

МОВА Й МОВЛЕННЯ В СТРУКТУРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПСИХОЛОГА

В.В. Андрієвська

В статті розглядаються мовно-мовленнєва та комунікативна компетентності психолога. Розкрито відмінність між лінгвістичними раціо-імпресивними, раціо-експресивними та метакогнітивними задачами в різних галузях його професійної діяльності.

Ключові слова: комунікативна компетентність, мовно-мовленнєва компетентність, професійна компетентність психолога.

Досконале володіння мовою і мовленням - як одна з найважливіших складових професійної компетентності психолога - незмінно фігурує у відомих переліках його професійно важливих якостей.

Здійснена нами спроба [1] проаналізувати роль мови і мовлення в різних видах діяльності сучасного психолога (науково-дослідницькій, викладацькій, консультативній, психотерапевтичній тощо) показала, що ця роль вкрай важлива для всіх названих діяльностей, причому є підстави говорити як про певні її наскрізні характеристики, так і про виразні відмінності в мовно-мовленнєвій діяльності психолога навіть в рамках одного й того ж самого дискурсу. Цей аналіз дає нам підстави розглядати мовно-мовленнєву компетентність, по-перше, як *ключову*, а по-друге, як таку, що сама має *складну структуру* і охоплює цілу низку мовно-мовленнєвих субкомпетентностей.

До оцінки мовно-мовленнєвої компетентності можна підходити двома способами: а) з точки зору вимог до неї в рамках певної діяльності; б) з точки зору індивідуальних характеристик професіонала, його, сказати б, мовно-мовленнєвого профілю.

Зазначене протиставлення до певної міри відбиває відмінності між номотетичним та ідеографічним підходами до опису явища. В цій статті ми дотримуватимемось переважно першої позиції.

Мета пропонованої статті: теоретичний (а почасти й історичний) аналіз дотичних до теми засадничих понять із психології, психолінгвістики та лінгвістики з метою визначення загальної структури мовно-мовленнєвої компетентності психолога (далі ММК).

Перш ніж переходити до загальних проблем ММК, зазначимо, що в психології на сьогодні спостерігається тенденція, говорячи про компетентність, мати на увазі практичного психолога і немедичного психотерапевта, а не психолога як професіонала широкого профілю. Так, в американській енциклопедії за ред. Р.Корсіні та А.Ауербаха [11] читаємо, що у психологів компетентність зазвичай розглядається в аспекті надання професійних послуг, переважно клінічного характеру, для оцінки яких впроваджено, наприклад, *«стандарти для постачальників психологічних послуг»* (standards for providers of psychological services), *професійні стандарти наглядових комісій* та ін. Багато хто вважає, що остаточним критерієм в оцінюванні ком-

петентності професіоналів-психологів виступає клієнт. У відповідній статті енциклопедії фігурують переважно такі поняття, як *психотерапевт, лікування, супервізор, ліцензування, професійна практика*.

Тим часом, як зазначається в німецькому довіднику «Психологія», досі не з'ясовано питання, які риси властиві *природженому* науковцю і чи існують вони взагалі. «При цьому часто не помічають, що становлення науковців залежить від дуже багатьох суб'єктивних, а не об'єктивних критеріїв» [5, с. 443].

Оскільки нас цікавитиме професійна інтегральна компетентність психолога, не можемо не згадати праць, в яких дається найзагальніше розуміння компетентності та її структури, зокрема праці британського психолога Джона Равена «Компетентність в сучасному світі» [21].

Ми вважаємо дуже суттєвим той наголос, що його зробив Равен на **мотиваційній складовій і цільовій** спрямованості компетентності. «Слід ще раз підкреслити, що компетентність включає в себе не тільки здібності. Вона має на увазі також *внутрішню мотивацію*, яка не входить в поняття здібностей як таких. В минулому педагоги і дослідники ставились до цього мотиваційного компоненту з ще більшою зневагою, ніж до фактора здібностей. Але саме він має служити опорним пунктом в процесі вияву і оцінки компетентності» [21, с. 280]. За Равеном, дослідження компетентності передбачає створення такого поняттєвого апарату, який описує систему внутрішньо мотивованих компетентностей і процес їх розгортання у конкретного індивіда.

В моделі Дж. Равена великої ваги надається цінностям людини, які не слід відокремлювати від оцінки здібностей, оскільки «найбільш значимі здібності виявляються тільки у зв'язку із значущими цілями» [21, с. 151].

Підсумовуючи, автор твердить, що компетентність складається із великої кількості компонентів, багато з яких відносно незалежні один від одного; деякі з них відносяться швидше до когнітивної сфери, а інші - до емоційної, і ці компоненти компетентності можуть значною мірою замінювати один одного в якості складових ефективної поведінки. Чим більше таких компонентів залучає людина в процес досягнення значущих для себе цілей, тим більша ймовірність, що вона цих цілей доб'ється.

Подібним чином концептуалізовано категорію компетентності і в сучасній наратології. Так, за термінологією А.Греймаса [23], компетентність (competence) - це те, що уможливує дію чи більш точно кваліфікує суб'єкта. Компетентність стосується «осі **бажання**» (хотіти щось робити) і/або «**зобов'язання**» (суб'єкт повинен щось зробити), та «осі **знання**» (знати, як робити) і/або **здатності** (бути здатним щось зробити).

До розглянутої позиції наближаються погляди й інших західних авторів, які писали про професійну компетентність приблизно в той самий час, як і Дж. Равен. Аналіз цих поглядів [2; 28] показує, що, за всієї строкатості підходів, притаманних різним авторам, більшість із них погоджується з тим, що *компетентність невіддільна від діяльності*, в якій і задля якої індивід свідомо мобілізує свої ресурси, і оцінити компетентність можна тільки **через діяльність**.

Компетентність *рідко зводиться до простого застосування ізольованих когнітивних, афективних чи психомоторних здатностей*. На практиці різні дискретні здатності індивіда скомпоновані в структури, а останні адаптовані до вимог ситуації. Таким чином, компетентність є структурованим комплексом, елементи якого комбінуються і впорядковуються ієрархічно у відповідності з певною діяльністю.

Більшість дослідників сходяться на тому, що найдоцільніше розглядати компетентність згідно з *принципами системного підходу*, говорити про системи компетентностей, про глобальні відношення між компетентностями, не обмежуючись ізольованою ідентифікацією їхніх складових частин. Компетентність цілковито зорієнтована на діяльність і керується тими цілями, які собі ставить суб'єкт або які йому поставлені, тому можна говорити про *цілеспрямованість* компетентності.

