346

Висновки 363

III. Зміст формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору (доцент Н.Я. Бачинська)..... 365

2.3.1. Змістовий аспект формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору..... 365

2.3.2. Лінгводидактична модель формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору..... 374

Висновки 382

РОЗДІЛ III. ПРАКТИЧНА РЕАЛІЗАЦІЯ СУЧАСНИХ ПІДХОДІВ ДО НАВЧАННЯ ІНОЗЕМНИХ МОВ СТУДЕНТІВ ГУМАНІТАРНИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ..... 384

I. Методика навчання англомовної професійної презентації майбутніх перекладачів сфери туризму (доцент М.М. Митник)..... 384

3.1.1. Система вправ для навчання іншомовної професійної презентації майбутніх перекладачів сфери туризму 384

3.1.2. Методичні рекомендації щодо виконання розробленої системи вправ для навчання іншомовної професійної презентації майбутніх фахівців сфери туризму 393

Висновки 400

II. Методика формування професійно орієнтованої англомовної компетентності у говорінні майбутніх психологів (доцент І.Ю. Левчик).....	402
3.2.1. Система вправ для формування професійно орієнтованої англомовної компетентності у говорінні майбутніх психологів.....	402
3.2.2. Методичні рекомендації щодо навчання майбутніх психологів англомовного спілкування в конфліктних ситуаціях.....	424
Висновки	428
III. Методика формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору (доцент Н.Я. Бачинська)	430
3.3.1. Система вправ з формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору.....	430
3.3.2. Методичні рекомендації з формування соціокультурної компетенції студентів мовних спеціальностей засобами англійського фольклору.....	451
Висновки	453
IV. Спецкурс «Введення у професійну діяльність перекладача» (доцент Л.Г. Таланова).....	455
V. Методика навчання аудіювання англійською мовою студентів факультетів іноземних мов (доцент Л.В. Першина)	473
3.5.1. Система вправ для навчання аудіювання англійською мовою студентів факультетів іноземних мов на матеріалі книги Jerome K. Jerome “Three Men in a Boat” та методичні рекомендації.....	473
Висновки	484
VI. Практична реалізація педагогічних умов у процесі підготовки студентів гуманітарного профілю до імпровізації (доцент М.М. Мілова)	486
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ.....	512
ВІДОМОСТІ ПРО АВТОРІВ.....	514
Бачинська Наталія Ярославівна.....	514
Ерліхман Анна Марківна	515
Левчик Ірина Юрійвна	516
Мілова Маргарита Миколаївна	517
Митник Марія Миколаївна.....	518
Пежинська Ольга Михайлівна.....	519
Першина Любов Володимирівна.....	520
Таланова Людмила Григорівна.....	521

III. Теоретичні основи формування професійно орієнтованої англомовної компетенції у говорінні майбутніх психологів (доцент І.Ю. Левчик)

Після перемоги «революції гідності» в лютому 2014 р. Україна безповоротно обрала курс на євроінтеграцію, почалися стрімкі процеси налагодження тісних відносин нашої держави зі співдружністю країн Європи, а також іншими демократичними країнами світу. За таких обставин встановлюються, розширюються та укріплюються політичні, економічні, фінансові, військові, соціальні, культурні, наукові, туристичні та інші стосунки між фахівцями всіх сфер життя і громадянами України та зарубіжних держав. Основою таких стосунків є щонайменше три складові: 1) взамовигідні відносини; 2) високій рівень професійної компетенції; 3) взаєморозуміння на основі використання єдиної мови міждержавного спілкування, якою нині є англійська мова.

В зв'язку з цим навчання професійного англійського мовлення в сучасній методиці навчання іноземних мов займає дуже важливе місце. На нинішньому етапі дослідження означеної проблеми стало очевидним, що вміння читати і перекладати іноземні професійно орієнтовані тексти явно недостатньо. Фахівцеві будь-якого профілю необхідно вміння отримати професійну інформацію з автентичних першоджерел, використати її для вдосконалення своєї виробничої діяльності, а також оперувати професійними знаннями мовленнєвих засобів англійської мови в будь-яких ситуаціях і контактах.

У межах нашого дослідження такими виробничими ситуаціями є різні конфлікти, що виникають у процесі виховання та навчання підлітків в англомовному середовищі, а вирішувати їх належить фахівцям-психологам засобами іноземної мови. Звідси виникає проблема оснащення таких фахівців як професійними, так і іноземними знаннями. Це відповідно, пропонує розробку інтегрованої методики навчання виявлення та вирішення конфліктів іноземною (англійською) мовою.

Однак перед тим, як пропонувати свій методичний шлях вирішення названої проблеми, треба дослідити, як здійснювалося навчання професійного іномовлення студентів немовних спеціальностей загалом і майбутніх психологів зокрема. Для більш глибокої обґрунтованості передбачуваних висновків встановимо спочатку сутність професійної діяльності психолога-медіатора, а потім на основі отриманих даних виявимо лінгводидактичні особливості іноземного говоріння як її компонента.

1.3.1. Аналіз методів навчання професійного іномовлення майбутніх психологів у вітчизняній і зарубіжній педагогіці

Необхідність у встановленні міжособистісних контактів українців з європейськими та північноамериканськими фахівцями в різних сферах наукової, виробничої та невиробничої діяльності на рівні єдиної міждержавної англійської мови зумовили появу великої кількості наукових досліджень,

спрямованих на навчання іноземної мови у зв'язку з різноманітними фаховими профілями.

Розглянемо деякі з цих робіт і визначимо їх внесок у методику навчання професійного англійського мовлення. Так, у дослідженні С. В. Козак визначаються закономірності формування англомовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту в процесі їх навчання іноземної мови. Автор робить висновок, що сформована компетентність полягає в «здібності вільно й адекватно до умов соціально-мовленнєвих і професійно орієнтованих ситуацій розуміти і породжувати відповідні мовленнєві повідомлення, спираючись на теоретичні положення і знання, які виконують інформаційно-комунікативну функцію, а також практичні вміння та навички, що забезпечують виконання перцептивно-комунікативної та інтеракційно-комунікативної функцій спілкування, яке здійснюється за допомогою засобів іноземної мови» [20, с. 23]. Не викликає сумніву, що розроблена С. В. Козак методика ефективна для розвитку мовних іншомовних умінь майбутніх фахівців морського флоту, оскільки забезпечує поповнення словникового запасу студентів професійною лексикою, а також розвиває в них уміння читати професійно орієнтовані тексти і відтворювати інформацію, вміщену в них, відповідно до поточних виробничих ситуацій.

Однак залишається незрозумілим, чи зможуть майбутні моряки спілкуватися мовою, яку вони вивчають, у процесі реальних виробничих дій, пов'язаних з їх кваліфікацією. Адже в роботі С. В. Козак не названі реальні кваліфікаційні вимоги до спеціальності, а звідси впливає неможливість розробити таку методику, яка б забезпечила їх реалізацію засобами іноземної мови в умовах роботи на кораблі.

У дослідженні О. П. Биконі, присвяченому навчанню ділового англійського мовлення майбутніх економістів, враховується необхідність організації мовного спілкування в умовах реального діловодства. Для цього авторка структурувала предмет навчання на його лінгвометодичні складники: типи і види переговорів; фази переговорів; стратегія переговорів у вигляді досягнення їх цілей; тактика переговорів у вигляді вибору певної моделі поведінки; техніка ведення переговорів у вигляді системи правил і прийомів; а також способи ведення переговорів: усний та письмовий. У роботі названі документи, які найчастіше використовуються на переговорах: контракти, протоколи, меморандуми, звіти [6, с. 7].

Навчання дотриманню всіх характеристик ділових переговорів на належному рівні майбутніх економістів засобами англійської мови, безумовно, наближає їх професійну діяльність до іншомовно-мовленнєвої.

Однак це дослідження, на думку Р. Ю. Мартинової, не повною мірою задовольнить реальні потреби економістів в їх вільному англомовному спілкуванні з європейськими колегами. Вчена обґрунтовує свій сумнів тим, що предмет професійної діяльності в проаналізованому дослідженні препарований лише на лінгвометодичні складники, а не на змістові. І тому випускники вузів, які навчаються за цією методикою, матимуть мовні та мовленнєві труднощі при проведенні переговорів різного рівня складності і на різні теми в реальному виробничому процесі. Молодим економістам можуть знадобитися практичні

знання, а отже, і вміння їх відтворювати засобами вивченої мови у сфері ведення банківських операцій, законів оподаткування, аудиту тощо. Згідно зі змістом вказаного дослідження ці та багато інших вимог до спеціальності іноземною мовою не обговорювалися. Тому навіть ефективна методика навчання іноземної мови може залишитися недостатньо ефективною, якщо вона не буде обслуговувати реально відповідну виробничу діяльність [23, с. 85–100].

По-іншому мовиться в науковій праці Г. С. Скуратовської, де авторка спрямувала свою методичну роботу на навчання майбутніх фінансистів ділової письмової англійської мови в межах трьох спеціальностей: облік і аудит; економіка; фінанси і кредит [30, с. 2]. Для цього вона забезпечила студентів знаннями 1400 термінів і вміннями складати основні типи ділових документів відповідно до вказаних спеціальностей. Вчена розробила систему вправ, яка призводить не до накопичення загальних знань іноземної мови, а до таких, які формують вміння письмового спілкування англійською мовою за допомогою поширених у міжнародному бізнесі ділових паперів. Студенти набувають специфічних знань – таких, як заповнення бланків державного зразка або, наприклад, складання різних фінансових звітів. Інтеграція в навчання фахової та іншомовно-мовленнєвої видів діяльності, що представлена в дослідженні Г. С. Скуратовської, веде до досягнення основної мети навчання: підготовки фахівців до виконання професійної діяльності іноземною мовою.

Істотний внесок у розвиток методики навчання іноземної професійної мови щодо реальних кваліфікаційних вимог вносить дослідження Н. Л. Драб, яка розробила методику формування умінь усного монологу-презентації бізнес-продукту або послуги. Вона успішно вирішує не тільки методичні проблеми пов'язані з: 1) видом монологів-презентацій, 2) трактуванням сутності кожного з видів презентацій; 3) визначенням умінь, необхідних і достатніх для продукування монологів-презентацій, а й висуває як професійну мету навчання розвиток у студентів умінь характеризувати обраний бізнес-продукт, переконувати покупців у його цінності, стимулювати його покупку і при цьому використовувати для більш аргументованого переконання клієнтів різні візуальні опори [15, с. 8–9]. Злиття іншомовно-мовленнєвої діяльності з професійною в один інтегрований процес авторка визначає як «інтерактивно-багатовимірну мовленнєву діяльність, яку здійснюють в комунікативній ситуації, ... за умов її адекватної спрямованості» [15, с. 17]. Але як би ми не називали цю професійно-ігрову діяльність, що здійснюється засобами іноземної мови, вона наближає майбутніх випускників немовних вузів до можливості працювати в іншомовному середовищі.

Проаналізовані вище та багато інших професійно орієнтованих методичних досліджень зробили істотний внесок у розвиток англійського мовлення фахівців різного профілю. Однак жодне з них не присвячено проблемі навчання іноземної мови майбутніх психологів, що передбачає спілкування не стільки з англійськими колегами-фахівцями, а більше із звичайними громадянами будь-якої європейської країни для вирішення їхніх особистих, психологічно зумовлених проблем. Звідси випливає необхідність розвитку умінь сприйняття інформації засобами англійської мови в різних непередбачених та мінливих умовах і далеко не завжди в нормативних виразах.

Потім фахівцю потрібно обдумати отриману від клієнта інформацію і прийняти психологічно зумовлене рішення для належної допомоги тим, хто її потребує.

Як здійснювалося навчання специфічного іноземного мовлення майбутніх психологів, розглянемо далі.

На відміну від усіх вищерозглянутих методів навчання професійного іномовлення майбутніх фахівців немовних профілів, методи навчання такого мовлення майбутніх психологів мають вирішувати одночасно багато специфічних психологічних завдань і завдань щодо вдосконалення іноземного мовлення студентів. При цьому від якості вирішення других завдань буде повністю залежати якість вирішення перших. Адже чим вища культура мовленнєвої поведінки психолога, чим більше тактичних і стратегічних прийомів включено в його лінгвомовленнєвий арсенал, тим успішнішими будуть його досягнення у сфері власної фахової діяльності, яка пов'язана не лише з інформуванням своїх співрозмовників, а й з їх переконанням прийняти найбільш виважену тактику поведінки, наприклад, під час переговорів щодо залагодження конфліктної ситуації.

Як вирішуються ці взаємопов'язані професійні та лінгвістичні завдання в дослідженнях багатьох сучасних методистів, визначимо шляхом аналізу їхніх робіт у хронологічній послідовності їх появи.

Так, у 1997 р. вийшла в світ праця Т. М. Астафурової «Стратегії комунікативної поведінки у професійно значущих ситуаціях міжкультурного спілкування», в якій доведена необхідність навчати англійської ділової комунікації з урахуванням психологічно зумовлених правил міжнародної дипломатії, а також стратегії і тактики мовленнєвих дій різнопланового професійного дискурсу: телефонних переговорів, встановлення особистих контактів, обміну діловою кореспонденцією, проведення презентацій, нарад і зборів, вирішення спірних проблем тощо. З цією метою авторка розробила системний концептуальний апарат для опису та моделювання процесу формування вторинної мовної «ділової» особистості, конкретизувала види фонових знань, релевантних для міжкультурного ділового спілкування, обґрунтувала класифікацію фреймів як способу організації фонових знань соціокультурного і психоповедінкового характеру, розробила когнітивні програми комунікативної компетенції в трьох типах моделей міжособистісної комунікації: адресатної, інформаційної, діалогової, для яких встановила домінуючі види знань і способи їх вербальної актуалізації в іноземній мові [4].

Практична реалізація розроблених Т. Н. Астафуровою теоретичних положень полягає в розробці номенклатури комунікативних умінь до кожного з досліджуваних видів комунікативних дискурсів, а також у підборі фреймових структур, що забезпечують досягнення встановлених умінь на кожному з етапів їх розвитку: в процесах взаємопізнання, взаєморозуміння і встановлення взаємовідносин.

Немає сумніву, що дослідження Т. Н. Астафурової зробило суттєвий внесок у розвиток високорівневого ділового спілкування іноземною мовою партнерів по бізнесу, фахівців в однотипних і різнотипних сферах діяльності, інших комунікаторів у ділових міжкультурних переговорах.

Разом з тим запропонована авторкою методика не може бути прийнята нами в її повному обсязі в зв'язку з наступним: 1) встановлені комунікативні вміння хоча і враховують різний комунікативний дискурс, але не є адекватними вмінням усувати конфлікти, що виникають у процесі виховання та навчання підлітків, а звідси запропоновані фреймові англомовні структури можуть бути лише частково запозичені нами стосовно дипломатії мовної поведінки, але не у вирішенні складних психологічних завдань примирення конфліктуючих сторін; 2) розроблений навчальний посібник, що включає вправи з розвитку встановлених автором умінь, хоча й ґрунтується на близьких нам ідеях когнітивно-комунікативного підходу, однак нівелює багато дидактичних принципів інтегрованого процесу навчання професійної й іншомовної мовленнєвої діяльності щодо вирішення конфліктних ситуацій майбутніми психологами засобами іноземної мови.

