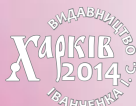


ДІНА ДЕМЧЕНКО

ФОРМУВАННЯ
ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ
ЮРИСТІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ
МОВИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ

монографія



Національний юридичний університет імені Я. Мудрого

ДЕМЧЕНКО ДІНА ІСХАКІВНА

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ
МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ
МОВИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ**

МОНОГРАФІЯ



ББК 81'243:34
УДК 81.2-9:67
Д 30

Монографію рекомендовано до друку вченою радою
Національного юридичного університету імені Я. Мудрого
(протокол №2 від 13.11. 3013 р.)

Рецензенти:

Пасинок В.Г. – доктор педагогічних наук, професор, декан факультету іноземних мов, завідувач кафедри методики та практика викладання іноземної мови Харківського національного університету імені В.Н. Каразіна.

Колбіна Т.В. – доктор педагогічних наук, професор кафедри іноземних мов та перекладу Харківського національного економічного університету.

Демченко Д. І.

Д 30 Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці: [монографія]/ Д. І. Демченко. . – Х. : Видавець Іванченко І. С. , 2014. – 213 с.
ISBN 978-617-7033-44-7

У монографії визначено суть поняття «компетенція», «компетентність», «професійна іншомовна компетентність юриста». Також схарактеризовано структурні компоненти цього феномена: аксіологічний, когнітивний і діяльнісний компоненти, що забезпечують єдність комунікативної та професійної культури юриста. Теоретично обґрунтовані педагогічні умови формування професійної іншомовної компетентності майбутнього юриста в процесі його фахової підготовки.

Для науковців, викладачів, аспірантів та студентів гуманітарних спеціальностей.

ББК 81'243:34
УДК 81.2-9:67

*Присвячується моїм батькам,
Азізбаєву Ісхаку Халілулловичу і Азізбаєвій Любові Миколаївні,
котрі завжди мене підтримують і надихають.*

ЗМІСТ

ВСТУП	5
РОЗДІЛ 1 ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЮРИСТА	8
1.1 Компетентнісний підхід до професійної підготовки представника юридичної професії.....	8
1.2 Сутність і структура професійної іншомовної компетентності юриста.....	37
1.3 Педагогічні умови формування професійної іншомовної компетентності майбутнього юриста.....	69
РОЗДІЛ 2 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ	103
2.1 Організація і методика проведення експериментальної роботи.....	103
2.2 Реалізація педагогічних умов формування професійної іншомовної компетентності студентів-майбутніх юристів.....	124
2.3 Аналіз результатів експериментальної роботи.....	155
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ	175
ДОДАТКИ	198

ВСТУП

Початок ХХІ століття характеризується радикальними трансформаціями як у сфері міжнародних відносин, так і соціально-економічних структур і зв'язків в Україні. З розширенням міжнародної співпраці в рамках європейської економічної й політичної глобалізації кардинальним чином змінилися вимоги, що висуваються сьогодні працедавцями до випускників українських вищих навчальних закладів. Окрім високого професійного рівня сучасний фахівець з вищою освітою повинен володіти достатньо високим рівнем мовної і іншомовної компетентності для подальшої професійної діяльності, що забезпечує професійне зростання на основі вітчизняних і зарубіжних досягнень, обмін досвідом із зарубіжними колегами, здійснення наукових досліджень тощо.

Необхідність бути громадянином світу вимагає й вільного володіння іноземною мовою, що є «глобальним економічним і політичним замовленням» суспільства [198, с.12], оскільки «лише шляхом кращого оволодіння сучасними європейськими мовами можна забезпечити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння та співпраці і подолати упередження та дискримінацію» [59, с.17].

Найважливішою якістю сучасного фахівця є його здатність до ефективної повноцінної професійної іншомовної комунікації. Вивчення іноземної мови входить до переліку обов'язкових дисциплін у всіх немовних вищих навчальних закладах й передбачає розвиток у студентів мовної компетентності, що забезпечує можливість користуватися лінгвістичною системою з метою спілкування взагалі і відповідно до професійної ситуації зокрема. Типовою програмою з іноземної мови для юридичного профілю вищих закладів освіти передбачається підготовка майбутніх спеціалістів до спілкування іноземною мовою в усній та письмовій формах шляхом розвитку в них відповідних умінь та навичок, що обумовлюють успішну

мовленнєву діяльність різними іноземними мовами. Проте практично не передбачає формування в студентів такого важливого новоутворення їхньої особистості, як професійна іншомовна компетентність, що забезпечує повноцінну реалізацію комунікативних намірів, мовних операцій та мовленнєвих дій шляхом адекватного та раціонального використання засобів іноземної мови в конкретних ситуаціях професійного спілкування.

Проблемою сьогодення в Україні стає оновлення змісту іншомовної освіти відповідно до вимог таких документів Ради Європи, як «Білінгвальна освіта: основні стратегічні завдання» (1998), «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2001), «Європейський мовний портфель» (2002). Нова мовна політика потребує сучасних підходів до розширення іншомовної компетентності.

Аналіз якості результатів практичного володіння англійською мовою випускниками вищого юридичного навчального закладу засвідчує, що при організації навчально-виховного процесу наявними є обставини, котрі заважають або значно знижують ефективність виконання професійних завдань у контексті формування в майбутніх юристів професійної іншомовної компетентності. У зв'язку з цим, значно актуалізується необхідність вирішення проблеми оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх юристів. Найрізноманітніші форми, методи і засоби, що впроваджувалися й по сьогодні реалізуються в вищому юридичному навчальному закладі, не є достатньо ефективними щодо забезпечення необхідного рівня сформованості у випускників професійної іншомовної компетентності, яка б забезпечувала конструктивність їхньої взаємодії та спілкування іноземною мовою з зарубіжними партнерами та колегами.

Таким чином, демократизація суспільства, радикальні трансформаційні процеси в сфері міжнародних відносин і соціально-економічних структур, розширення міжнародної співпраці в рамках європейської економічної і політичної глобалізації, зміна вимог, що висуваються до випускників українських вищих юридичних навчальних закладів з позицій підвищення

рівня володіння професійною іншомовною компетентністю через необхідність тісної співпраці з колегами з-за кордону в міжнародній організації кримінальної поліції (Інтерпол) і безпосередньо, спричиняють зміну вимог до визначення пріоритетів в організації професійної підготовки юриста в умовах вищої школи. Провідним завданням підготовки студентів у вищому навчальному закладі юридичного профілю стає створення умов, що стимулюють самостійну, пошуково-творчу діяльність студентів, забезпечують можливість подальшого спілкування іноземною мовою в професійній сфері.

Аналіз наукових досліджень і досвід практичної роботи дозволили сформулювати існуючі **суперечності** між:

- об'єктивною потребою суспільства в представниках юридичної професії, здатних вирішувати проблеми професійної діяльності на міжнародному рівні у зв'язку з сучасними тенденціями європейських держав створити в майбутньому єдину систему права, необхідність тісної співпраці з закордонними колегами, і реальним станом готовності сучасних правознавців до міжнародної професійної комунікації;

- вимогами соціального замовлення з підготовки юриста, котрий володіє достатнім рівнем професійної іншомовної компетентності через зближення європейських систем вищої юридичної освіти, й практикою, що склалася щодо іншомовної професійної підготовки в вищих юридичних навчальних закладах України;

- широкими можливостями професійної підготовки для формування іншомовної компетентності майбутнього представника юридичної галузі і обмеженим використанням цих можливостей, рівнем розробленості теоретичного, методичного та практичного забезпечення процесу формування професійної іншомовної компетентності юриста в умовах вищого юридичного навчального закладу.

РОЗДІЛ 1

ТЕОРЕТИЧНІ ПИТАННЯ ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ЮРИСТА

1.1 Компетентнісний підхід до професійної підготовки представника юридичної професії

Процес переходу України до нових суспільних відносин відбувається в дуже важких і суперечливих формах. Метою перехідного періоду є створення в майбутньому реального громадянського суспільства, що в сучасній інтерпретації є суспільством з розвинутим економічними, культурними, правовими й політичними відносинами між його членами, котре не залежить від держави, а є здатним активно взаємодіяти з ним. Це суспільство громадян високого соціального, політичного, культурного й морального статусу, що створює сумісні з державою правові відносини.

Формування культури спілкування людини, її взаємостосунки з іншими людьми, виявлення поваги до людської гідності, індивідуальність і неповторність особистості стає все більш актуальною проблемою щодо морального розвитку нашого суспільства, оскільки цей процес є невід'ємним складником удосконалення стосунків між людьми.

Входження України в світовий освітній простір супроводжується суттєвими змінами в системі освіти. Сучасний розвиток національної освіти характеризується посиленням уваги до особистості того, хто навчається. Саме тому одним зі стратегічних завдань реформування освіти згідно з Законами України «Про освіту» [61], «Про вищу освіту» [60] і Національною доктриною розвитку освіти у XXI ст. [123] є формування освіченої, творчої особистості. Крім того, «важливою ознакою сьогодення виступають інтеграційні процеси, що відбуваються в усіх галузях життєдіяльності людської спільноти» [79, с.6], що також позначається й на освіті. Все це

вимагає від педагогів зміни цілей, змісту, методів підготовки фахівця, організаційних форм спільної діяльності викладачів і студентів у процесі професійної підготовки.

Стратегічна мета реформування й модернізації вищої освіти і науки України, як зазначають науковці [6], полягає в створенні ефективного інноваційного освітнього середовища у вищих навчальних закладах через сприяння прогресивним нововведенням, упровадженні найсучасніших технологій і моделей навчання в навчальний процес, що повинно здійснюватися «з урахуванням можливостей сучасних інформаційних технологій навчання та орієнтуватися на формування освіченої, гармонійно розвиненої особистості, здатної до постійного оновлення наукових знань, професійної мобільності та швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, системі управління та організації праці в умовах ринкової економіки» [29, с.242].

Отже, сучасний розвиток людського суспільства й цивілізації висуває до освіти принципово нові завдання. Слід відзначити, що українська педагогічна громадськість на сторінках педагогічної преси все частіше вживає тезу про необхідність запровадження компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього фахівця будь-якої галузі, як «важливого шляху модернізації освітньої сфери» [73, с.62]. Тому й у керівних документах, що регламентують розвиток освітніх процесів, компетентнісний підхід визначається серед пріоритетних. Проте компетентнісний підхід виступає предметом широких дискусій освітян країн-учасників організації економічного співробітництва та розвитку.

Аналіз наукової літератури свідчить про те, що поняття „компетентнісна освіта”, „освітня компетентність” прийшло з зарубіжних країн, де воно є широкоживаним і дослідженим. Проте в Україні й на сьогодні недостатньо представленими є праці, присвячені цій проблемі, що є оригінальними або перекладеними на українську мову. Тому перед тим, як стверджувати про запровадження компетентнісного підходу в практику професійної підготовки

в вищій національній школі, необхідно визначитися щодо сутності вихідних понять і положень такого підходу.

Наприкінці ХХ ст. почалися докорінні зміни в парадигмі й методології освіти, передумови й окремі елементи яких склалися протягом усього століття. Колишня парадигма, що відбивала інтереси й сутність індустріального суспільства, детермінованого пізнання й однозначності оцінок, поступово замінюється методологією інформаційного суспільства, плюралістичного пізнання й імовірності оцінки. Ознаками революції в освіті, що відбулася на зламі століть, є сукупність якісних зрушень (інколи навіть якісних стрибків). Це, по-перше, перехід від масової підготовки до підготовки в малих групах або навіть «поосібно», у зв'язку з чим постає нагальне питання про індивідуалізацію підготовки майбутнього фахівця. При цьому найважливішою характеристикою освіти стає гнучкість, здатність до працевлаштування (це стосується як освітньої системи, так і її продукту – фахівця). По-друге, це перехід від засвоєння інформації до формування якостей, необхідних для творчої діяльності й пов'язаних з потребою постійного здобуття й засвоєння нової інформації. У зв'язку з цим, провідним орієнтиром освіти є формування особистості, що здатна творчо мислити, саморозвиватися протягом життя. Формування особистості – процес, який відбувається з різних причин, однією з яких є «зміни в особистості студента, що призводить часом до якісних перетворень, які оформляються в його особливості, якості, їх сукупність і властивості, співставлені з моделлю випускника освітньої установи. Це процес, який визначається особистим вільним вибором і самовизначенням студента, з наданням йому допомоги в оцінці пріоритетів професійної освіти» [72, с.104].

Спрямованість традиційної системи освіти на засвоєння системи знань на певному етапі розвитку суспільства вже не відповідає сучасному соціальному замовленню, котре вимагає формування самостійних, ініціативних і відповідальних членів суспільства, здатних ефективно

взаємодіяти в розв'язанні соціальних, виробничих і економічних завдань, вирішення яких потребує істотного посилення самостійної й продуктивної діяльності студентів, розвитку їхніх здібностей, умінь самостійно здобувати нові знання і розв'язувати проблеми, орієнтуватися в житті суспільства. «В Україні здійснюються кроки щодо забезпечення прискореного, випереджального інноваційного розвитку освіти, а також створюються умови для самоствердження та самореалізації особистості протягом життя» [128, с.7].

Важливість знань, умінь, інтелектуального й духовного розвитку як особистості, так і суспільства в цілому, в наш час розуміють майже всі. Зрештою добре освічені, висококваліфіковані громадяни є ознакою прогресу будь-якої держави XXI століття, коли світ є таким складним, суперечливим і конфліктним.

Нині в світі існує три підходи (три моделі), на основі яких можна аналізувати й розбудовувати освітній процес у сучасній школі.

Перший підхід спрямовано на зміну змісту, коли провідним є те, «що викладається»: навчальний план, програми відбивають можливості того, хто навчається, що можуть бути реалізовані як під час занять, так і в позааудиторний час.

Другий підхід до реформування сучасного освітнього процесу торкається проблем процесу підготовки, коли провідним стає те, «що відбувається в процесі її здійснення». Цей підхід передбачає аналіз того, що насправді опановується з матеріалу, котрий викладається, тобто реальні явища й процеси, що відбуваються під час підготовки в навчальний і позанавчальний час.

З позицій третього підходу перегляду піддаються кінцеві результати діяльності в процесі професійної підготовки, тобто аналізується низка *компетентностей* (знань, умінь, навичок, ставлень тощо), котрими оволоділи студенти.

Виділення третього підходу пов'язано з тим, що наприкінці ХХ століття найбільш розвинуті країни (Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, деякі країни Східної Європи: Угорщина, Румунія, Молдова, Латвія та інші) ініціювали ґрунтовну дискусію, котру було продовжено на міжнародному рівні щодо того, як озброїти майбутнього фахівця необхідними вміннями й знаннями для забезпечення гармонійної взаємодії з технологічним суспільством, що швидко розвивається. Як засвідчив аналіз досвіду цих і інших країн, одним із шляхів оновлення змісту освіти й технологій навчання, узгодження їх з сучасними потребами, інтеграції до світового освітнього простору виявилася орієнтація навчальних програм на компетентнісний підхід і створення ефективних механізмів його запровадження.

Для розкриття основних наукових положень дослідження компетентнісного підходу до підготовки представника юридичної професії необхідно з'ясувати стан розробленості використання компетентнісного підходу на міжнародному рівні, а також проаналізувати національні його трансформації. Результати дослідження експертів країн Європейського Союзу в цьому напрямі свідчать про те, що для будь-якої країни корисним є порівняння міжнародного й національного досвіду як розвитку освітньої системи в цілому, так і можливостей для запровадження компетентнісного підходу зокрема, оскільки «повне копіювання будь-яких освітніх моделей і феноменів інших країн є непродуктивним; національні моделі освіти мають бути розбудованими, виходячи з національних потреб і особливостей» [145, с.6].

Аналіз наукової літератури [185] свідчить про те, що саме поняття «компетентнісна освіта» виникло в США в процесі вивчення досвіду роботи педагогів. Засноване на кращому практичному досвіді, воно стало результатом численних спроб проаналізувати концептуальну освіту, провідною метою якої є: навчити студентів оволодівати всіма видами компетентностей під час виконання тих або інших завдань, що містять крім стандартних навичок (читання, письмо, орфографію й рахування), ще й

вміння самостійного пошуку інформації, необхідної для досягнення мети (таку інформацію частіше треба було здобувати в процесі безпосереднього спостереження або спілкування з людьми, аніж шляхом читання книжок), винахідливість, уміння переконувати, керувати (лідерство) тощо.

Слід відзначити, що стимулом для широкого використання компетентнісного підходу в світі стали вимоги бізнесу й підприємництва. Сучасні працедавці в більшості країн, як правило, не мають претензій до рівня технічних знань випускників вищих навчальних закладів, проте вони часто зауважують, що у випускників немає впевненості й досвіду в процесі інтеграції і застосуванні знань під час прийняття рішень. Саме тому допомогти навчитися знаходити правильні рішення в конкретних ситуаціях: навчальних, життєвих, потім – професійних – є сьогодні одним із провідних завдань освіти [12].

Суттєвим внеском у поглиблення уявлення про компетентнісний підхід до науково-педагогічного осмислення стратегій реформування сучасної освіти вважається доробок федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади щодо визначення й добору ключових компетентностей [79].

Слід відзначити, що на сьогодні є дослідженими основні етапи становлення компетентнісного підходу в освіті, серед яких І.Зимня виділяє:

1960-1970 рр. – введення в науковий апарат поняття «компетенція», а також розмежування понять «компетенція» та «компетентність»; початок досліджень різних видів мовної компетенції в галузі лінгвістики; введення поняття «комунікативна компетентність»;

1970-1990 рр. – використання понять «компетенція» та «компетентність» в теорії та практиці вивчення мови (особлива увага приділяється іноземній мові); розробка змісту поняття «соціальна компетенція/ компетентність»;

З 1990 рр. – характеристика та дослідження компетентності як наукової категорії в освіті; професійна компетентність особистості стає предметом спеціального та всебічного розглядання [64].

Вплив економічних, соціальних і інших чинників розвитку цивілізації посилювався зацікавленістю суспільства в результатах освіти й спричиняв появу поряд із традиційними (кількість років підготовки, отримання певного ступеня освіти тощо) нових, більш важливих і реальних індикаторів цих результатів [128].

З позицій компетентнісного підходу саме *компетентності* є тими індикаторами, котрі вможливають визначення й оцінку готовності випускника вищої школи до життя, його подальшого особистого розвитку й активної участі в житті суспільства. Саме розвиток в особистості життєво важливих компетентностей може забезпечити їй можливості реалізації в сучасному інформаційному просторі, швидкоплинному розвитку ринку праці, подальшому здобутті освіти тощо [73]. Життєва компетентність особистості, що є «об'єктивним запитом сучасного соціального та індивідуального життя» є інтегративною якісною характеристикою «особистісного мистецтва жити» й має «константні параметри»: вимоги щодо організації і проживання індивідуального життя і засоби, що забезпечують реалізацію цих вимог [169, с.14]

Слід відзначити, що компетентнісний підхід до формування змісту освіти, хоча й породжує безліч дискусій як на міжнародному, так і національному рівні різних країн, виявився новим концептуальним орієнтиром для вищих навчальних закладів зарубіжжя, став «новим поглядом на освітянські проблеми» [79, с.8]. Науковці європейських країн вважають, що набуття молоддю знань, умінь і навичок, спрямоване на їх трансформацію в компетентності, сприяє інтелектуальному й культурному розвитку особистості, формуванню в неї здатності швидко реагувати на запити часу, перебудовуючи власну діяльність [Дж.В.Констант, Ю.Мозер, D.S.Rucher [205], Е.Тоффлер].

Діяльність людини, зокрема засвоєння нею будь-яких знань, умінь і навичок, складається з конкретних дій, операцій [93], виконуючи які, розмірковуючи над їх виконанням, усвідомлюючи потребу в них та оцінюючи їх важливість для себе або для суспільства, людина тим самим розвиває в себе компетентність у тій або іншій галузі життя. Якщо сфера життя, в якій людина відчуває себе здатною до ефективного функціонування (тобто компетентною) є достатньо широкою, то йдеться про так звані «ключові» або життєві компетентності, що поширюється на вузьку сферу, наприклад, у рамках певної наукової дисципліни, а отже – можна стверджувати про сформовану предметну або галузеву компетентність [185].