Таким чином, компетентність характеризується складною операційною структурою і цілеспрямованістю, вона має сенс тільки по відношенню до діяльності - це завжди компетентність для дії і стосовно мети цієї дії. Як така, вона завжди відноситься до певної конкретної ситуації і забезпечує індивіду можливість адаптуватись до змінних умов цієї ситуації. Адаптація уможливорюється динамічним поєднанням різноманітних елементів компетентності (знань, практичних умінь, типових міркувань, стандартних способів поведінки, усталених процедур тощо). Резюмуючи, можна сказати, що концептуально компетентність зводиться до комплексу знань, здатностей до дії та способів поведінки, структурованих залежно від якоїсь певної мети і за умов певної ситуації.

Однак це визначення є явно недостатнім, воно вимагає операційного розкриття основних вимірів компетентності. Такими, на думку французьких дослідників, можна вважати:

1) зміст (як тріада знань, умінь та способів поведінки); у свою чергу знання поділяються на теоретичні, процедурні, практичні, знання-уміння;

2) гнучкість (здатність переноситись на інші ситуації); до найбільш гнучких належать так звані ключові компетенції (процеси логічного і технічного мислення, засоби усного мовлення, аргументації, техніки класифікації, організації, планування, керування колективом, а також техніки пошуку, селекції і засвоєння інформації);

3) ієрархічність (рівнева структура); різні автори тут виокремлюють різну кількість рівнів: 4 рівні (рівень новачка, рівень виконавця, рівень спеціаліста, рівень експерта), 3 рівні (рівень початківця, рівень спеціаліста, рівень професіонала) і т. ін.

В наш час розгорнувся, як відомо, величезний міжнародний рух за професійну компетентність. Поява і поширення компетентнісної парадигми в освітній та інших сферах характерна для країн пострадянського простору, зокрема Російської федерації. І.О.Зимня, наприклад, розглядає результати освіти не як набір окремих компетентностей, а як цілісну особистісну інтегративну якість, яка виявляється в адекватності розв'язання проблем

(стандартних і нестандартних) всьому розмаїттю соціальних і професійних ситуацій. Ця якість становить соціально-професійну компетентність людини. І.О.Зимня виокремлює такі її компоненти: а) готовність до прояву (мотиваційний аспект); б) знання змісту компетентності (когнітивний аспект); в) досвід виявлення в різноманітних ситуаціях (поведінковий аспект); г) ставлення до змісту компетентності і об'єкта її застосування (ціннісно-смысловий аспект); д) емоційно-вольова регуляція процесу і результату прояву компетентності [15, с. 3]. Саме компонентний підхід, на думку автора, є найбільш плідним і потребує подальшого методичного опрацювання, а єдність предметно-професійних і власне соціальних компетентностей конституює єдину професійно-предметно-соціальну компетентність студента (ЄППСК).

Таким чином, поняття «компетентність» ширше за поняття знання, чи вміння, чи навички. Воно містить не тільки когнітивну й операційно-технологічну складову, але й мотиваційну, етичну, соціальну і поведінкову. Як пише В.А.Семиченко, «компетентність - це атрибут особистісного рівня, система тих засвоєних засобів, за допомогою яких людина має можливість вирішувати ті чи інші завдання своєї життєдіяльності. Будь-яке знання, окремі навички або вміння тільки тоді стають дійовими, коли інтегруються в цю загальну систему засобів, вступають у зв'язки з іншими структурними елементами, ієрархізуються, творчо модифікуються, гнучко використовуються відповідно до цілей і умов діяльності або міжособистісної взаємодії» [22, с. 254].

Предметом нашого зацікавлення є мовно-мовленнєва компетентність психолога, його безперечно ключова² професійна компетентність. Як ми вже констатували раніше [1], в сучасній науковій літературі існує, з одного боку, тенденція не виокремлювати в самостійний предмет розгляду мовно-мовленнєву компетентність, оскільки вона на позір добре покривається широким поняттям «комунікативна компетентність». На думку деяких дослідників, пише Ф.С.Бацевич, «комунікативна компетенція перебуває на найвищому шаблі в ієрархії типів компетенції людини, оскільки поєднує в собі всі інші <...>. Комунікативна компетенція - сукупність знань про спілкування в різноманітних умовах і з різними комунікантами, а також знань вербальних і невербальних засад інтеракції, умінь їх ефективного застосування у конкретному спілкуванні в ролі адресата і адресанта» [4, с. 124]. З іншого боку, в рамках дослідження практичної психології (прикладних досліджень в галузі психологічної практики), існує й інша лінія наукового пошуку, яка, згідно із сучасними тенденціями розвитку світової гуманітаристики, виокремлює саме мовлення практичного психолога як самостійний предмет теоретичного аналізу, окремий аспект його діяльності і спеціальну мету професійного навчання (О.Ф.Бондаренко, Н.Ф.Каліна, О.В.Варфоломєєва, Н.Ф.Шевченко, Ю.А.Паскевська).

В основі виокремлення мовної компетентності лежить, як відомо, опозиція *competence-performance* (компетенція, знання - виконання, користуван-

² Рада Європи прийняла визначення п'яти ключових компетенцій, які «повинні бути освоєними молодими європейцями». Серед цих п'яти - «компетенція, що відноситься до володіння (мас-тегу) усною і писемною комунікацією, які особливо важливі для роботи і соціального життя» [29].

ня), запропонована в 1965 р. Н.Хомським [24]. Можна провести аналогію між цією фундаментальною опозицією і такими відомими парами понять як мова/мовлення (Ф. де Соссюр), а у психології - психометричні показники виконання певного тесту/гіпотетична загальна здатність чи компетентність, що стоїть за ними. Саме поняття «фактора» у факторному аналізі теж, по суті, є поняття компетентності, яке покликане «пояснити» варіації успішності виконання тесту.

Біля своїх витоків поняття «компетентності» не передбачало відмінностей між індивідами: за Хомським, у певній мовній спільноті всі мовці досягають «однієї і тієї ж» базової компетентності в мові. Запропоновані ним поняття «ідеальний носій мови» або «ідеальний мовець», «ідеальний слухач» передбачали не вимір, а опис компетентності. Довгий час лінгвістика була «загіпнотизована» цими, на думку дослідників [26], ілюзорними поняттями. Зорієнтованість теорії на «ідеального носія мови» (ideal native speaker), імпліцитно містить гіпотезу про однаковість мовної компетентності, яка, до речі, за Хомським, є природженою. В теорії Н.Хомського мовна компетентність є здатність людини користуватись мовою, причому ця здатність практично збігається із здатністю відрізнити «граматично правильні речення» від «неправильних», від «нонсенсу».

Звичайно, ця точка зору суперечила загальновідомим фактам: деякі діти явно швидше оволодівають мовленням, деякі студенти виявляються більш «здібними» при вивченні філологічних дисциплін, нарешті, взагалі одні люди «знають» мову краще за інших.