Один з варіантів вирішення цієї проблеми викладено в дослідженні І. І. Гулакової, присвяченому розробці комунікативної стратегії і тактики мовної поведінки в конфліктних ситуаціях спілкування. Авторка зауважує, що в її роботі розглядаються питання, які лежать на перетині кількох філологічних дисциплін: теорії комунікації, лінгвістики тексту, теорії мовних актів, психолінгвістики, соціолінгвістики[14]. Ми вважаємо, що до цих дисциплін правомірно додати і психолого-педагогічні науки: теорію виховання, теорію навчання, вікову психологію, соціальну психологію. Весь цей комплекс знань з різних наукових напрямків зумовлює необхідність їх синтезованого вивчення і подальшого синтезованого застосування в практиці. Адже для вирішення вербально вираженого конфлікту, що виник шляхом зіткнення двох сторін через невідповідність цілей їх діяльності, інтересів і поглядів, треба встановити його причину, вислухати кожного з учасників, вибрати в поведінці кожного з них раціональну ланку, тактовно довести їм неправоту в деяких діях і м'яко схилити кожного до прийняття компромісного рішення. Все це вимагає не тільки психолого-педагогічної компетентності, а й рівної їй за значущістю філологічної. Тому авторка розглянутого дослідження приділяє значну увагу культурі розвитку мовленнєвої поведінки тих, хто навчається. Для цього вона поділяє лексичний запас комунікаторів на лексико-семантичні та синтактико-семантичні мовленнєві індикатори комунікативних тактик і стратегій конфліктних ситуацій спілкування.

На рівні лексичної семантики комунікативні стратегії і тактики мають певні характеристики, а саме: перевагу лексики з емоційно-експресивним стилістичним забарвленням, а також різних стилістичних тропів і фігур; використання перформативних дієслів, що вказує на певну комунікативну тактику; вживання фразеологічних зворотів, які роблять висловлювання комунікантів більш експресивними і переконливими[14].

На синтактико-семантичному рівні існують визначені показники, що маркують певну комунікативну стратегію або тактику в конфліктній ситуації спілкування. До них дослідниця віднесла різні види питальних пропозицій, які характерні для тактик докору, прохання тощо; спонукальні пропозиції, типові для стратегії маніпуляції і тактик прохання, переконання і докору; деякі види

складних речень: складнопідрядні пропозиції з умовними підрядними маркують тактику загрози й ін. [14].

Методичний аспект праці І. І. Гулакової полягає в тому, що авторка вважає учасників конфлікту самостійними комунікантами, яких потрібно навчати тактиці і стратегії мовленнєвої поведінки для впорядкування їх емоцій в процесі суперечки, вмінню вислухати один одного, визнавати свої помилки (хоча б подумки) і діяти адекватно до виявлених під час суперечки обставин.

За всієї значущості цієї роботи для навчання професійного мовлення майбутніх психологів, ми можемо скористатися лише філологічною класифікацією лексики, необхідної для тактичної мовленнєвої поведінки в процесі вирішення конфліктів. Це може бути як і відібрана лексика, так і види пропозицій, що виражають різні емоційні стани і стратегічні позиції мовців.

Для нашого дослідження робота І. І. Гулакової в усіх її проявах недостатньо прийнятна. По-перше, вона має філологічний характер, що унеможливує будь-яку методичну систему реалізації її теоретичних положень. По-друге, вона спрямована на навчання вирішенню конфліктних ситуацій засобами рідної мови, що навіть при використанні запропонованого авторкою лексичного довідника віддалить його перекладний варіант від автентичної лексичної бази. По-третє, вказана праця, на відміну від дослідження Т. Н. Астафурової, не містить необхідних компонентів змісту навчання професійного мовлення майбутніх психологів, що не дає уявлення про те, які вміння становлять їх майстерність у сфері посередництва конфліктів і якими методичними засобами ці вміння треба розвивати.

Відповіді на деякі з цих питань можемо знайти у дослідженні С. В. Астафурова, де обґрунтовано технологію розвитку іншомовних комунікативних умінь переговорного процесу в студентів-нефілологів на матеріалі англійської мови [3]. І хоча це дослідження не спрямоване повною мірою на виявлення та реалізацію способів вирішення конфліктів іноземною мовою, воно містить обґрунтування доказів запропонованого структурування змісту навчання уміннями переговорного характеру. Такий вид діяльності становить значущу частину процесу стабілізації відносин конфліктуючих сторін і тому може бути прийнятий нами з деякими уточненнями.

С. В. Астафуров, як і ми, відзначає можливість інтегрованого підходу в навчанні. Однак він бачить інтеграцію тільки у взаємозалежних діях комунікативної поведінки (лінгвокультурних, соціопсихологічних, комунікативно-стратегічних). Ми, повністю підтримуючи цю точку зору, припускаємо інтеграцію в навчанні всіх цих дій засобами іноземної мови одночасно з надбанням фахових знань щодо визначення необхідних дій для вирішення професійних завдань.

Наше бачення інтеграції в навчанні майбутніх психологів професійно орієнтованих іншомовних знань знаходимо в дослідженні Л. Ю. Султанової. В ньому в основу моделі формування іншомовної соціокультурної компетенції у студентів-психологів введено принцип взаємозв'язку навчання іноземної мови зі змістом професійної підготовки [34]. У цій роботі нам імпонує те, що процес навчання авторка проводить на автентичному матеріалі, який враховує культуру і менталітет носіїв мови, котру навчають. Саме це положення

забезпечує майбутнього психолога можливістю надати дієву психологічну допомогу його клієнтам як у вирішенні конфліктної ситуації, так і в захисті їх імміграційних інтересів.

Для реалізації розробленої моделі навчання авторка пропонує такі її компоненти: 1) знання про відносини еквівалентності і безеквівалентності лексичних одиниць професійної сфери, типи професійних лакун, краєзнавчу і соціолінгвістичну наповнюваність лексики, лексико-граматичні структури, сумісність або несумісність стереотипів мовленнєвої і немовленнєвої поведінки рідною та іноземною мовами, соціокультурні аспекти мовленнєвої поведінки іноземною мовою в умовах монокультурного та міжкультурного спілкування; 2) уявлення про культурно-історичні цінності, традиції і норми взаємодії представників різних соціальних груп у досліджуваному суспільстві; 3) навички впізнавання професійно маркованих мовленнєвих одиниць і понять, розпредметнення соціокультурного змісту досліджуваних текстів, коректного вживання соціокультурно маркованих одиниць у мові, перекладу краєзнавчих і професійно маркованих мовних одиниць; 4) вміння здійснювати соціокультурний аналіз професійно значущих текстів, вибирати прийнятний в соціокультурному плані стиль мовленнєвої поведінки; 5) вміння реагувати на дискурсивні маркери, відхилення від очікуваних інокультурних фреймів відповідною модифікацією власної комунікативної поведінки [34, с. 14–15].

Ми докладно зупинилися на цих компонентах, тому що вважаємо їх повністю релевантними тим, які зможуть забезпечити психологічно обґрунтовану діяльність з усунення конфліктних ситуацій засобами іноземної мови. Так, знання специфічних лексичних одиниць в їх різних стилістичних проявах рідною та іноземною мовами необхідні майбутнім психологам для професійного викладу своїх дій з усунення конфліктів. Уявлення про цінності, але не культурно-історичні, а духовні і моральні необхідні психологові для визначення причин виникнення конфліктів та індивідуальних способів впливу на поведінку його учасників. Навички розпізнавання професійно маркованих одиниць і понять в текстах-оригіналах професійної спрямованості потрібні майбутнім психологам для виявлення способів вирішення зарубіжними вченими аналогічних конфліктно-складових проблем. Уміння здійснювати не лише соціокультурний, а й професійно змістовий аналіз прочитаного, необхідне для практичного застосування рекомендацій зарубіжних вчених щодо врегулювання виниклої проблеми. Уміння реагувати на дискурсивні маркери відхилення від очікуваних інокультурних фреймів необхідне майбутньому психологу-посереднику для прийняття адекватної моделі мовленнєвої поведінки в несподіваних ситуаціях перебігу конфлікту.

Безумовно, цими компонентами змісту навчання професійно орієнтованого іномовлення майбутніх психологів не вичерпується весь обсяг необхідних їм знань і умінь, але вони, на нашу думку, можуть стати прийнятною основою для розробки передбачуваного змісту навчання.

У 2008 р. з'явилося ще одне дослідження з навчання англомовного професійного мовлення майбутніх конфліктологів, що, як і робота Л. Ю. Султанової, ґрунтується на автентичному дискурсі. Його авторка І. В. Певнева визначила особливості російськомовного та англомовного

мовлення конфліктантів і медіаторів, встановила різницю між сутністю конфліктів залежно від етнічної приналежності людини і зробила висновок, що «особливістю інтерпретації поняття «конфлікт» у російській мовній свідомості є домінанта статистичного компонента, що підкреслює причинно-наслідкові зв'язки... Відмінною характеристикою поняття «конфлікт» у російській мові є ознака агресивної лінії поведінки, що виражається у вербальній або фізичній взаємодії»[27, с. 6]. Далі вчена стверджує, що «американські респонденти більше схильні до реалізації комунікативних стратегій, оперуючи в конфліктних ситуаціях у рамках побутового та професійного педагогічного дискурсів... Схильність до прояву конфронтаційних комунікативних стратегій у мовленнєвій агресії і маніпулювання властиві американським конфліктантам тоді, коли конфлікт виникає у сфері обслуговування і торгівлі, а також якщо гідність особи чи особиста зона мовця піддається загрозі»[27, с. 6–7].

Незважаючи на істотні результати проаналізованого дослідження у визначенні характеру мовленнєвої поведінки конфліктуючих сторін і медіаторів залежно від їх етнічного походження, воно не дає відповіді на головне методичне питання: як навчити такого рівня володіння іншомовного професійно орієнтованого мовлення майбутніх психологів, адже розуміти англomовне автентичне мовлення і його стилістичні особливості ще не означає володіння ним. Тому матеріали вказаного дослідження можуть послужити для нас лише джерелом англomовного автентичного мовлення досліджуваного тематичного дискурсу.

Однак як би детально ми не розглядали стратегію і тактику іншомовної мовленнєвої поведінки конфліктантів і медіаторів, варто пам'ятати, що фахівці з психології будуть займатися залагодженням конфліктів засобами іноземної мови і, крім того, філологічна дисципліна для них не є профільною. Тому ми повністю поділяємо точку зору тих науковців, котрі вважають, що навчання будь-якої іноземної професійної мови має бути забезпечене лексичними і граматичними знаннями, навичками й уміннями на високому рівні. Джерелами їх отримання Л. І. Репкіна вважає читання професійно орієнтованої літератури, а процес навчання такого типу читання ґрунтує на функціональному підході [169]. За значущістю його суть близька до інтегративного підходу, що полягає у взаємопов'язаному надбанні професійних та іншомовних знань. Оскільки автентичні тексти для читання відповідно до предмета даного дослідження характеризуються психолого-дослідницькою тематикою, то читаючи їх студенти, з одного боку, поглиблюють свої професійно-психологічні знання, а з другого – набувають знання психологічної термінології та вміння читати автентичні тексти за своєю спеціальністю.

Відповідно до розробленої Л. І. Репкіною методики лексичний склад і граматичні структури, що підлягають засвоєнню, відбираються з автентичних текстів. Ефективність цієї методики досягається шляхом: 1) повторюваності текстів на одну і ту ж тему, що сприяє більш ефективному засвоєнню тематичної ключової лексики і граматичних конструкцій, властивих науковій англomовній літературі, а також розширює у студентів лексичний словник і рецептивний граматичний матеріал, отриманий в межах шкільної програми; 2) використання функціональних орієнтувань, запропонованих текстами для

подолання труднощів лінгвістичного характеру: а) заголовки, речення, що виражають основний зміст абзацу, посилань, однотипних засобів тлумачення понять професійного матеріалу, б) слів, які визначають назви різних психологічних операцій, відомих наукових фактів; в) лексичних одиниць інтернаціонального характеру, а також інформативних граматичних ознак, що включають морфологічні форми; г) граматичних засобів, які включають численні прийменники, займенники, вступні слова, що представляють традиційний синтаксис рідної мови з урахуванням особливостей англійської мови [28, с. 6].

Погоджуючись загалом з описаною методикою навчання читання англомовних автентичних фахових текстів майбутніх психологів, вважаємо можливою її модифікацію як лінгвістично, так і методично. Перша буде полягати в уточненій тематиці текстів стосовно проблеми посередництва в конфліктних ситуаціях, а звідси і в дещо іншій тематичній лексиці з усіма її стилістичними особливостями. Сутність другої буде зводитися до розширення діапазону методичних засобів, оскільки рецептивна мовленнєва діяльність може бути лише одним з компонентів передбачуваної методики, а її домінуючою складовою має бути продуктивна комунікативна діяльність – емоційно забарвлена і психологічно професійна.

Найбільш інноваційною та ефективною методикою навчання професійно орієнтованого англійського мовлення майбутніх психологів вважаємо ту, яку розробив О. Б. Тарнопольський [26]. Він пропонує навчати іноземної мови через зміст спеціальності. Навчання здійснюється за чотирма основними напрямками.

Перш за все робиться наголос на професійній автентичності використовуваних навчальних матеріалів. Вона передбачає застосування в навчальному процесі таких матеріалів, як тексти для читання та аудіювання, що мають не лише професійний характер, а й підготовлені носіями мови, фахівцями галузі. Це сприяє забезпеченні студентів роботою з текстами, які формують сприйняття дійсно професійно значимої змістовної інформації, а не навчальної, більш орієнтованої на мову, ніж на предметний зміст, тому лише подібні матеріали прийнятні для реального навчання через зміст.

Іншим напрямком є автентичність професійно орієнтованої навчальної діяльності. Тут мається на увазі не тільки професійна комунікативність навчальної діяльності, що існує в будь-якому професійно орієнтованому навчанні іноземної мови. У професійній комунікативності достатньо, щоб вся навчальна комунікація мовою, яка вивчається, була пов'язана з вибором тем за фахом. На відміну від цього автентичність професійно орієнтованої навчальної діяльності передбачає, щоб у навчальній комунікації повністю моделювалася комунікація фахівця в конкретній галузі, яка має місце при вчиненні ним певної професійної діяльності.

Таким чином, подібна автентичність змушує будувати навчальний процес за моделлю фахової діяльності, що відповідно забезпечує навчання мови через зміст цієї діяльності. З урахуванням такого положення основними видами навчальної діяльності, запропонованими в підручнику «Psychological Matters», є: 1) вирішення студентами засобами англійської мови професійних

проблемних завдань; 2) розробка кейсів; 3) моделювання в рольових і ділових іграх психологічних консультацій і психотерапевтичних сесій; 4) проведення професійних презентацій і дискусій на професійні теми; 5) читання професійної літератури з метою добування інформації, необхідної для вирішення будь-яких професійних питань (що і вирішуються за допомогою цієї інформації) тощо. У результаті в навчальному процесі студенти виконують ті ж види діяльності (змодельованої діяльності), які вони повинні будуть виконувати, працюючи практичними психологами. Але така діяльність здійснюється за допомогою англomовної комунікації.