Таким чином, під компетентністю людини науковці розуміють спеціальним шляхом структуровані системи знань, умінь, навичок і ставлень, що набуваються у процесі підготовки. Ці системи дають змогу визначати, тобто ідентифікувати, і розв'язувати незалежно від контексту (від ситуації) проблеми, що є характерними для певної сфери діяльності [70; 99]. Інакше кажучи, знання фахівця як рівень його обізнаності щодо певних професійних проблем стають усвідомленими й реалізуються у вигляді умінь і навичок здійснення певних професійних функцій, що пов'язано з сформованим позитивним ставленням до них.

Міжнародна комісія Ради Європи в своїх документах розглядає поняття компетентності як загальні, або ключові, вміння, базові вміння, фундаментальні шляхи навчання, ключові кваліфікації, кроснавчальні вміння або навички, ключові уявлення, опори, або опорні знання [205]. Експерти країн Європейського Союзу визначають поняття компетентностей як: здатність ефективно і творчо застосовувати знання та вміння в міжособистісних відносинах – ситуаціях, що передбачають взаємодію з іншими людьми в соціальному контексті і в професійних ситуаціях [205].

Сформовані компетентності людина використовує в різних соціальних та інших контекстах залежно від умов та потреб щодо здійснення різних видів діяльності. Компетентна людина застосовує ті стратегії, котрі, на її

думку, є найприйнятнішими для виконання певних завдань, а управління власною діяльністю спричиняє підвищення або модифікації рівня компетентності людини. Отже, можна зробити висновок, що компетентність – це результативно-діяльнісна характеристика освіти, її нижня межа, а рівень компетентності – це рівень діяльності, необхідний і достатній для мінімальної успішності в отриманні передбачуваного результату.

Ми повністю погоджуємося з науковцями, що стверджують про важливість бути сьогодні «не лише кваліфікованим фахівцем, а й, передусім, компетентним» [90, с.93]. Компетентний фахівець відрізняється від кваліфікованого тим, що він «не лише володіє певними знаннями, уміннями і навичками, що необхідні для його плідної професійної діяльності, а й реалізує їх у своїй праці; завжди саморозвивається та виходить за межі своєї дисципліни; вважає свою професію великою цінністю» [90, с.93]. Отже, компетентний фахівець виявляє і реалізує свою кваліфікацію як результат оволодіння певними знаннями, уміннями і навичками, що дозволяють виконувати належним чином професійні функції, творчо, виявляючи ініціативність, самостійність у прийнятті рішень щодо професійної діяльності. Саме сформована в процесі професійної підготовки компетентність допомагає фахівцеві ефективно вирішувати різноманітні завдання в його професійній діяльності, що є особливо цінним для нестандартних ситуацій реалізації професійних функцій.

Тому особливу роль у формуванні компетентності особистості майбутнього фахівця відіграє використання компетентнісного підходу до процесу його професійної підготовки. Поняття «підхід» у загальному розумінні означає певну сукупність різноманітних засобів та прийомів, які діють певним чином на когось. У науковому розумінні поняття «підхід» трактується як вихідна позиція, що складає основу дослідницької діяльності. Загальною ідеєю компетентнісного підходу є «компетентнісно-орієнтована освіта, яка спрямована на комплексне засвоєння знань та способів

практичної діяльності, завдяки яким людина успішно реалізує себе в різних галузях життєдіяльності» [90, с.93].

Слід відзначити, що готовність українських педагогів до запровадження компетентнісного підходу в систему національної освіти є не тільки декларованою – у проекті державного стандарту основної школи вже зроблено перші кроки до його впровадження, а педагогічна громадськість залучена до обговорення поняття «ключових компетентностей» і механізмів впровадження їх у зміст освіти. Тому можна стверджувати про виявлення й визначення концептуальних положень щодо запровадження компетентнісного підходу в системі освіти України як загально прийнятих.

Теоретичні положення запровадження компетентнісного підходу в системі освіти розробляють В.Байденко [130], Н.Бібік [12], В.Болотов [17], І.Зимня [64], Л.Карпова [70], О.Лебедев [89], В.Лозова [99], О.Овчарук [132], О.Пометун [145], М.Прадівлянний [148], Н.Селезньова [130], А.Хуторський [185], В.Шадріков [187] та інші науковці. На підставі аналізу публікацій і монографій зазначених вітчизняних та іноземних авторів можна стверджувати, що провідна роль запровадження компетентнісного підходу в системі вищої освіти вбачається в підсиленні її практичної орієнтації, виходячи за межі «ЗУНівської» освіти.

Оскільки йдеться про процес професійної підготовки особистості в умовах вищої освіти, яка «здобувається особою у вищому навчальному закладі в результаті послідовного, системного та цілеспрямованого процесу засвоєння змісту навчання, який ... завершується здобуттям певної кваліфікації» [60, с.1], то одним з результатів освіти й буде набуття людиною компетентностей, що є необхідними для діяльності в різних сферах суспільного життя.

Вивчаючи стан впровадження компетентнісного підходу в національну освіту, фахівці зазначають, що зміст освіти сьогодні недостатньо відповідає потребам суспільства на ринку праці, не спрямований на набуття необхідних життєвих компетентностей. Ті зміни, що відбувалися в галузі освіти України

за останні десять років, поглибили переобтяження навчальних програм та підручників фактичним матеріалом, оскільки ще за радянських часів домінував енциклопедичний підхід до структурування змісту освіти.

Одним із шляхів оновлення змісту освіти та узгодження його з сучасними потребами, інтеграцією до європейського та світового освітнього простору є «орієнтація навчальних програм на набуття ключових компетентностей та на створення ефективних механізмів їх запровадження» [147, с.343].

Сучасними дослідниками компетентнісний підхід розглядається з точки зору формування ієрархії компетентностей [145]:

- ключові компетентності (міжпредметні та надпредметні) – здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи актуальні індивідуальні та соціальні проблеми. Саме сформованість цих компетентностей дозволяє фахівцеві творчо підходити до реалізації професійних функцій, знаходити своє місце в суспільстві, само реалізовуватися тощо;

- загально-галузеві компетентності – компетентності, які формуються впродовж засвоєння змісту тієї або іншої освітньої галузі під час навчання, професійної підготовки або безпосередньо під час здійснення професійної діяльності і які відбиваються в розумінні «способу існування» відповідної галузі – тобто, того місця, яке ця галузь займає в суспільстві, а також уміння застосовувати їх на практиці в межах культуродоцільної діяльності для розвитку індивідуальних та соціальних проблем;

- предметні компетентності – складова загально-галузевих компетентностей, які стосуються конкретного предмету, дисципліни, що забезпечують засвоєння конкретних, можливо вузько професійних знань, умінь і навичок здійснення професійних функцій.

Разом з тим, ключові компетентності не складаються просто з набору предметних і галузевих компетентностей – вони інтегрують їх у складну

структуру, в якій елементи пов'язані між собою різноманітними зв'язками та відношеннями.

Таким чином, під поняттям «компетентнісний підхід» до професійної підготовки розуміємо *спрямованість освітнього процесу на формування і розвиток ключових, загально-галузевих і предметних компетентностей особистості. Результатом такого процесу буде формування загальної компетентності людини, що є сукупністю ключових компетентностей, інтегрованою характеристикою особистості, що дозволяє діяти творчо під час реалізації професійних функцій.* Така характеристика має бути сформована в процесі професійної підготовки й містити знання, вміння, ставлення, досвід діяльності й поведінкові моделі особистості. Найголовніша специфіка застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки майбутнього фахівця полягає в тому, що засвоюються не «готові знання», котрі передає викладач студентам, а «прослідковуються умови походження даного знання» [90, с.94], що усвідомлюються особистістю як власно набуті.

Слід відзначити, що однієї з наукових категорій педагогіки вищої школи є модель фахівця, що виступає орієнтиром і певною метою в процесі професійної підготовки. Саме поняття «модель фахівця», на нашу думку, може включати перелік ключових компетентностей, необхідних фахівцеві певної професійної сфери для здійснення на високому рівні професійної діяльності, на що наголошує і В.Шадріков [187]. Модель фахівця являє собою професійно спрямовану особистість, що поєднує в собі загальні вимоги, як носія певної суми знань, а також особливі вимоги, що відбивають специфіку професії. Створення моделі фахівця є потрібним для того, щоб правильно організувати виховання і навчання студентів, забезпечити зміст професійної підготовки фахівців, тобто чітко визначити компоненти, які складають систему, подати зв'язки між компонентами [136, с.5].

Модель фахівця потрібна, насамперед, для того, щоб на її основі розробляти навчальні плани і програми, організувати навчально-виховний

процес у вищому навчальному закладі, тобто вона є «структурно-логічною схемою професійної підготовки фахівця» [118, с. 111-112] і має три основні орієнтири до її створення й удосконалення [167]:

- 1) уявлення про якість фахівця;
- 2) використання методу експертної перевірки;
- 3) ідеї щодо перетворення навчально-виховного процесу.

В моделі фахівця повинні відбиватися ті компетентності, що складають систему «компетентний фахівець». Ця модель компетентного фахівця певної професійної галузі і виступає орієнтиром для організації професійної підготовки в умовах вищого навчального закладу.

Оскільки одним із ключових понять дослідження є дефініція «компетентність», зупинимося на його визначенні. Узагальнене уявлення про компетентність як наукову категорію розглянемо на основі аналізу визначень, що містять різні джерела. Так, поняття «компетентність» визначається як:

- знання і досвід у технології навчання або іншій галузі [20, с. 585];
- якість людини, що володіє всебічними знаннями у певній галузі, через що її думка є вагомою, авторитетною [81, с. 254];
- особистісна якість, що вже сформувалася, обумовлена володінням людиною відповідною компетенцією, відношення до неї й до предмета діяльності [186, с. 4-9];
- сукупність якостей особистості, що забезпечує їй успішність виконання професійних функцій [166];
- складне особистісне утворення, котре дозволяє найбільш ефективно здійснювати освітню діяльність, забезпечує процес розвитку та саморозвитку особистості [179];
- здатність фахівця вільно орієнтуватися в різних сферах соціальної і професійної діяльності [164];

- досконале знання своєї справи, сутності виконуваної роботи, складних зв'язків, явищ і процесів, можливих способів і засобів досягнення намічених шляхів [189];

- загальна здатність, заснована на знаннях, досвіді, цінностях, схильностях, набутих завдяки навчанню [188];

- специфічна здібність, яка дозволяє ефективно вирішувати типові проблеми та завдання, що виникають у реальних ситуаціях повсякденного життя [181].

Очевидно, що, незважаючи на актуальність і широке вживання термінів «компетентність» і «компетенція» у педагогічній і психологічній науках, існує безліч різних підходів до їх розуміння і використання, а співвідношення цих двох понять остаточно не визначено. На відміну від компетентності часто вживана дефініція «компетенція» включає поінформованість, деякий ступінь ознайомлення, знання, досвід у певній сфері діяльності особистості. Тому компетентність розглядається нами як системне поняття, як *професійно значуща інтегративна якість особистості*, що є інтегративною вже за своєю природою, оскільки вбирає в себе однорідні або близькі знання, вміння і навички [12; 185], а компетенція — як її складник, як необхідна основа для подальшого формування і розвитку компетентності.

Отже, значущими для дослідження є такі характеристики компетентності, що дозволили визначити межі змісту даного поняття: «компетентність» — це діяльнісна категорія, тобто вона виявляється тільки у визначеній діяльності, причому значну роль у прояві компетентності відіграють контекст і конкретна ситуація: в одній і тій самій сфері діяльності, але в різних обставинах людина може виявити (або не виявити) свою компетентність. Як вказують науковці [188], для прояву компетентності важливими є значущість (суб'єктна цінність) поставлених завдань і зацікавленість індивіда в розв'язанні проблеми. При цьому

невиявлена (потенційна) компетентність ще не є компетентністю, а залишається лише прихованою можливістю особистості.

Слід відзначити, що компетентнісний підхід до освіти тісно пов'язаний з особистісно орієнтованим і діяльнісним підходами, оскільки торкається особистості того, хто навчається, і може бути реалізованим і перевіреном тільки в процесі виконання конкретною особистістю певного комплексу дій. Він потребує трансформації змісту освіти, перетворення його з моделі, яка існує об'єктивно для всіх, у суб'єктивні надбання окремої особистості, які можна оцінити.

Трансформація змісту освіти, насамперед, визначається принципово іншим підходом до її відбору й структурування, які мають бути підпорядковані кінцевому результату освітнього процесу: набуття компетентностей. Це потребує запровадження відповідної системи змін у змісті освіти, а саме: 1) визначення переліку ключових компетентностей; 2) визначення змісту (напрямів набуття) кожної з них; 3) ідентифікація їх з окремими освітніми галузями, а потім – з окремими дисциплінами (визначення переліку і змісту галузевих і предметних компетентностей); 4) відбір змісту предмета, який може забезпечити формування всієї системи компетентностей; 5) встановлення рівня сформованості компетентностей на кожному етапі й кожній стадії навчання; 6) розробка системи контролю та корекції процесу формування компетентностей того, хто навчається.

Ключова компетентність, на думку педагогів, є об'єктивною категорією, яка фіксує суспільно визнаний комплекс знань, умінь, навичок певного рівня, що можуть бути застосовані в широкій сфері діяльності людини. Вона може бути визначена як здатність людини здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуродоцільні види діяльності, ефективно розв'язуючи відповідні проблеми [73, с.65]. Кожна з таких компетентностей передбачає засвоєння особистістю не окремих, не пов'язаних між собою, елементів знань і умінь, а оволодіння комплексною процедурою, в якій для кожного виділеного напрямку її набуття є відповідна

сукупність освітніх компонентів, що мають особистісно – діяльнісний характер.

З точки зору вимог до рівня підготовки випускників вищої школи ключові компетентності є інтегральними характеристиками якості підготовки студентів, пов'язані з їх здатністю цільового осмислення застосування комплексу знань, умінь, навичок, ставлень щодо певного міждисциплінарного кола проблем. Вони відбивають предметно – діяльнісний складник вищої освіти і покликані забезпечити комплексне досягнення її цілей.

На основі аналізу різних підходів до характеристики феномену «компетентність» науковцями виявлено основні ознаки життєвих (ключових) компетентностей [145]:

1) поліфункціональність (компетентності допомагають розв'язати різноманітні проблеми у різних сферах особистого й суспільного життя);

2) надпредметність (компетентності включають знання, розумові процеси, інтелектуальні, навчальні й практичні уміння, творчі відкриття, стратегії, технології, процедури, емоції, оцінки тощо);

3) спроможність забезпечувати широку сферу розвитку особистості, її логічного, творчого та критичного мислення, саморефлексії, самовизначення, самооцінки, самовиховання тощо.

Щодо переліку ключових компетентностей, адекватних освітнім традиціям і соціокультурному контексту сучасного українського суспільства, то очевидно, що найбільш прийнятним є принцип їх відбору відповідно до сфер суспільного життя, в яких сьогодні відбувається самореалізація особистості та здійснюється певний вид діяльності. В сучасній науці активно обговорюється перелік таких компетентностей і їхня структура – перелік напрямів їх набуття, формування в тих, хто навчається, здатності до здійснення певного виду діяльності. Цей перелік є базовим, мінімально необхідним з точки зору досягнення успішної самоактуалізації особистості в

певній сфері суспільного життя. Комплекс цих напрямів вможливить забезпечення певного рівня оволодіння компетентністю.

Визначаючи перспективи використання компетентнісного підходу до вищої освіти, зауважимо, що потреба його запровадження в сучасній вищій освіті підсилює актуальність подальших теоретичних розробок проблеми компетентностей, осмислення їх структури, змісту, ролі в навчально-виховному процесі вищого навчального закладу. Як вказують науковці, важливими є також спроби визначення переліку компетентностей у рамках освітніх галузей і предметів і будь-яких спроб реалізації цього підходу в практиці професійної підготовки [145].

Щодо виділення ключових компетентностей, слід зауважити, що науковцями, котрі досліджують цю проблему, пропонуються різні підходи. Так, одні науковці (В.Байденко, Н.Селезньова) виділяють п'ять груп ключових компетентностей, якими студент має оволодіти в процесі освіти, а саме:

- політичні та соціальні компетентності, що обумовлюють здатність брати активну участь у процесі спільного прийняття рішень, у громадському житті, функціонуванні демократичних інститутів;

- компетентності, що визначають підготовленість до життя в умовах полікультурного суспільства, здатність підтримувати і поширювати клімат толерантності, поваги до людей інших культур, мов і релігій;

- компетентності, котрі визначають комунікативні вміння усного і письмового спілкування, в тому числі й іноземними мовами, та забезпечують інтеграцію людини в суспільство й систему нових суспільних відносин;

- компетентності, обумовлені появою інформаційного суспільства й пов'язані з володінням новими технологіями, уміннями їх застосування, здатністю аналізувати й добирати різну інформацію, обсяги якої постійно зростають;

- компетентності, що вможливають реалізацію здатності й бажання безперервного здобуття освіти (освіта протягом життя) і є основною

підтримкою професійної конкурентоспроможності, адаптаційного потенціалу людини до постійних змін у суспільстві [130, с. 23-24].

Для дослідження проблеми формування професійної іншомовної компетентності перспективним є той аспект, що в сучасності компетентнісний підхід широко застосовується до професійної підготовки спеціалістів. У зв'язку з цим, необхідно звернутися до визначення й характеристики такого поняття як «професійна компетентність».

Аналіз праць науковців [24; 70; 143] дозволяє стверджувати, що поняття «професійна компетентність» включає в себе не тільки уявлення про кваліфікацію (професійні навички як досвід діяльності, вміння й знання), але й засвоєння соціально-комунікативних і індивідуальних здібностей, які забезпечують самостійність професійної діяльності фахівця певної професійної галузі.

За визначенням І.Зязюна, професійна компетентність педагога, що є обов'язковим елементом його педагогічної майстерності, включає в себе «комплексність знань (предмета, педагогіки, психології, методик), особистісну забарвленість і постійне оновлення знань» [143, с.27].

На думку М.Васильєвої, професійна компетентність педагога – це «інтегроване особистісне утворення, котре складається з досвіду, теоретичних знань, практичних умінь, особистісних якостей, що забезпечує ефективність виконання педагогічної діяльності» [24, с.244].

У розробленій під керівництвом А.Маркової концепції педагогічного професіоналізму визначаються такі види професійної компетентності (що вживаються як синонім професіоналізму) [111]:

- спеціальна діяльнісна компетентність — володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальна компетентність — володіння спільною (груповою), кооперативною професійною діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування,

соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;

- особистісна компетентність — володіння прийомами особистісного самовираження, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

- індивідуальна компетентність — володіння прийомами самореалізації і розвитку в рамках професії, готовність до професійного зростання, здатність до індивідуального самозбереження, неохочість до професійного старіння, вміння організувати раціонально свою працю без перевантажень часу і сил, здійснювати працю ненапружено, без втоми і навіть з освіжаючим ефектом.

Отже, зміст професійної компетентності, на думку А.Маркової, характеризується процесуальними і результативними показниками й визначає професійну компетентність фахівця як здатність та готовність виконувати особисту професійну діяльність [111].

На думку Л.Карпової, професійна компетентність є «інтегративною характеристикою рівня професійної підготовленості вчителя, основою на фундаментальних психолого-педагогічних знаннях, розвинених вміннях, які мають прояв у єдності з особистісними якостями» [69, с.82-83]. Дослідниця виділяє й характеризує підвиди професійної компетентності, до яких відносить: методологічну; практично-діяльнісну; дидактико-методичну; спеціально-наукову, економіко-правову, управлінську, комунікативну [69, с.86].

Формування професійної компетентності, де професійна діяльність стає провідною мотивуючою силою особистого саморозвитку, відбувається під час засвоєння особистістю певних форм поведінки й діяльності. Однак, ці засвоєні форми поведінки закріплюються й стають сталими тільки тоді, коли вони перетворюються для людини на засоби реалізації певних мотивів, прагнень. «При цьому виникає своєрідний сплав цих мотивів з відповідними формами поведінки, що і знаменує ставлення сталої якості особистості» [16, с.441].

Аналіз наукової літератури [51; 131; 162] засвідчив, що, незважаючи на різноманіття значеннєвих відтінків, вкладених авторами в поняття «підготовка до юридичної діяльності» взагалі чи будь-якого з її аспектів, усіх їх поєднує розуміння терміна «підготовка» як процесу формування, удосконалення знань, умінь, навичок, якостей особистості, необхідних для виконання юридичної діяльності, здійснюваної під час навчання, самоосвіти або професійної діяльності.