До речі, в тогочасних російськомовних працях термін competence передається словосполученням «языковая способность» (мовна здатність). Мовна здатність має відношення до загальнолюдської здатності, дару мовлення («дара речі»), яка забезпечує індивідові його виживання в соціумі. Це поняття традиційно розроблялось у лінгвістиці, пізніше у психолінгвістиці, пов'язувалось із уявленнями про універсали і довгий час не передбачало можливості існування різних рівнів цієї здатності. Так, вважалося, що всі дорослі носії мови «однаковою мірою компетентні» в ній. Проте з часом поняття компетентності було піддане певним корекціям. Багато хто з дослідників відчув необхідність розширити його зміст, з тим щоб воно описувало цілу низку компетентностей, а не тільки ту єдину, яка стосується імпліцитного знання правил. Ці компетентності повинні охоплювати здатності мовця (чи писця) використовувати знання мови для ефективного спілкування, щоб адаптувати стиль свого мовлення чи письма до вимог конкретної ситуації. Розвиток психолінгвістики призвів до того, що поняття «мовна здатність» почало трактуватись більш широко, в нього увійшло уявлення про рівні та індивідуальні варіанти. Нині поняття competence («мовної компетентності»/«компетентності») трактується більш широко порівняно з тим змістом, який було в нього закладено його творцем, а поняття performance (вживання, застосування) охоплює всю практику застосування мови у мовленні. В лінгвістичних і психолінгвістичних дослідженнях запанувало уявлення, згідно з яким індивіди,

що належать до тієї ж самої спільноти, можуть відрізнятися за їх мовною компетентністю, тобто за тими мовними правилами, які керують їхньою комунікативною поведінкою.

Так, на основі вивчення великої кількості джерел З.Новак у 1983 році [19] здійснив аналіз поняття «вербальна здатність», щоб встановити, які процеси є для неї релевантними. Основна проблема полягала в тому, що безпосередня мовленнєва діяльність людини являє собою комплекс різних когнітивно-комунікативних процесів, які, безумовно, виходять за рамки власне вербальної сфери, оскільки в комунікації між людьми мають місце і явища невербального характеру. Таким чином, вербальна здатність, і особливо її когнітивний аспект, губиться в цілій низці синхронних діяльнісних процесів, які в природній комунікації взагалі не піддаються діагностичному визначенню. Тому з діагностичною метою треба було найперше виокремити з цього комплексу ті окремі компоненти, які найбільш релевантні вербальній здатності в цілому.

Вербальна здатність, за З.Новаком, охоплює низку окремих когнітивно-зорієнтованих процесів, передусім процес означування («найменування»). Багато в чому процес найменування зумовлений особливостями процесу мислення і являє собою своєрідний перехід від невербального змісту до вербального, причому він безпосередньо пов'язаний з обсягом словникового запасу індивіда: при декодуванні - з обсягом пасивного словника, при кодуванні - активного.

Експериментальне дослідження З.Новака показало, що вербальна здатність дітей дев'ятирічного віку не є гомогенним утвором, а складається (в процесуальному відношенні) з двох відмінних видів діяльності. Першу репрезентує фактор вербальної плинності, другу характеризує комплексний вербальний фактор (субтести пошуку синонімів, доповнення сполучників у реченні, переструктурування речень тощо).

В інших дослідженнях було показано, що мовна компетентність людини змінюється з віком. Так, Е.Гарке (Harke E.), порівнюючи одних і тих же самих індивідів у віці 12, 18 і 30 років, виявив, що мовно-мисленнєві можливості людської діяльності в зрілому віці зростають. За даними Д.Бромлі (D.Bromley), оптимум вербальних функцій в онтогенезі людини взагалі досягається біля 40 років. Ч.Філлмор (1979) висунув гіпотезу, згідно з якою існують рівні лінгвістичної досконалості, які за багатьма параметрами відрізняють одного «нормального» мовця від іншого, і такі відмінності формують континуум таких же самих ясних випадків, як це має місце в мовленні дітей або людей із пошкодженим мовленням [26]. Нагадаємо, що Л.С.Виготський також не погоджувався з тим, що розвиток мовлення закінчується з досягненням готовності до плинного продукування речень в дитячому віці.

Прикладом фундаментального дослідження рівнів і компонентів «мовленнєвої здатності» людини стала робота Г.І.Богіна [8] (в інших роботах він використовує також поняття «мовна компетенція»). Г.І.Богін розуміє мовленнєву здатність як готовність суб'єкта до використання мови в своїй діяльності.

«Здатність» для нього є синонімом саме «готовності», а не «обдарованості», він виходить з того, що мовленнєва здатність - це один із тих предметів, в якому об'єктивовані родові досягнення людства, тобто один з тих предметів, якими людина оволодіває, який стоїть перед нею як завдання.

Як вважає Богін, сенс навчання мови полягає в тому, щоб дати індивіду в найбільш соціально-доцільному вигляді всі ті багатства, всю ту складність мовленнєвої готовності, які притаманні добре розвиненій соціальній людині. Таким чином, навчання мови (в першу чергу рідної) - це один із аспектів планомірного розвитку людського індивіда в напрямку присвоєння ним своєї людської сутності.

Мовленнєва здатність індивіда, поставленого в гідні людини умови, розвивається все життя, хоча з певного моменту розвиток іде по нисхідній. Спостереження показують, що різні аспекти мови як семіологічної системи форсовано розвиваються в різні періоди життя людини. Найпізніше розвиток виявляється форсованим щодо прагматичної сторони мовлення (вік від 13 до 30 років), а ритміка і «плинність» мовлення стають предметом постійного слухового сприйняття лише в юнацькому віці.

Г.І.Богін побудував параметричну полікомпонентну модель мовної здатності, де параметрами є аспекти мови (фонетика, граматики, лексики), основні види мовленнєвої діяльності (говоріння, слухання, письмо, читання) і рівні готовності до мовленнєвої діяльності: 1) рівень правильності (2-7 років); 2) рівень швидкості (8-10 років); 3) рівень насиченості; 4) рівень адекватного вибору, 5) рівень адекватної комплектації цілого тексту. Володіння кожним рівнем включає в себе всі попередні, а мовлення дитини і підлітка відрізняється від мовлення дорослої людини тільки з точки зору вторинних (3, 4, 5) рівнів.

Мовлення одного й того ж самого індивіда ніколи не буває таким, що всі його численні ознаки будуть лежати на одному якісному рівні, тому описувати й аналізувати модель мовленнєвої здатності доцільно за компонентами (їх, за Богіним, шістьдесят).