Третім напрямком реалізації навчання через зміст є систематичність викладу професійної інформації в підручнику і курсі англійської мови, побудованому на його основі. І підручник, і курс систематично викладають цілісний курс практичної психології. Він починається з того, що вона собою становить, які її основні галузі та етапи розвитку, потім переходить до роботи практичного психолога і далі до способів психологічної роботи з урахуванням індивідуальних відмінностей та емоційної сфери клієнтів і, нарешті, завершується питаннями проведення психотерапевтичної практики і психологічного консультування. Отже, це не випадковий вибір тем, пов'язаних з майбутньою спеціальністю, а систематичне опрацювання іноземною мовою системно поданих фундаментальних знань з цієї спеціальності. У результаті досягається велика концентрація уваги студентів на цих знаннях, а не на мовних явищах, які засвоюються переважно імпліцитно, попутно, що і є одним з провідних постулатів навчання через зміст.

Четвертий напрямок зумовлений тим, що у професійній комунікації практичному психологу постійно доводиться переходити від одного виду мовленнєвої діяльності до іншого, причому так, що один вид мовленнєвої діяльності органічно впливає з іншого. Наприклад, вислухавши пояснення клієнта стосовно його психологічної проблеми, перш ніж видати рекомендації, психологові доводиться працювати зі спеціальною літературою та/або консультуватися з колегами. Потім на основі цього проводиться нова зустріч з клієнтом, на якій останній виконує певні психологічні вправи, отримує поради та рекомендації. Далі психолог, як правило, складає протокол проведеної сесії чи описує її для представлення колегам і т. д. [26, с. 116-140].

Описаний вище підхід до навчання професійного англійського мовлення майбутніх психологів є, на нашу думку, найбільш ефективною формою навчання професійно орієнтованої іноземної мови. В реалізації цього підходу іншомовно-мовленнєва діяльність відразу використовується з її природною обслуговуючою метою, а професійна діяльність, будучи домінуючою, стає джерелом мовного та мовленнєвого матеріалу для навчання іноземної мови.

Ця лінгводидактична думка викладена в роботах Р. Ю. Мартинової, в яких доводяться переваги викладання спеціальних дисциплін іноземною мовою. У світлі викладених авторкою теоретичних положень процес навчання двох дисциплін, одна з яких є іноземною мовою, називається інтегрованим і становить досягнення взаємопов'язаних цілей навчання, засвоєння взаємопов'язаних елементів предмета навчання за рахунок надбання взаємопов'язаних знань, навичок і умінь шляхом використання

взаємопов'язаних методів і засобів навчання, а також спільності видів контролю результатів навчання [25, с. 32–41].

Разом з тим у підходах, розроблених вищеназваними вченими, існує одна істотна відмінність. Так, О. Б. Тарнопольський рекомендує навчальний курс з психології англійською мовою, маючи на увазі його вивчення засобами іноземної мови. Р. Ю. Мартинова пропонує вивчення спеціальної дисципліни засобами іноземної мови, але обґрунтовує необхідність початкового вивчення того ж матеріалу рідною мовою, оскільки: 1) не бачить реальних перспектив у підготовці профільних фахівців з високим рівнем лінгвістичної освіти; 2) не вірить у реальну можливість студентів технічних спеціальностей отримати складні професійні знання засобами іноземної мови без етапу попередньої лінгвістичної підготовки; 3) не вважає можливим навчання складної професійної інформації (наприклад, з лінійної алгебри чи практичної психології) відразу за автентичними текстами англомовних математиків або психологів без їх первинної адаптації до реальних лінгвістичних можливостей студентів [24, с. 80–88].

Наш восьмирічний досвід роботи викладачем англійської мови в Інституті педагогіки і психології ТНПУ ім. В. Гнатюка показує, що багато студентів володіють іноземною мовою далеко не в повному обсязі вимог до випускника загальноосвітньої школи. В зв'язку з цим відразу навчати їх спеціальних дисциплін іноземною мовою можливо лише тоді, якщо первинні професійні знання вони отримуватимуть з вуст профільних фахівців, а не на заняттях іноземної мови. Студенти будуть вивчати ті ж, але вже знайомі їм тексти, представлені у поданому Р. Ю. Мартиною вигляді: адаптовані, частково адаптовані, не адаптовані [24, с. 80–88].

Такий підхід значно полегшує студентам засвоєння спеціальних термінів, трактування складних професійних понять тощо іноземною мовою, закріплюючи ці знання. Крім того, кожен наступний текст включає мовний матеріал з попереднього і розширюється за своїм змістом наступною дозою мовних явищ.

Загалом ми отримуємо навчання іноземної мови через зміст навчального предмета, але адаптоване до реальних лінгвістичних можливостей студентів.

Отже, проведений аналіз методів навчання іноземної мови студентів-психологів показує, що одні з них надмірно комунікативізовані тим, що зосереджені на розвитку умінь стратегій і тактик мовленнєвої поведінки психологів у різних професійних ситуаціях, а це нівелює роль їх іншомовної лінгвістичної підготовки. Інші вчені пропонують ефективну систему з вивчення професійно спрямованої лексики та активізації її в психолого-тематичних текстах, що загалом зберігає нереальність використання досліджуваної іноземної мови і цим посилює розрив між знаннями професійної лексики та реальністю їх практичного застосування. Третя група науковців пов'язує процес навчання іноземної мови з навчанням професійної дисципліни, що дає змогу створити природне мовне середовище навчання і таким чином набувати мовні практичні вміння на основі професійних, а професійні удосконалювати на основі розвитку іншомовних мовленнєвих.

Однак ці теоретичні постулати не були практично реалізовані в методиці навчання такої специфічної галузі психології, як «Посередництво в конфліктах», що, на відміну від багатьох інших, вимагає професійних, а отже, мовленнєвих умінь, які перебувають у здатності постійної трансформації одних видів мовленнєвої діяльності в інші. Так, наприклад, психологові-медіатору необхідно прослухати претензії учасників конфлікту один до одного, подумки проаналізувати їх суть у внутрішньому мовленні, підготувати зовнішньо мовленнєве іншомовне висловлювання щодо їх примирення. При цьому вторинна бесіда з кожним з них потребує спонтанної іншомовної мовленнєвої діяльності медіатора залежно від реакції сторін на його пропозиції. І лише іншомовна мовленнєва здатність медіатора здійснити переконуючий вплив на сторони конфлікту може призвести до його залагодження, яке переважно має закінчитися укладанням письмового погоджувальної договору.

Відсутність методики навчання такого виду іншомовної мовленнєвої діяльності зумовлює наше подальше дослідження, яке полягатиме у складанні соціально-психологічної характеристики професійно мовленнєвої діяльності психолога-медіатора і у виявленні лінгводидактичних особливостей говоріння як компонента професійно орієнтованої англомовної компетентності майбутніх психологів.

1.3.2. Психологічна характеристика іншомовної професійної мовленнєвої діяльності психолога-медіатора

Для виявлення характерних особливостей іншомовної професійної мовленнєвої діяльності психолога-медіатора насамперед вважаємо за необхідне визначити суть його професійної роботи й особливостей тієї її частини, яка полягає в дослідженні причин виникнення конфлікту шляхом прослуховування конфліктуючих сторін, підготовки бесіди з кожною з них і з усіма сторонами конфлікту загалом, а потім у спонуканні опонентів до прийняття компромісного рішення.

Та оскільки вся ця мовленнєва діяльність повинна здійснюватися іноземною мовою, то нас цікавитиме, як зароджується і реалізується іномовлення психолога-медіатора, бо саме на основі цієї психологічної характеристики будуть визначатися іншомовні лінгводидактичні мовленнєві вміння фахівців досліджуваної сфери діяльності.

Тож надалі визначимо по черзі поняття «посередництво в конфліктах» як специфічного виду мовленнєвої діяльності, а потім – основи зародження і відтворення іномовлення психолога у процесі посередництва.

Визначення поняття «посередництво у конфліктах» як специфічного виду мовленнєвої діяльності. Згідно з даними психологічних досліджень, посередництво у конфліктних ситуаціях представлено загалом однозначно у більшості робіт, присвячених вивченню цієї теми. Наприклад, А. М. Гірник вважає, що посередництво – це процес, в якому третя сторона (посередник) допомагає сторонам спірної (конфліктної) ситуації провести переговори, спрямовані на досягнення взаємоприйняттого рішення [11, с. 162].

Синонімом слова «посередництво» вважають запозичене з англійської мови слово «медіація» (mediation). Оглядаючи сфери застосування посередництва, Х. Бесемер зазначає, що широкого поширення медіативна техніка набула у вирішенні шлюбних конфліктів і питань, пов'язаних з розлученнями, а також при залагодженні суперечок між сусідами, орендарями та винаймачами, конфліктуючими робітниками, злочинцями та їх жертвами. Останні зустрічаються для того, щоб дати можливість злочинцеві побачити заповідану ним шкоду і виплатити жертві компенсаційний збиток замість тюремного ув'язнення. У політичних сферах за допомогою медіації вирішують конфлікти між представниками різних партій, громадських організацій, економічних та управлінських груп [5, с. 23].

Можна назвати наступні сфери застосування посередницьких послуг: сімейна медіація, шкільна, комерційна, кримінальна, трудова екологічна, міжнародна. Організація посередницької діяльності вимагає від виконавців дотримання наступних принципів: рівноправності сторін конфлікту; нейтральності медіатора; конфіденційності надання його послуг; добровільності участі сторін конфлікту; об'єктивності оцінки дій і рішень опонентів; стимулювання співпраці сторін суперечки; пріоритету процедурних дій над оціночними [11, с. 174; 1, с. 533].

Напрямок нашого дослідження передбачає визначення специфіки посередництва на прикладі діяльності психолога. Згідно з твердженням А. Я. Анцупова та А. І. Шіпілова, врегулювання конфлікту психологом відбувається у двох площинах. Перша становить собою організацію і проведення переговорного процесу, в ході якого сторони приходять до прийняття спільного рішення, яке дозволяє вирішити проблему конфлікту, узгодивши інтереси обох сторін. Друга площина діяльності психолога полягає в наданні психологічної допомоги опонентам; основне його завдання на цьому етапі роботи – зцілення відносин опонентів.

Відповідно до цього послідовність у посередницькій роботі психолога передбачає окремі зустрічі з опонентами, формування позитивного настрою учасників до спільної роботи і, власне етап спільної роботи. Дослідники пропонують організувати спільну роботу з використанням системи інтегративного прийняття рішення, яка складається з шести кроків: 1) аналіз і корекція ситуації з метою створення сприятливої атмосфери; 2) аналіз і корекція припущень: за допомогою спеціальних процедур виявляють причини конфлікту і позиції учасників, 3) аналіз і корекція відносин: учасники визначають свої почуття щодо конфлікту й один одного; 4) визначення проблеми; 5) пошук рішення; 6) прийняття рішення: оцінка альтернативних рішень і досягнення згоди щодо одного з них [1, с. 531–532].

Безперечно, різні типи конфліктів зумовлюють певні відмінності в посередницькій діяльності психологів-медіаторів, тож дослідники визначають різну кількість стадій медіації, а також наділяють їх різним змістом. Наприклад, А. Я. Анцупов та А. І. Шіпілов, стверджуючи, що процес медіаторства не має жорсткої структури, розрізняють в ньому лише три основні стадії: 1) етап знайомства з конфліктом і конфліктуючими сторонами, під час якого медіатор

вивчає історію проблеми, вимоги опонентів, читає літературу відповідно до специфіки проблеми, консультиється з фахівцями; 2) етап роботи з конфліктуючими сторонами, під час якого медіатор багаторазово зустрічається з кожною із сторін для їх підготовки до проведення спільних переговорів (уточнюються вимоги, знімаються звинувачення, пом'якшуються формулювання і т. д.); 3) етап проведення переговорів, в ході якого медіатор виконує ряд функцій: ведучого, тренера, спонукача, педагога й ін., стежачи за тим, як і що говорять опоненти, за необхідності поправляючи, підбадьорюючи або осуджуючи їх [1, с. 523].

Вищеописана кількість етапів у роботі медіатора та їх зміст, на жаль, лише частково задовольняє наші критерії відбору основних стадій в посередницькій мовленнєвій діяльності. Названі дослідниками етапи посередництва в конфліктних ситуаціях не передбачають необхідності переконання медіатором сторін конфлікту в правомірності компромісного вирішення виниклої суперечки, а також можливості оформлення договірної угоди між примиреними опонентами. Необхідність врахування професійно-мовленнєвих дій психолога під час названих нами додаткових етапів його роботи не дозволяє нам прийняти запропоновані А. Я. Анцуповим та А. І. Шпіловим зміст і кількість етапів посередництва.

За твердженням Н. В. Грішиної, підставою для прийняття рішення на користь того чи іншого виду роботи психолога з конфліктом є знайомство із клієнтом і його проблемою, що дало змогу їй визначити у спільній зустрічі початковий, основний і завершальний фрагменти роботи. На думку вченої, вступна стадія спрямована на первинне введення нових правил взаємодії учасників конфлікту; основна стадія загального переговорного процесу включає в себе спільне обговорення учасниками конфліктної ситуації існуючих проблем і досягнення угоди, спрямованої на вирішення конкретної проблеми. Робота посередника, як стверджує Н. В. Грішина, при цьому розвивається у двох напрямках організація конструктивного діалогу щодо різних аспектів предмета переговорів і забезпечення психологічної атмосфери обговорення, яка сприяла би послабленню протистояння сторін і пошуку угоди. Завершальну частину спільного обговорення ситуації та пошуку взаємоприйнятних угод дослідник зводить до підведення підсумків і закріплення досягнутих рішень, закріплення позитивних психологічних результатів досягнутої згоди та елімінування можливих негативних наслідків, оскільки взаємні враження і почуття сторін після переговорів можуть впливати на дотримання ними прийнятих рішень [13, с. 406–413]. Вивчивши запропоновані авторкою етапи посередницької роботи психолога, ми можемо прийняти їх лише як умовний орієнтир його мовленнєвої поведінки у зв'язку з відносно узагальненим змістом названих стадій медіації, а також відсутністю більш чітких критеріїв і вказівок щодо професійної мовленнєвої діяльності психолога-посередника.