Безсумнівно, важливим періодом у підготовці юриста до професійної діяльності є період підготовки в вищому юридичному навчальному закладі, де закладаються теоретичні і практичні основи готовності майбутнього фахівця до професійної діяльності, інакше кажучи в процесі його професійної підготовки, що забезпечує «сукупність спеціальних знань, навичок і вмінь, що дозволяють виконувати роботу у визначеній галузі діяльності» [153, с.504]. Фахівець з вищою освітою – це особистість, котра володіє знанням (усвідомленням) сутності своєї діяльності, орієнтується в інваріантних характеристиках відповідних явищ і вміє виявляти і перетворювати їх у кожному конкретному випадку і, що найголовніше, ця особистість спроможна передбачати і прогнозувати глибинні зміни і завдання, засоби їх вирішення [125, с.13].

У євроінтеграційному поступі України юридична наука й освіта набувають надзвичайної важливості, оскільки від їхнього рівня розвитку залежить реалізація таких важливих завдань, як здійснення правової реформи, адаптація законодавства України до законодавства ЄС, створення ефективної правової системи і громадянського суспільства, підвищення якості законотворчої і правозастосовної діяльності, що, в свою чергу, сприятиме утвердженню України як високорозвиненої, соціальної за своєю сутністю, демократичної, правової держави, в якій визнається і діє принцип верховенства права [6].

Розвиток української юридичної науки й освіти відбувається під впливом як загальних цивілізаційних процесів (глобалізація світу, зростання

конкуренції на всіх рівнях і в усіх сферах суспільного життя, бурхливий розвиток науково-інформаційних технологій, демократизація суспільства), так і внутрішніх чинників державного розвитку та будівництва (створення ринкового середовища, реформування багатьох сфер суспільного життя, активізація кодифікаційних процесів, становлення громадянського суспільства тощо).

Сучасна вища юридична освіта в Україні здобуває нового змісту і змінюється відповідно до розвитку правових знань та з урахуванням нових суспільних потреб (державно-правових, політичних, економічних, науково-технічних, культурно-освітніх тощо). У зв'язку з цим, «поглиблюється науково-теоретичний рівень професійної підготовки правника та водночас посилюється її практичне спрямування» [6, с.5].

Завдання професійної юридичної освіти полягає в тому, щоб навчити студентів – майбутніх юристів юридичної технології, вмінню розбиратися в структурі права, способах юридичної техніки, розв'язанню на цій основі питань юридичної кваліфікації [162, с.65] Проте, як зауважують науковці, провідна мета полягає в формуванні світоглядної позиції юриста, що заснована на сприйнятті, усвідомленні й осмисленні всього багатства юридичної думки й накопиченню правового досвіду [162].

Етап вищої освіти в формуванні професійної компетентності вимагає вироблення певної системи професійної підготовки фахівця-юриста нового типу. Мета професійної підготовки представника юридичної галузі виступає як проект дій і очікуваний результат, що визначають характер і систему, упорядкованість, зміст форм, методів і технологій різних етапів становлення юристів.

Професійна підготовка юристів – це феномен дійсності, що є процесом «оволодіння системою професійних юридичних знань», основних умінь (аналітико-діагностичних, організаційних, конструктивних, комунікативних) і навичок, «досвідом практичної юридичної діяльності, громадських, світоглядних і професійно значущих особистих якостей» [51, с.120].

Підготовка студентів на правничих факультетах або у вищих навчальних закладах юридичного профілю має будуватися з урахуванням соціального замовлення та бути максимально спрямованою на майбутні фахові потреби правника, формувати такий високий рівень професійної та загальної культури, фахової компетентності, який дозволить підтримувати високий професіоналізм у будь-якій сфері юридичної діяльності на рівні зростаючих вимог суспільства, професійної корпорації, споживачів професійних правничих послуг [6].

Змінюється не тільки зміст, структура вищої освіти, але й форми. Проте, як зауважують науковці, «створення інноваційного освітньо-виховного середовища неможливе без внесення якісно нового змісту у вищу професійну освіту правника, без оптимізації кадрово-педагогічного потенціалу, підвищення рівня науково-методичного забезпечення навчального процесу, впровадження інноваційних технологій і методик викладання, оволодіння дослідно-експериментальними видами діяльності» [6, с.6].

Процес професійної підготовки майбутнього представника юридичної галузі є інтегративним, оскільки його стрижнем є формування професійної компетентності особистості юриста, що, за визначенням О.Скакун, є «показником професійної практичної діяльності юриста, його майстерності» [162, с.236] й включає такі елементи:

- пізнавальна (інформаційна) компетентність, що передбачає наявність визначених знань, умінь і навичок, необхідних для виконання професійного обов'язку, постійне їх оновлення, вдосконалення;
- нормативна компетентність, котра включає об'єм повноважень (прав і обов'язків), а також відповідальність юриста;
- функціональна компетентність, що передбачає здатність юриста виконувати професійні обов'язки відповідно до функцій і завдань організації на основі правового досвіду – особистого, колективного, територіального;

- особистісна (самооцінна) компетентність, що передбачає усвідомлення юристом свого призначення, оцінку своїх професійних здібностей, самокритичність, здатність до самоаналізу своїх професійних якостей з метою подолання негативних характеристик [162, с.237].

К.Левітан стверджує, що професійна компетентність є «інтегративною якістю особистості спеціаліста, що закінчив освіту певного ступеня, що виявляється в його готовності та здатності до успішної професійної діяльності з урахуванням її соціальної значущості» [91, с.30], а зміст і структура професійної компетентності визначається специфікою і структурою професійної діяльності.

Дослідники професійної юридичної діяльності визначають, що вона характеризується високою інтелектуальністю, моральністю, психологічною насиченістю тощо. А застосування компетентнісного підходу до юридичної освіти дозволяє розкрити результат освіти через сукупність різного виду компетенцій, що забезпечують необхідний рівень професіоналізму особистості і діяльності випускників юридичного навчального закладу.

Інтегративність професійної підготовки представника юридичної професії обумовлена професійною спрямованістю (орієнтуванням) змісту всіх предметів, що вивчаються у вищому юридичному навчальному закладі. Всі дисципліни є об'єднаними в два блоки (загальні предмети і спеціальні предмети), кожний з яких, в свою чергу, має в своєму складі по два структурних компоненти.

Так, блок загальногуманітарних і соціально-економічних дисциплін, що охоплює філософію, іноземну мову, українську мову і культуру мовлення, логіку, культурологію, історію, соціологію, політологію, економіку і фізичну культуру, спрямований на розвиток нової парадигми професійного мислення студентів, що виражається в усвідомленні ними космопланетарної сутності людської особистості. Культурологічні дисципліни цього циклу допомагають майбутньому юристу зрозуміти взаємозв'язок і взаємодію

історії культури, права, залежність концепції права від соціокультурних і етичних особливостей країн і народів.

Блок загальних математичних і природничо-наукових дисциплін представлений такими дисциплінами як інформатика і математика, концепції сучасного природознавства.

Загальнопрофесійні дисципліни (теорія держави і права, історія політичних і правових вчень, історія держави і права зарубіжних країн, конституційне право України, різні галузі права) вивчаються як основна наука в здобутті майбутньої професії юриста.

Дисципліни спеціалізації (сімейне право, кримінологія, правоохоронні органи, прокурорський нагляд тощо) сприяють засвоєнню студентами майбутньої спеціалізації.

Отже, оволодіння всіма дисциплінами, що передбачені стандартом вищої юридичної освіти, в умовах вищого юридичного навчального закладу, повинно забезпечувати формування професійної компетентності юриста.

Сучасна провідна мета вищої юридичної освіти полягає в тому, щоб в результаті навчання в вищому юридичному навчальному закладі «спеціаліст вищої юридичної кваліфікації володів професійним потенціалом, що забезпечив би йому не тільки можливість розв'язання рутинних практичних завдань на певному рівні посадових обов'язків, але й професійне самовдосконалювання, уміння вирішувати нові завдання в галузі професійної діяльності від початку професійної кар'єри до її закінчення» [91, с.150].

Оскільки перелік вимог з усіх навчальних дисциплін освітнього стандарту є вельми широким, наведемо лише загальні вимоги до рівня підготовки випускника, що багато в чому збігаються з ключовими компетентностями спеціаліста в галузі права. Отже, в процесі професійної підготовки майбутній юрист повинен:

- ознайомлюватися з вченнями в галузі гуманітарних і соціально-економічних наук, бути здатним науково аналізувати соціально значимі

проблеми і процеси, вміти використовувати методи цих наук у різних видах професійної і соціальної діяльності;

- знати Конституцію України, етичні і правові норми, які регулюють відношення людини до людини і суспільства, навколишнього середовища, вміння враховувати їх при розробці екологічних і соціальних проєктів;

- мати цілісне уявлення про процеси і явища, які відбуваються в живій і неживій природі, розуміти можливості сучасних і наукових методів пізнання природи і володіти ними на рівні, який необхідний для вирішення задач, що виникають при виконанні професійних функцій;

- *бути здатним вести діяльність в іншомовному середовищі;*

- мати наукове знання про здоровий спосіб життя, володіти вміннями і навичками фізичного самовдосконалення;

- володіти культурою мислення і мистецтвом аналізу, знати його загальні закони і вміти у письмовій і усній формі вірно (логічно) їх будувати;

- вміти на науковій основі організувати свою працю, володіти комп'ютерними методами збору, зберігання і обробки інформації, що використовуються у сфері його професійної діяльності;

- бути здатним в умовах розвитку науки і змін соціальної політики переоцінити накопичений досвід, вміти набувати нові знання за допомогою сучасних інформаційно освітніх технологій;

- розуміти сутність і соціальне значення своєї майбутньої професії, провідні проблеми дисципліни, що визначають конкретну галузь його діяльності, бачити її взаємозв'язок у цілісній системі знань;

- бути здібним у професійній сфері, на основі системного підходу будувати і використовувати модель для опису і програмування різних явищ, здійснювати їх якісний і кількісний аналіз;

- бути готовим до зміни виду і характеру своєї професійної діяльності, роботи над міждисциплінарними проєктами [72, с.104-105].

Як бачимо, особливе місце в процесі професійної підготовки юриста займає оволодіння іноземною мовою, забезпечення можливості її

використання в процесі професійної підготовки і майбутній професійній діяльності. В рамках внутрішньодисциплінарних зв'язків є й обов'язкова дисципліна «Іноземна мова», що тісно пов'язана з усіма загальногуманітарними і правовими дисциплінами. Оволодіння іноземною мовою в немовних вищих закладах, а саме до таких закладів належать і вищі юридичні навчальні заклади освіти, ставить за мету «досягнення такого рівня комунікативної компетенції, який дозволяє використовувати знання іноземної мови на практиці у фаховій діяльності спеціаліста» [193, с.146]. проте формування комунікативної компетентності взагалі і іншомовної зокрема відбувається не тільки в процесі навчання студентів іноземної мови, але й в процесі оволодіння предметами загальногуманітарного циклу (використання автентичних текстів іноземною мовою з філософії, культурології, історії тощо), в процесі навчання дисциплін загальнопрофесійних (зустрічі з іноземними колегами-юристами, дипломатами, використання міжнародних правових документів тощо) і дисциплін спеціалізації (ознайомлення й використання кодексів різних спеціалізацій, обговорення проблем використання функцій різних спеціалізацій в різних країнах світу), а також у процесі виховної (організація і проведення тематичних виховних заходів іноземною мовою) і самостійної роботи студентів (використання мережі Інтернет, пошук іноземної літератури в бібліотеках).

Теоретичне обґрунтування формування професійної іншомовної компетентності в системі професійної освіти в вищих юридичних навчальних закладах продиктовано низкою міркувань. Володіння іноземною мовою на достатньому рівні сьогодні набуло значення професійної необхідності. Незнання іноземної мови, а також невміння нею користуватися є важливою причиною відставання як у науці й техніці, так і сповільненої інтеграції України у всесвітню економічну систему. Саме тому необхідним виявилось включення оволодіння іноземною мовою в спеціальну підготовку майбутніх спеціалістів, тобто поєднання системи мови з системою

потенційної професійної діяльності спеціаліста. Починаючи з 1985 року, коли держава почала активно проводити політику стосовно світового співтовариства, підвищений інтерес до іноземних мов став однією з характерних рис громадського життя. Статус іноземної мови як засобу спілкування стимулює могутній рух суспільства назустріч новим формам і моделям оволодіння нею.

Останнім часом з'явилася велика суспільна потреба в оволодінні іноземними мовами дорослого контингенту, що спричинило відкриття курсів мови для спеціальних цілей, розробку й використання сучасних методик і технічних засобів, пошук нових технологій забезпечення володіння іноземною мовою на належному рівні. Організуються й проводяться спеціальні конференції, де обговорюються проблеми лінгводидактики мови для бізнесу, педагогіки, юриспруденції, медицини тощо.

Загальна сучасна мовна політика в стратегічному плані націлена на встановлення миру і взаємодії між народами, до особливостей якої можна віднести:

- 1) її націленість на реалізацію рішень, постанов, програм, щодо мовної політики в цілому;
- 2) врахування інтересів самих широких верств суспільства;
- 3) відображення суспільних потреб стосовно мов.

Мовна політика стосовно іноземних мов впливає на якість усієї освіти в цілому, оскільки йдеться про такі категорії, як здатність до міжкультурного спілкування і взаємодії, до пізнання своєї або чужої дійсності, вміння виражати свої думки і розуміти думки інших, у тому числі представників інших соціумів тощо.

Випускники вищого юридичного навчального закладу готуються до життя в умовах ринкового хазяювання, діалогу культур і народів, міжнаціонального спілкування. Адаптація до цих умов вимагає від майбутніх фахівців юридичної галузі практичного володіння мовами світу, навичками спілкування в професійній галузі. Крім того, сьогодні все частіше

йде мова про розвиток такого особистісного феномену як «мовна особистість студента», основні елементи якої на певному рівні її структури вибудовуються в систему, відбиваючи картину світу.

Мовна особистість – універсальна категорія, яка має вихід на такі якості особистості індивіда, як творчість, самостійність, здатність будувати взаємодію та взаєморозуміння з партнерами з спілкування, залучатися до сучасних світових процесів розвитку цивілізації, удосконалення людського суспільства. Як відзначає Л.Паламар, «мовна особистість – це унікальне явище, яке вміщує інтелектуальні якості, моральні якості, мистецтво спілкування з іншими людьми, природні здібності до вивчення мови тощо» [137, с.10].

Отже, оволодіння іноземною мовою у вищому навчальному закладі, що розглядається як засіб професійного зростання і підвищення творчої активності майбутніх фахівців, підвищення рівня загальної культури представників юридичної галузі, є необхідним компонентом професійної освіти. Принципово нові підходи та вимоги до використання іноземної мови в процесі професійної підготовки майбутнього фахівця пояснюється корінними змінами в системі освіти в цілому і в вищій професійній освіті зокрема. Суспільство висуває нове соціальне замовлення – сучасності потрібні спеціалісти, які володіють іноземною мовою на достатньому рівні. Крім того, змінилися особисті інтереси й вимоги студентів немовних спеціальностей – вони відчують необхідність в отриманні практичних знань з іноземної мови, її використання в практичній професійній діяльності. Невипадково під час вибору додаткової освіти більшість студентів віддають перевагу іноземним мовам поряд з правовими та економічними знаннями.

Оволодіння іноземною мовою в немовному вищому навчальному закладі виконує практично всі функції загальноосвітньої та соціокультурної підготовки студентів, що має велике виховне значення. Оволодіння іноземною мовою сприяє також розвиткові пізнавальних і творчих функцій психіки. Розвиваються дуже важливі для майбутнього юриста інтелектуальні

функції аналізу та синтезу, узагальнення, абстрактне мислення [27]. Іноземна мова є «загально визнаним засобом міжкультурної комунікації, ефективним важелем розвитку освітнього і культурного потенціалу, інтелектуальних здібностей сучасної людини» [27, с.213-214].

Демократизація суспільства, розвиток економічних, соціально-культурних зв'язків з зарубіжними країнами спричинили розширення взаємодії українських громадян з представниками зарубіжних країн, а також впровадження представників українського криміналу за кордон з метою ухилення від правосуддя, налагодження кримінальних зв'язків і розширення кримінальної діяльності. У зв'язку з цим, українські правоохоронні органи мають тісно взаємодіяти з зарубіжними колегами як через міжнародну організацію кримінальної поліції (Інтерпол) з метою пошуку і розв'язання проблем злочинних дій українських громадян і надання допомоги щодо з'ясування питань про дії іноземців на території нашої країни, так і безпосередньо з іноземними колегами різних підрозділів правоохоронних органів. Це підвищує необхідність формування професійної іншомовної компетентності українських представників юридичної професії.

Аналіз різних підходів до проблеми опанування і використання іноземної мови в сучасній системі вищої юридичної освіти засвідчив, що вміння спілкуватися іноземною мовою в галузі своєї спеціалізації, підтримувати комунікацію іноземною мовою з урахуванням специфіки іншомовної культури є невід'ємним компонентом підготовки компетентного фахівця.

З позиції компетентнісного підходу провідна мета оволодіння і використання іноземної мови в вищому навчальному закладі полягає в формуванні професійної іншомовної компетентності, яка забезпечує здатність до застосування предметних, наукових знань, засобів і діяльності у професійному спілкуванні [196].

Застосування компетентнісного підходу до професійної підготовки представника юридичної професії дозволяє стверджувати про необхідність

формування його іншомовної професійної компетентності в умовах вищого юридичного навчального закладу в процесі навчання, виховання й організації самостійної роботи студентів вищого юридичного навчального закладу.

1.2 Сутність і структура професійної іншомовної компетентності юриста

Компетентність (професійна, педагогічна, комунікативна, іншомовна тощо) здобуває статусу особливої реальності, істотно важливої як у сфері професійної юридичної освіти, так і в галузі практичної діяльності. Оскільки «спеціальні форми компетентності передбачають уміння вирішувати окремі завдання у професійному виді діяльності» [181, с.285], доцільно звернутися до характеристики сутності поняття «іншомовна компетентність юриста» з метою виявлення і характеристики його специфіки. Аналіз існуючих характеристик поняття «компетентність», здійснений в підрозділі 1.1, дозволяє розкрити сутність іншомовної компетентності, схарактеризувати її структуру.

Поняття «іншомовний» має значення, коли йдеться про «іншу» або іноземну мову. Під іноземною мовою розуміється мова, «яка вивчається поза умовами її природного існування, тобто в навчальному процесі, й яка не вживається поряд з першою в повсякденній комунікації» [197, с.31]. Таким чином, іноземна мова, на відміну від рідної мови, засвоюється людиною поза соціальним оточенням, в якому ця мова є природним засобом спілкування.

Отже, специфіка процесу формування іншомовної компетентності майбутнього юриста у фаховій підготовці невід'ємно пов'язана як з мовою взагалі, так із іноземною мовою безпосередньо, оскільки виникнення й існування природної мови невід'ємно пов'язано з виникненням і існуванням людини. Мова як «система мовних засобів, необхідних для спілкування та передачі досвіду від покоління поколінням» [176, с.20], має властивість

соціального та культурного призначення. Ця система існує, насамперед, не тільки для окремо взятої людини, а для відповідного соціуму [95].

Слід відзначити, що в юридичній діяльності важливе місце займає комунікативна компетентність юриста, оскільки юридична професія належить до професій «підвищеної мовленнєвої відповідальності» [91, с.32], де слово виступає професійним інструментом, від володіння яким залежить не тільки успіх професійної діяльності, але й доля інших людей, суспільства в цілому. Професійна компетентність юриста пов'язана з комунікативною компетентністю, до складу якої входять знання про мовні засоби і ситуації спілкування, володіння комплексом мовленнєвих умінь, що дозволяють юристу досягти результативності в спілкуванні і взаємодії, правильно будувати і розуміти різні тексти, адекватно використовувати мовні і мовленнєві засоби стосовно до конкретних завдань і умов спілкування.

Оскільки і лінгвістика, і психолінгвістика розглядають мову не тільки як певну систему мовних засобів, але й як один з аспектів людської діяльності – соціальний (мовна діяльність є розумова і творча діяльність), то оволодіння іноземною мовою, націлене на формування в тих, кого навчають, рис вторинної мовної особистості, є свідомим (когнітивним) і творчим процесом, а не "запрограмованою поведінкою". Іноземна мова виступає певним джерелом відомостей про соціально-економічний, науково-технічний та загальнокультурний прогрес суспільства, який відкриває тим, хто її вивчає, доступ до величезного духовного багатства інших народів, підвищує рівень їх гуманітарної освіти [177].