Тенденція розглядати в єдності мовленнєві і немовленнєві дії комунікантів спричинилась до появи нового поняття, що описує вербальну поведінку суб'єкта - поняття **«комунікативна здатність»**. Якщо (за Хомським) мовна здатність є центральним фактором і являє собою досконале знання граматики носієм мови, то комунікативна здатність стосується «вживання» і включає соціальний досвід носія мови [3].

Якщо соціальний досвід носіїв мови, представлений в абстрактному ідеалізованому вигляді, є соціальна компетенція, то комунікативна компетенція - це реалізація мовної і соціальної компетенції в конкретних ситуаціях спілкування. Це своєрідний механізм, який дає змогу людині як члену суспільства визначати ситуативну релевантність її лінгвістичних і соціальних знань і перетворювати їх на набір інструкцій, які підлягають постійній реінтеграції в міру того, як розгортається процес спілкування і змінюється його контекст [13, с. 318].

Комунікативна компетентність не успадковується, а набувається індивідом, формується у нього в результаті взаємодії із соціальним середовищем, в процесі соціалізації особистості.

Поява поняття «комунікативна здатність» (компетентність) в 60-70-х рр. стало своєрідною реакцією зарубіжних спеціалістів на обмеженість теорії породжувальної граматики Н.Хомського.

Рівні комунікативної компетентності - це межі, в яких суб'єкт може досягти конкретних комунікативних цілей.

Теоретичний аналіз структури комунікативної здатності свого часу здійснив, наприклад, А.А.Кідрон [18]. Автор визначає комунікативну здатність як загальну здатність, пов'язану із різноманітними підструктурами особистості, яка виявляється в навичках суб'єкта спілкування нав'язувати соціальні контакти, регулювати повторювані ситуації взаємодії, а також досягати в міжособистісних стосунках накреслених комунікативних цілей. Це - унітарний показник готовності до спілкування, «компетентність у спілкуванні».

Компетентність у спілкуванні розглядається А.А.Кідроном **на трьох рівнях - особистісному, поведінковому і пізнавально-оцінковому.**

Наприклад, **на особистісному рівні** виокремлюються чотири площини: 1) база комунікативного потенціалу (соціальні і соціально-психологічні передумови до спілкування: комунікативні засоби, схеми орієнтації взаємодії, зовнішність, темперамент, статус індивіда в мікроколективі тощо); 2) найнижчий рівень прояву комунікативної здатності (навички спілкування); 3) середній рівень її прояву - уміння спілкуватися; 4) найвищий рівень - форма інтеракційного пристосування і функціональна спрямованість поведінки.

Такий компонент комунікативної здатності, як *уміння спілкуватися*, на основі переважальних психологічних механізмів розпадається, своєю чергою, на 5 класів:

1) *пізнавальні уміння*: здатність пізнавати людей (рівень міжособистісної перцепції), об'єктивувати ситуацію і прогнозувати поведінку, самопізнання;

2) *пізнавально-експресивні уміння*: уміння активно слухати, вибирати роль, адекватно передавати і сприймати емоції;

3) *експресивні уміння*: мовленнєві здібності, уміння аргументувати, здатність до невербального самовираження, уміння підкреслити особистісно-індивідуальні риси;

4) *експресивно-інтеракційні уміння*: здатність до ризику, уміння рефлексивно керувати «Я-образом»;

5) *інтеракційні уміння*: володіння правилами поведінки (етикетом), прийомами техніки спілкування і маніпуляцією, конструктивне використання его-захисних механізмів, уміння використовувати позаситуативні умови і засоби.

Для визначення комунікативної здатності на рівні **реальної поведінки** автор пропонує таку систему з 3-х показників:

а) показники, які характеризують *здатність регулювати площини спілкування*:

- змінювати *спрямованість* комунікативної поведінки (особистісно орієнтоване - конвенційно-орієнтоване);
- обирати підходящу комунікативну *дистанцію* (коротку - середню - довгу);
- регулювати ступінь залученості до ситуації (сильна - середня - слабка);
- змінювати *модальність самовираження* (за мірою пристойності, за мірою вираженості почуттів, за використанням мовленнєвих засобів);
- б) показники, які характеризують *здатність змінювати рольові позиції*:
 - *перетворювати ініціативу особистої поведінки* в форму актуалізуючої, кооперуючої, конкуруючої чи маніпулюючої поведінки;
 - адекватно *розрізняти функційну спрямованість* поведінки партнера (за вищеназваними рольовими позиціями) і розгадувати свідоме маскування;
 - *відгукватися* на актуалізуючу і кооперуючу поведінку;
 - вміти *відповідати*, мобілізувавши свої комунікативні ресурси, в умовах маніпуляції і конкуруючої поведінки з боку партнера;
- в) показники, які характеризують *толерантність* в міжособистісних відносинах:
 - *відсутність схильності* до емоційного сприйняття своїх партнерів спілкування на «негативній шкалі» (ворожими, нещирими тощо);
 - здатність витримувати *реальну ситуативно-негативну асиметричність* (наприклад, коли партнер дає менше позитивного емоційного зворотного зв'язку) без позбавлення спілкування спонтанності і стабільності.

А. А. Кідрон провів анкетування на основі понять, які найчастіше використовуються в розмовній мові для оцінки комунікативних властивостей особи. Факторний аналіз масиву даних, отриманих на основі 25000 взаємних оцінок властивостей 72 особами, відкрив можливість для оцінки гіпотетичної структури комунікативної здатності. Фактори впорядкувались у такі групи:

- а) еквіваленти «стратегічних» умінь спілкування - фактор сенситивності і уміння налаштуватись; *фактор красномовності*;
- б) еквіваленти «тактичних» умінь спілкуватися - фактор почуття такту; фактор самовладання; фактор поведінки згідно з етикетом;
- в) показник *володіння засобами спілкування* - *фактор виразності*;
- г) еквіваленти особистісних або природних передумов комунікативної здатності - фактор зовнішньої привабливості; фактор товариськості; фактор відвертості;
- д) характеристики стилю спілкування - фактор поступливості; фактор цілеспрямованої поведінки; фактор статевих преференцій при спілкуванні; фактор улягання впливу позитивних санкцій.

Як бачимо, комунікативна здатність, за А.А.Кідроном, являє собою інтегративне утворення, яке охоплює особистісний, поведінковий і пізнавально-оцінковий компоненти. Власне мовно-мовленнєва здатність займає в комунікативній здатності досить незначне місце (фактор красномовності, фактор виразності як показники володіння засобами спілкування). Це зрозуміло, адже спілкування не зводиться лише до вербального спілкування, а залежить також від низки екстралінгвістичних факторів.