У роботі конфліктолога Дж. Келтнера подано вісім стадій процесу медіації: 1) організація місця проведення; 2) початок обговорення; 3) опрацювання спірних питань; 4) ідентифікація можливих альтернатив; 5) оцінка дій опонентів; 6) переговори і «торги»; 7) прийняття рішення; 8) перевірка і завершення процесу [33, с. 132]. Названі стадії можуть бути

прийняті нами лише частково, з тієї складової, що передбачає цілеспрямована безоцінкову мовленнєву поведінку медіатора як основного інструменту залагодження конфлікту за допомогою налагодження спілкування між сторонами. Однак такі названі дослідником дії, як організація місця проведення процедури медіації, оцінка дій опонентів, «торги», перевірка і завершення процесу, на жаль, не задовольняють наші критерії відбору кількості етапів мовленнєвої діяльності посередника стосовно: 1) невизначеності мовленнєвої поведінки медіатора на розглянутих етапах; 2) відсутності більш чіткого опису змісту можливих мовленнєвих дій; 3) невідповідності таким принципам медіації, як нейтральність медіатора і пріоритет процедурних дій над оціночними.

Проведений аналіз професійної діяльності медіатора та наш педагогічний досвід роботи куратора академічної групи студентів дає підстави запропонувати свою п'яти фазову модель професійної мовленнєвої поведінки медіатора. Тим більше, що запропоновані нами п'ять фаз його діяльності ґрунтуються на результатах досліджень Х. Бесемера, який також вважає, що модель мовленнєвої поведінки медіатора в конфлікті повинна складатися з наступних дій: 1) вступна бесіда з конфліктуючими сторонами; 2) розгляд позицій кожної зі сторін; 3) пошук оптимального вирішення проблеми; 4) переконання у правомірності прийняття компромісного рішення; 5) оформлення домовленості між сторонами [5, с. 68–71].

Вважаємо, що запропоновані Х. Бесемером психологічні дії та їх послідовність є найоптимальнішими для виявлення і вирішення конфліктів, оскільки вони найбільш чітко і повно відображають аналітико-розумову поведінку психолога в подібних професійних ситуаціях.

Кожна з вищеназваних дій психолога ґрунтується на складній розумовій, а отже, і мовленнєвій діяльності, бо мова і мислення нерозривні [23], хоч і не адекватні одне одному в своєму зовнішньому прояві.

У рамках нашого дослідження зупинимося детальніше на розгляді кожної з названих психологічних дій з точки зору мисленнєво-мовленнєвої роботи фахівця.

Отже, вступна частина роботи медіатора, про яку стверджує Х. Бесемер, у нашому розумінні буде відповідати: 1) прослуховуванню інформації конфліктуючих сторін, тобто зовнішній аудитивній формі мовлення; 2) осмисленню сприйнятої інформації, тобто внутрішній аналітичній формі мовлення першого порядку. Розгляд позицій окремих сторін буде відповідати: 1) уточненню обставин конфлікту, тобто зовнішній діалогічній (полілогічній) формі мовлення; 2) осмисленню сприйнятої уточненої інформації, тобто внутрішній аналітичній формі мовлення другого порядку. Пошук оптимального рішення проблеми, про який говорить вчений, відповідно до нашого дослідження співвідноситься з: 1) пошуком компромісного вирішення виниклого конфлікту, тобто внутрішньою аналітичною формою мовлення третього порядку; 2) викладом свого варіанта вирішення конфлікту, тобто зовнішньою монологічною формою мовлення. Спонування до прийняття компромісного рішення, про яке говорить Х. Бесемер, відповідно до завдань нашої роботи зіставляється із зовнішньою усною формою мовлення у вигляді

монологізованої бесіди. Оформлення домовленості між сторонами конфлікту, на думку дослідника, стосовно теми нашого дослідження буде відповідати: 1) складанню письмових договірних документів, тобто письмовій договірній формі мовлення; 2) викладу домовленості в усній формі, тобто зовнішній діалоговій бесіді.

Охарактеризуємо названі форми мовлення як структурні елементи мовлення медіатора.

1. Зовнішня аудитивна форма мовлення. З одного боку, створюється враження, що це звичайне аудіювання іншомовного мовлення, яке полягатиме у сприйнятті на слух озвученої інформації та її розуміння на основі існуючих методик дешифрування звукосполучень у смислові значення слів, фраз і цілих речень. Однак, враховуючи, що це мовлення озвучується конфліктними сторонами, воно відтворюється в незвичному темпі, характеризується надмірним емоційним проявом і далеко не завжди нормативне. Тому його сприйняття ускладнюється і вимагає додаткових уточнень. Однак вони можуть бути дієвими лише в тому разі, якщо у медіатора склалося хоча б первинне уявлення про прослухану інформацію. Для цього виникає необхідність переходу до реалізації другого структурного елементу.

2. Внутрішня аналітична форма мовлення першого порядку. Суть цього виду мовленнєвої діяльності полягає в тому, що медіатор намагається усвідомити, що трапилося і спричинило конкретну суперечку. Для цього він вибудовує різні гіпотези загального сенсу на основі інтуїтивного дешифрування незнайомих явищ. З методичної точки зору, він вдається до прийому мовленнєвої та контекстуальної здогадки, яка частково полегшується невербальними прийомами викладу інформації. Саме тому такий внутрішній аналіз сприйнятого мовлення ми називаємо первинним і співвідносимо його лише із загальним змістом викладеної інформації. Зрозуміло, цього недостатньо для усунення конфлікту, тому медіатор вдається до третього структурного елементу описуваної мовленнєвої діяльності, тобто уточнень обставин конфлікту.

3. Зовнішня діалогічна (полілогічна) форма мовлення. Бесіда з кожним учасником конфлікту дозволить медіаторові за допомогою спеціальних питань уточнити обставини суперечки. Для цього доцільно використовувати перехресне опитування, а також опитування, при якому кожен його учасник дає свою відповідь, що дозволить медіаторові, порівнюючи їх, виявити істину в суперечці. Наприклад, якщо в класі на перерві у когось пропала якась річ, то поставивши одне і те ж питання тим учням, які не виходили з класу: «Яка це річ і як вона виглядає?», медіатор може припустити, що той, хто реально бачив зниклу річ востаннє, зможе описати її найбільш детально. Цей вид діалогічного (полілогічного) мовлення також характеризується і тим, що медіатор ставить питання, які дозволяють уточнити значення спочатку не зрозумілого йому мовного матеріалу, а також будь-яких деталей сприйнятого ним на слух недостатньо нормативного мовлення. Вся ця додатково отримана інформація дозволяє перейти до її більш детального осмислення, тобто до наступного структурному елементу описуваного виду мовленнєвої діяльності.

4. Внутрішня аналітична форма мовлення другого порядку. Мовленнєва діяльність продовжується на її наступному смислового рівні, але здійснюється беззвучно з допомогою внутрішнього мисленевого аналізу попередніх і нових обставин конфлікту, що дає змогу медіатору уточнити попередньо припущену гіпотезу способу вирішення виниклої проблеми. Такий більш складний рівень аналітичного мислення ми назвали внутрішньою формою мовлення другого порядку. Синтез результатів первинного та вторинного внутрішньомовного мислення дозволяє медіатору приступити до пошуку компромісного вирішення виниклого конфлікту, тобто до п'ятого структурного елементу досліджуваної мовленнєвої діяльності.

5. Внутрішня аналітична форма мовлення третього порядку. Це, мабуть, основний і найскладніший вид внутрішньомовного аналізу. Він повинен увінчатися пред'явленням варіантів компромісного вирішення конфлікту. Для цього медіатор вибудовує у внутрішньому мовленні не лише тексти майбутніх бесід з учасниками конфлікту, а й способи їх презентації. Він підбирає такі мовленнєві прийоми, які би вплинули на свідомість кожної сторони конфлікту. При цьому варто пам'ятати те, що результативне для однієї людини може бути зовсім безрезультатним для іншої. У зв'язку з цим у медіатора повинні бути наготові різноманітні мовленнєві формули, які йому доведеться відтворювати спонтанно залежно від передбачуваної реакції того чи іншого учасника конфлікту. Тому методично ми пропонуємо класифікувати конфліктні ситуації (виокремити етапи посередництва конфліктної ситуації) і розробити для кожного виду (етапу) перелік фреймових висловів, стійких словосполучень, необхідних слів і фраз для їх застосування при викладі продуманих варіантів вирішення проблеми. Саме ж виклад підготовлених варіантів усунення конфлікту є шостою ланкою описуваної структури.

6. Зовнішня монологічна форма мовлення. Вона може бути звернена до однієї особи учасника конфлікту або кількох, або навіть до всіх одразу конфліктуючих сторін. У цій промові медіатор розповідає все, що сталося, але максимально об'єктивно, без підтримки будь-якої зі сторін, а викладаючи лише факти того, що трапилося, які самі по собі повинні свідчити на користь або засуджувати поведінку конфліктантів. При цьому медіатор на підтвердження чи спростування цих фактів може залучати третіх осіб, свідків конфлікту. У такому разі зовнішня монологічна форма мовлення може перейти в діалогічну або полілогічну зі свідками події. Однак винуватці конфлікту, як правило, не погоджуються з варіантами примирення, що запропонує медіатор так, як намагаються знайти виправдання своїм вчинкам, а також звинуватити у всьому своїх опонентів. Тож наступною ланкою мовленнєвої діяльності медіаторів є переконання учасників конфлікту в доцільності прийняття компромісного рішення.

7. Зовнішня усна форма мовлення у вигляді монологізованої переконуючої бесіди. Діяльність медіатора не вважатиметься завершеною, якщо він лише встановить праві і неправі сторони (обставини, предмет) конфлікту і запропонує їм шляхи вирішення (пошук і почерговий розгляд варіантів вирішення конфліктної ситуації). Для успішного завершення своєї роботи він має переконати учасників прийняти компромісне рішення. Для цього його

мовлення повинно бути переконливим. Але на відміну від суто монологічної форми мовлення, воно за певних обставин має переходити в бесіду. Такий мовленнєвий прийом забезпечить медіатору прояв реакції на його мовленнєву поведінку. У лінгвомовленнєвому аспекті до форм переконання ми відносимо наступне: 1) розкриття перспективи вибору поведінки, тобто пояснення економічної, морально-етичної, охороно-оздоровчої доцільності прийняття того чи іншого рішення; 2) спонукання до дії за допомогою наказу або прохання. Щоб закріпити досягнутий результат, медіатор пропонує учасникам суперечки оформлення домовленостей у письмовій чи усній формі. Звідси випливає, що заключною формою розглянутого виду мовленнєвої діяльності є складання письмових договірних документів або виклад домовленості в усній формі.

8. Письмова договірна форма мовлення. Стосовно письмової домовленості, то вона представлена у вигляді типових погоджувальних медіативних договорів чи погоджувальних договорів з відносною модифікацією їх змісту щодо предмета спору і договірних зобов'язань сторін. Обопільно добровільне заповнення такої документації свідчить про успішне завершення конфлікту. Якщо ж конфлікт відбувся не на побутовому рівні з відсутністю матеріальної чи моральної шкоди, то медіатор пропонує усну форму домовленості.

9. Усна договірна форма мовлення. Мовленнєво вона проявляється як діалогізована бесіда, ініціатором якої є медіатор, а її обов'язковими учасниками – сторони конфлікту. В процесі активізації їх мовленнєвих вчинків вони викладають наміри своєї подальшої поведінки й усно обіцяють призупинити подальшу суперечку. Для цього медіатор пропонує їм по черзі викласти свою позицію (щодо договірної угоди), а сам за необхідності коректує або уточнює їх висловлювання. Його мовленнєве завдання полягає в тому, щоб нівелювати двозначність висловів будь-якої із сторін конфлікту. Тому їх спільна мовленнєва діяльність має характер діалогізованої бесіди.

Проведений аналіз усіх структурних елементів мовлення медіатора показує його багатоаспектний характер. Так, за видами мовленнєвої діяльності воно є аудитивним, монологічним та діалогічним. За способом викладу думок воно є усним і письмовим. За способом його створення воно може бути внутрішнім і зовнішнім. За необхідністю свого прояву воно є підготовленим і спонтанним. За своїм мовним наміром воно є ініціативним і пасивним, але при всьому цьому мовлення медіатора строго регламентоване своєю стратегією, тактикою і логікою розгортання.

Стратегія мовленнєвої поведінки є усвідомленням ситуації загалом, визначенням напрямком розвитку та організації впливу в інтересах досягнення мети спілкування. Використання мовленнєвих стратегій спонукає співрозмовника спочатку погодитися з вами, а потім підкріпити згоду конкретними діями. Поняття «стратегія мовленнєвої поведінки» можна визначити як сукупність вербальних і невербальних засобів, що співвідносяться з планом досягнення комунікативного завдання і локальних комунікативних цілей [14, с. 39]. Стосовно стратегії мовленнєвої поведінки медіатора, то вона, на відміну від вищеназваної, залежить від обраної сперечальниками моделі поведінки в переговорах. Згідно з дослідженням С. М. Смельянова, результат переговорного процесу щодо вирішення конфліктів зумовлений переважно

умінням медіатора правильно оцінити модель поведінки учасників конфліктної ситуації і, відповідно, коректно вибрати адекватний стиль спілкування. Чотири основні моделі або типи поведінки учасників переговорів у науково-методичній літературі з конфліктології представлені як: 1) уникнення, 2) поступка, 3) заперечення, 4) наступ [16, с. 152–153].

Розглянемо більш детально названі типи поведінки в переговорах з точки зору провідних мотивів і вибору медіатором адекватного стилю спілкування в кожному з випадків.

Уникнення як тип поведінки в переговорах характеризується відмовою приступати до обговорення конфлікту і прагненням співрозмовника уникнути обговорення основного питання, змінити тему розмови. Серед мотивів, які спонукають конфліктанта до цієї моделі поведінки можна назвати почуття провини, незрозуміння суті проблеми. Адекватний стиль спілкування психолога посередника в даному випадку полягає в: а) прояві наполегливості; б) продовженні обговорення проблеми; в) дотриманні активної, ініціативної позиції в розмові; г) спробах зацікавити співрозмовника демонстрацією варіантів вирішення проблеми і можливих позитивних чи негативних результатів.

Поступка як тип поведінки в переговорах полягає в згоді конфліктанта на будь-яку пропозицію, в т. ч. не вигідну для себе. Серед можливих мотивів варто назвати такі, як прагнення позбавитися від дискомфорту, що зумовлений конфліктною ситуацією, занижена або неадекватна оцінка предмета конфлікту. Адекватним стилем спілкування медіатора при виборі конфліктантом поступливого стилю спілкування буде: а) всебічне обговорення прийнятої угоди; б) з'ясування ступеня зацікавленості конфліктанта в компромісній угоді та демонстрація можливої вигоди; в) обговорення термінів виконання і форм контролю реалізації договору.

Заперечення як тип поведінки в переговорах передбачає ствердження учасником конфлікту неактуальності проблеми, наполягання на можливості самостійного вирішення проблеми в ході розвитку ситуації, відмову докладати будь-яких зусиль для досягнення взаємовигідної угоди. Вибір такої моделі поведінки зумовлений прихованими мотивами учасника переговорів, серед яких ми можемо знайти відсутність розуміння суті проблеми, відхід від можливого дискомфорту через конфліктну ситуацію. Медіаторові треба вибрати коректний стиль спілкування при використанні учасником конфлікту заперечливого типу поведінки. Психолог-посередник повинен: а) продемонструвати учасникам переговорів складність і небезпеку обговорюваної проблеми; б) проявити ініціативу при обговоренні предмета суперечки; в) створити сприятливу для обговорення проблеми атмосферу; г) показати сперечальникам можливі шляхи вирішення проблеми.