Інтернаціоналізація суспільного життя обумовлює необхідність оволодіння і використання іноземної мови кожною особистістю. Вона стає дієвим чинником соціально-економічного, науково-технічного й загальнокультурного прогресу суспільства, що підвищує статус іноземної мови як галузі освіти [122, с.241].

Оволодіння іноземною мовою в системі вищої професійної освіти займає сьогодні відповідне своєму призначенню місце. Поступово

змінюється відношення до оволодіння іноземною мовою як до другорядного завдання, що забезпечує лише загальнокультурну підготовку майбутнього фахівця, оскільки:

- іноземна мова слугує ефективним фактором гуманізації освіти, оскільки її використання пов'язано з процесом спілкування, спрямованим на налагодження міжособистісних стосунків. Вона розглядається не тільки як засіб гуманітаризації, що впливає на розвиток особистості того, кого навчають, але й як частина його професійної підготовки;

- неможливо правильно виразити свою думку іноземною мовою без усвідомлення фактів дійсності, предметів і явищ, про які йде мова. Отже, оволодіння іноземною мовою, її усвідомлене використання сприяє розвитку мислення;

- оволодіння іноземною мовою розвиває і логічне мислення особистості, оскільки в мові відбивається логічність і системність усвідомлення матеріального світу;

- оволодіння іноземною мовою в вищих навчальних закладах сприяє виробленню в студентів уміння правильно і грамотно передавати свої думки рідною мовою, попереджає й сприяє подоланню професійної недорікуватості, розвитку мовленнєвої культури особистості;

- за допомогою іноземної мови студенти знайомляться: з культурою, мистецтвом країни, мову якої вони вивчають, з творами її поетів, письменників; з побутом, звичаями, вдачами, етикою народу, мову якого вони вивчають; з загальнолюдськими цінностями тощо, що сприяє розвитку загальної культури особистості;

- оволодіння іноземною мовою дозволяє ознайомитися з культурою письмового спілкування. Знання майбутніх фахівців збагачують і переклад наукової статті, й складання реферату або анотації, написання доповіді тощо;

- завдяки знанню іноземних мов фахівець-випускник вищого навчального закладу здобуває інформацію про розвиток своєї галузі

професійної діяльності за кордоном, має можливість порівнювати досягнення своєї країни і свої власні з досягненнями колег-представників професії за кордоном; бере участь у науково-технічній творчості, забезпечує відповідність результатів своєї праці рівню світових стандартів;

- значимість для майбутнього фахівця різних умінь в галузі іноземної мови визначається необхідністю читати і перекладати спеціальну літературу, вміти вивчати і систематизувати матеріали про професійну діяльність, вможливує ділове листування іноземною мовою, проведення діалогів з ділових тем тощо;

- поступово в студентів виробляється вміння самостійно працювати з іноземною професійною інформацією, що відіграє важливу роль у професійній діяльності;

- індивідуалізація під час оволодіння іноземними мовами, формування в майбутніх фахівців уміння самостійно одержувати необхідні знання, вміння застосовувати й оновлювати їх змушує по-новому осмислити процес професійної підготовки в цілому, відібрати найбільш раціональні і прийнятні з існуючих методик, удосконалювати окремі прийоми.

Будь-яка форма використання іноземної мови в вищому навчальному закладі, на думку Ж.Ніколаєвої, може бути описана таким чином: використання мови, в тому числі і її вивчення, включає в себе дії, що виконуються особами (студентами). В результаті таких дій у студентів розвиваються як загальні, так і, особливо, комунікативні мовленнєві компетенції. Сформовані компетенції «використовуються в міру необхідності в різних контекстах залежно від різних умов та різних потреб для здійснення різних видів мовленнєвої діяльності, до яких належать мовленнєві процеси продукції та сприйняття текстів, пов'язаних з певними темами у специфічних сферах» [126, с.128].

Як відзначають дослідники [18], оволодіння студентами немовних спеціальностей іноземною мовою і використання її має свою специфіку як стосовно цілей, так і стосовно вибору методів та прийомів роботи.

Провідним напрямом в оволодінні іноземною мовою є здобуття тими, хто навчається, такого рівня комунікативної компетенції, який дозволив би користуватися іноземною мовою в певній галузі професійної діяльності.

Мета використання іноземної мови в процесі професійної підготовки майбутніх представників юридичної професії полягає в тому, щоб допомогти студентові стати «дієздатним з іноземної мови за фахом» [2, с.11]. Під мовною дієздатністю за фахом науковці розуміють «здатність людини, яка навчається, одержувати відповідну інформацію іншою мовою і здатність порозумітися іноземною мовою» [2, с.11], що передбачає спроможність одержувати максимум інформації, використовуючи свої мовні засоби і творчі стратегії, однозначно і досить компетентно висловити свою думку засобами іноземної мови.

Проте, як наголошують дослідники [18] і засвідчує власний досвід викладацької діяльності в вищому юридичному навчальному закладі, на практиці часто спостерігається розбіжність між змістом професійної підготовки майбутніх представників юридичної галузі та основними характеристиками використання іноземної мови. Так, викладання іноземної мови, як правило, відокремлено від навчання професійної діяльності студента, а включення в методичні посібники текстів з професійної тематики можна вважати лише зовнішньою реалізацією принципу зв'язку мовного і професійного навчання. Оволодіння іноземною мовою студентами юридичних навчальних закладів обмежується процесом викладання дисципліни «Іноземна мова», тоді як можливості її використання є набагато ширшими: в процесі самостійної і виховної роботи студентів, у процесі викладання загальноправових і спеціальних дисциплін тощо. Як наслідок, яскравим свідченням неефективності використання традиційних методик є нездатність випускників вищих юридичних навчальних закладів до ефективної, повноцінної професійної іншомовної комунікації.

У зв'язку з цим, одним з шляхів вирішення проблеми постає питання про навчання студентів іноземної мови для спеціальних цілей або

професійно спрямованої іноземної мови з метою формування вмінь професійного іншомовного спілкування сучасного спеціаліста, «розвитку навичок самостійної роботи, які дозволяють студенту поповнювати знання, вдосконалювати свої особистісні риси, розвивати професійні уміння» [113, с.24], вирішенню якого присвячено низку досліджень і публікацій [112; 119; 174; 178 та ін.]. У них розглядається, зокрема, зміст професійно спрямованого навчання іноземної мови на різних етапах у неможливому вищому навчальному закладі, визначаються нові тенденції формування вмінь іншомовного спілкування, порушуються соціокультурний аспект та психолого-методичні проблеми, пропонується методика застосування матеріалів першоджерел. Так, професійно спрямоване навчання іноземних мов в системі вищого педагогічного навчального закладу розглядається як «фахово-педагогічна спрямованість навчання з урахуванням потреби в вивченні іноземної мови щодо особливостей фаху й спеціальності майбутнього педагога» [113, с.23].

Проведений аналіз досліджень з проблеми дозволяє стверджувати, що, в основному, розглядаються загальні питання, пов'язані з формуванням комунікативної компетенції майбутнього фахівця з метою професійного спілкування, проте не забезпечується належним чином подальша спроможність представників юридичної професії використання іноземної мови для вирішення проблем професійної діяльності, зокрема й на міжнародному рівні (особливо для студентів факультету міжнародних відносин). Крім того, не можна процес навчання студента іноземним мовам в вищому юридичному навчальному закладі вважати єдиним шляхом формування його професійної іншомовної компетентності, до того ж навчання іноземної мови є не метою, а засобом формування досліджуваного феномену.

Слід відзначити, що завдяки підвищенню інтересу до іноземних мов у сучасній життєдіяльності увага наукової спільноти перемістилася від дослідження особливостей літературної іноземної мови до вивчення мови,

що використовується в реальному спілкуванні спеціалістів окремої галузі. У зв'язку з цим, науковці наголошують, що сучасним досягненням у галузі методики навчання іноземних мов для спеціальних цілей став такий висновок: оскільки іноземна мова знаходить своє застосування в різних ситуаціях спілкування спеціалістів різних професій і різних спеціалізацій всередині професійної галузі, то, визначивши особливості типових ситуацій спілкування фахівців кожної конкретної галузі, можна моделювати процес їх реальної комунікації, і, відібравши попередньо для цього необхідний мовний та мовленнєвий матеріал, звузити весь широкий діапазон іноземної мови до конкретних потреб спеціалістів і цим полегшити процес оволодіння мовою для спеціальних цілей [174]. Таке рішення, на нашу думку, сприяє значній оптимізації процесу професійної підготовки майбутніх спеціалістів стосовно опанування іноземної мови й може використовуватися як один з шляхів формування професійної іншомовної компетентності представника юридичної професії.

Отже, можна стверджувати, що провідним завданням опанування іноземною мовою в вищих навчальних закладах немовного профілю на сучасному етапі є не просто «навчити студентів користуватися нею як засобом спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності в різноманітних ситуаціях» [122, с.241], а використовувати іноземну мову в усіх видах мовленнєвої діяльності в ситуаціях професійної діяльності, оскільки й «ефективність навчання безпосередньо залежить від ступеня наближення процесу передачі знань, формування навичок і вмінь до реальних умов їх практичного застосування» [122, с.243].

Оскільки мовленнєва діяльність реалізується в галузі читання, мовлення, аудіювання та письма, на основі аналізу праць науковців та з урахуванням умов і потреб майбутньої професійної діяльності представників юридичної професії треба зазначити необхідність врахування положень, визначених науковцями [15, с.51-52]:

- необхідність удосконалення знань з іноземної мови (особливо англійської) серед студентів юридичних навчальних закладів (особливо студентів факультету міжнародних відносин) постійно зростає, оскільки саме в юридичній сфері виникає потреба в безпосередніх контактах із зарубіжними колегами з вирішення юридичних проблем на міжнародному рівні, використанні інформації, здобутої іноземними колегами, крім того, існує реальна можливість перспективної професійної кар'єри за умови володіння іноземною мовою через тенденцію до створення єдиного європейського правового поля;

- оволодіння читанням (що є, як правило, провідною мовленнєвою діяльністю в процесі оволодіння іноземною мовою в вищих навчальних закладах) вважає пріоритетним для себе більшість студентів, але водночас вони вказують на необхідність розвитку вмінь та навичок професійно орієнтованого мовлення та аудіювання для реалізації професійних функцій в безпосередніх контактах з іноземними колегами;

- потреба у безпосередніх письмових контрактах із зарубіжними колегами та партнерами, сподівання науковців, що Болонський процес допоможе державам створити в майбутньому єдину систему права, яка поєднуватиме в собі елементи континентальної і загальної системи права [58], зумовлює необхідність розвитку умінь та навичок письма іноземною мовою як виду мовленнєвої діяльності, що обумовлено й необхідністю обміну офіційною інформацією професійного характеру у формалізованому вигляді (офіційні документи).

Таким чином, цілком обґрунтовано стверджувати, що одним з шляхів формування професійної іншомовної компетентності представників юридичної галузі є навчання студентів читання, мовлення, аудіювання та письма з іноземної мови для забезпечення можливості й спроможності спілкування у майбутній професійній сфері, тобто забезпечити формування професійної іншомовної компетентності майбутнього юриста може професійно орієнтована іншомовна діяльність, котра передбачає підготовку

майбутніх спеціалістів до ділового спілкування в усній і письмовій формах іноземною мовою. Необхідною умовою досягнення цієї мети є комплексний розвиток умінь студентів в усіх видах мовленнєвої діяльності у процесі професійної підготовки [174, с.80-81]. Адже юридична освіта ХХІ століття повинна бути інтернаціональною за змістом, оскільки глобалізація суттєво впливає на зміну засад і способів міждержавних відносин, формування наддержавного правового простору. Сьогодні від випускника юридичного навчального закладу вимагається знання зарубіжних юридичних першоджерел, використання їх в практичній юридичній діяльності, налагодження стосунків з іноземними колегами з метою вирішення спільних правових проблем, використання зарубіжного досвіду тощо.

Проблема професійної іншомовної компетентності майбутнього фахівця, як «об'єктивно існуючого, ускладнено структурованого феномену» [75, с.7], процесу її формування досліджувалася науковцями. Так, на думку російського дослідника М.Сахарова, іншомовна компетентність студентів є інтегративним системно-ціннісним новоутворенням спеціальних та іншомовних знань і вмінь, ціннісних відносин, які визначають здатність особистості керувати своєю діяльністю від визначення мети, вибору засобів до контролю й оцінювання отриманих результатів [160].

Досліджуючи іншомовну професійну компетентність майбутніх представників економічної галузі, В.Василевич визначає даний феномен як інтегровану систему функціональних складових і властивостей особистості; форму вираження суб'єкт–суб'єктного зв'язку учасників інтеракційно-комунікативного процесу під час розв'язання професійних завдань [23]. А формування іншомовної професійної компетентності майбутніх економістів Ю.Сухарніков характеризує як процес, що включає в себе проміжні дидактико-технологічні етапи цього процесу а саме: прогнозування професійно важливих якостей фахівців-економістів для виробництва майбутнього, формування змісту й конструювання програми підготовки студентів-економістів, проектування педагогічного процесу [171].

«Іншомовна комунікативна компетентність», що забезпечує компетентність майбутнього фахівця морського флоту, українською дослідницею С.Козак визначається як «сформована у процесі навчання іноземної мови здібність вільно і адекватно до умов соціально-рольових ситуацій професійної діяльності розуміти і породжувати відповідні мовленнєві висловлювання згідно теоретичних положень і знань, що виконують інформаційно-комунікативну функцію, а також практичні вміння та навички, які опікують перцептивно-комунікативну та інтеракційно-комунікативну функції спілкування, що здійснюються за допомогою засобів іноземної мови» [75, с. 15]. Проте не можна, на нашу думку, погодитися з тим, що формування іншомовної комунікативної компетентності обмежується лише процесом навчання студентів іноземної мови. В процесі професійної підготовки майбутнього фахівця є набагато ширші можливості для забезпечення сформованості даного особистісного феномену: можливості загальнокультурних і професійних дисциплін, виховної і самостійної роботи студентів тощо.

Розкриваючи поняття іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей, М.Прадівляний пов'язує його з комунікативними мовними компетенціями і відзначає наявність у даному феномені мотиваційних, морально-етичних та інших компонентів, спрямованих на творчість, дію, результат [147, с.343].

Отже, на основі проведеного аналізу досліджень науковців можна зробити висновок про те, що іншомовна компетентність представника певної професійної галузі розглядається як якість особистості, котра характеризується продуктивністю іншомовної діяльності (тобто мовленнєвої діяльності іноземною мовою), високим рівнем творчого мислення, який забезпечує декодування іншомовної інформації професійного характеру. Іншомовна компетентність включає в себе цілісний комплекс знань у мовній і професійній сферах, умінь застосовувати ці знання в практичній професійній діяльності. Крім того, іншомовна компетентність передбачає

оволодіння студентами знаннями про культуру та систему мови, яку вони вивчають, що реалізується за рахунок формування мовних і мовленнєвих навичок оперування загальною і професійною лексикою, котра виявляється у продуціюванні самостійного усного та письмового висловлювання і яка дозволяє студентам адекватно розуміти та приймати участь у спілкуванні з носіями мови. Отже, щодо формування даного особистісного феномену мова йде про необхідність засвоєння коду, що є відомим і зрозумілим носіям мови безвідносно до професійної діяльності (володіння мовою на загальному рівні), а також коду професійної іноземної мови, що є добре відомим носіям іноземної мови, котрі виконують певні професійні функції в певній професійній галузі.

Таким чином, можна зробити загальний висновок про те, що іншомовна компетентність передбачає володіння людиною іншою (іноземною) мовою кваліфіковано. Щодо професійної іншомовної компетентності представника юридичної професії обов'язковим є достатній рівень знань, які б дозволяли розумітися, бути добре обізнаними як з усіма мовними аспектами іншої (іноземної) мови, так і з фаховою (юридичною) лексикою, особливостями професійної діяльності, наявність достатнього рівня вмінь застосовувати знання на практиці, тобто в практичній професійній діяльності, а також у галузі безпосередньої спеціалізації представника юридичної професії, тобто у фаховій діяльності.

Теоретичний аналіз наукових джерел [23; 75; 147; 149; 160 та ін.] дозволив визначити поняття «професійна іншомовна компетентність юриста», що стало базовим для нашого дослідження.

Професійна іншомовна компетентність юриста — це професійно значуща інтегративна якість особистості представника юридичної професії, системно-ціннісне новоутворення, що забезпечує декодування іншомовної правової інформації (міжнародних правових документів, юридичної термінології), творче використання її в практичній юридичній діяльності (у безпосередніх контактах з іноземними колегами) і здатність

вільно включатися в міжнародну юридичну діяльність з вирішення професійних проблем.

Професійна іншомовна компетентність юриста складається з аксіологічного, когнітивного і діяльнісного компонентів, котрі забезпечують єдність комунікативної і професійної культури юриста. Всі зазначені компоненти знаходяться в діалектичному взаємозв'язку. Тому не можна розкрити зміст поняття «професійна іншомовна компетентність», розглядаючи його в якомусь одному аспекті (розвинутий інтелект, загальнокультурний кругозір, предметна підготовленість майбутнього юриста тощо).

У пропонованому трактуванні професійна іншомовна компетентність виступає інтегративною професійно-особистісною характеристикою студента, що вимагає багатоаспектного підходу до її вивчення. Як система, вона містить у собі мотиви, цілі, ціннісні орієнтації, вимагає сукупності знань, умінь, форм і способів їхнього використання в професійній юридичній діяльності, включаючи й міжнародну.

Професійна іншомовна компетентність студентів-майбутніх юристів як системно-ціннісне новоутворення передбачає взаємозв'язки елементів на двох рівнях: структурному та смислового. Структурні відносини елементів виражаються у змінах, які мають місце завдяки кількісно-якісним перетворенням всередині системи професійної іншомовної компетентності (тобто в аксіологічному, когнітивному та діяльнісному блоках).

Схематично структура професійної іншомовної компетентності представника юридичної професії представлена на рисунку 1.1.

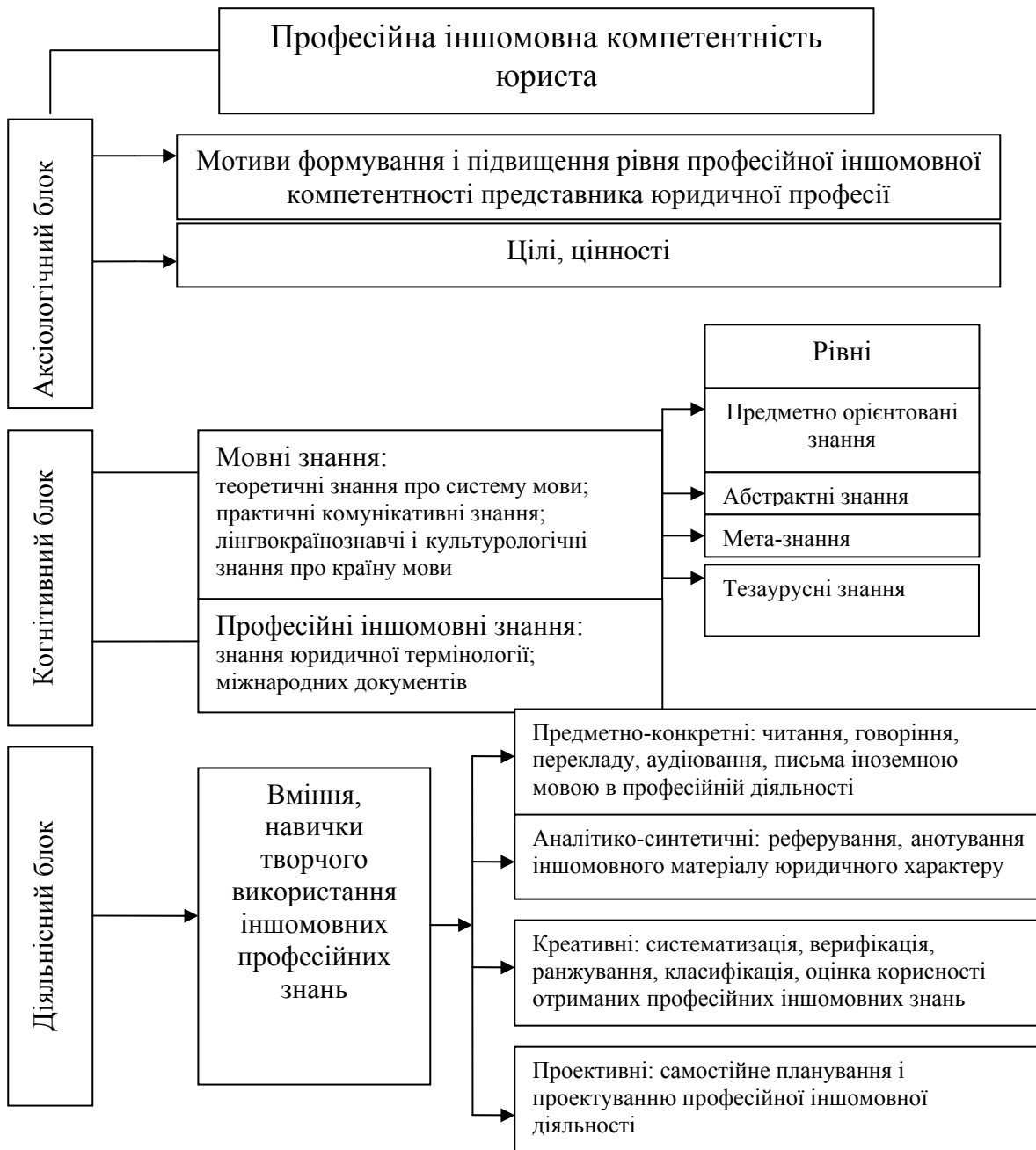


Рис. 1.1. Структура професійної іншомовної компетентності представника юридичної професії

Схарактеризуємо кожний з визначених блоків іншомовної компетентності майбутнього юриста більш детально.