Говорячи саме про мовно-мовленнєву компетентність, слід зупинитися на проблемі **індивідуальних варіантів мовного розвитку, типів володіння мовою** - всього того, що входить в поняття мовних здібностей і пов'язане з особистісними чинниками.

Дослідження мовних здібностей співвідносне не з «мовною здатністю» (компетентністю), а радше з «обдарованістю» в психологічному сенсі слова.

Під мовними (лінгвістичними) здібностями маються на увазі індивідуально-психологічні особливості особи, які сприяють швидкому утворенню інтервербальних зв'язків, формуванню операцій структурування вербального матеріалу і утворенню функціонально-лінгвістичних узагальнень, гнучкості трансформаційних процесів в мовленнєвій діяльності, формуванню специфічного типу лінгвістичного мислення, необхідного для наукової діяльності в галузі лінгвістики (М.М.Гохлернер, С.В.Ейгер).

Лінгвістичні здібності - складний психічний утвір, який об'єднує перцептивні, мнемічні і мисленнєві компоненти, що досягли високого рівня розвитку, вони зазвичай пов'язані з рефлексією і метамовними процесами. Компонентами лінгвістичних здібностей є: яскраво виявлена коротко- і довготривала пам'ять, що знаходить вияв у легкому і швидкому утворенні вербальних асоціацій; швидкість і легкість утворення функціонально-лінгвістичних узагальнень, що знаходить вияв у швидкому формуванні «чуття правильності мовлення»; імітаційні здібності на всіх мовних рівнях; здатність до швидкого переходу на новий «психолінгвістичний кут зору»; здатність до формалізації вербального матеріалу (моделювання) [10].

Деякі індивідуальні відмінності в мовній продукції різних людей можна пояснити в термінах відмінностей в інтеріоризованій граматиці, інші - в термінах преферованих індивідуальних стратегій або частіше використовуваних лінгвістичних механізмів. Відмінності в успішності можуть співвідноситися з мнемічними навичками, швидкістю дій, особистісними чинниками, соціальними навичками - коротше кажучи, з усім тим, в чому одна людина може відрізнитися від іншої.

Для здібностей високої складності вимірювання призводить до поділу людей на численні підгрупи, і тут ми отримуємо відмінності швидше між індивідами, ніж між групами. Так, наприклад, існують дані про зв'язок між асоціативними реакціями і *типологічними властивостями нервової системи*.

Зокрема виявлено відсутність значущого зв'язку між швидкістю асоціативних реакцій і силою нервових процесів стосовно збудження, але є зв'язок *між швидкістю асоціативних реакцій і лабільністю нервової системи*.

Спостерігаються й інші відмінності у вербальній поведінці, в основі яких лежать когнітивні особливості суб'єктів, такі, наприклад, як *полезалежність* та *полenezалежність*. Прийнято вважати, що «полезалежні» краще ладять із людьми, мають великий набір соціальних навичок, більш компетентні в спілкуванні, а «полenezалежним» властиві навички пізнавального аналізу і структурування. Проте, як показало дослідження П.Н.Іванова та ін. [16], така постановка питання не є цілком коректною. Дослідження під-

твердило, що ступінь диференційованості когнітивних структур є однією з детермінант процесу спілкування. Однак ця детермінація не є лінійною і, очевидно, не можна вважати цілком обґрунтованими висновки щодо більшої компетентності в спілкуванні полезалежних суб'єктів. Суб'єкти з високою мірою диференційованості когнітивної сфери (полезалежні), хоч і не зорієнтовані на спілкування, проте виявляють у ньому значну продуктивність: зокрема демонструють здатність сприймати повідомлення адекватно до задуму партнера, продукувати текст з урахуванням позиції реципієнта.

Виявлено індивідуальні відмінності щодо *рівня афіліації* - потреби бути учасником ситуації соціальної взаємодії [17]. Зокрема виокремлено 4 типи афіліантів: 1) люди, що чекають позитивної відповіді від інших; 2) ті, що чекають позитивної і негативної відповіді; 3) ті, що чекають негативної відповіді; 4) ті, що не чекають нічого. Крім особистісних детермінант, що визначають афіліативну тенденцію, певну роль тут відіграють і об'єктивні афіліатори (інтер'єр, меблі, дистанції тощо).

Деякі автори, які пишуть про комунікативну культуру³, вважають, що на особливості її прояву як особистісної властивості впливають: флексибільність - ригідність, екстравертованість - інтровертованість; діалогічність свідомості; особистісна рефлексія; особистісні смисли, мотиви; інтегральне самоставлення; емпатія; конформність; особливості самосприйняття особистості [6].

У цьому зв'язку ще один важливий параметр мовної компетентності - металінгвістичні, або рефлексивні, можливості індивіда. Відомо, що здатність виносити судження про мову радикально відрізняється від здатності використовувати мову як засіб спілкування. Йдеться про метакогнітивні операції, коли когнітивні операції нижчого порядку є об'єктом аналізу для когнітивної операції вищого порядку. Ці операції задіяні у всіх тих ситуаціях, коли потрібен високий рівень розуміння тексту, його тонкощів або, з іншого боку, висока довільність і свідоме планування дискурсу. Ми вже не говоримо про всі ті види інтелектуально насиченої праці, яка пов'язана з продукуванням і корекцією тексту. Тут заслуговують згадки виявлені М.К.Кабардовим відмінності між *комунікативно-мовленнєвою* і *когнітивно-лінгвістичною спрямованістю* студентів у засвоєнні іноземної мови. Для першої характерний синдром «неусвідомлюваність - мимовільність - синтетичність», для другої - «усвідомленість - довільність - аналітичність». Ці типи перегукуються з давньою дихотомією Б.В.Беляєва (1965), який розрізняв інтуїтивно-чуттєвий і раціонально-логічний тип оволодіння мовою.

Показано, що описані характеристики є стійкими, вони пронизують різні рівні діяльності.

Що стосується рідної мови, то й тут здатність до «*мовленнєвих суджень*» (тобто аналітичної, суто лінгвістичної діяльності) не корелює із «*словесною плинністю*» (яка стосується уже мовленнєвої діяльності). Так само не корелює з плинністю і схильність до переважно лінгвістичної категоризації дійсності. Остання приводить до вищого рівня концептуалізації при розв'язанні інтерпретаційних, тобто аналітичних задач.

³ Комунікативна культура включає культуру почуттів, культуру мислення, культуру мовлення і культуру здоров'я.