Наступаючий тип поведінки в переговорах можна ідентифікувати за такими ознаками, як прагнення учасника конфлікту до прийняття вигідного тільки йому рішення при відкиданні будь-яких аргументів і доводів, що свідчать не на його користь. Серед можливих мотивів вибору конфліктантом такої моделі поведінки можуть бути завищена оцінка предмета конфлікту, амбітне прагнення до перемоги будь-якою ціною. Адекватний стиль

спілкування, який слід вибрати медіатору в цій ситуації, складатиметься з наступних ключових моментів: а) прояву обачності у сказаному і демонстрації спокою; б) утримання твердої і переконливої позиції в переговорах; в) неприйнятті односторонніх поступок; г) пропозиції компромісних варіантів вирішення проблеми.

Стратегія мовленнєвої поведінки медіатора становить схему певних дій, що відповідають обраному спеціалістом стилю посередництва. У рамках відрізка комунікації ця схема визначає подальший вибір мовленнєвих засобів і способів вираження, пов'язаних з досягненням мети, тобто вирішенням конфліктної ситуації. У літературі називають кілька стилів, які можна визначити у діяльності медіаторів: 1) евалютивний, 2) фасилітативний, 3) трансформативний. Евалютивний стиль проведення розмови допомагає сторонам дійти згоди шляхом чесної і справедливої оцінки їх позицій медіатором. Евалюація, як відомо, – це оцінка правових аспектів справедливості конкретного рішення. Медіатор діє як арбітр-радник. Найчастіше використовують «човникову дипломатію» та сепаратні зустрічі зі сторонами. Медіатор орієнтований більше на забезпечення юридичних прав сторін, ніж на реалізацію їх інтересів. Якщо він зосереджений на допомозі у вирішенні якоїсь проблеми, що зумовила конфлікт, то реалізує евалютивно-вузький підхід; якщо ж зосереджується на примиренні сторін, то реалізує евалютивно-широкий підхід.

Відповідно медіатор, орієнтований на вузький і фасилітативний підхід (фасилітативна медіація), своєю метою вважає допомогти їм прийняти самостійне рішення. Він займається забезпеченням процедури переговорів між сторонами. Він не дає порад, рекомендацій, не висловлює своїх думок і не робить припущень щодо того, яким могло би бути рішення суду. Вважаючи себе відповідальним за дотримання всіх тонкощів процедури, а сторін – за зміст переговорів і пошук прийняттого рішення, він передусім виконує функцію відповідального секретаря.

Трансформативний стиль медіації передбачає фасилітативний і широкий підхід, а також бажання посередника допомогти сторонам реалізувати приховані інтереси. Він чекає докорінної зміни відносин між сторонами з конфронтаційних на дружелюбні і переходу від боротьби до співпраці у вирішенні проблеми в процесі медіації, вважає корисним вихід за рамки предмета конфлікту з метою виявлення ресурсів і потреб, які можуть бути задоволені завдяки обміну ресурсами чи їх загальному використанню. У трансформативній медіації сторони переважно самі встановлюють правила поведінки у процесі медіації та розробляють критерії оцінки своїх пропозицій [11, с. 191–193].

Тактика мовленнєвої поведінки медіатора полягає у використанні ним своїх специфічних мовленнєвих умінь (прийомів) для побудови діалогу в рамках певної стратегії [7, с. 25]. Вона може складатися з одного чи кількох висловлювань, відбір яких медіатор коригує, судячи з емоційної та мовленнєвої реакції сторін у ході розвитку діалогу, монологу або полілогу. Правомірним буде відзначити специфіку комунікативних стратегій і тактик медіатора, якою є

комплексність використання мовних і мовленнєвих засобів, що сприяють досягненню мети – вирішенню конфліктної ситуації.

Логіка мовленнєвої поведінки медіатора відповідає чітко визначеній послідовності етапів процесу медіації, яка передбачає: 1) підготовчий етап; 2) проведення переговорів: а) початок переговорів, б) дослідницький етап, в) етап визначення загальних рамок домовленості, г) етап пошуку рішення, д) етап прийняття рішення; 3) завершення переговорів [11, с. 185–188]. Необхідно детальніше розглянути логіку мовленнєвої поведінки медіатора на кожному з названих етапів процесу посередництва у конфліктних ситуаціях.

Для посередника підготовчий етап – це ознайомлення із суттю конфлікту, що передбачає планове і системне збирання необхідної йому інформації, що дасть змогу сформулювати попередній діагноз ситуації.

На етапі проведення переговорів, який включає в себе початок переговорів, дослідний етап і визначення загальних рамок домовленості, медіатор проводить бесіду з опонентами для розробки разом зі сторонами регламенту переговорів, правил поведінки, встановлення дружніх відносин, визначення інтересів сторін. Під час проведення переговорів посередник попереджає виникнення дискусії, акцентуючи увагу на максимально повному і доказовому викладі сторонами фактів, своїх позицій та інтересів. Він просить сторони скласти перелік спірних питань в порядку їх пріоритетності, формулює та узгоджує зі сторонами порядок денний, тобто перелік питань для обговорення. Також разом зі сторонами він підсумовує їхні інтереси та орієнтує сторони на перехід від відстоювання позицій до аналізу можливостей задовольнити інтереси з подальшою систематизацією їх загальних критеріїв і цілей, що по суті є підготовкою для переходу до наступного етапу посередництва – пошуку рішень, які відповідають вимогам обох сторін конфлікту.

Етап пошуку рішень передбачає пропозицію медіатором компромісних варіантів рішення. Це відбувається, зрозуміло, після запису всіх запропонованих варіантів, їх подальшої корекції та обговорення зі сторонами внесених змін. Посередник також розглядає можливість прийняття з деяких питань тимчасових, часткових або умовних рішень, розділяючи складну проблему на кілька підпроблем і досягаючи згоди з вирішення хоча б деяких з них, зниження взаємних вимог, прийняття переліку пропозицій «пакетом» [11, с. 186].

На етапі прийняття рішення посередник може зіткнутися з такою характерною для нього трудністю, як входження переговорів між сторонами в глухий кут. На думку А.М.Гірника, безвихідь у переговорах є перевіркою кваліфікації і гнучкості посередника, йому потрібно діагностувати причини поведінки сторін, які завели дискусію в глухий кут, і використовувати адекватний даній ситуації прийом виходу з нього [11, с. 187]. У разі якщо час, відведений на переговори, вичерпано, посередник може виступити ініціатором компромісної пропозиції, яка не залишить жодну сторону в програші, і спробувати переконати сторони у доцільності прийняття рішення, що вирішить конфлікт між ними. Але навіть у разі успішності мовленнєвої поведінки посередника на цьому етапі його робота не закінчена без організації

домовленості між сторонами конфлікту в усній або письмовій формі, що й передбачається на останньому етапі проведення посередництва в конфліктах на етапі завершення переговорів. А. М. Гірник радить посереднику на заключному етапі медіації відзначити внесок обох сторін у досягнення домовленості, подякувати за співпрацю і в разі не підписання домовленості вказати на краще розуміння інтересів кожної зі сторін і на напрями, де, на його думку, можливий компроміс, або підписати угоду в разі успішного результату конфліктної ситуації – примирення сторін.

Таким чином, мовлення медіатора настільки складне і специфічне, що вивчення основ його зародження і відтворення стосовно різних видів конфліктних ситуацій навряд чи можливе без його детального психологічного аналізу. Зробимо спробу провести такий аналіз у наступній частині нашого дослідження.

Психологічні основи зародження і відтворення іномовлення медіатора в процесі посередництва. Психолінгвістичне дослідження механізму зародження мовленнєвих висловлювань має безпосереднє відношення до навчання іномовної мовленнєвої діяльності. Знання закономірностей, а також основних операцій, що реалізують процес породження мовлення, є, на нашу думку, тією необхідною «теоретичною базою», опираючись на яку можна ефективно вирішувати завдання формування іномовлення. До них передусім відноситься формування навичок складання зв'язних мовленнєвих висловлювань. Так, для аналізу стану професійного іномовлення та розробки методики його цілеспрямованого формування особливого значення набуває врахування таких ланок механізму його породження, як: 1) внутрішній задум; 2) загальна смислова схема висловлювання; 3) цілеспрямований відбір слів; 4) розміщення їх в лінійній схемі; 5) відбір словоформ відповідно до задуму та обраної синтаксичної конструкції; 6) контроль над реалізацією смислової програми та використанням мовних засобів.

Водночас механізм породження та реалізації мовленнєвого висловлювання іноземною мовою має більш розгорнуту і складну структуру порівняно із алгоритмом висловлювання рідною мовою, включаючи в себе наступні ланки: 1) внутрішній задум (внутрішня мовленнєва діяльність); 2) загальна смислова схема спрощеного по суті і формі висловлювання (внутрішня мовленнєва діяльність); 3) утруднення у відборі слів та їх граматичної організації (внутрішня мовленнєва діяльність); 4) пошук відсутнього мовного матеріалу в двомовних словниках (зовнішня рецептивна і письмова репродуктивна мовленнєва діяльність); 5) осмислення нового мовного матеріалу, тобто його зіставлення і з'єднання з раніше вивченим (внутрішня мовленнєва діяльність); 6) розміщення слів у лінійній схемі (внутрішня мовленнєва діяльність); 7) утворення словоформ відповідно до поступового розгортання за суттю і за формою висловлювання (внутрішня мовленнєва діяльність); 8) зовнішнє оформлення підготовленого внутрішнього мовлення (зовнішня продуктивна мовленнєва діяльність).

Згідно з твердженням В. О. Артемова та М. І. Жінкіна, мислення в усіх людей однакове, а мовні засоби вираження думок – різні. На основі цього В. А. Артемов висуває теорію про єдність мовного правила і мовленнєвої дії в

навчанні іноземної мови, маючи на увазі створення посібника, який міг би керувати мовленнєвими діями студентів [2]. Відповідно М. І. Жінкін, досліджуючи механізми людського мислення, вказує на подвійність їх реалізації: в предметно образному коді (внутрішнє мовлення) і мовленнєво-речовому коді (експресивне мовлення). Вчений вказує: «Мислення – це суспільне, а не індивідуальне явище. Думки продукуються у спільній діяльності людей. Розуміння – це переклад з природної мови на внутрішню. Зворотній переклад – висловлювання» [17, с. 36].

Стосовно предмета нашого дослідження це передбачає розвиток англomовної мовленнєвої діяльності майбутніх психологів для спілкування у конфліктних ситуаціях шляхом формування свідомих мовних операцій, що за допомогою багаторазового відпрацювання будуть сприяти появі таких якостей мовного навичку, як стійкість, автоматизованість, гнучкість. Наявність у студентів автоматизованих мовних навичок дозволить подальше формування ряду необхідних мовленнєвих умінь, спроектованих специфічними потребами мовленнєвої поведінки психолога під час посередництва в конфліктних ситуаціях, алгоритмом проведення медіативних бесід з учасниками суперечки.

Отже, нами було встановлено, що першим видом мовленнєвої діяльності медіатора є його зовнішня аудитивна форма, яка виявляється в прослуховуванні конфліктуючих сторін стосовно суті їх суперечностей. Психологічною основою такої форми зовнішнього мовлення є ситуативність. Згідно з твердженням С. Л. Рубінштейна, «наявність загальної ситуації, яка об'єднує співрозмовників, створює спільність ряду безпосередньо очевидних передумов. Коли мовець відтворює їх у мовленні, воно здається занадто довгим, нудним і педантичним: багато чого зрозуміло з ситуації і може бути пропущеним в усному мовленні. Між двома співрозмовниками, котрі об'єднані спільністю ситуації і певною мірою переживаннями, розуміння виникає з півслова. У такому разі те, що ми говоримо, розуміється не лише або деколи не настільки зі змісту мовлення, скільки на основі тієї ситуації, в якій перебувають співрозмовники» [29, с. 454].

Отже, предметно-смісловий зміст зовнішньої аудитивної форми мовлення опирається, зазвичай, на емоційно негативно забарвлену комунікативну ситуацію і засоби виразності, які вживають співрозмовники. Завданням психолога-посередника є почути те, що конфліктанти недоговорюють, не забуваючи при цьому про взаємозв'язок звуку і жесту. Як вважає М. І. Жінкін, слухач виконує подвійну роботу: слухає транслерований йому текст і водночас виконує його смислове компресування. Вчений далі стверджує: «Текст стискається в концепт (розуміння), який містить смисловий згусток всього текстового відрізка. Концепт зберігається в довготривалій пам'яті і може бути відновлений за допомогою слів, що не збігаються буквально зі сприйнятими, проте такими, в яких інтегрований той же зміст, який був в лексичному інтегралі отриманого висловлювання».

В умовах сприйняття ускладнених емоціями конфліктантів їх ненормативним темпом мовлення варто відзначити важливість зростання автоматизації вимови сторонніх слів, що, на думку О. М. Соколова, дозволяє зменшити необхідність слухового контролю над ними, «в результаті чого стає

можливим фрагментарне слухання мовлення інших людей з подальшим його відтворенням»[32, с. 229].

Успішне продукування посередником зовнішньої аудитивної форми мовлення забезпечить йому перехід до наступної ланки, тобто внутрішньої аналітичної форми мовлення першого порядку, яка має риси еліптичності, оскільки мовець пропускає те, що вважає само собою зрозумілим, і предикативності: «часто вона будується за типом конспекту або навіть оголошення, якщо окреслюється ніби лише тематика думки, те, про що йде мова, і пропускається те, що повинно бути сказане» [29, с. 456–467]. Важливість такої скороченої артикуляції узагальнюючих (ключових) слів як опори для подальшого відтворення прослуханого мовлення і виконання розумових дій, у т.ч. аналізу отриманої інформації, підтверджена О. М. Соколовим в експериментальному дослідженні внутрішнього мовлення та його ролі у процесах розумової діяльності [32, с. 229].

Для здійснення первинного аналізу сприйнятої інформації про обставини конфліктної ситуації в умовах англомовного спілкування майбутньому психологу необхідно розвинути відповідні мовленнєві вміння сприйняття і осмислення почутого чи прочитаного тексту англійською мовою. Це дасть змогу посереднику перейти до бесіди з кожним учасником конфлікту для уточнення обставин суперечки, тобто до наступної форми мовлення – зовнішньої діалогічної (полілогічної) форми мовлення, що вимагає від медіатора вміння «брати до уваги, судячи з ледь помітних реакцій слухачів, їх внутрішній стан і відношення до сказаного» [29, с. 454].

Характерними психологічними ознаками усного мовлення є його спонтанність і незворотність, адже воно продукується в момент розмови. Тому англомовне спілкування у конфліктних ситуаціях вимагає від посередника достатньою тренованості, швидкості відбору слів, автоматизму синтаксичного конструювання. Діалогічний характер цієї форми мовлення передбачає поступове формування висловлювань з усвідомленням того, що потрібно відповісти, що вже сказано, що треба сказати далі, а що потрібно уточнити чи повторити.