Сукупність іншомовних і професійних знань являє собою основу формування когнітивного блоку професійної іншомовної компетентності юриста. Іншомовні знання, у свою чергу, складаються з теоретичних знань про систему мови, яку вивчають студенти у вищому юридичному

навчальному закладі, практичних комунікативних знань, лінгвокраїнознавчих і культурологічних знань про країну мови, яку вивчають. Іншомовні знання, як відзначають науковці [160], являють собою сукупність певних рівнів: предметно орієнтованих знань, абстрактних знань, мета-знань, тезаурус цих знань.

З точки зору предметної орієнтації іншомовні знання, необхідні для засвоєння студентами-майбутніми юристами, являють собою сукупність фактів про систему мови, яку вивчають студенти, необхідних для утворення лексикону спеціаліста в юридичній галузі. Значне місце в лексиконі студентів займає знання юридичної термінології іноземною мовою, оскільки вона «є, як відомо, основою будь-якої професійної інформації» [68, с. 3].

Терміни існують і «працюють» в кожній галузі законодавства, створюючи відповідну термінологічну систему. Мова закону виступає найважливішим чинником проведення в життя державної волі, словесна форма якої покликана не тільки надавати закону загальнодоступності, але й гармонізувати сам зміст, здатність перетворювати його на цільний і сучасний продукт інтелектуальної праці. Термінологічна лексика займає в загальному словнику літературної мови значне місце.

Так, англійська юридична термінологія складалася століттями, в цьому її основна особливість, на відміну від термінології сучасних наук, таких як термінологія обчислювальної техніки, що виникла на базі інших наук, математична, фізична, радіотехнічна мови тощо. Юридична термінологія залежить від правової культури, від мовних, національних і правових традицій. Так, англо-американська юридична термінологія почала самостійно формуватися в англосакський період. Завдяки розподілу праці і появі особистостей, що професійно займалися правом, в період середньовіччя почали закладатися теоретичні основи права, в основу яких було покладено римське право [107, с. 144]. Саме в цей час англійська юридична термінологія поповнилася великою кількістю латинських термінів,

які, до речі, застосовуються в юридичних документах і в сучасності (наприклад, Actus Reus, Mem Rea тощо).

Юридичну термінологію характеризують також запозичення з різних мов. Так, унаслідок норманського завоювання Англії на початку XI століття і функціонування протягом двох сторіч французької мови в сфері юриспруденції і законодавства в англійській юридичній термінології збереглося багато французьких юридичних термінів (наприклад, tort – делікт, felony – фелонія (різновид тяжких злочинів), misfeance – зловживання владою тощо). З французької мови була запозичена велика кількість термінів латинського походження, які і склали основу сучасної юридичної термінології (bill – законопроект, prison – в'язниця, parliament – парламент, jurisdiction – юрисдикція тощо) [184, с.39].

Характерною особливістю юридичної англійської термінології є наявність інтернаціональних правових термінів, що зустрічаються й використовуються багатьма мовами, характеризуючись у тому або іншому ступені фонетичною, граматичною і семантичною схожістю (jurisdiction, amnesty, advocate, verdict, act, procedure, process, doctrine, decree, ratification).

Слід відзначити позитивну роль інтернаціональної лексики при перекладі, оскільки нерідко вона сприяє первинному оформленню думки на мові перекладу, навіть якщо не зберігається потім як відповідні в даному випадку мовні перевідні еквіваленти [1, с.148]. Поте, як вказують науковці [1, с.4], слід пам'ятати й про «помилкових друзів перекладача», тобто категорію слів, близьких за звучанням і написанням, але таких, що розходиться за значенням або вживанням ("magazine" в англійській мові означає "журнал", а в українській мові - "магазин, торгове підприємство").

В юридичній термінології ідіоматика, тобто поєднання компонентів, що носять невмотивований характер, — явище рідкісне, але не виняткове. Наприклад: Kangaroo ticket — незбалансований виборчий список (квиток кенгуру), to kiss book — давати присягу (цілувати книгу), in a dead hand — володіння юридичною особою нерухомістю без права передачі (в мертвій

руці), to make a house — складати кворум (зробити палату). Переклад ідіоматичних виразів в юридичному контексті представляє певне утруднення, оскільки тільки мовної компетентності при перекладі явно недостатньо, щоб передати всі нюанси юридичних реалій іншої мови [176].

І, нарешті, в англо-американській юридичній термінології існують також терміни типово англійського походження, що не мають еквівалентів в українській юридичній термінології: barrister — адвокат вищої гілки юридичної професії, solicitor — адвокат низької гілки юридичної професії, common law — загальне право тощо.

Юридична термінологія належить до суспільно-політичної, проте вона не є однорідною. В її структурі можна виділити термінологію права (закону) і термінологію правознавства (юриспруденції). Такий поділ в свою чергу пов'язаний з різними галузями функціонування юридичної термінології: офіційно ділової і наукової [184, с. 6].

Специфіка закону як регулятора суспільних відносин полягає в наказовому характері його встановлення, що, значною мірою, визначає функціональний стиль мови закону. Для вираження в словесній формі думки законодавця існують спеціальні засоби і прийоми, що застосовуються виключно і переважно в галузі правотворчості. Ці засоби і прийоми відрізняють мову закону не тільки мови художньої літератури або публіцистики, але й від інших видів літературної мови, що використовуються для складання близьких до закону за духом і змістом документів (розпоряджень, угод, наказів тощо). Спілкування в галузі правових відносин покликано слугувати реалізації провідних функцій права, що покликано, в свою чергу, регулювати відносини між людьми, закладами, країнами (міжнародне право), громадянами і державами.

Мовні способи вираження волі і мовленнєве втілення регулюючої функції права виявляється своєрідним в цій сфері спілкування як її найважливіші специфічні стилістичні риси. Імперативно-наказове значення виявляються характерним для найрізноманітніших мовних одиниць, що

функціонують в цій сфері. В цілому ж можна стверджувати про те, що офіційна ділова мова в галузі законодавства має стилістичне забарвлення повинності.

Мовному втіленню провідних функцій права сприяє і така стилістична ознака як точність, що передбачає однозначність і не припускає іншого тлумачення. Точність формулювання правових норм і необхідність абсолютної адекватності їх розуміння (тлумачення) є ідеалом законодавчих текстів, що сприяє безвідмовній реалізації регулювальної функції права. Незрозумілість і неоднозначність тлумачення правових понять підриває авторитет права.

Науково-функціональний стиль правових текстів – явище складне, що використовує мовні засоби з загальнолітературної мови, проте обирає лише ті мовні і структурні одиниці, що відповідають його прямому призначенню [30, с.211].

Утруднення в розумінні юридичної термінології англійської мови обумовлені тим, що системи права нашої країни і англо-американського права є різними. Відповідно, під час вивчення юридичної англійської мови необхідно мати справу з двома різними мовами і двома різними поняттями. Ознайомлення з автентичними правовими документами, що виражають аспекти права, правової системи іншої країни, її культури, можуть допомогти при вивченні правової термінології.

Опитування, проведене з викладачами вищого юридичного навчального закладу, котрі викладають спеціальні дисципліни юридичного циклу щодо галузей використання англійської термінології, засвідчило, що термінологія іншомовного походження, її засвоєння посідає важливе місце під час опанування таких дисциплін як «Теорія держави і права», «Історія держави і права», «Міжнародне право». Для її засвоєння й контролю викладачі спеціально організують такі види діяльності як написання словникового диктанту, повторення термінології з роз'ясненням тощо.

Отже, вказана специфіка англійської правової термінології обумовлює необхідність її врахування в процесі навчання студентів вищих юридичних навчальних закладів з метою формування їхньої професійної іншомовної компетентності.

Накопичення студентами предметно орієнтованих знань і їх інтеграція на теоретичному, практичному, лінгвокраїнознавчому та культурологічному рівнях виводить іншомовні знання на якісно новий рівень – абстрактного сприйняття студентами іншомовного матеріалу (мета-рівень), на якому іншомовні знання характеризуються здатністю студентів управляти знаннями попередніх етапів когнітивного накопичення.

Теоретичні знання про систему іноземної мови, практичні знання про її комунікативне застосування в мовній діяльності, країнознавчі і культурологічні знання взаємодоповнюють і збагачують формування іншомовних знань майбутнього юриста. Інтеграція, взаємопроникнення іншомовних знань забезпечують необхідну умову формування когнітивного блоку його професійної іншомовної компетентності.

Поряд з предметно орієнтованими, абстрактними й мета-знаннями тезаурусний рівень знань студента передбачає наявність у комунікантів певного ступеню володіння іноземною мовою, наявність відомостей, які необхідні для розуміння певної правової інформації щодо розробки й реалізації конкретного комунікативного акту в професійній діяльності.

Тезаурусний рівень знань передбачає не тільки узагальнення інтегрованих іншомовних знань, але й їх ціннісне присвоєння і опредмечування діяльності особистості студента. Тезаурусні іншомовні знання студентів, які потрібні при створенні й сприйманні юридичних текстів іноземною мовою, є процесом перетворення індивідуального і суспільного розподілу знань, безпосередньо пов'язаних з системою ціннісних відношень особистості студента, і відображає присвоєння і перетворення особистістю вербальних і невербальних мовних засобів.

Сукупність індивідуального і суспільного в формування тезаурусних знань є відображенням двоїстої природи мовного знаку, а точніше його функціонального аспекту, що обслуговує як індивідуума, так і людське суспільство в цілому. В аспекті формування іншомовної компетентності студентів – майбутніх юристів значення набувають не стільки окремі групи іншомовних знань, скільки їх сукупність, і в цьому сенсі тезаурусні іншомовні знання є основою формування когнітивного блоку іншомовної компетентності.

Професійні знання безпосередньо пов'язані з майбутньою професією і спеціалізацією студента-юриста. Мова йде про знання, пов'язані з юридичною спеціальністю: знання про структуру вищої освіти в країнах, мова яких вивчається, особливості юридичної системи різних країн у порівнянні з Україною тощо. Юридична спеціалізація студентів може бути різною: суддівська, нотаріальна, прокурорська практика тощо. Насьогодні представники будь-якої юридичної спеціалізації вимушені співпрацювати з іноземними колегами під час виконання професійних функцій щодо вирішення проблем професійної діяльності. Так, представник нотаріальної юридичної практики повинен вміти зробити запит до іноземних служб щодо встановлення місця перебування нащадків спадкоємця, офіційно підтвердити або спростувати відомості про існування різного роду нотаріальних документів арешту або заповідання майна тощо. Представник слідчої практики через розширення можливостей зовнішньоекономічної діяльності українських громадян, спрощення перетину кордону й умов перебування на території іноземних держав з метою розслідування різного роду справ вимушений співпрацювати як опосередковано (обмін офіційними документами), так і безпосередньо (в процесі реалізації спільних з іноземними колегами розслідувань) з зарубіжними представниками юридичної професії. Проте професійні іншомовні знання особливого значення набувають під час підготовки студентів юридичного навчального закладу до виконання функцій юриста-міжнародника, спеціаліста в галузі

міжнародної юридичної діяльності, що здійснюється на факультеті міжнародних відносин.

Взаємозв'язок предметного і особистісного аспекту освіти безпосередньо відображається у формуванні системи іншомовної компетентності студентів – майбутніх юристів і свідчить про ціннісну трансформацію іншомовних знань в іншомовні вербальні і креативні вміння. Інтеграція, взаємопроникнення типів іншомовних знань забезпечують необхідну умову формування діяльнісного блоку іншомовної компетентності студентів. Кожному з визначених рівнів іншомовних знань відповідає визначений тип діяльності студентів.

Предметно орієнтовні іншомовні знання визначають набір понять, властивих конкретній предметній галузі, що вможливорює здійснення студентом конкретних мовних дій щодо читання, перекладу, говоріння, аудіюванню, письма іноземною мовою. Абстрактні іншомовні знання узагальнюють предметно орієнтовні знання і передбачають окрім перелічених конкретних мовних дій здійснення уявних операцій, пов'язаних з аналізом і синтезом іншомовних професійних знань. Інтеграція в основі формування абстрактних іншомовних знань забезпечує крім умінь читання, перекладу, говоріння, аудіюванню, письма, формування у студентів умінь реферування, анотування іншомовного юридичного матеріалу.

Здатність студентів до керування іншомовними знаннями попередніх етапів визначає мета-рівень іншомовних професійних знань. Іншомовні мета-знання на відміну від предметно орієнтовних і абстрактних, забезпечують формування у студентів умінь, пов'язаних з систематизацією, верифікацією, ранжуванням, класифікацією, оцінкою корисності отриманих іншомовних професійних знань, що є, безумовно, важливим для формування іншомовної компетентності майбутніх юристів.

Тезаурусний рівень іншомовних знань опосередкує здатність особистості студента до самостійного планування і проектуванню іншомовної і креативної діяльності з позиції оцінки значущості отримання

знань і у відповідності з системою ціннісних відносин особистості студента. Тезаурусний рівень іншомовних знань включає в себе окрім предметної (іншомовної і вузько професійної сфери) пізнавальну сферу, яка опосередкована розвитком особистості студента-юриста в цілому, системою його ціннісних відносин до майбутньої професійної діяльності, виконання професійних функцій, зокрема. Пізнавальна сфера, яка відображає особистісний аспект освіти, дозволяє студенту, який володіє тезаурусними іншомовними знаннями, самостійно проектувати свою діяльність з позиції цінності власного «Я» і значущості індивідуальних іншомовних професійних знань для розвитку суспільного знання і свідомості.

Отже, діяльнісний блок системи іншомовної компетентності студентів - майбутніх юристів представлений вміннями чотирьох типів: предметно-конкретними вміннями, аналітико-синтетичними вміннями, креативними і проектними вміннями.

Предметно-конкретні іншомовні вміння пов'язані з сприйняттям і використанням іноземної мови в усіх аспектах професійної мовної діяльності: читанні, говорінні, аудіюванні, письмі. Для їх формування необхідними є предметно орієнтовні іншомовні знання, які формують лексикон спеціаліста юридичної галузі. Ми поділяємо точку зору тих дослідників, які вважають, що професійне володіння іноземною мовою опирається не на сам мовний матеріал, а на предметну основу, яка задається технологією професійної діяльності [13; 149 й ін.]. Через це й мовний матеріал, що засвоюється студентами різних навчальних закладів для забезпечення виконання ними в майбутньому професійних функцій, є різним. Предметний матеріал, передбачений для засвоєння студентами навіть різних факультетів одного навчального закладу, повинен відбивати технологію майбутньої професійної спеціалізації, в нашому випадку – відповідну юридичну спеціалізацію.

Аналітико-синтетичні іншомовні вміння відображають розвиток іншомовної діяльності студентів, однак на якісно новій основі – на рівні

абстрактних іншомовних знань. Іншомовні вміння, які формуються на основі абстрактних знань, характеризується узагальненістю, яка в свою чергу, є результатом аналітико-синтетичних розумових процесів студентів. Іншомовні вміння абстрактного типу виявляються в здатності студентів-юристів до анотування і реферування іншомовного матеріалу за спеціалізацією майбутньої юридичної діяльності.

Креативні іншомовні вміння студентів-юристів пов'язані не тільки з сприйняттям і спроможністю здійснювати спілкування іноземною мовою під час виконання професійних функцій, але й з творчими видами людської діяльності взагалі. В основі формування креативних іншомовних умінь лежать іншомовні мета-знання студентів-юристів, які пов'язані з узагальненням, систематизацією, оцінкою корисності набутих іншомовних професійних знань, відображають здебільшого особистісний аспект іншомовної компетентності студентів-майбутніх юристів.

Формування проєктивних умінь студентів юридичного навчального закладу є результатом ціннісно-орієнтованої трансформації іншомовних професійних знань усіх типів на основі їх інтеграції і синтезу в сферу навчальної і креативної діяльності особистості студента – майбутнього юриста. В основі формування проєктивних умінь студента лежать тезаурусні іншомовні знання, які відображають предметну і особистісну компоненту навчально-пізнавального процесу. Проєктивні вміння є найвищим рівнем ієрархічного поєднання предметно-конкретних, аналітико-синтетичних і креативних іншомовних професійних умінь майбутнього представника юридичної професії, які в більшому ступені відображають предметний, ніж особистісний аспект освіти студента. Самовираження особистості студента за допомогою ціннісно-орієнтованої трансформації іншомовних професійних знань у вміння забезпечується наявністю проєктивних умінь. Формування й розвиток у подальшій юридичній діяльності відповідно до спеціалізації проєктивних умінь студента дозволяє вважати відносно завершеним наповнення діяльнісного блоку іншомовної компетентності майбутнього

юриста. Відносність пояснюється перманентними можливостями удосконалення знань і проєктивних іншомовних умінь у системі іншомовної компетентності, опосередкує здатність особистості до вибору засобів індивідуальної поведінки в колективному просторі [89].

Педагогічний аспект формування іншомовних умінь майбутнього представника юридичної професії пов'язаний, насамперед, з проблемою управління процесом ціннісного опредмечування пізнавальної потреби студента в процесі формування його іншомовної компетентності. Провідне педагогічне завдання в управлінні поняттями «мотив – цінність – мета – іншомовні професійні знання і іншомовні вміння» полягає у породженні інтересу студента до того інтелектуального зусилля, яке є необхідним з його боку в процесі ціннісного визначення потреби і породження ціннісно-орієнтованого мотиву в іншомовній професійній діяльності.

Аксіологічний або ціннісно-мотиваційний компонент у структурі іншомовної компетентності майбутнього юриста виявляє ієрархію мотивів професійної підготовки студентів юридичного навчального закладу до майбутньої професійної діяльності і виконання функцій відповідно до юридичної спеціалізації, які формують потенційну можливість їхнього розвитку під час формування професійної іншомовної компетентності. Реалізація мотивів оволодіння іншомовними знаннями здійснюється в процесі ціннісної орієнтації, відбиваючи спрямованість особистості студента на досягнення визначеної мети професійної підготовки. Тільки в умовах педагогічного цілепокладання формується ціннісне відношення особистості студента до його професійної іншомовної компетентності, що в свою чергу, забезпечує реалізацію мотивів професійної підготовки.

Аксіологічний компонент забезпечує формування ціннісного відношення до професії юриста, до юридичної спеціалізації, розвиток усвідомленої позитивної мотивації до юридичної діяльності, сприяє формуванню бажання студента стати професіоналом в обраній спеціальності, стимулює прагнення до творчої самореалізації, позитивного ставлення до

іноземної мови і можливостей її використання в процесі виконання професійних функцій.