Поняттям «плинність» (fluency, word fluency, *рос.* беглость) традиційно по-значається велика кількість різних аспектів мовлення. Наприклад, Філлмор (Ch. Fillmore) [27] розрізняє чотири види плинності:

I - проста здатність індивіда говорити з малою кількістю пауз, здатність заповнювати час мовленням;

II - здатність продукувати послідовні, розумні, «семантично щільні» ви-слови, майстерне використання семантичних і синтаксичних ресурсів мови. Люди, що володіють цим типом плинності, говорять легко, компактно і спо-кійно саме те, що вони хочуть сказати; вони не намагаються заповнити мов-лення великою кількістю семантично порожнього матеріалу;

III - здатність вміти говорити підходящі речі у великій кількості ситуацій і контекстів. Людина, що володіє таким типом плинності, завжди говорить правильні речі, почуває себе комфортно в різних видах комунікативних си-туацій. Той, хто нею не володіє, може добре почуватися в одних ситуаціях, але «проковтує язика» в присутності незнайомих, іноді несподівано хворо-бливо переживає людську взаємодію;

IV - здатність окремих людей творчо використовувати мову, висловлюва-ти свої думки оригінальним способом, вслухатись у гру звуків, варіювати стиль свого мовлення, конструювати метафори тощо. Такі люди справляють враження, ніби вони дуже швидко антиципують те, що скажуть, здатні дуже швидко оцінити велике коло альтернативних способів відреагувати на ситу-ацію і вибрати один із них, який звучить приємніше чи ясніше.

Максимально обдарована у мовному відношенні людина може, очевидно, володіти всіма цими здатностями.

Плинність, за Філлмором, передбачає володіння численними *знаннями* і *вміннями*:

1) Знання сталих, зафіксованих форм (розмір і характер репертуару мор-фем, слів, ідіом, фіксованих фраз). Тут важливо мати на увазі, що індивіди відрізняються не так загальним обсягом їхнього словника, як його часткови-ми семантичними полями залежно від професійних занять чи інтересів. Та міра, яка нам необхідна, не зводиться просто до розміру словника: величез-на кількість формул не є перевагою, якщо мовець уярмлений ними.

2) Уміння контролювати процеси створення нових виразів, формування нових слів. Люди, професійно залучені до інтелектуальної активності, більш звичні до формування нових термінів, що виходять за рамки усталених ре-сурсів мови, інші схильні обмежуватись вивченими готовими словами.

Індивідуальні відмінності існують і стосовно *формування речень*. Тут іс-нує безліч синтаксичних конструкцій, логічних зв'язків, типових для пев-них сфер діяльності і мислення. Можливо, *знання схем* може бути навіть точнішим показником вербальної плинності, ніж розмір словника. Воно охоплює:

3) Знання різних схем взаємодії при розмові, майстерність застосування принципів непрямой комунікації (один воліє передавати інформацію за до-помогою лайки, інший схильний стверджувати за допомогою запитання).

4) Знання схем дискурсу, тобто зв'язного мовлення. Знання основних схем розвитку, переходу, завершення оповіді тощо.

5) Знання того, наскільки підходять певні мовні засоби до конкретної ситуації, знання регістру і стилю мовлення (регістрова компетенція).

Таким чином, можна сказати, що поняття «плинність мовлення» охоплює як «лексикон» особи (знання лексичних одиниць, синтаксичних і когнітивно-мовних формул), так і її «прагматикон» (знання схем взаємодії при спілкуванні, знання реєстрових відповідностей між лексиконом і ситуацією взаємодії).

Підсумовуючи розглянуті загальні проблеми і різні аспекти мовно-мовленнєвої і комунікативної компетентності, спробуймо спроектувати отримані уявлення на професійну компетентність психолога.

Як свідчить наш аналіз, мовно-мовленнєва компетентність взагалі залежить від рівня розвитку загальної мовної компетенції як мовної здатності індивіда, від його лінгвістичних здібностей, від вікових і особистісних характеристик - в тому числі мотивів і системи цінностей. Своєрідне поєднання цих моментів у кожному конкретному випадку формує неповторний індивідуальний мовно-мовленнєвий профіль професіонала, що є передумовою його досягнень у діяльності.

Проте, як зазначалося вище, в цій статті нас цікавить компетентність передусім як **система вимог** до мовно-мовленнєвої сторони різних форм діяльності психолога. Тут, на наше переконання, буде доцільним визначити МК психолога в категоріях завдань (мовно-мовленнєвих задач), які потребують певних знань та умінь і розв'язуються ним у конкретних ситуаціях професійної діяльності. Дуже складно, а може й неможливо, представити ці вимоги у вигляді дискретних нахилів, здібностей, настановлень, мотивів чи специфічних особливостей мовлення (їх номенклатура по-різному окреслюється різними авторами). Так завдання може ставитись лише при визначенні індивідуального мовно-мовленнєвого профілю професіонала. Ми бачимо свою мету в тому, щоб виокремити основні мовно-мовленнєві завдання, які взагалі ставить професійна діяльність перед психологом (бажано у формі знань та умінь), а далі описати різні констеляції чи ієрархії цих знань та умінь стосовно основних професійних ситуацій, в яких розгортається діяльність сучасного психолога - як науковця, так і практика. З великою імовірністю можна припускати, що в різних сферах діяльності психолога будемо зустрічати як подібні, так і відмінні варіанти цих констеляцій. На цей момент ми переконані, що можна обмежитись трьома найзагальнішими типами таких мовленнєвих задач, а саме: 1) раціонально-експресивними; 2) раціонально-імпресивними; 3) метакогнітивними. Перш ніж окреслювати зміст цих задач та оцінювати міру насиченості ними різних видів діяльності психолога, внесемо потрібне уточнення в нашу термінологію. Хоча ми й вживаємо термін «мовно-мовленнєвий», ми, тим не менше, не ставимо на меті оцінювати окремо «мовні» і «мовленнєві» компоненти компетентності⁴. Нам видається більш доцільним, як це робить, наприклад, О. Залевська, залишаючись стро-

⁴ Хоча є приклади визначення саме «мовної компетенції». Так, Ф.Бацевич, підсумовуючи внесок різних дослідників у визначення змісту поняття «мовна компетенція», називає такі його складові: уміння оперувати засобами мови, дотримуватись норм розмовно-літературного чи писемно-літературного мовлення; навички й уміння автоматичного, швидкого, легкого і доречного вживання мовних засобів; здатність утворювати нові мовні форми (креативний аспект); здатність до рецептивних і продуктивних видів комунікації; здатність мовців і тих, хто пише, до аутокорекції; володіння всіма стильовими засобами мови [с. 124].