Мовець тримає під контролем логіко-композиційний і синтаксичний рівні мовлення, тоді як лексичний, морфологічний і фонетичний рівні реалізуються автоматично за умови оперування рідною мовою. Застосовуючи описану форму мовлення, майбутньому психологу доведеться стежити, щоб його мовлення було логічним і зв'язним і в умовах здійснення паралельного перекладу обирати відповідні слова для правильного вираження власних думок засобами англійської мови, стежити за вимовою і за граматичними формами. Тому в разі використання іноземної мови необхідно забезпечити досягнення достатнього рівня автоматизації навичок та умінь основних видів мовленнєвої діяльності.

Наступний вид мовленнєвої діяльності медіатора полягає у внутрішній аналітичній формі мовлення другого порядку, що поєднує в собі всі названі нами характеристики внутрішньої форми мовлення першого порядку але, крім того, як стверджує П. Я. Гальперін, порівняно зі справжнім мисленням – це все ще мовлення, а порівняно з мовленнєвим повідомленням – це особливе

мовлення, форма мислення; воно продукується завдяки прихованим за ним мисленням, його непов'язані частини виконують осмислення. Ми дозволимо собі припустити, що функціонально внутрішня аналітична форма мовлення другого порядку служить переходом від зовнішньої діалогічної форми мовлення до її аналізу, після якого мовлення посередника набуває зовнішньої форми. П. Я. Гальперін, досліджуючи етапи формування розумової дії, також відзначає важливість можливості здійснення мовцем цього переходу [9]. Відсутність потрібних мовленнєвих умінь, необхідного лексичного запасу стане серйозною перешкодою для майбутнього психолога під час його спроби здійснити описаний вище перехід від зовнішньої діалогічної форми мовлення до її аналізу, оцінки можливих гіпотез компромісного рішення конфліктної ситуації і в кінцевому підсумку – до реалізації наступної ланки структури мовлення медіатора.

Як нами встановлено раніше, п'ятою ланкою структури мовленнєвої діяльності медіатора є внутрішня аналітична форма мовлення третього порядку, що зберігає характеристики психологічних основ продукування внутрішніх аналітичних форм першого і другого порядку. Крім того, цей вид мовленнєвої діяльності несе в собі додаткове навантаження для мовця: мислення і повідомлення все ще залишаються двома нероздільними сторонами одного процесу, але, як вважає П. Я. Гальперін, психологічний наголос може бути зміщений в ту чи іншу сторону, і відповідно, з цього форма мовлення перетворюється з повідомлення іншому на повідомлення собі; останнє передбачає розгорнутий виклад висловлювання, ідеальне поновлення його об'єктивного змісту. Спочатку продукування внутрішньої аналітичної форми мовлення пов'язано із зверненням до співрозмовника, але із засвоєнням дії в цій новій для мовця формі «уявний контроль іншої людини дедалі більше відступає на задній план, а момент розумового опрацювання вихідного матеріалу, тобто мислення, стає все більш домінуючим. Поступово людина переходить до більш скорочених форм дії і, нарешті, до її найбільше скороченої форми: до дії за формулою, коли від дії залишається, власне, лише перехід від вихідних даних до результату, відомого з попереднього досвіду» [9]. Дослідник має на увазі природну стереотипізацію мовленнєвої дії, яка супроводжується її швидкою автоматизацією і вважає, що остання веде до зміщення дії на периферію свідомості. Отже, ми вкотре наголошуємо на необхідності автоматизованості мовленнєвих умінь майбутніх психологів, що забезпечить їм можливість своєрідного внутрішнього програмування формування та закріплення в специфічних одиницях задуму (типу, програми) мовленнєвого висловлювання, цілого тексту і його смислових частин [31].

Розглядаючи зовнішню монологічну форму мовлення як шосту ланку структури мовленнєвої діяльності медіатора, доцільно згадати про її наступні характерні психологічні ознаки: послідовність і доказовість. Посереднику необхідно спочатку чітко висловити своє об'єктивне бачення конфліктної ситуації, для чого йому знадобиться багатий словниковий запас, граматично правильне оформлення, виразність голосових засобів англійської мови. Належний рівень оволодіння артикуляційними, лексичними і граматичними

навичками і вміннями основних видів мовленнєвої діяльності англійської мови забезпечить майбутньому психологу досягнення поставленої мети.

Наступним кроком посередника буде мотивація учасників конфлікту до прийняття компромісного вирішення суперечки, що передбачає використання медіатором зовнішньої усної форми мовлення у вигляді монологічної переконливої бесіди. З точки зору психології труднощі, які можуть виникнути у мовця під час продукування розглянутої форми мовлення засобами англійської мови, полягають у таких її психологічних характеристиках, як ситуативність, послідовність викладу, доказовість і залежність від сприйняття інформації реципієнтом. Як було виявлено з дослідження попередніх форм мовлення описуваної структури, названі труднощі продукування можна подолати, досягнувши максимальної автоматизації психолінгвістичних механізмів відтворення мовлення мовця, тобто його мовних навичок і мовленнєвих умінь англійської мови. Крім того, під час продукування цієї форми мовлення варто звернути увагу на її переконливий характер, який вимагає від медіатора не тільки теоретичних знань про низку специфічних прийомів і технік медіаторства, наприклад, відображення, перифраз, «Я-повідомлення», активне слухання, а й практичних навичок володіння засобами англійської мови для можливості застосування названих мовленнєвих технік під час англійськомовного спілкування з опонентами.

Наступним видом мовленнєвої діяльності медіатора є письмова договірна форма мовлення. На думку С. Л. Рубінштейна, письмова форма мовлення вимагає від користувача особливої продуманості, плановості, усвідомленості: «У письмовому мовленні все має бути зрозумілим виключно з її власного смислового змісту, з її контексту; письмове мовлення це контекстне мовлення» [29, с. 455]. Завдання написати договірну медіативну угоду англійською мовою частково полегшується за умов наявності у майбутнього психолога знань основних зразків складання документації цього виду і, звичайно ж, достатнього рівня розвитку потрібних лексико-граматичних навичок і специфічних умінь письма.

Оскільки продукування письмової форми мовлення пов'язано з таким психологічним аспектом, як контекстність викладу думки переважно через недоступність мовцеві часто вживаного засобу виразності в усному мовленні – інтонації або можливості перевірити якість сприйняття слухачем інформації, то, судячи з його реакції, «в умовах усного спілкування співрозмовник і навіть певною мірою мовчазний слухач допомагає регулювати мовлення. Безпосередній контакт із співрозмовником дозволяє швидко виявити непорозуміння; реакція слухача мимоволі спрямовує мовлення мовця в потрібний напрямок, змушує детальніше зупинитися на одному, пояснити інше і т. д. У письмовому мовленні ця безпосередня регуляція мовлення з боку співрозмовника або слухача відсутня» [29, с. 455]. Важливість налагодження цього контакту між посередником і сторонами конфліктної ситуації зумовлює успіх всієї справи і залежить від рівня розвитку англійськомовних навичок і умінь медіатора, пов'язаних з уточненням інформації або корекцією позицій опонентів перед підписанням договірної угоди.

Проведений аналіз психологічних особливостей породження та реалізації іншомовного мовлення медіатора в процесі спілкування у конфліктних ситуаціях продемонстрував всю складність його мовленнєвої поведінки. Ця складність у викладі А. Р. Лурії звучить так: «Мовлення починається з мотиву і загального задуму (який відомий суб'єкту спочатку лише в загальних рисах); потім він проходить через стадію внутрішнього мовлення, яке спирається на схеми семантичного запису з його потенційними зв'язками, що призводить до формування глибинно-синтаксичної структури (висловлювання) «і в разі спілкування майбутніх психологів англійською мовою у конфліктних ситуаціях структура ускладнюється ще однією ланкою, а саме: перекладом створеного висловлювання з рідної мови англійською. Останній включає в себе оперування лексико-граматичним матеріалом і передбачає володіння фонетичними навичками, тобто нормативною артикуляцією та інтонацією. Завершується вся ця мовленнєва робота розгортанням внутрішнього мовлення до рівня зовнішнього мовлення, що вимагає автоматизованих мовних операцій та мовленнєвих дій [22].

На нашу думку, обтяження і так достатньо громіздкої структури продукування мовлення додатковим етапом перекладу сформованого висловлювання англійською мовою уповільнює та загалом негативно впливає на формування професійно орієнтованої англомовної компетентності у говорінні майбутніх психологів. Єдиним науково обґрунтованим шляхом уникнення ускладнення структури продукування англомовного висловлювання майбутніх психологів під час спілкування у конфліктних ситуаціях є досягнення максимальної автоматизації мовних навичок основних видів мовленнєвої діяльності, яка дозволить розвинути в майбутньому у студентів необхідні мовленнєві уміння для успішного англомовного спілкування в досліджуваній нами сфері їх професійної діяльності.

Отже, тому наступним кроком нашого дослідження проблеми англомовного професійно орієнтованого спілкування психологів у конфліктних ситуаціях буде розгляд стилістичних особливостей говоріння як компонента професійно орієнтованої англомовної компетенції майбутніх психологів.

1.3.3. Стилiстичнi особливостi говорiння як компонента професiйно орієнтованої англомовної компетенції майбутніх психологів

Для визначення особливостей формування професійної англомовної компетенції майбутніх психологів насамперед потрібно уточнити поняття «комунікативна компетенція». Відзначимо, що воно визначалося багатьма дослідниками, які в результаті численних дискусій дійшли приблизно до одного висновку: комунікативна компетенція є здатністю людини до розуміння і коректного відтворення мови з урахуванням реальних соціолінгвістичних обставин спілкування. Безумовно, це визначення уточняється різними дослідниками [8; 10; 12; 18; 19; 21; 36], але жоден з них не вносить до нього істотних змін. Так, наприклад, С. Савінйон позначив це поняття як можливість функціонально володіти мовою і вміння висловлюватися, інтерпретувати й

обговорювати значення, що становлять спілкування між двома і більше особами або між однією особою та письмовим чи усним текстом [35, с. 57].

Опираючись на розуміння комунікативної компетенції як функціональної основи використання мови, М. А. К. Халлідей розглядав її відповідно до семи основних функцій: 1) інструментальної, 2) регулятивної; 3) інтерактивної; 4) персональної; 5) евристичної; 6) репрезентативної; 7) функції уяви [36, с. 136]. На думку Д. А. Вілкінза, функціональна або комунікативна компетенція – це основа для створення комунікативно спрямованих програм у навчанні мови. Ці програми, вважає науковець, включають в себе такі поняття, які учневі (студентові) треба знати і застосовувати. В основу навчання мови покладено не знання граматики і лексики, а знання значень: 1) категорій комунікативної функції, якими є відповідь, скарга, пропозиція, відмова; 2) основних категорій, якими є час, якість, частота, місцезнаходження, послідовність. Як стверджує Н. І. Гез, вербально-комунікативна компетенція – це здатність враховувати в мовленнєвому спілкуванні контекстуальну доречність і вживання мовних одиниць для реалізації когнітивної та комунікативної функцій [10, с. 18].

Як видно з наведених визначень, домінуюче значення комунікативної компетенції полягає у можливості використання мовних і мовленнєвих засобів конкретної мови для вирішення життєво зумовлених завдань, тобто комунікативна функція мови превалює над мовними засобами її вираження.

Коли говорити про іншомовну комунікативну компетенцію, то варто приділити увагу лінгвістичному аспекту мови, оскільки він не є природним надбанням людини, а штучно сформованим мовним механізмом і без його автоматизованої роботи важко уявити собі реальну мовленнєву іншомовну комунікацію. Щодо теми нашого дослідження мовний аспект іншомовної комунікації має відображати наявність у словниковому запасі комунікантів спеціальної вузькогалузевої лексики, а також знань та умінь оперування нею у поєднанні з раніше вивченою загальною тематичною лексикою. Таким чином, синтез раніше надбаного словникового запасу зі специфічним професійно орієнтованим та синтез умінь оперувати як загальною тематичними лексичними одиницями, так і професійно забарвленими становить спільний блок професійно орієнтованої мовної підготовки майбутнього психолога, фахівця у сфері посередництва.

Першим структурним елементом комунікативної компетенції майбутнього психолога повинен бути професійно-мовний. Однак навіть за наявності у психолога професійно-мовних знань і умінь оперувати відповідними їм мовними одиницями неможливо вважати його іншомовну комунікацію достатньо компетентною. Це пояснюється тим, що іномовлення психолога має бути не лише лінгвістично нормативним, а й професійно насиченим.

Майбутньому психологу-посереднику недостатньо володіти лише професійними знаннями для досягнення запрограмованих результатів своєї діяльності. Відомими є факти, коли психолог веде бесіду з клієнтом, вибудовуючи при цьому всі свої психологічно-мовленнєві дії у чіткій логічній послідовності, дотримується встановлених регламентом правил, проте не досягає бажаного результату спілкування. Це відбувається тому, що в більшості таких випадків їхнє мовлення позбавлене прагматичного аспекту, який ми

розуміємо як здатність психолога встановлювати контакти зі співрозмовниками, долаючи при цьому психологічні бар'єри спілкування, починати медіативну бесіду і підтримувати її протягом усього періоду спілкування та логічно завершити розпочату розмову. Зауважимо, що прагматичність мовлення психолога-медіатора також повинна складатися зі здатності впливати на свідомість людини так, щоб непомітно підвести її до тих шляхів виходу зі складної конфліктної ситуації, які психолог запрограмував від початку процедури проведення медіативної бесіди. Лінгвістично така тактика мовленнєвої поведінки психолога буде виражатися спеціальними професійними і загально-риторичними засобами мови, якою він спілкується. Згідно зі змістом цей аспект мовлення психолога повинен проявлятися у високому рівні його професійної компетентності. В зв'язку з цим вважаємо другим структурним елементом комунікативної компетенції психолога професійно-стилістичним.

Окрім цього, фахівець у сфері посередництва у конфліктних ситуаціях повинен вміти засобами іноземної мови виконувати складні професійно-мовні дії, пов'язані зі сприйняттям мовлення конфліктуючих сторін, уточненням обставин суперечки, пропозицією альтернативних варіантів компромісного рішення, створенням усних або письмових текстів-рекомендацій щодо нівелювання конфлікту, оформленням договірних відносин між сторонами конфліктної ситуації. Тому наступним компонентом іншомовної компетенції психолога ми вважаємо професійно-мовленнєвий.

Із наведеного вище аналізу іншомовної комунікативної компетенції загалом та професійної діяльності психолога-медіатора зокрема очевидно, що професійно орієнтована англійська компетенція у говорінні психолога-медіатора складаються із встановлених нами трьох структурних компонентів: професійно-мовного, професійно-стилістичного і професійно-мовленнєвого. Як видно з їхніх назв, вони дещо відрізняються від загальноприйнятих компонентів іншомовної комунікативної компетенції фахівців інших сфер діяльності.