Відзначаючи роль мотивації в організації спрямованості особистості, В.М'ясищев підкреслював, що результати, яких досягає людина у своєму житті, лише на 20-30% залежать від її інтелекту, а на 70-80% - від мотивів, що є в цієї людини і які спонукують її поводитися певним чином [121].

Формування ціннісного відношення до іноземної мови як засобу формування професійної іншомовної компетентності, до процесу формування іншомовної компетентності в умовах вищого юридичного навчального закладу дозволяє розв'язувати низку професійно значущих завдань: озброювати студентів знаннями про те, що вони знають, вже вміють і якими є межі цих умінь відносно використання іноземної мови в майбутній професійній діяльності; виховувати в них бажання займатися самоосвітою (особливо в тих випадках, коли вони виявляють у себе ті або інші пробіли в іншомовній і загальнопрофесійній підготовці); розвивати прагнення відкривати для себе нові можливості іноземної мови в формуванні іншомовної компетентності особистості.

Велика роль у стимулюванні мотивації до формування іншомовної компетентності майбутнього юриста належить викладачеві вищого юридичного навчального закладу, котрий транслює не тільки систему професійних знань, але й передає студентові своє мотиваційно-ціннісне відношення до знань, свою захопленість предметом, своє ціннісне відношення до юридичної діяльності, тим самим моделюючи і певне позитивне відношення до них студентів.

Підвищення мотиваційного рівня відбувається у поєднанні з загальною зміною характеру використання іноземної мови в навчальному закладі в цілому, що призводить до ціннісно-мотиваційного погляду на професію юриста, на своє місце в ній, на місце іноземної мови і можливості її використання під час виконання професійних функцій, загального розвитку власної особистості. Підтримці мотивації на рівні постійного стимулу під час

аудиторних і позааудиторних занять у вищому юридичному навчальному закладі сприяє використанню інтенсивних навчальних і виховних технологій, технічних засобів, наочної допомоги, форм і методів організації самостійної роботи студентів тощо.

Проте мотивація до формування іншомовної компетентності студентів залежить і від мотивації до професійної юридичної діяльності в цілому. Тому, такі професійні якості викладача, як уміння зацікавити студентів своїм предметом і навчити його, збудити бажання стати професіоналом у вибраній спеціальності, прямо впливають на формування мотивації студентів до майбутньої професійної діяльності. Використання підручників, матеріалів практико-орієнтованих курсів дисциплін, що містять автентичні матеріали і справи, використання періодичних видань і оригінальної літератури, можливостей навчально-виховної ситуації, ділових і рольових ігор є важливим чинником, що впливає на формування мотивації студентів до юридичної діяльності як високоінтелектуальної праці і до використання іноземної мови в ній.

Отже, важливим фактором підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього фахівця є підтримання високого рівня мотивації. Оскільки в студентів навчальна мотивація підпорядковується професійній, науковці вказують на необхідність так організувати процес навчання, щоб навчальний матеріал був тісно пов'язаний з професійними інтересами, тобто «максимально наблизити процес навчання до умов реальної діяльності дипломованих спеціалістів» [21, с.34].

Оскільки в основі мотивації лежать потреби особистості [34; 93; 158 та ін.], необхідно, щоб задовольнялися потреби студентів як суб'єктів вивчення всіх дисциплін, передбачених програмою, й іноземної мови зокрема, а не лише як потенційних користувачів нею: «студенти повинні отримувати задоволення від наявного досвіду учіння, а не лише від перспективи врешті-решт користуватись отриманими знаннями» [201, с.48]. У процесі опанування іноземною мовою суттєву роль відіграє комунікативна

мотивація, що пов'язана із задоволенням, якого студенти отримують від використання мови й іноземної мови як засобу спілкування, а також як засобу реалізації професійних функцій.

Якщо аксіологічний компонент іншомовної компетентності майбутнього юриста відбиває причинно-наслідкові зв'язки породження іншомовної і креативної діяльності, тобто є своєрідною схемою – алгоритмом створення діяльнісного акту, то когнітивний компонент надає необхідні засоби для забезпечення цієї схеми.

Мотивація щодо опанування іноземної мови, як у середній, так і у вищій школі значно зростає. Соціально-економічні зміни в Україні висунули нові завдання до фахівців, відчинили двері за кордон для навчання, розширили можливості особистого і ділового спілкування. Значно зростає і змінилася роль викладача, що не повинен і не може бути єдиним джерелом інформації, а має вміти спрямувати студентів на її пошук, самостійну роботу і знати шляхи допомоги студентам у засвоєнні такої інформації [28]. Ми повністю погоджуємося з науковцями, які вважають, що «вивчення іноземної мови у вищій школі не може бути повноцінним, якщо в ньому немає елементів самостійної пошукової діяльності студентів» [122, с.242].

В наш час технократизм мислення в використанні іноземної мови виявився в тому, що через свою низьку компетентність у спеціальних питаннях і брак часу в програмі, викладачі нерідко забували про змістовний бік навчального процесу, захоплюючись вивченням суто мовних засобів і структури слова. Не враховувалось й те, що для сучасного студента притаманним є інтерес до фактичної сторони знань, інформативності і змістовності навчальних матеріалів. Проте, потреба глобалізованого ринку праці є одним із факторів, що змушують вищі навчальні заклади «відмовитись від навчання суто лінгвістичних аспектів мови на користь озброєння студента комбінацією професійно орієнтованих мовленнєвих, соціокультурних і стратегічних навичок, які можна практично застосовувати та які забезпечать його успішне іншомовне спілкування в професійній сфері

з мешканцями будь-якої країни об'єднаної Європи (або глобалізованого світу)» [13, с. 45].

Тим більше, що останнім часом розповсюджується система комп'ютерів, яка підключена до системи Інтернет. Це не тільки полегшило оперативний патентно-бібліографічний пошук необхідної інформації й міжнародні іншомовні контакти спеціалістів, але й вимагає від спеціалістів нових нетрадиційних знань міжнародного письмового етикету Інтернет. Завдяки іноземній мові спеціалістам стала доступною новітня професійна інформація, яка розміщується в Інтернеті.

Різні типи і канали інформації складають інформаційний простір, у якому формується система іншомовної компетентності студентів. Формування і розвиток іншомовних умінь різних типів опосередковані залученням різних аспектів. Так, для формування конкретно-предметних і аналітико-синтетичних іншомовних умінь майбутнього юриста необхідними є інформаційні засоби і канали загального інформаційного простору. Креативні й проєктивні іншомовні вміння виходять за межі виключно освітнього простору інформації, оскільки їх формування охоплює об'єктивно-реальні потоки інформаційного простору. У випадку формування і подальшого розвитку креативних і проєктивних іншомовних умінь інформаційний простір, у якому функціонує система іншомовної компетентності студентів, значно розширюється.

Так, перенос вже набутих професійних знань майбутнього юриста на нові сфери діяльності (наприклад, використання іншомовних правових знань щодо різних юридичних спеціалізацій), що передбачає розвиток креативних умінь студентів, потребує залучення додаткової інформації про ці сфери і про умови адаптації іншомовних знань в рамках цих сфер. Формування проєктивних іншомовних умінь також, окрім освітньої інформації, забезпечується інформацією про оточуюче соціально-професійне середовище, про особливості правової системи різних країн тощо. Створення педагогічних умов для забезпечення студентів професійною іншомовною

інформацією є необхідним засобом формування проєктивних умінь особистості майбутнього фахівця юридичної сфери.

Когнітивний компонент іншомовної компетентності майбутнього юриста відбиває результат ціннісної трансформації іншомовних знань у сфері юридичної діяльності в цілому. Міждисциплінарні зв'язки когнітивного компоненту іншомовної компетентності майбутнього юриста забезпечують формування професійної спрямованості іншомовних умінь студентів вищого юридичного навчального закладу.

Діяльнісний компонент іншомовної компетентності майбутнього юриста визначає набір засобів і прийомів діяльності, які особистість засвоїла в процесі досягнення мети. Іншими словами, діяльнісний компонент відображає здатність особистості студента здійснити вибір засобів діяльності залежно від об'єму когнітивного іншомовного потенціалу особистості і установки на розвиток конкретного іншомовного вміння.

Таким чином, структура професійної іншомовної компетентності визначається сукупністю теоретичних іншомовних знань різних видів, включаючи професійну лексику, відповідних їм умінь і ціннісних відношень особистості як до іноземної мови, майбутньої професії, так і до власної професійної іншомовної компетентності.

Специфіка професійної іншомовної компетентності майбутнього юриста полягає в змісті, функціях, її зв'язках з іншими характеристиками процесу формування особистості: формування його комунікативної культури, професійної і фахової компетентності, загальної культури тощо. Професійна іншомовна компетентність юриста включає всі базові мовні функції і функції юридичної діяльності, котрі здобувають свою специфіку, серед яких: комунікативна, регулятивна, креативна, аксіологічна.

Комунікативна функція іншомовної компетентності майбутнього юриста відповідає потребі людини в спілкуванні з собі подібними і викликана біологічними і соціокультурними умовами. Комунікація полегшує взаємне пристосування, забезпечує взаємодопомогу, вможливорює

координацію складних соціальних дій. Юридична професія належить до професій типу «людина-людина», що спричиняє й підвищені вимоги до її представників, оскільки своєю діяльністю, виконанням професійних функцій юристи можуть визначати життя і долю інших, впливати своїми діями на життя і долю інших. Юридична діяльність завжди пов'язана з комунікацією, взаємообміном інформацією, тому комунікативна функція іншомовної компетентності представника юридичної професії є однією з провідних. Сформованість когнітивного компоненту іншомовної компетентності представника юридичної професії забезпечує отримання інформації юридичного характеру, сприяє усвідомленню, засвоєнню й використанню здобутків іноземних фахівців юридичної справи тощо. За допомогою іншомовної компетентності можуть налагоджуватися контакти з іноземними колегами-правниками, забезпечуватися спільна діяльність, спрямована на впровадження правових міжнародних норм. Комунікативна функція іншомовної компетентності представника юридичної професії забезпечує діалогову взаємодію, що припускає орієнтацію мовної поведінки комунікантів на особливості іншомовної професійної культури і сприяє адекватному взаєморозумінню і взаємозбагаченню правників різних держав.

Сутність *регулятивної функції* іншомовної компетентності представника юридичної професії пов'язана з необхідністю вирішення за допомогою сформованої іншомовної компетентності складних професійних проблем під час реалізації професійних функцій. Суспільство докладає зусиль для підтримки рівноваги в соціально-правовій системі, для зменшення тенденцій, що ведуть до хаосу. Здатність переборювати виникаючі суперечності, а також розуміти існуючі розбіжності між англо-саксонською системою (або системою загального права) та романо-германською (континентальною) системою права, що склалися історично й продовжують існувати й в наш час, намагатися протистояти правовому нігілізму є ознакою зрілості особистості фахівця юридичної галузі. Регулятивна функція іншомовної компетентності представника юридичної професії покликана

забезпечувати усвідомлення справедливості законодавства різних країн, розуміння можливості й необхідності врегулювання міжнародних правових відносин, сприяти виконанню правотворчої функції на міжнародному рівні.

Креативна функція іншомовної компетентності припускає розвиток творчих здібностей у майбутніх юристів, нею визначається творчий характер професійної діяльності. Слід відзначити, що специфікою юридичної професійної діяльності є її суворе регламентованість, яка полягає в чіткому регулюванні дій представника різних юридичних спеціалізацій. Проте, творчість як інтегративна характеристика людської діяльності, специфічний вид соціальної дії, є однією з родових ознак людини взагалі і представника юридичної професії зокрема. Креативність, котра як потенційна можливість закладена в кожній людині, виявляється й у суворо регламентованій діяльності юриста. Саме іншомовна компетентність покликана допомогти прояву творчості представника юридичної професії в процесі здійснення ним професійних функцій, що забезпечується, перш за все, діяльнісним компонентом іншомовної компетентності. Дипломатична правова діяльність, як ніяка інша, підґрунтям здійснення якої є не лише професійні, фахові знання, але й володіння на високому рівні іншомовною компетентністю, є, безумовно, і проявом творчості, вмінням вірно конструювати й чітко передавати основний зміст правових документів іноземною мовою, конструктивно спілкуватися і взаємодіяти з іноземними колегами.

Аксіологічна функція іншомовної компетентності представника юридичної професії пов'язана із системою цінностей. Загальноновизнано, що цінності як сенси життя і буття не закладені ні в людині, ні в суспільстві. Їхня поява є результатом діяльності людини, її взаємодії зі світом, з людьми, тому народження нових систем цінностей виявляється можливим завдяки рефлексії на світ, на себе. Іноземна мова і сформована іншомовна компетентність представника юридичної професії повинні стати для нього цінністю, що розкриває нові можливості професійної реалізації, забезпечує входження в міжнародне правове поле.

Варто відзначити, що всі функції іншомовної компетентності представника юридичної професії в реальному просторі освіти взаємодіють і виступають у єдності. Вони являють собою аспекти включення індивіда в комплекс суспільного буття, реалізації його потенцій і розвитку особистості.

Отже, схарактеризовані компоненти, функції професійної іншомовної компетентності юриста дозволяють виявити її особливості. Особливість є філософською категорією, котра виражає таку характеристику предмета, що обумовлює його розходження або спільність з іншими предметами і виявляється в його відношенні до них. До особливостей професійної іншомовної компетентності юриста належать:

- інтегративність, що відбиває вплив усіх її компонентів (аксіологічного, когнітивного, діяльнісного) на особистість представника юридичної професії в цілому, тому і формування цих компонентів може і повинно відбуватися комплексно, а не кожний окремо, адже не можна досягти результативності у сформованості іншомовних професійних знань без мотивації і формування ціннісного ставлення до цих знань, не можна виробити вміння практичного застосування в професійній діяльності іншомовних знань, яких просто немає в представника юридичної професії. У зв'язку з цим слід відзначити, що інтегративність в більшому ступені притаманна саме іншомовній компетентності, адже тут, якщо немає теоретичної бази професійних іншомовних знань, інтуїція не може стати у пригоді;

- соціальність: високий рівень професійної іншомовної компетентності представника юридичної професії має, крім особистісного характеру (повага, авторитет серед товаришів і колег, внутрішня задоволеність тощо), також і суспільне значення (підвищує престиж правової системи в суспільстві, авторитет правознавця, розширює можливості професійної комунікації на міжнародному рівні тощо);

- регулятивність свідчить про те, що професійна іншомовна компетентність сприяє самопізнанню і саморегуляції правової діяльності й особистості майбутнього представника юридичної професії;

- персоналізація, що припускає формування майбутнього юриста як творчої індивідуальності, що здатна вступати у міжнародну правову діяльність, налагоджувати контакти з іноземними колегами професійної групи;

- безперервність, що підтримує постійну потребу представника юридичної професії в саморозвитку, вибудовуванні особистісної траєкторії безперервної освіти. Оскільки ми розглядаємо професійну іншомовну компетентність як динамічну і відкриту систему, компоненти якої (аксіологічний, когнітивний, діяльнісний) повинні збагачуватися за змістом, наповнюватися, безперервність є однією з найважливіших особливостей такої системи.

Формуванню професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів, що забезпечує становлення їх професійної культури, сприяють величезні ресурси, що містяться у вивченні іноземної мови, дисциплін юридичного циклу, включаючи дисципліни юридичної спеціалізації, в можливостях організації самостійної і позааудиторної роботи студентів вищих юридичних навчальних закладів. Оскільки в дослідженні робимо спробу з'ясувати шляхи підвищення ефективності професійної підготовки майбутнього юриста через формування його професійної іншомовної компетентності як особистісного новоутворення, необхідно обґрунтувати педагогічні умови забезпечення цього процесу.

1.3 Педагогічні умови формування професійної іншомовної компетентності майбутнього юриста

Модернізація структури освіти передбачає інтеграцію, взаємопроникнення навчальних дисциплін у вищій школі з метою якомога кращої підготовки майбутнього фахівця до ефективного функціонування на ринку праці.

Механізм взаємодії професійної підготовки студента вищого юридичного навчального закладу та формування його професійної іншомовної компетентності передбачає дотримання певної послідовності в накопиченні професійних іншомовних знань з опорою на знання, отримані в процесі вивчення юридичних дисциплін. Спираючись на професійну обізнаність студента, його власний життєвий досвід, ставлення до іноземної мови і необхідності її опанування та зважаючи на дидактичні принципи доступності, посильності, наступності у викладанні навчального матеріалу, викладач, здійснюючи методичний супровід, веде студента до поступового підвищення рівня сформованості його професійної іншомовної компетентності.

Процес формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів має свої особливості, до яких можна віднести:

- необхідність формування й забезпечення позитивного ставлення до професійної іноземної мови, визнання необхідності вивчення англійської мови як мови міжнародного професійного спілкування (особливо для студентів факультету міжнародних відносин);
- подолання невпевненості у власних можливостях щодо формування професійної іншомовної компетентності; побоювання зробити помилку та бути неправильно зрозумілим іншими.

Педагогічне забезпечення формування іншомовної компетентності майбутніх представників юридичної галузі в процесі професійної підготовки

в умовах вищого юридичного навчального закладу методологічно покладається на всі положення про цілісність педагогічного процесу і необхідність створення гуманістично-орієнтовної взаємодії викладачів і студентів, що потенційно несе в собі джерело інтенсивного саморозвитку студентів. При цьому важливо, щоб усі суб'єкти освітньої діяльності, викладачі й студенти, усвідомили необхідність спільної діяльності, взаємодії і здійснення навчання, розвитку і виховання в єдності, тобто реалізації процесу освіти як «освіти людини».

У зв'язку з цим, необхідно розглянути педагогічні умови формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у процесі професійної підготовки в умовах вищого юридичного навчального закладу, створення й забезпечення яких сприятиме сформованості досліджуваного феномену. На основі аналізу наукової педагогічної літератури до таких умов можна віднести:

- забезпечення іншомовної професійної спрямованості процесу навчання, виховання й організації самостійної роботи студентів вищого юридичного навчального закладу;
- створення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі в процесі оволодіння студентами іноземною мовою;
- використання особистісно-орієнтованих діалогових, ігрових технологій у процесі формування професійної іншомовної компетентності студентів-майбутніх юристів.

Щоб сприяти формуванню такого особистісного новоутворення як професійна іншомовна компетентність майбутнього представника юридичної професії, необхідним є забезпечення більш високої дієвості даних умов.

Як особливість професійної іншомовної компетентності представника юридичної професії нами було відзначено її інтегративність, що обумовлює необхідність формування всіх визначених компонентів комплексно. Отже, кожна з виділених педагогічних умов спрямована на забезпечення

сформованості кожного компонента професійної іншомовної компетентності майбутнього юриста комплексно.

Забезпеченню формування професійної іншомовної компетентності майбутнього юриста сприяє, на наш погляд, спрямованість на мотиваційну сферу студента, що передбачає спрямованість усіх засобів професійної підготовки в умовах вищого юридичного навчального закладу на актуалізацію і динаміку даного особистісного феномена.

Важливою умовою формування професійної іншомовної компетентності майбутнього юриста є присутність двох провідних типів взаємозалежних мотивацій: навчальної і професійної. Необхідно враховувати, що у дорослих навчальна мотивація підпорядковується професійній, у зв'язку з чим науковцями вказується на необхідність «так організувати заняття, щоб навчальний матеріал був тісно пов'язаний з професійними інтересами, тобто максимально наблизити процес навчання до умов реальної діяльності дипломованих спеціалістів» [21, с.34]. Професійні мотиви адекватні кінцевій меті навчання. Навчальні мотиви закладені в самому процесі навчання, вони є обов'язковими й необхідними для успішного здійснення освітнього процесу. Отже, під час організації і проведення навчальних занять з будь-яких дисциплін у вищому юридичному навчальному закладі доцільно використовувати завдання, що відображають реальні ситуації роботи спеціаліста, тобто «моделювати ... ситуації професійного спілкування, які сприяли б вирішенню студентами завдань мовного та професійного характеру» [21, с.34].

Дослідження мотиваційних факторів під час навчання студентів має величезне значення для наукової організації й оптимізації викладання дисциплін у вищому юридичному навчальному закладі. Знання мотивів, їх коригування сприятиме підвищенню ефективності навчально-виховної роботи і рівню викладання. Отже, перш ніж використовувати іноземну мову в процесі вивчення фахових дисциплін, необхідно спочатку вивчити реальну потребу студентів у знанні й використанні іноземної мови в майбутній

професійній діяльності. З цією метою ми проводили анкетування студентів першого курсу вищого юридичного навчального закладу, в якому брали участь 116 осіб різних факультетів.