го в рамках психолінгвістичного підходу, інтегрально оцінювати слово не як елемент лінгвістичної системи, а як надбання людини («достояние человека»). Тоді «ментальний лексикон» виступає не як інвентар знаків, не як пасивне сховище відомостей про мову, не як індивідуальний словниковий запас у довготривалій пам'яті, що зберігається в такому самому (або близькому до нього) вигляді, в якому слова описуються в друкованих словниках, а як «засіб доступу до єдиного інформаційного тезаурусу, тобто повного обсягу енциклопедичних і мовних знань, що зберігаються пам'яттю людини і супроводжуються емоційними враженнями і виробленою в соціумі системою норм і оцінок, що на них накладаються» [12, с. 429]. Цей внутрішній лексикон «повинен являти собою надзвичайно складну систему багатоваріантних полів, що багато разів перетинаються, і за допомогою яких упорядковується і зберігається в більш чи менш повній готовності до вживання і діяльності різнобічна інформація про предмети і явища навколишнього світу, про їхні властивості і відношення, про їх оцінку індивідом тощо, так само як про особливості вербальних одиниць, які їх позначають» [там само, с. 428].

Вживаємо слово «мовно-» в назві «мовно-мовленнева компетентність» для того, щоб не обмежуватись лише процесуальними моментами, а враховувати і певні знання.

1. Раціонально-імпресивні задачі мають місце в процесах сприймання, розуміння, інтерпретації мовлення іншого і полягають, загалом, у співставленні одиниць плану вираження і одиниць плану змісту, рухові від слова іншої людини до її думки.

Такі задачі психолог розв'язує в ході професійного розуміння й інтерпретації тексту: писемного - в науковій і педагогічній діяльності (так звана «читацька компетентність»⁵), чи усного тексту - студента, клієнта, досліджуваного.

Їх розв'язання вимагає певних умінь, а саме:

- умінь отримувати інформацію про людину на основі тексту;
- умінь розрізняти когнітивні та афективні складові вислову;
- умінь бачити в дискурсі суб'єкта об'єктивізацію його ментальних моделей, за текстом відтворювати образ світу клієнта чи досліджуваного;
- умінь співвідносити структуру повідомлення та її порушення з глибинними психологічними процесами і станами людини;
- умінь за об'єктивним значенням слова розпізнавати індивідуальний сенс, що вкладається в нього людиною і т. ін.

Умовами успішного розв'язання раціонально-імпресивних задач є відкритість психолога до суто мовних характеристик тесту та певна толерантність до спотворень його поверхневої структури (уміння вбачати в останніх конкретний психологічний сенс).

2. Раціонально-експресивні задачі.

Розв'язання їх має протилежну спрямованість - від плану змісту до плану вираження. Це має місце в процесах продукування мовлення і передбачає

⁵ Н.В.Чепелева визначає читацьку компетентність як «комплекс особистісних та інтелектуальних якостей читача, які дозволяють йому ефективно взаємодіяти з текстом, адекватно розуміти твір, вступаючи в діалог з автором, оцінюючи прочитане, виражаючи своє ставлення до нього» [25, с. 91].

активне співставлення одиниць плану змісту і плану вираження, активний вибір, пошук, оцінку слова. Як пише О.Залевська, «в умовах продукування мовлення адекватність вибраного слова задумові висловлювання забезпечується <...> підсвідомим врахуванням значної частини тієї інформації про слово і про позначуваний ним об'єкт, яка залишається «за кадром», тобто не отримує виходу у «вікно свідомості», хоча й може в разі потреби бути актуалізованою» [12, с. 429].

Розв'язання раціонально-експресивної задачі має місце в процесах текстотворення (в науковому дискурсі), в усіх процесах спілкування психолога з людиною (студентська аудиторія, досліджувані, клієнти) і охоплює здатність адекватно передавати свою думку (змістову інтенцію) в тексті (писемному чи усному), гнучко адаптуючи свій текст до реципієнта (майбутнього читача чи реального слухача). Сюди можна сміливо зарахувати всі ті елементи, які лінгвісти вважають складовими комунікативної компетентності, а саме:

- мовну компетенцію (здатність розуміти і продукувати необмежену кількість правильних повідомлень);
- дискурсивну компетенцію (здатність поєднувати повідомлення у зв'язні дискурси);
- соціолінгвістичну компетенцію (здатність розуміти і продукувати мовлення у конкретному соціолінгвістичному контексті спілкування);
- іллокутивну компетенцію (здатність реалізовувати комунікативні наміри, використовуючи структуру повідомлення - мовленнєвого акту);
- стратегічну компетенцію (уміння брати ефективну участь у спілкуванні, добираючи правильну стратегію і тактику спілкування);
- соціокультурну компетенцію (уміння використовувати соціокультурний контекст: звичаї, норми, ритуали, соціальні стереотипи) [4, с. 125-126].

Додамо ще здатність адекватно кодувати продукти власного мислення та уяви в словах-еквівалентах понять (термінотворча компетентність, творення метафори в психологічній практиці).

3. Метакогнітивні задачі.

Ці задачі розв'язуються тоді, коли йдеться про рефлексію психологом власної мовно-мовленнєвої діяльності, спрямованість його думки не на інших чи до інших (як в попередніх випадках), а до себе і на себе.

Розв'язання зазначених задач потребує певних **знань**, а саме розуміння конвенційності зв'язку між словом і денотатом (і усвідомлення свого права і можливості «все переназвати»), розуміння ролі мови і власного мовного досвіду в побудові як своєї картини світу, так і картини світу іншого, та **умінь** рефлексувати власні мовленнєві стратегії і тактики, свідомо контролювати (і оцінювати) продукти своєї мовленнєвої творчості.

Зауважимо, що в названих задачах (особливо у двох перших) може виразно проступати й комунікативний компонент - у вигляді, наприклад, необхідності враховувати адресата і орієнтувати на нього своє мовлення або, навпаки, сприймаючи чиєсь мовлення, робити певні поправки на особистісні характеристики мовця чи автора.

Підхід до аналізу ММК психолога на базі виділених задач відкриває можливість описувати її не як суму окремих здатностей, а як ієрархію умінь, необхідних у різних видах діяльності.

Запропонована нами їх номенклатура відкриває можливість для формування уявлення про співвідношення комунікативної і мовно-мовленнєвої компетентності психолога як про дві фігури, які перетинаються і мають спільну частину, проте жодна з них не охоплює іншу повністю (див. табл.).

Загальна мовно-мовленнєва компетентність суб'єкта може оцінюватися на основі порівняння рівня розвитку трьох розглянутих її підкомпетентностей. Оцінки за цими компонентами можуть скласти індивідуальний профіль відповідної компетентності професіонала.

Таблиця

Мовно-мовленнєва і комунікативна компетентність психолога

Тип компетентності	Мовно-мовленнєва		Комунікативна
компоненти компетентності	метакогнітивні лінгвістичні уміння	раціонально-імпресивні уміння раціонально-експресивні уміння	соціолінгвістичні знання та уміння

Перспектива дослідження - в розвитку й конкретизації даної схеми стосовно наукової, викладацької, прикладної та практично-консультативної діяльності психолога.