Однак це не означає, що, наприклад, професійно-мовний компонент нехтує врахуванням соціолінгвістичних і стилістичних варіацій лексико-граматичних і фонологічних характеристик тексту для смислової обробки інформації, яку він містить. Ми повністю поділяємо точку зору вчених, котрі вважають, що майбутній фахівець має відрізняти неформальну тональність спілкування від офіційно-ділового тону, особистий лист від ділового листування, ввічливість від грубощів, знати специфічні лексичні особливості рідної та іноземної мов(В. Г. Гак, О. І. Каменський, О. Б. Тарнопольський, М. В.Топалова, Н. В. Ягельська).

Це також не означає, що запропоновані нами професійно-мовленнєвий і професійно-стилістичний компоненти не будуть враховувати основні вимоги дискурсивного аспекту іноземної мови. Варто погодитися з думкою науковців, котрі вважають повноцінним мовленням лише ті усні або письмові вислови, що характеризуються лінгвістичним і смисловим взаємозв'язком всіх речень і абзаців, з яких вони складаються(О. І. Каменський, О. Б. Тарнопольський, Н. В. Ягельська). Запропонований нами професійно-стилістичний компонент

професійної англомовної компетенції психолога буде повністю враховувати тактику і стратегію мовленнєвої поведінки майбутнього фахівця.

Отже, охарактеризувавши структурні компоненти комунікативної компетенції англійського професійного мовлення психологів-медіаторів, зробимо спробу виявити особливості формування кожного з них.

1. Особливості формування професійно-мовного компонента англомовної комунікативної компетенції психолога полягають:

1) у відборі мовного матеріалу, який ґрунтується не на загальновідомих принципах частоти вживання тих чи інших слів, їх багатозначності, здатності до словотворення тощо, а на основі змісту професійної діяльності фахівця. Оскільки елементами змісту діяльності психолога-медіатора є поняття сутності конфлікту, типи конфліктів, моделі конфліктної поведінки опонентів і види адекватної реакції психолога, етапи посередницької діяльності психологів, мовленнєві техніки переконання опонентів, то відібраний для засвоєння студентами-психологами мовний матеріал треба чітко співвідносити із названим змістом. Він виражається за допомогою певних лексичних одиниць у вигляді окремих лексем, стійких виразів і специфічних зворотів.

Наприклад, для вираження сутності конфлікту відібрано такий мовний матеріал:

avoid the harms – уникати шкоди,
compromise – компроміс,
deal with – мати справу з,
dysfunctional strategies – недієві стратегії,
engage in a conflict – втягнути в конфлікт,
human interaction – людська взаємодія,
negotiating – переговори,
reach the benefits – отримати вигоду,
research – дослідження,
resolve – залагодити (конфлікт),
solution – вирішення,
specific – специфічний,
success – успіх;

2) у способі пред'явлення і семантизації мовного матеріалу, що здійснюються не відразу у контексті, як це прийнято в різних комунікативних методиках, а спочатку в ізольованому вигляді у початковій формі з перекладом рідною мовою для забезпечення розуміння структури мовного явища та способів його поєднання з раніше вивченими. Подальша активізація кожного мовного явища у мовленні студентів здійснюється негайно, щоб максимально зменшити розрив між формою досліджуваних лексем та їх застосуванням у різному лінгвістичному оточенні в мовленні;

3) в необхідності вживання кожного наступного мовного явища з раніше вивченими, проте не лише в період засвоєння окремої професійної теми, а впродовж усього навчання, тобто у процесі оволодіння знаннями і вміннями в межах всього запрограмованого тематичного матеріалу. Такий підхід до вивчення фахової іншомовної інформації зумовлюється як дидактичними законами, так і вимогами до професійної діяльності психологів. Перші

мають за мету не дозволити забування одних мовних явищ у процесі вивчення інших, а також системно повторити весь навчальний матеріал, що забезпечує навіть менш здібним у лінгвістиці студентам доступність його запам'ятовування і можливість вживання. Натомість другі виявляються в необхідності одночасного прояву фахових знань в їх різних аспектах, адже психологові недостатньо лише поговорити зі сторонами конфліктної ситуації про причини сварки, йому треба відразу дати їм певні рекомендації для усунення виниклих непорозумінь, а також налаштувати їх на подальшу співпрацю. Така мовленнєва діяльність передбачає вживання лексики не з однієї із вивчених тем, а відразу з кількох. Звідси впливає необхідність вивчення кожної нової дози мовного матеріалу в поєднанні з раніше вивченими;

4) в необхідності вивчення кожного мовного явища в усній і письмовій формах. Це зумовлено лінгводидактичним і професійним аспектами. Друга форма виражається через реалізацію відомого фізіологічного постулату, що чим більше аналізаторів задіяні у процесі засвоєння інформації, тим краще вона сприймається. Крім того, моторно-руховий аналізатор, задіяний під час письма, активізує аналізаторну систему, адже студент бачить те, що він пише, промовляє це у внутрішньому мовленні і чує те, що він промовляє. Тому письмо створює умови для більш міцного і тривалого запам'ятовування навчального матеріалу. Із професійної точки зору психологу-медіатору доводиться досліджувати конфлікт через письмові заяви або скарги сторін, йому також часто потрібно звітувати чи робити висновки у письмовій формі стосовно вивчених суперечок та надавати письмові рекомендації щодо оптимальних варіантів їх залагодження. Зрештою, за умови конструктивного вирішення конфлікту фахівець-психолог повинен запропонувати учасникам суперечки погоджувальний договір у письмовій формі. Ця ж робота може відбуватися і в усному мовленні. Звідси впливає, що навчальний мовний матеріал має активізуватися в усній та письмовій формах.

II. Особливості формування професійно-стилістичного компонента у професійно орієнтованій англомовній компетенції психолога полягають у наступному:

1) в отриманні знання: а) основних функціональних стилів спілкування (Наприклад, scientific - науковий, official - офіційно-діловий, publicistic - публіцистичний, colloquial - розмовний, poetic - художній); б) схем побудови текстів, що функціонують як способи спілкування; в) способів побудови риторичних структур; г) композиційно мовленнєвих і жанрових форм (Наприклад, науковий стиль властивий таким жанрам: monograph - монографія, scientific paper - наукова стаття, theses - дисертація, annotation - анотація, review - рецензія, tutorial - підручник, lecture - лекція; офіційно-діловий стиль реалізується в таких текстах: law - закон, codes - кодекс, statutes - устав, order - наказ, announcement - оголошення, authorization - доручення, report - розписка, protocol - протокол, act - акт, instructions - інструкція, letter - лист, list - список, enumeration - перелік, invoice - накладна тощо, а також presentations at meetings - виступи на зборах, conferences - наради, press conferences - прес-конференції, conversations with business partners - бесіди з діловими партнерами і т.д.);

Для прикладу розглянемо схему побудови одного з основних жанрів наукового стилю – статті:

Standard empirical papers tend to follow a standard structure: introduction, methods, results, discussion, conclusion, acknowledgements, references. Sub-headings are common (and useful) within methods and discussion, in particular, but sometimes also in the results section.

Проілюструємо способи побудови загальновідомих риторичних структур засобами англійської мови:

Here are examples of rhetorical devices with a definition and an example:

Allusion - a reference to an event, literary work or person - I can't do that because I am not Superman.

Antiphrasis - uses a word with an opposite meaning - The Chihuahua was named Goliath.

Antithesis - makes a connection between two things - "That's one small step for a man, one giant leap for mankind." (Neil Armstrong)

Epanalepsis - repeats something from the beginning of a sentence at the end - My ears heard what you said but I couldn't believe my ears.

Epithet - using an adjective or adjective phrase to describe - mesmerizing eyes

Hyperbole - an exaggeration - I have done this a thousand times.

Litotes - makes an understatement by denying the opposite of a word that may have been used - The terms of the contract are not disagreeable to me.

Metaphor - compares two things by stating one is the other - The eyes are the windows of the soul.

Metonymy - a metaphor where something being compared is referred to by something closely associated with it - The knights are loyal to the crown.

Oxymoron - a two word paradox - near miss, seriously funny

Simile - compares one object to another - He smokes like a chimney.

2) у формуванні навичок: а) використання мовних засобів відповідно до типу створюваного тексту; б) оформлення тексту в стилістично коректній формі;

3) в розвитку умінь: а) планування пропонованого тексту; б) прогнозування комунікативної відповідності мовних засобів, тобто таких, що викликають певні емоції у співрозмовника і вплинуть на його подальшу поведінку.

Наприклад, для виклику у сторін конфлікту емпатії, а також довіри та взаєморозуміння, що змінить поведінку опонентів у конструктивному напрямку вирішення конфлікту доцільно застосувати професійно-стилістичний прийом активного слухання, який реалізується через перефразування медіатором почутої інформації своїми власними словами:

Active listening is a communication technique used in counselling, training and conflict resolution, which requires the listener to feedback what they hear to the speaker, by way of re-stating or paraphrasing what they have heard in their own words, to confirm what they have heard and moreover, to confirm the understanding of both parties.

в) структурування тексту бесіди зі сторонами конфлікту згідно з професійним функціональним стилем і стратегією мовленнєвої поведінки посередника.

Слід зауважити, що стратегія мовленнєвої поведінки посередника залежить від обраної сперечальниками моделі поведінки в переговорах: 1) уникнення, 2) поступка, 3) заперечення, 4) наступ. За умови використання учасником конфлікту заперечливого типу поведінки, психолог-посередник повинен: а) продемонструвати учасникам переговорів складність і небезпеку обговорюваної проблеми, наприклад:

I'm afraid I have to remind you about the existing problem, about its difficulty and danger. – Боюся, я змушена нагадати вам про існуючу проблему, про її складність та небезпеку.

The problem won't disappear; it won't go anywhere unless you resolve the conflict. – Проблема не зникне, вона нікуди не дінеться, поки ви не залагодите конфлікт.

б) проявити ініціативу при обговоренні предмета суперечки, наприклад:

I want to point out once again the danger and possible damage of the unresolved conflict situations. – Вкотре, я хочу зробити акцент на небезпеці і можливій шкоді невирішених конфліктних ситуацій.

в) створити сприятливу для обговорення проблеми атмосферу, наприклад:

If I understand you correctly you feel uncomfortable answering some of my enquiring questions but that's required by the procedure of mediation. – Якщо я вірно Вас розумію, Ви почуваете себе не зовсім комфортно, відповідаючи на деякі з поставлених мною запитань, проте, слід відзначити, що цього вимагає власне сама процедура медіації.

Let me try to reduce your feeling of discomfort about having to share "too personal information", reminding you that all the information said or heard during the mediation session stays strongly confidential. – Дозвольте мені спробувати зменшити Ваш дискомфорт через обговорення «занадто особистої інформації», нагадавши Вам про те, що все сказане і почуте тут залишиться суворо конфіденційним.

г) показати сперечальникам можливі шляхи вирішення проблеми, наприклад:

Take a closer look at this variant from the other perspective focusing on the benefits you may gain instead of possible drawbacks. – Давайте глянемо на цей варіант вирішення під іншим кутом, фокусуючи увагу на вигоді, яку Ви отримаете, а не на можливих витратах.

Зі сказаного випливає, що прагматична роль майбутнього психолога має включати такі мовні засоби і стилістичні прийоми, які здатні вплинути на свідомість і поведінку співрозмовника, переконати його в чомусь або навіть змінити його початкові судження з метою досягнення найбільшого ефекту його професійної діяльності.

III. Особливості формування професійно-мовленнєвого компонента в професійно орієнтованій англomовній компетенції психолога полягають у наступному:

1) в розвитку умінь усної та письмової комунікації на основі змісту професійно-мовленнєвих умінь психолога-медіатора, які зумовили необхідність навчання студентів: а) сприйняттю ненормативної мови опонентів; б) підготовці спеціальних уточнюючих запитань, що дозволяють з'ясувати якомога більше з неказаної опонентами інформації; в) проведенню бесіди з кожною зі сторін конфлікту на сепаратних і спільних зустрічах; г) обґрунтуванню причин своєї поведінки; д) викладу умов примирення з опонентом;

Наприклад, для розвитку професійно-мовленнєвих умінь психолога-медіатора було відібрано такі фрейми:

I'm afraid I have to remind you about the rules of mediation, which are mostly aimed to keep the discipline during the session. – Боюсь, я змушений нагадати Вам правила поведінки під час медіації, які мають на меті зберегти дисципліну під час сеансу.

I ask the participants to calm down and watch their words – Я змушений поросити учасників заспокоїтися та слідкувати за своїми висловлюваннями.

Please tell what happened from your point of view. – Будьласка, розкажіть нам, що ж трапилося з Вашої точки зору.

So you both would like to have a little more ... and you both would like to have more ... - Отже, вам обом хотілося б трохи більше ... і вам обом хотілося б трохи більше ...

Let's focus on your interests. – Давайте зосередимось на Ваших інтересах.

2) в розвитку умінь вираження компромісних умов договору;

Наприклад, для розвитку умінь вираження компромісних умов договору було відібрано такі фрейми:

Does this agreement resolve the major problem? – Чи цей договір залагоджує основну проблему?

We can modify it according to your remarks; if there will be any of them. – Ми можемо внести у нього зміни відповідно до Ваших зауважень.

3) в розвитку вміння складати договір між сторонами конфлікту залежно від його суті;

Наприклад, для розвитку умінь складати договір між сторонами конфлікту залежно від його суті було відібрано такі фрейми:

So, this is the end of the mediation procedure and as far as the agreement has been reached, let me put its main provisions in writing as you listen. – Отже, наприкінці процедури медіації нами було досягнуто спільної угоди, дозвольте мені зачитати з неї основні твердження.

May I ask each side to sign the written summary of the agreement; also you may take it to the lawyer for review first. – Чи може я попросити кожну зі сторін підписати угоду, також за бажанням можете попередньо про консультуватися з юристом.

4) в розвитку умінь переконувати сторони конфлікту в доцільності прийняття компромісного рішення;

Наприклад, для розвитку умінь переконувати сторони конфлікту в доцільності прийняття компромісного рішення було відібрано такі фрейми:

Let me demonstrate the optimal options of the compromise agreement on the example of your renewed friendship and cooperation. – Дозвольте мені продемонструвати оптимальні можливості компромісного договору на прикладі відновлення Вашої дружби та співробітництва.

I'd like to leave you with the following idea, withdrawing from the possible discomfort caused by the conflict will not resolve anything. – Я б хотів, щоб Ви подумали про те, що втеча від незручностей, які Вам спричинив конфлікт, ніяк його не вирішить.

5) в розвитку умінь опису можливих наслідків для обох сторін у разі деструктивного вирішення суперечки.

Наприклад, для розвитку умінь опису можливих наслідків для обох сторін у разі деструктивного вирішення суперечки було відібрано такі фрейми:

In relationships, unresolved conflict leads to drifting away from one another and sometimes destroys the relationship entirely. – У стосунках незалагоджений конфлікт приведе до віддалення один від одного, а деколи – і повністю зруйнує власне самі стосунки.

Let me name the possible negative consequences of unresolved conflicts. – Дозвольте мені назвати можливі негативні наслідки нерозв'язаного конфлікту.