Відповідаючи на питання анкети, 53 % респондентів відзначили, що мають гарну підготовку з англійської мови, 37 % - користуються англійською мовою у своїй практичній роботі в процесі професійної підготовки в умовах вищого юридичного навчального закладу і 65% - підкреслили практичну потребу в знанні англійської мови в майбутньому, в роботі на посаді представника різних спеціалізацій юридичної професії. Більшість студентів відзначили, що до використання іноземної мови варто відноситися серйозно, приділяючи велику увагу самостійній роботі в її опануванні. В цілому, проведений аналіз результатів анкетування засвідчив, що у студентів-юристів є усвідомлена потреба застосування іншомовних знань у практичній професійній діяльності. Ця потреба пов'язана з широкими соціальними мотивами і реальною дійсністю, створенням спільних підприємств, появою закордонних юридичних фірм в Україні, необхідність і реальну можливість співпраці з іноземними колегами тощо.

Вченими доведено, що одним з шляхів підвищення мотивації до опанування іноземною мовою в немовному вищому навчальному закладі є професійна спрямованість. Так, на думку Г.Савченко [159], урахування професійних умінь, необхідних для здійснення професійної діяльності, і організація навчання таким чином, щоб студент оволодів іноземною мовою у процесі здійснення діяльності, наближеної до майбутньої професійної, є найперспективнішим напрямом підготовки спеціалістів у немовному вищому навчальному закладі.

Проблема професійної спрямованості знайшла своє відображення в низці праць з психології особистості. Так, спрямованість особистості розкривається як система спонукань, що визначає вибірковість відносин і активності людини. Домінуючі спонукання визначають основну лінію поведінки особистості. Характеризуючи спрямованість особистості, науковці

виділяють і характеризують такі якості: рівень, широта, інтенсивність, стійкість, дієвість.

Професійна спрямованість особистості виявляється в стійкому і сильному прагненні займатися певною професією й удосконалюватися в ній. Поряд з цим, серед широкої спрямованості великого кола інтересів у людини повинний бути центральний, провідний інтерес, спрямований на професійну діяльність.

Професійна спрямованість є одним з найважливіших завдань в процесі професійної підготовки до виконання в майбутньому професійних функцій, а навчально-виховний процес виступає провідним фактором професійної орієнтації. Як стверджують науковці, «кожна дисципліна робить свій внесок у справу професійної орієнтації, в тому числі й іноземна мова» [151, с.37]. Саме професійна спрямованість навчання у вищому юридичному навчальному закладі дозволяє викладачу формувати і розвивати в студентів інтерес до предмета, перетворювати заняття на важливі для майбутніх фахівців певного профілю.

Забезпечення професійної спрямованості викладання певної навчальної дисципліни – процес багатогранний, який потребує врахування низки специфічних факторів, а саме: усвідомлений підхід до викладання предмету; індивідуальна робота з кожним студентом, опора на його самостійність; активізація знань, умінь і навичок, постійний акцент на професійну значущість іноземної мови, бачення перспектив її використання в науково-дослідницькій роботі [62, с. 15].

Мотивацією під час опанування і використання іноземної мови в процесі професійної підготовки, передусім, є професійна потреба студента, що готується стати висококваліфікованим спеціалістом зі знанням іноземної мови. Тому однією з провідних особливостей організації процесу професійної підготовки є його професійно орієнтований характер, що відбивається у змісті та меті навчання, яка полягає в тому, щоб сформува-

практичне володіння іноземною мовою як «вторинним засобом письмового та усного спілкування у сфері професійної діяльності» [174, с.79-80].

Формуванню професійної спрямованості особистості майбутнього юриста в процесі опанування і використання іноземної мови сприяє:

- усвідомлений підхід до предмету, постійний акцент на професійну значущість іноземної мови у фаховій підготовці;
- знання особливостей, схильностей, ідеалів студента, ґрунтуючись на яких викладач будує свою роботу з використання іноземної мови;
- визначення для кожного студента системи перспектив у професійній галузі за умови використання іноземної мови.

Слід звернути увагу на те, що в процесі професійної підготовки майбутніх представників юридичної сфери іноземна мова є предметом засвоєння, тоді як у житті вона виступає як засіб розв'язання не тільки мовних, але й соціальних і професійних завдань. Оволодіння мовою і навчання іноземної мови в умовах вищого навчального закладу з метою забезпечення належного рівня загальної освіти студентів складається, як відзначають науковці [14, с.143], з трьох взаємопов'язаних компонентів: користування мовою, усвідомлення природи мови, розуміння іноземної та рідної культури. Ми повністю погоджуємося з твердженням науковців [114], що професійна спрямованість дозволяє реалізувати основні функції використання іноземної мови в процесі професійної підготовки студентів вищих юридичних навчальних закладів:

1) пізнавальну (знання про світ, мову, країну мови, що вивчається; таким чином, забезпечується й формування соціокультурної компетентності майбутнього фахівця [49]);

2) регулятивну (взаємодії з іншими людьми, включаючи професійну сферу);

3) емоційно-оцінну (вираження думки, розвиток поглядів і переконань представника юридичної професії);

4) етикетну (уміння вступати в мовний контакт з іншими людьми, підтримувати дипломатичні правові зв'язки).

Іншомовна професійна спрямованість процесу навчання, виховання й організації самостійної роботи студентів вищого юридичного навчального закладу сприяє створенню і розвитку пізнавального інтересу, появи мотивації, робить процес професійної підготовки студентів більш ефективним.

У сучасній педагогічній науці існує багато визначень *професійної спрямованості*. Сюди можна віднести і професійне мислення, і професійну грамотність, і професійну орієнтованість, і навчання для спеціальних цілей. В дослідженні використовуємо термін «професійна спрямованість», що визначається як загальний напрям навчально-виховного процесу на підготовку студента до майбутньої трудової діяльності з обраної спеціальності.

Професійна спрямованість процесу професійної підготовки в вищому юридичному навчальному закладі з метою формування професійної іншомовної компетентності – це процес багатогранний, котрий вимагає врахування низки специфічних факторів як рушійної сили формування і розвитку інтелекту професійно-спрямованої особистості майбутнього фахівця юридичної сфери, а саме:

- соціальних факторів, що відбивають потреби суспільства у фахівцях юридичної сфери високого рівня зі знанням іноземної мови, здатних використовувати ці знання в професійній сфері;
- соціально-педагогічних факторів, пов'язаних з розвитком системи професійної юридичної освіти, що передбачає формування професійно спрямованої особистості майбутнього фахівця;
- педагогічних факторів, що обумовлюють спільну активну діяльність викладача і студента під час формування майбутнього фахівця юридичної сфери;

- психолого-педагогічних факторів, пов'язаних з інтелектуальною діяльністю з формування творчого мислення і професійної мотивації, а також інформативність і актуальність змісту матеріалу, зв'язок з юридичною професією, усвідомлений підхід до вивчення дисциплін, індивідуальна робота з кожним з формування професійної мотивації і професійного творчого мислення, розвиток професійної значущості і перспектив використання іноземної мови в майбутній професійній юридичній діяльності.

Якщо в природному мовному оточенні іноземна мова є одночасно засобом спілкування і взаєморозуміння між людьми, що підсилює прагматичну значущість процесу оволодіння мовою і вмотивовує іншомовну діяльність людини, то поза країною досліджуваної мови іноземна мова виступає й як засіб загальної освіти особистості, у зв'язку з чим актуальним стає дослідження проблем соціокультурної компетентності [49].

Процес оволодіння і використання іноземної мови поза межами країни мови, що вивчається, і без безпосередніх контактів з її носіями буде ефективним, якщо він здобуває всі можливі характеристики природного процесу оволодіння мовою і максимально наближається за своїми основними параметрами до умов керованого оволодіння мовою природної мовної ситуації, в тому числі й враховуючи професійну спрямованість.

Соціально-економічні і політичні фактори визначають пріоритети у виборі іноземної мови і потреби в практичному використанні мови як засобу повсякденного і професійного спілкування. Чим вищими в суспільстві є потреби в нових професійних, особистих, культурних, наукових контактах з носіями іноземної мови, з досягненнями культури різних країн і чим реальнішою є можливість реалізувати ці контакти, тим, природно, вищим є статус іноземної мови як засобу спілкування і взаєморозуміння. Так, статус англійської мови стає значущим внаслідок певних факторів, характерних для сучасного суспільства: розширення економічних, політичних, культурних зв'язків між країнами; доступу до великого інформаційного багатства за

допомогою міжнародних засобів масової комунікації; міждержавної інтеграції в галузі освіти.

Отже, можна зробити висновок, що опанування й використання англійської мови, володіння нею на достатньому рівні є показником сучасної освіти. Людина у своєму повсякденному, в тому числі професійному житті, все частіше стикається з іноземною мовою. Оскільки орієнтуватися в новій ситуації без здатності до інтелектуальної і соціальної взаємодії з людьми, що володіють іншими мовами, стає все складніше. Через це замість терміна "спілкування" все частіше вживається термін "орієнтування" [35, с. 20-21].

Оскільки іноземна мова знаходить своє застосування в різних ситуаціях спілкування спеціалістів різних професій, то, визначивши особливості типових ситуацій спілкування фахівців кожної конкретної галузі, можна моделювати процес їх реальної комунікації, і, відібравши попередньо для цього необхідний мовний та мовленнєвий професійно спрямований матеріал, звузати весь широкий діапазон мови до конкретних потреб спеціалістів і цим полегшити процес оволодіння мовою для спеціальних цілей.

Використання іноземної мови на рівні міжпредметних зв'язків в дослідженнях часто висувається як педагогічна умова, що забезпечує ефективність процесу навчання різних дисциплін. Міжпредметна координація як «постійний динамічний багатосторонній зв'язок у навчанні іноземної мови за професійним спрямуванням та фахових дисциплін, що виступають замовниками спеціальної лексики, необхідної для іншомовного професійного спілкування, якого мають навчати викладачі на заняттях з мови» [47, с.15] сприятиме формуванню когнітивного (забезпечуватиме спеціальними іншомовними правовими знаннями, юридичною термінологією іноземною мовою) і діяльнісного компонентів іншомовної компетентності майбутнього юриста.

Міжпредметна координація, як вказують науковці [47], потребує дотримання певних правил і процедур на рівні відповідних кафедр і окремих викладачів, а саме:

- з'ясування змісту навчальної дисципліни та виокремлення її професійних іншомовних аспектів;

- випереджувальне вивчення професійно спрямованого матеріалу рідною мовою з тим, щоб викладачеві іноземної мови не перебирати на себе функції викладання профільних юридичних дисциплін;

- коригування навчальних планів для забезпечення послідовності вивчення професійно значущих тем рідною та іноземною мовою;

- проведення інтегрованих занять з юридичних дисциплін рідною та іноземною мовами з використанням технологій та видів навчальної діяльності, характерних для занять з іноземної мови (моделювання ситуацій, робота в парах, відповіді у вигляді презентацій, прес-конференцій, дискусій тощо).

Впровадження міжпредметної координації у навчання іноземної мови та фахових дисциплін з забезпеченням професійної іншомовної спрямованості створює передумови для формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів за рахунок зростання інтересу та підвищення мотивації до іншомовної професійної підготовки.

Іншомовна професійна спрямованість процесу виховання студентів вищого юридичного навчального закладу передбачає організацію виховного процесу за різними напрямками (моральне, правове, комунікативне тощо) з використанням іноземної мови. Як засоби виховання студентів вищого юридичного навчального закладу з метою формування професійної іншомовної компетентності необхідно використовуватися просвіту в процесі позанавчальної роботи студентів, основними напрямками якої є інформування студентів шляхом організації і проведення бесід на правові теми іноземною мовою, роботи клубів з вирішення міжнародних правових проблем, проведення конкурсів, круглих столів, прес-конференцій, диспутів, вікторин, робота прес-центрів тощо.

Крім навчання, організації вихованої роботи студентів з метою формування професійної іншомовної компетентності в процесі професійної

підготовки в умовах вищого юридичного навчального закладу необхідно широко використовувати можливості самостійної роботи студентів, вимоги до організації якої підвищилися на сучасному етапі у зв'язку з приєднанням України до Болонського процесу. Самостійна робота – це робота студентів, яка планується та виконується за завданням і при методичному керівництві викладача, але без його безпосередньої участі. Самостійна робота студентів необхідна не тільки для оволодіння певною дисципліною, але й для формування навичок самостійної роботи взагалі (зокрема, в навчальній, науковій, професійній діяльності), формування здатності брати на себе відповідальність самостійно вирішувати проблему, знаходити конструктивні рішення, вихід із кризової ситуації тощо.

Метою організації самостійної роботи є формування самостійності студента, його знань, умінь, навичок, що здійснюється опосередковано через зміст і методи всіх видів навчальних занять. Іншомовна професійна спрямованість організації самостійної роботи студентів вищого юридичного навчального закладу передбачає спрямованість самостійної роботи студентів на використання іноземної мови під час підготовки до навчальних занять з різних дисциплін, самостійної підготовки і організації виховних заходів з використанням можливостей іноземної мови, інформації іноземною мовою тощо.

Оскільки формування знань відбувається більш ефективно на основі сформованої мотивації, необхідним, на нашу думку, є створення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі в процесі оволодіння студентами іноземною мовою є однією з найважливіших передумов процесу формування професійної іншомовної компетентності майбутнього юриста.

Феномен соціально-психологічного клімату, його значення для розвитку колективу і забезпечення ефективності різних процесів давно привертав увагу науковців і практиків. Слід зазначити, що перші дослідження соціально-психологічного клімату проводилися в галузі праці [84, с.283]. В

20-30-х роках ХХ ст., в період становлення вітчизняної соціальної психології, перед дослідниками постало нагальне завдання – оцінити роль соціальних умов і чинників у життєдіяльності людей, груп, колективів, хоча безпосередньо про соціально-психологічний клімат ще не йшлося [67]. Проте вже у той час низку своїх наукових праць А.Макаренко присвятив аналізу відносин, стилю і тону в колективі, відзначаючи, що «всі ми в міру того, як живемо ... ростемо як члени колективу, тобто як люди, знаходимося в певній системі залежності ... Кожна окрема особа повинна погоджувати свої особисті прагнення з прагненнями інших: по-перше, цілого колективу, по-друге, свого первинного колективу, найближчої групи ... погоджувати так, щоб особисті цілі не ставали антагоністами по відношенню до загальних цілей. Загальні цілі повинні визначати і мої особисті цілі» [106, с.176].

Як характерні ознаки колективу великий педагог виділяв такі: гармонізація особистих і колективних цілей; відносини відповідальної залежності між членами колективу, які визначаються загальною участю в роботі [106, с.209-210]; готовність до дій цікавих, корисних; особливе положення особистості в колективі, її духовне здоров'я, комфорт, можливість самореалізації [106, с.213-214]; захищеність [106, с.216-217]; здібність до гальмування [106, с.85]; упевненість в майбутньому [106, с.74-75]; естетична привабливість колективу [106, с.219-221].

Теоретичні погляди і практична діяльність А.Макаренка знайшли гарячих послідовників, які надалі зосередили свої зусилля, головним чином, на вивченні шкільних і інших навчальних колективів.

У кінці 50-х - початку 60-х років ХХ ст. велика кількість досліджень були спрямовані на з'ясування характеристик соціально-психологічного клімату, хоча сам термін ще не використовувалося. Як відзначають дослідники [116], вперше у вітчизняній соціальній психології термін "психологічний клімат" був введений М.Мансуровим [109, с.11].

Теоретично визначено наукову дефініцію "соціально-психологічний клімат" і проаналізовано стан досліджень цього феномена було в кінці 60-х

років ХХ ст. таким чином: «Під соціально-психологічним кліматом... слід розуміти емоційно-психологічний настрій, котрий складається в колективі в процесі роботи і виявляється в тих взаємостосунках, які встановлюються на основі об'єктивних і суб'єктивних взаємозв'язків між членами колективу, формальними і неформальними групами при особистих контактах між людьми. Цей емоційно-психологічний настрій з'являється в результаті того, що при безпосередніх особистих контактах працівників всі зв'язки між ними (функціональні, організаційні, інформаційні, спеціальні і ідейно-психологічні) набувають емоційно-психологічного забарвлення, обумовленого ціннісними орієнтаціями, моральними нормами і інтересами членів колективу» [120, с.8].

На початку 70-х років ХХ ст. визначальне місце в рамках даної проблематики займали дослідження групової диференціації за допомогою соціометричних методик, проблеми групової сумісності і згуртованості, деякі питання соціальної перцепції (головним чином, сприйняття людини людиною), а також поведінки особистості в умовах групового тиску (проблема конформності) [63; 117 та інші].

Аналіз наукових досліджень даного феномена дозволяє зробити висновок про те, що у формуванні поняття "соціально-психологічний клімат" знайшли віддзеркалення теоретичні і методологічні проблеми багатьох вітчизняних психологів, і, перш за все, співвідношення зовнішніх і внутрішніх умов в детермінації поведінки, а також регулюючої функції свідомості. Механізми соціальної детермінації поведінки особистості були розкриті при дослідженні дії на особистість соціального макросередовища і локального мікросередовища. Ці проблеми розв'язувалися при вивченні діяльності особистості в суспільстві, людини як суб'єкта суспільних відносин і перетворення індивіда в особистість.

Узагальнюючи дослідження науковців, Б.Паригін дає таке визначення даного феномена: «під соціально-психологічним кліматом мається на увазі переважаюча і відносно стійка духовна атмосфера або психічний настрій

колективу, що виявляється як у відносинах людей один до одного, так і в їхньому відношенні до загальної справи» [139]. На думку вченого, клімат колективу є переважаючим і відносно стійким психічним настроєм колективу, який здобуває багатообразних форм прояву в усій його життєдіяльності [140].

До форм вияву соціально-психологічного клімату і його показників дослідники відносять такі: зв'язки і взаємостосунки між особистістю, членами групи (груп) і колективу у всьому їх багатообразному поєднанні; потреби, установки, мотиви, очікування, ціннісні орієнтації, моральні норми і інтереси колективу, групи і окремих осіб; емоційно-психологічний настрій, відчуття і емоційні переживання колективу, групи і окремих представників; психофізіологічну, соціальну і соціально-психологічну сумісність окремих осіб і груп; ціннісно-орієнтаційну єдність, спрямованість, переконаність, свідомість, згуртованість, дисциплінованість і активність колективу, групи і їх членів; відношення окремих представників, груп і колективу до праці, до умов своєї діяльності, до свого колективу тощо [88; 133; 180].

Щодо співвідношення таких понять як психологічний і соціально-психологічний клімат Б.Паригін відзначає, що «на клімат колективу впливають не тільки міжособистісні взаємостосунки, але і низка інших чинників... Проте навряд чи можна всерйоз стверджувати про те, що загальнопсихологічний підхід, який нібито ширше за соціально-психологічний, дозволяє ці явища охопити. Немає необхідності доводити, що будь-який вияв психічної діяльності людини є надзвичайно соціально-психологічним» [139, с.111].

Процес професійної підготовки в системі вищої освіти в Україні має колективний характер. Тому сприятливий соціально-психологічний клімат, що склався в групі студентів під час їх навчання, істотно полегшить надалі роботу педагога, дозволить кожному члену групи відчувати доброзичливість оточуючих, впевненість у своїй захищеності, прийнятті групою і, отже,

допоможе студентам вільно вступати в іншомовну діяльність на заняттях з використання іноземної мови, стимулюватиме ініціативу студентів.

Освітнє середовище розглядається науковцями як «складна динамічна система, здатна змінюватися, перебудовуватися залежно від соціально-педагогічних умов, впливати на актуалізацію творчого потенціалу особистості» [105, с.6]. Колектив є тим механізмом, що забезпечує педагогам перехід керованих сфер діяльності в сферу відносин. Колектив розвивається як соціальний організм, розвиток якого істотно залежить від характеру відносин його членів у процесі організації діяльності і спілкування. Створення умов для адаптації і самореалізації кожного студента в системі колективних відносин, стимулювання лідерства, створення сприятливої емоційної атмосфери – це провідні цільові завдання в процесі навчання студентів.