Література

1. Андрієвська В.В. Діяльність психолога як простір мови і мовлення : проблема інтегральної моделі мовно-мовленнєвої компетентності / В.В. Андрієвська // Наукові записки Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. академіка С.Д.Максименка. - К. : Ніка-Центр, 2009. - Вип. 37. - С. 44-75.
2. Андрієвська В.В. Професійна компетенція: теорія і практика її оцінки на Заході / В.В. Андрієвська // Науково-методичне забезпечення діяльності сучасної професійної школи : матеріали наук.-практ. конф. (Львів, 11-14 травня 1994 р.) Ч. I. - К., 1994. - С. 25-29.
3. Аршавская Е.А. Экстралингвистические детерминанты коммуникативной способности (компетенции) / Е.А.Аршавская // Исследование проблем речевого общения. - М., 1979. - С. 72-82.
4. Бацевич Ф.С. Основи комунікативної лінгвістики : підручник / Ф.С.Бацевич. - К. : Академія, 2004. - 342 с.
5. Бенеш Г. Психологія : Лу-АНаэ : довідник : пер. з нім. / Гельмут Бенеш ; худож. Герман і Катаріна Фон Заальфельд ; наук. ред. пер. В.О.Васютинський. - К. : Знання-Прес, 2007. - 510 с.

6. Білоножко А.В. Соціально-психологічні чинники становлення комунікативної культури майбутнього юриста в процесі професійної підготовки : автореф. дис. ... канд. психол. наук / А.В.Білоножко. - К., 2008. - 21 с.
7. Богин Г.И. О высших уровнях языковой компетентности человека / Г.И.Богин // Интеллект и речь. - Алма-Ата, 1972.
8. Богин Г.И. Уровни и компоненты речевой способности человека / Г.И.Богин. - Калинин, 1975. - 104 с.
9. Василевич А.П. Проблемы измерения языковой компетенции / А.П.Василевич. - Лингвистические основы преподавания языка. - М. : Наука, 1983. - С. 113-137.
10. Гохлернер М.М. Психолингвистический угол зрения и некоторые вопросы обучения иностранному языку / М.М.Гохлернер, Г.В.Ейгер // Психолингвистические основы и методические закономерности обучения иностранной речи. - Воронеж, 1984.
11. Эбелис Н. Компетентность в психологии (competency in psychology) / Н.Эбелис // Психологическая энциклопедия : 2-е изд. / под ред. Р.Корсини, А.Ауэрбаха. - СПб. : Питер, 2003. - С. 308-309.
12. Залевская А. Психологические исследования. Слово, текст : избр. труды / А.Залевская. - М. : Гнозис, 2005. - 543 с.
13. Звезгинцев В. А. О предмете и методах социолингвистики / В.А.Звезгинцев // Известия АН СССР. - 1976. - Т.35, № 4. - С. 318. - (Серия литературы и языка).
14. Зимняя И. А. Ключевые компетенции - новая парадигма результата образования / И. А. Зимняя // Высшее образование сегодня. - 2003. - № 5. - С. 34-42.
15. Зимняя И.А. Социально-профессиональная компетентность как целостный результат профессионального образования (идеализированная модель) / И.А.Зимняя // Актуальные проблемы качества образования и пути их решения в контексте европейских и мировых тенденций : материалы XV Всероссийской науч.-метод. конф. Кн. 2 : Проблемы качества образования. Компетентностный подход в профессиональном образовании и проектировании образовательных стандартов. - М. ; Уфа : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2005. - С. 10-19.
16. Иванов П.К. Социометрическое исследование взаимопонимания в общении / Иванов П.К., Сенина И.Г., Галкина Л.А. // Мышление. Общение. Практика. - Ярославль, 1986. - С. 126-128.
17. Иванова А.Е. Коммуникативное обучение и его особенности / А.Е.Иванова // Исследование проблем речевого общения. - М., 1979. - С. 83-89.
18. Кидрон А. А. Коммуникативная способность и ее совершенствование : дисс. . канд. психол. наук / А.А.Кидрон. - Ленинград, 1981.
19. Новак З. Вопросы изучения и диагностики развития вербальной способности учащихся / З.Новак. - Вопросы психологии. - № 3. - 1983. - С. 46-50.
20. Паскевська Ю.А. Формування мовленнєвої компетентності майбутніх психологів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. . канд. психол. наук / Ю.А.Паскевська. - К., 2006. - 20 с.
21. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация : пер. с англ. / Джон Равен.- М. : Когито-центр, 2002. - 396 с.
22. Семиченко В.А. Формування психологічної компетентності студентів у процесі вивчення курсу психології / В.А.Семиченко // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології ім. Г.С.Костюка АПН України / за ред. академіка С.Д.Максименка. - К., Нора-Друк, 2001. - Вип. 21. - С. 250-257.
23. Ткачук О.М. Наратологічний словник / Олександр Ткачук. - Тернопіль : Астон, 2002. - 173 с.
24. Хомский Н. Язык и мышление / Ноам Хомский. - М., 1972.

25. Чепелева Н.В. Технології читання : посібник / Н.В.Чепелева. - К. : Главник, 2004. - 91 с. - (Психологічний інструментарій).
26. Fillmore Ch.F. Individual differences in Language Ability and Language Behavior / Ch.F.Fillmore and ath. (eds.), 1979.
27. Fillmore Ch.F. On fluency // Ch.F. Fillmore and ath. (eds.) // Individual differences in Language Ability and Language Behavior, 1979.
28. Gilbert P. La competence: du «mot-valise» an concept ope'ratoire / Patrick Gilbert et Michel Parlier // Actualite de la Formation Permanente. - 1992, № 116. - P. 14-18.
29. Hutmacher W. Key competencies for Europe / Walo Hutmacher // Report of the Symposium. Berne, Switzerland 27-30 March, 1996. Council for Cultural Co-operation (CDCC), a Secondary Education for Europe. - Strasburg, 1997.

В статье рассматриваются языково-речевая и коммуникативная компетентности психолога.

Раскрыто различие между лингвистическими рацио-импрессиивными, рацио-экспрессиивными и метакогнитивными задачами в различных областях его профессиональной деятельности.

Ключевые слова: коммуникативная компетентность, языково-речевая компетентность, профессиональная компетентность психолога.

The article deals with communicative, linguistic and speech competencies of psychologist.

The difference between linguistic ratio-expressive, ratio-impressive and metacognitive tasks in basic areas of his professional activity is revealed.

Keywords: communicative competence, linguistic and speech competence, professional competence of a psychologist.