Отже, здійснена нами соціально-психологічна характеристика мовленнєвої діяльності психолога, встановлення суті посередництва в конфліктних ситуаціях як специфічного виду мовленнєвої діяльності, а також дослідження психологічних основ породження і відтворення іншомовного мовлення психологів під час посередництва та виявлення лінгводидактичних особливостей її формування відкривають нам перспективи подальших розвідок щодо розробки методики формування професійно орієнтованої англомовної компетенції в говорінні майбутніх психологів.

Висновки

Встановлення теоретичних основ формування професійно орієнтованої англомовної компетентності у говорінні майбутніх психологів дозволяє зробити наступні висновки.

1. Дослідження методів навчання іноземної мови майбутніх психологів продемонструвало істотний внесок їх авторів у вирішення наступних методичних проблем: 1) навчання англомовного професійного спілкування через зміст фахових дисциплін; 2) визначення номенклатури комунікативних умінь до різних видів комунікативних дискурсів, а також селекція фреймових структур щодо досягнення вмій різнопрофільної мовленнєвої поведінки психологів; 3) розвиток комунікативної стратегії і тактики мовленнєвої поведінки медіаторів у конфліктних ситуаціях; 4) обґрунтування процесу формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів-психологів на основі реалізації принципів інтегрованого навчання; 5) виявлення особливостей російського та англійського мовлення конфліктантів та медіаторів; 6) навчання читанню англомовних автентичних фахових текстів майбутніх психологів на основі функціонального підходу.

Разом з тим аналіз цих методів дав змогу встановити наступне: 1) багато студентів володіють іноземною мовою далеко не в повному обсязі вимог до випускників загальноосвітньої школи, тому відразу навчати їх спеціальних дисциплін іноземною мовою можливо лише тоді, якщо первинні професійні знання вони отримуватимуть від профільних фахівців, а не на заняттях з іноземної мови; 2) встановлені комунікативні вміння хоч і враховують різний комунікативний дискурс, але не є адекватними умінню залагоджувати конфлікти, що виникають у процесі виховання та навчання підлітків, а звідси – запропоновані фреймові англомовні структури можуть бути лише частково запозичені нами в аспекті дипломатії мовленнєвої поведінки, але не в аспекті вирішення складних психологічних завдань примирення конфліктуючих сторін; 3) за всієї значимості даної роботи для навчання професійного мовлення майбутніх психологів ми можемо скористатися лише філологічною класифікацією лексики, необхідної для тактичної мовленнєвої поведінки в процесі вирішення конфліктів; 4) компоненти змісту навчання професійного іномовлення майбутніх психологів-посередників не вичерпують весь обсяг необхідних їм знань і умінь, але вони можуть стати прийнятною основою для розробки передбачуваного змісту; 5) визначення характеру мовленнєвої поведінки конфліктуючих сторін і медіаторів залежно від їхнього етнічного походження не дає відповіді на головне методичне запитання: як навчити такого рівня володіння іншомовним професійним мовленням майбутніх психологів, адже розуміння англійського автентичного мовлення і його стилістичних особливостей це ще не означає володіння ним; 6) тематична лексика з усіма її стилістичними особливостями підлягає уточненню стосовно проблеми конфліктології, разом з тим рецептивна мовленнєва діяльність може бути лише одним з компонентів передбачуваної методики.

2. Дослідження професійно орієнтованої мовленнєвої діяльності психолога-медіатора дозволило назвати такі види його мовленнєвої поведінки в наступній послідовності: 1) прослуховування інформації від сторін конфлікту, тобто зовнішня аудитивна форма мовлення; 2) осмислення сприйнятої інформації, тобто внутрішня аналітична форма мовлення першого порядку; 3) уточнення обставин конфлікту, тобто зовнішня діалогічна (полілогічна) форма мовлення; 4) осмислення сприйнятої уточненої інформації, тобто внутрішня аналітична форма мовлення другого порядку; 5) пошук компромісного рішення виниклого конфлікту, тобто внутрішня аналітична форма мовлення третього порядку; 6) виклад свого варіанта рішення залагодження конфлікту, тобто зовнішня монологічна форма мовлення; 7) зовнішня усна форма мовлення у вигляді монологічної бесіди; 8) укладання письмових договірних документів, тобто письмова договірна форма мовлення; 9) виклад домовленості в усній формі, тобто зовнішня діалогізована бесіда.

3. Вивчення психологічних основ породження і відтворення мовлення медіатора у процесі посередництва дозволило встановити, що психологічною основою: зовнішньої ненормативної монологічної діалогізованої форми мовлення з негативним емоційним забарвленням є її ситуативність; внутрішньої аналітичної форми мовлення першого порядку є її сприйняття, обмежена осмисленість, еліптичність і предикативність; зовнішньої діалогічної

(полілогічної) форми мовлення є її спонтанність і незворотність; внутрішньої аналітичної форми мовлення другого порядку є її розширена осмисленість, індуктивність та дедуктивність; внутрішньої аналітичної форми мовлення третього порядку є її поглиблена осмисленість, аналітичність, синтезованість та умовивід; зовнішньої монологічної форми мовлення є її розгорнутість, послідовність і доказовість; зовнішньої молодого-діалогізованої форми мовлення є її ситуативність, спонтанність та рефлексивність; письмової договірної форми мовлення є її контекстність, компромісність та правова обізнаність; зовнішньої почергово-консенсусної монологічної форми мовлення є її узгоджуваність та домовленість.

4. Англomовна компетентність майбутніх психологів-медіаторів включає три структурні елементи: професійно-мовний, професійно-стилістичний і професійно-мовленнєвий.

Особливості формування професійно-мовного компонента англomовної комунікативної компетенції психолога полягають у: 1) відборі мовного матеріалу на основі змісту професійної діяльності фахівця; 2) пред'явленні і семантизації мовного матеріалу спочатку в ізольованому вигляді в початковій формі з перекладом рідною мовою для забезпечення розуміння структури мовного явища і способів його поєднання з раніше вивченими; 3) необхідності вживання кожного досліджуваного мовного явища з раніше вивченими; 4) необхідності вивчення кожного мовного явища в усній і письмовій формах.

Особливості формування професійно-стилістичного компонента у професійно орієнтованій англomовній компетенції психолога полягають у: 1) надбанні наступних знань: а) знання основних функціональних стилів спілкування; б) знання схем побудови текстів, що функціонують як способи спілкування; в) знання способів побудови риторичних структур; г) знання композиційно мовленнєвих і жанрових форм говоріння; 2) формуванні наступних навичок: а) використання мовних засобів відповідно до типу створюваного тексту; б) оформлення тексту в стилістично коректній формі; 3) розвитку таких умінь: а) планування вторинного тексту-рекомендації; б) прогнозування комунікативної відповідності мовних засобів, тобто таких, які спричиняють певні емоції у співрозмовника і впливають на його подальшу поведінку; в) структурування тексту бесіди зі сторонами конфлікту згідно з професійним функціональним стилем і стратегією мовленнєвої поведінки посередника.

Особливості формування професійно-мовленнєвого компонента у професійно орієнтованій англomовній компетенції психолога полягають у: 1) розвитку вмінь усної та письмової комунікації на основі змісту професійно-мовленнєвих умінь психолога-медіатора; 2) розвитку вмінь викладати компромісні умови договору; 3) розвитку вмінь укладати договір між сторонами конфлікту залежно від його суті; 4) розвитку вмінь переконувати сторони конфлікту в доцільності прийняття компромісного рішення; 5) розвитку вмінь описати можливі негативні наслідки для обох сторін у разі їх домовленості.

Список використаних джерел:

1. Анцупов А. Я. Конфликтология: Учебник для вузов / А. Я. Анцупов, А. И. Шипилов. – [2-е изд. перераб. и доп.]. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 591 с.
2. Артемов В.О. Психология обучения иностранным языкам / В. А. Артемов – М. : Просвещение, 1969. – 279 с.
3. Астафуров С. В. Развитие иноязычных коммуникативных умений переговорного процесса у студентов-нефилологов: на материале английского языка: дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02 / Астафуров Сергей Витальевич. – Волгоград, 2007. – 221 с.
4. Астафурова Т. Н. Стратегии коммуникативного поведения в профессионально-значимых ситуациях межкультурного общения: Лингвистический и дидактический аспекты: дис. ... доктора пед. наук: 13.00.02/ Татьяна Николаевна Астафурова. – М., 1997 – 324 с.
5. Бесемер Х. Медиация. Посредничество в конфликтах/ Христоф Бесемер; [пер. с нем. Н.В.Маловой]. – Калуга : «Духовное познание», 2004. – 176 с.
6. Биконя О.П. Навчання майбутніх економістів ділових усних та писемних переговорів англійською мовою: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови»/ О.П. Биконя. — К., 2006. — 21 с.
7. Борисова И.Н. Дискурсивные стратегии в разговорном диалоге. // Русская разговорная речь как явление городской культуры. / Под ред. Т.В. Матвеевой. Екатеринбург: «АРГО», 1996. - С. 21 - 48.
8. Гак В. Г. Прагматика, узус и грамматика речи / В. Г. Гак // Иностранные языки в школе. – №5 – 1982. – С. 11–17.
9. Гальперин П.Я. Формирование умственных действий / П.Я. Гальперин ; под ред. Ю.Б. Гиппенрейтер, В.В. Петухова // Хрестоматия по общей психологии : Психология мышления. – М. : Моск. ун-т, 1981. – С. 78–86.
10. Гез Н. И. Формирование коммуникативной компетенции как объект зарубежных методических исследований / Н. И. Гез // Иностранные языки в школе. – №2. – 1985. – С. 17–24.
11. Гірник А.М. Основи конфліктології/ Андрій Миколайович Гірник. – К. : Видавничий дім «Києво-Могилянська академія», 2010. – 222 с.
12. Гринюк Г. А. Етапи формування іншомовної комунікативної компетенції у студентів економічних спеціальностей / Г. А. Гринюк, Ю. О. Семенчук // Іноземні мови. – 2006. – № 2. – С. 22–27.
13. Гришина Н. В. Психология конфликта. 2-е изд. / Н. В. Гришина. — СПб.: Питер, 2008. — 544 с. : ил. — (Серия "Мастера психологии").
14. Гулакова И.И. Коммуникативные стратегии и тактики речевого поведения в конфликтной ситуации общения: дис. ... канд. филол. наук: 10.02.01, 10.02.19/ Ирина Ивановна Гулакова. – Орел, 2004 – 152 с.
15. Драб Н.Л. Навчання майбутніх економістів іншомовного професійно спрямованого монологічного мовлення (монологу-презентації німецькою мовою): автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови»/ Н.Л. Драб. - К., 2005. - 21 с.

16. Емельянов С.М. Практикум по конфликтологии/ Станислав Михайлович Емельянов. – [2-е изд., доп. и перераб.]. – СПб.: Питер, 2004. – 400 с.: ил. – (Серия «Практикум по психологии»).

17. Жинкин Н.И. О кодовых переходах во внутренней речи // Вопросы языкознания. Вып. III. – 1964. - №6. – С. 26-38.

18. Измайлова О. А. Формування іншомовної комунікативної компетенції як структурного компоненту комунікативної культури студентів мовних ВНЗ / О. А. Измайлова // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти. – 2010. – № 17. – С. 66 –72.

19. Каменський О. І. Іншомовна компетентність як компонент змісту професійної підготовки фахівця економічного профілю / О. І. Каменський // Вісник Черкаського університету : [зб. наук. праць]. – 2008. – № 120. – С. 109–114. – (Серія : педагогічні науки).

20. Козак С.В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту: автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 «Теорія та методика професійної освіти»/ С.В. Козак. — О., 2001. — 20 с.

21. Коккота В. О. Лингводидактическое тестирование: науч.-теорет. пособие / В. О. Коккота. – М. : Высшая школа, 1989. – 127 с.

22. Лурия О.Р. Язык и сознание. – М.: Изд-во МГУ, 1979. - 319 с.

23. Мартынова Р.Ю. Анализ методов профессиональной деятельности студентов неязыковых вузов средствами иностранного языка в диссертационных исследованиях последних лет/Р. Ю. Мартынова // Наука і освіта. -Одеса:Півд. наук. Центр АПН України, 2010,N № 8.-С.137-144.

24. Мартынова Р.Ю. Виды интегрированных процессов обучения профессиональной деятельности студентов неязыковых вузов / Раиса Юрьевна Мартынова // Науковий вісник. – 2010. – №9-10. – С. 80-88.

25. Мартынова Р.Ю. Психологические особенности лингвокоммуникативного этапа процессуальной интеграции профессиональной и иноязычной речевой деятельности/Р.Ю. Мартынова, Л.С. Добровольская // Наука і освіта. – К., 2011, – № 2. – С. 32-41.

26. Методика навчання англійської мови студентів-психологів: монографія / О.Б. Тарнопольський, С.П. Кожушко, Ю.В. Дегтярєва, М.Р. Кабанова, Н. В.Беспалова ; [за заг. та наук. ред. О.Б. Тарнопольського]. – Д. : Дніпропетр. університет імені Альфреда Нобеля, 2011. – 264 с.

27. Певнева И.В. Коммуникативные стратегии и тактики в конфликтных ситуациях общения обиходно-бытового и профессионального педагогического дискурсов русской и американской лингвокультур : автореф. дис. на соискание науч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.19. “Теория языка”/ И.В.Певнева. – Кемерово, 2008. – 19 с.

28. Репкина Л.И. Обучение профессионально ориентированному чтению текстов психолого-педагогической направленности на основе функционального подхода: автореф. дис. на соискание науч. степени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)”/ Л.И.Репкина. – М., 2011. – 16 с.

29. Рубинштейн С.Л. Основы общей психологии / С.Л.Рубинштейн. – СПб : Питер, 1999. – 720 с.

30. Скуратовська Г.С. Навчання писемного англійського професійного мовлення студентів фінансово-економічних спеціальностей: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.02 «Теорія та методика навчання: германські мови»/ Г.С.Скуратовська. - — К., 2002. - 20 с.

31. Словник практичного психолога. - М.: АСТ, Харвест. С. Ю. Головін. 1998

32. Соколов А.Н. Внутренняя речь и мышление / А.Н.Соколов. - М.: Просвещение, 1968. - 248 с.

33. Соснин, В.А. Урегулирование и разрешение конфликта: проблема посредничества в прикладной исследовательской практике Запада Текст. / В. А. Соснин // Психологический журнал. 1994. - № 5. - С. 130-141.

34. Султанова И. В. Формирование иноязычной социокультурной компетенции у студентов-психологов :на материале английского языка: автореф. дис. на соискание науч. ступени канд. пед. наук: спец. 13.00.02 “Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования)”/ И.В.Султанова. - Волгоград, 2007 - 24 с.

35. Топалова В. М. Формирование социокультурной компетенции студентов технического вуза (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук / В.М.Топалова. - К., 1998. - 168 с.

36. Halliday M. A. K., McIntosh A., Strevens P. The users and use of language. Readings in the sociology of language / Edited by J.Fishman. -The Hague and Paris: Mouton, 1970. - P. 136-169.