Несприятливий клімат у студентській групі значно ускладнює роботу педагога, змушує докладати величезних зусиль до організації діяльності студентів, до подолання опору говорити іноземною мовою, небажання читати текст, брати участь у його обговоренні тощо. Як вказують науковці, саме такі проблеми досить часто переслідують групи, де середній вік студентів не перевищує 19 років. Несприятливий клімат у таких групах породжує в її членів непевність у собі, відчуття недобррозичливості, агресивності з боку оточуючих, острах глузувань, неприйняття, тривожність, безініціативність і песимізм. Слід визнати той факт, що психологічний клімат визначає швидкість, ефективність і рівень розвитку членів групи. Клімат у педагогічному розумінні як сукупність ставлень до значущих для членів групи явищ і об'єктів є стійкою характеристикою групи. Клімат складається з неодноразово повторюваних станів атмосфери.

Психологічну атмосферу можна визначити як переважний емоційний стан у групі людей за порівняно короткий відрізок часу, викликаний підготовкою або проведенням якоїсь справи [100]. Створюючи від заняття до заняття, і з дня в день певну атмосферу, педагог тим самим робить істотний

внесок у формування соціально-психологічного клімату групи. Зрозуміло, що студенти самі багато в чому є відповідальними за характер відносин, що встановлюються в групі, проте роль педагога в цьому процесі за любых обставин залишається вагомим і визначальним. Завданням педагога є піклування про те, щоб на кожному занятті студенти занурювалися в атмосферу поваги до особистості іншої людини (дотримання етикету, недопущення приниження достоїнства, публічне оголошення достоїнств студентів, психологічна підтримка, зняття страху, авансування успіху, атмосфера радості від успішного напруженої праці, атмосфера преклоніння перед красою людської думки).

На думку науковців, у спілкуванні студент – викладач особливого значення набуває створення умов, що забезпечують можливість студенту пережити почуття радості й успіху в досягненні поставленої мети (навіть якщо успіхи незначні), умов, що викликають яскраве емоційне переживання молодого людиною свого бажаного майбутнього, усвідомлення важливості сполучення прагнення до волі і волі як реальності з глибокою відповідальністю перед оточуючими і перед самим собою [192]. У цьому сенсі найбільш сильним потенціалом для формування професійної іншомовної компетентності, на нашу думку, є безпосередні контакти педагога і студента, а також студентів між собою. Саме в цих безпосередніх контактах складаються сприятливі умови для взаємовпливу, самовираження особистості, відбувається обмін професійною іншомовною інформацією.

Дійсно, під час професійної підготовки спільна діяльність педагога і студентів протікає, в основному, як групова спільна робота, що може бути визначеною як співтворчість. Серед позитивних характеристик групової роботи вченими [88; 100] визначаються такі:

- група народжує поле інтелектуальної напруги для кожного студента;
- група має поле емоційного «зараження», і в нього потрапляє, як правило, кожний студент;

- група, як соціальна одиниця, залучає кожного до суспільних зв'язків і сприяє тим самим збагаченню соціальним досвідом;
- група надає студенту соціальний простір для прояву своєї індивідуальності;
- група створює студенту можливість розвитку рефлексії.

Науковцями [48] встановлено, що студент боїться робити помилки при вивченні і використанні іноземної мови найчастіше з двох причин: небажання отримати негативну оцінку або оцінку, нижчу від тієї, на яку він зазвичай претендує і яка відповідає його рівню самооцінки та рівню домагань, побоювання бути засудженим одногрупниками, втратити свою репутацію або сприяти формуванню уявлення про себе як про нездібного студента, тобто втратити свій статус в колективі. Іншомовне спілкування викликає більший страх, ніж спілкування на професійні теми рідною мовою, тому іншомовне професійне спілкування в групі, побудоване на принципах рівноправності, взаємної поваги, взаєморозуміння і співчуття, співтворчості і співробітництва, тобто спілкування на рівні міжособистісного діалогу – все це сприятиме створенню сприятливого психологічного клімату в групі. Клімат взаємин є тим "живильним" середовищем, у якому безпосередньо існує студент і який впливає на його розвиток. Хоча в більшості випадків клімат відносин визначається ціннісною і концептуальною орієнтацією навчального закладу і відповідає їй, вона іноді здобуває визначену автономію і вимагає осмислення в контексті значення такого фактора, як середовище життєдіяльності студентів, її рефлексивний характер.

Отже, соціально-психологічний клімат у групі є динамічним полем відносин, у якому розгортається групова діяльність і яке визначає самопочуття особистості, міру прояву особистісного "Я", а, отже, сприяє і формуванню професійної іншомовної компетентності, забезпечуючи, перш за все, формування аксіологічного компоненту даного феномену. Ключовими в структурі соціально-психологічного клімату є: відносини

членів групи до виконуваної справи, до подій, що відбуваються у групі, до викладача, до комунікації, до майбутньої професії. Зміна клімату, таким чином, пов'язана зі зміною сформованих у групі відносин, що є складним професійним завданням.

Починати роботу з формування або корегування вже сформованого в групі студентів соціально-психологічного клімату потрібно з впливу на атмосферу кожного заняття з метою зміни системи пріоритетів. Визначальними стають особистість і особисте достоїнство кожного студента, професія, творчість і індивідуальність у пізнанні і самовираженні. Педагогічна стратегія під час формування професійної іншомовної компетентності майбутнього юриста повинна бути стратегією допомоги, підтримки, взаємоповаги студентів, поваги кожного до складного й унікального внутрішнього світу іншого.

Таким чином, створення сприятливого соціально-психологічного клімату в аспекті формування професійної іншомовної компетентності, що виявляється і допомагає прийняттю необхідних інновацій в галузі емоційного стимулювання і створення ситуацій проблематизації й діалогу, вільного вибору суджень і вчинків, стає однією з педагогічних умов формування професійної іншомовної компетентності майбутнього юриста.

Створення сприятливого соціально-психологічного клімату забезпечує формування аксіологічного блоку іншомовної компетентності студентів – майбутніх представників юридичної галузі (сприяє формуванню ціннісного відношення до іноземної мови як засобу формування професійної іншомовної компетентності, ціннісно-мотиваційного погляду на професію юриста, на своє місце в ній, на можливості використання іноземної мови під час виконання професійних функцій, формуванню впевненості у власних можливостях), когнітивного блоку (оскільки така атмосфера сприяє взаємообміну інформацією, стимулює до взаємозбагачення студентами професійними іншомовними знаннями), діяльнісного блоку (в сприятливій

атмосфері швидше формуються необхідні уміння, стимулюється взаємодопомога в їх формуванні й демонстрації).

Зміни змісту освіти ведуть і до зміни технологій навчання від предметно – орієнтованих до особистісно орієнтованих технологій, що обумовлюють необхідність постійного узгодження суб'єктивного досвіду студента з науковим змістом здобутих знань, активного стимулювання студента до самостійної освітньої діяльності, зміст і форми якої мають забезпечувати можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження під час оволодіння знаннями.

Такі технології повинні забезпечити перехід від навчання як функції запам'ятовування до навчання як процесу розумового розвитку, який надає можливість використовувати засвоєнні знання у практичній діяльності. Роль викладача під час використання таких технологій також змінюється, а саме: від педагога, який передає знання, він перетворюється на педагога – організатора пізнавальної діяльності студентів у процесі здобуванні цих знань.

Технологіями навчання в дидактиці називають побудовані на діагностичній основі чітко контрольовані і кориговані моделі навчання, зорієнтовані на досягнення гарантованого кінцевого результату [11].

В Україні проблеми технологізації вищої освіти опікуються багатьма вченими (Г.Гришкова [46], В.Євдокимов [150], О.Євдокимов [57], І.Прокопенко [150], Г.Селевко [161] та інші науковці). Зокрема особистісно орієнтовані технології навчання стали предметом дослідження науковців (О.Пехота [135], О.Пономарьова [146], С.Сисоєва [165], І.Якиманська [195] та інші вчені). До інтерактивних технологій звертаються вітчизняні дослідники (Л.Афендікова [8], К.Баханов [11], Л.Вур'є [31], Т.Ганніченко [36], Л.Морська [119], А.Старева [168] та інші науковці).

Як критерії того, що навчальна діяльність педагога ґрунтується на технологічному підході, вченими визначаються такі:

- наявність чіткої, діагностичної мети, тобто коректно-вимірюного уявлення понять, дій викладача і студентів, очікуваного результату процесу навчання і способів його діагностики;

- представлення навчального матеріалу у вигляді системи пізнавальних і практичних задач, орієнтовної основи і способів їх вирішення;

- наявність та дотримання послідовності, логіки етапів засвоєння студентами навчального матеріалу, формування у них певних професійних компетенцій;

- встановлення комунікаційних зв'язків (способів взаємодії на певному етапі навчального процесу кожного учасника один з одним (викладач – студент, студент – студент) та з інформаційними засобами (комп'ютером, аудіо-, відеосистемами));

- мотиваційне забезпечення діяльності викладача і студента, що ґрунтується на вільному виборі позиції, пізнавальної активності, креативності, діалогічності, практичній значущості навчального процесу для кожного суб'єкта діяльності;

- знання і чітке дотримання правил (вимог) технології та алгоритмічності в рамках творчої діяльності викладача, вміння інтерпретувати певні дії в рамках технології, виходячи з потреб колективу та окремого індивіда;

- застосування в навчальному процесі нових засобів інформації та шляхів їх використання [168, с.30].

Причинами, що спонукають до розроблення і застосування педагогічних, зокрема особистісно орієнтованих технологій навчання студентів вищих навчальних закладів у сучасних умовах науковцями [168], відзначаються такі: необхідність впровадження в педагогіку вищої школи, поруч із системно-діяльнісним, особистісно орієнтованого підходу, що дає змогу не тільки систематизувати дії всіх учасників навчального процесу, але й надати йому особистісно значущий напрямок; назріла потреба зміни слабо ефективного вербального способу передачі знань більш ефективними

засобами навчання; необхідність передбачати можливі результати навчального процесу. Вміти уникати негативних наслідків та проектувати позитивний гарантований результат потребує чіткого технологічного ланцюжка дій з адекватними формами, засобами, методами та прийомами взаємодії викладача і студентів.

Як вказують науковці [46], поняття «технологія» навчання іноземних мов з'явилося у вітчизняній методиці у 70-х роках минулого століття як альтернатива розведення понять «метод» та «підхід». У зарубіжній методиці відрізняють поняття «approach» (підхід) та «method» (метод, спосіб), але надають їм зовсім іншого значення [204]. «Підхід» же в розумінні вітчизняних методистів передбачає не тільки те, якчити (метод), а й для чого вчити (мету) та чого вчити (зміст). Технологія визначається Г.Роговою як «система всіх практичних прийомів, які використовуються в аудиторії, та практичних методичних положень, що покладені в їх основу» [154, с.74]. О.Тарнопольський та С.Кожушко трактують «технологію» як практику навчання, тобто практичні способи і прийоми досягнення мети й завдань навчання, розглядаючи «метод» як комплекс теоретичних положень або принципів, на основі яких може будуватися навчальний процес: це теоретична база того, «якчити» [172, с.65].

Особистісно-орієнтовані технології в центр навчання ставлять особистість студента, забезпечення комфортних і безпечних умов її розвитку, реалізації її природного потенціалу. Особистість в цих технологіях виступає не тільки суб'єктом, але суб'єктом пріоритетним. В особистісно-орієнтованих технологіях «особистість є метою освітньої системи, а не засобом досягнення будь-якої абстрактної, відокремленої, ізольованої мети» [101, с.71]. Особистісно-орієнтовані освітні технології розглядаються як різновид педагогічної діяльності, процесу і результату створення (проектування) адекватної до потреб і можливостей особистості і суспільства системи соціалізації, особистісного і професійного розвитку людини в освітній установі, що складаються із спеціальним чином сконструйованих

під задану мету методологічних, дидактичних, психологічних, інтелектуальних, інформаційних і практичних дій, операцій, прийомів, кроків учасників освітнього процесу, що гарантують досягнення поставлених освітніх цілей і свободу їх свідомого вибору [135].

В основу інтерактивної технології навчання повинен бути покладений діалогічний підхід, що визначає суб'єкт – суб'єкту взаємодію і збільшення міри свободи учасників навчального процесу, самоактуалізацію і самопрезентацію особистості майбутнього фахівця [168, с.30].

Значення такого чинника в аспекті формування іншомовної компетентності майбутнього юриста як діалоговий спосіб спілкування, актуалізується низкою вчених.

Так, В.Серіков [163] звертає увагу на ідеї гуманітаризації і діалогізації змісту освіти, оскільки гуманітарна освіта сприяє емоційній поліфонічності людей, завдяки чому вони стають більш відкритими для різноманітної інформації, їхній інтелект активізується; гуманітарна освіченість полегшує засвоєння будь-якої професії, завдяки їй стає доступним пізнання логіки «живого». Це важливо для тих, хто професійно пов'язаний з людьми, спілкується з ними.

Діалогічна мова допомагає актуалізувати наявні в кожного студента інтелектуальні здатності, знання і мовний досвід, його емоції і настрої розвивати ці особистісні параметри. Діалогічне спілкування передбачає встановлення відносин взаємної довіри, відвертості й доброзичливості.

Досвід навчання іноземних мов дозволяє зробити висновок про великі потенційні можливості діалогічного спілкування (ще далеко не повністю досліджених) і доцільності його використання в навчанні. Ця ідея підтримується лінгвістами, що вбачають у діалогічному спілкуванні ефективний спосіб надбання мовної компетентності, і психологами, що справедливо відзначають, що прийоми організації діалогічного спілкування спрямовані на приведення в дію механізмів мотивації.

У діалозі (у широкому сенсі слова) представлені голоси всіх його учасників, що дозволяє співставляти різні точки зору, визначати свою власну і розглядати її як одну з можливих. Діалогічне спілкування у такому розширеному розумінні припускає організацію особливого типу відносин між його учасниками, що характеризуються спрямованістю до іншої людини, увагою й інтересом до іншого, здатність дорожити іншою людиною, бачити в ній мету, а не засіб. Взаємний характер спілкування приводить до активної позиції кожного з учасників.

Формуванню професійної іншомовної компетентності майбутнього юриста сприятиме використання діалогу–обговорення як «складного комунікативний виду діалогічної форми комунікації, який просліджується в мовленні у трьох основних різновидах: кооперативний, координаційний та контрадиктивний» [170, с. 86].

Розгляд психологічних особливостей діалогу-обговорення та виділення основних ознак проблемності й характеру комунікації, двобічності, синхронності, ситуативності, емоційного забарвлення як головних його ознак дозволив Г.Суткевич дійти висновку, що навчання даного типу діалогу має відбуватися в умовах моделювання природних актів комунікації, спираючись на типові мовленнєві ситуації. Головною вимогою до комплексу вправ є моделювання природних актів комунікації, застосування проблемно-загострених та ситуативно спрямованих вправ, які стимулюють студентів до активної мовленнєвої діяльності, до аргументаційного обговорення, до виявлення відношення до співрозмовника та предмету обговорення того, про що йдеться [170, с.125].

Зміст і призначення діалогових технологій полягає в тому, щоб сформувані свідоме відношення в студентів до навчального матеріалу, до навчальної й у майбутньому – до професійної діяльності. У цьому зв'язку навчальна діяльність студентів організується відповідно до суспільної природи будь-якої людської діяльності як спільна діяльність.

У її структурі центральну роль відіграє свідомо орієнтація не на конфронтацію змісту і цілей діяльності викладача і студентів, не на поляризацію цілей, а на їхнє максимальне об'єднання, створення єдності змістів і цілей, що визначає співробітництво, спільну діяльність.

Враховуючи специфіку іноземної мови, навчання у співробітництві може «забезпечити необхідні умови для активізації пізнавальної та мовної діяльності кожного студента групи, надаючи кожному з них можливість усвідомити, осмислити новий мовний матеріал, одержати достатню усну практику для формування необхідних навичок та вмінь» [146, с.141]. Технології співробітництва реалізують рівність в суб'єкт-суб'єктних відносинах, коли «студент і викладач разом обирають цілі, зміст, дають оцінки, перебуваючи в стані співтворчості» [101, с.71].

Основна ідея технології навчання у співробітництві – створювати умови для активної спільної навчальної діяльності студентів в різних навчальних ситуаціях. Практика показує, що разом навчатися не тільки легше та цікавіше, але й значно ефективніше. Варіанти навчання іноземної мови студентів у співробітництві можуть бути різними (наприклад, навчання в команді «student-team learning», або «пилка» (jigsaw), однак необхідною умовою, як вказують науковці [146], є додержання основних принципів даної технології: а) кожна група, що сформована викладачем, повинна складатися з сильних, середніх і слабких студентів; б) групі видається одне завдання, але передбачається розподіл ролей між членами групи; в) оцінюється робота всієї групи; г) викладач сам вибирає студента групи, який звітує про виконання завдання.

Цикл взаємодії, що розгортається навколо змісту матеріалу, включає обмін актами типу: викладач починає дію – студенти продовжують її і закінчують; викладач пропонує тему навчального завдання – студенти дають варіанти його рішення тощо. Цикли взаємодії є різноманітними за своїми видами, що відповідає функціональній структурі діяльності (мотиви, цілі, орієнтування, контроль, виконання, оцінка).

Серед новітніх технологій навчання студентів в рамках гуманістичної спрямованості отримали розвиток і технології «концепції проектів» [146, с.142], які спрямовані на формування комунікативної компетенції у студентів. Використання таких технологій сприяє не тільки формуванню активної усної іншомовної практики, але й стимулюють мислення студентів, пошук розв'язання проблеми. Основний принцип технології проектів – перенесення акценту з різного виду вправ на активну розумову діяльність студентів, що потребує володіння мовними засобами. Для вирішення проблем, що лежать в основі навчальної діяльності студентам потрібні знання з багатьох галузей наук. Застосування даних технологій дозволяє перетворити практичні заняття в дискусійний дослідницький клуб, в якому вирішуються дійсно цікаві, практично значущі та доступні студентам проблеми.

У контексті індивідуально-орієнтованого підходу до навчання іноземних мов в теорії та практиці викладання виділяються також технології автономного навчання (*learner autonomy and autonomous/self-directed learning*) [146, с.142]. Використання даної технології навчання дозволяє студентам взяти на себе управління своєю навчальною діяльністю з оволодіння мовою, що вивчається: студент має можливість самостійно вирішувати, що і як він хоче вивчати та бере на себе відповідальність за прийняті рішення та їх виконання. Таким, чином, в процесі навчання іноземної мови та через даний предмет виникають завдання розвитку особистості студента, формування у нього навичок навчальної діяльності з оволодіння іноземною мовою, здатності самостійно управляти даною діяльністю як в конкретній навчальній ситуації, так і в контексті подальшого безперервного вивчення мови.

В умовах глобальної комп'ютеризації навчального процесу неможливо не зважати на технології Інтернет-освіти, які дозволяють одержати будь-яку необхідну інформацію, провести пошук статті, реферату з різних журналів іноземною мовою. Ця інформація, звичайно, аутентична, працюючи з нею,

можна отримати необхідні дані, над якими працює група. Специфіка використання даної технології стосовно формування професійної іншомовної компетентності студентів в процесі вивчення іноземних мов полягає в тому, що все обговорення проводиться іноземною мовою, а отже йдеться про створення мовної сфери та умов для формування потреби в використанні іноземної мови як засобу реального спілкування в процесі взаємодії.

Аналіз різновидів моделей організації спільної діяльності показує, що найвищою продуктивністю характеризується форма спільної діяльності, де відбувається процес спільного розв'язання творчих завдань. Це реалізується за рахунок підвищення інтелектуальної складності і соціальної значимості продуктивних завдань. Надання провідної ролі на всіх етапах навчання продуктивним завданням, що випереджають рішення репродуктивних задач у співробітництві з викладачем, змінює психологічну структуру навчально-виховної ситуації в цілому, тому що створюється система внутрішньої стимуляції самого широкого спектра взаємодій, відносин, спілкування, як між викладачем і студентами, так і між самими студентами.

Як показує практика, в результаті систематичної та цілеспрямованої роботи в співробітництві вдається не тільки значно збільшити час усної та мовної практики кожного студента, але й сформувати навички з критичного усвідомлення отриманої інформації, аргументувати та робити висновки, вирішувати проблеми, що виникають.

Необхідно підкреслити значимість діалогового характеру вивчення матеріалу, спільного пошуку рішення навчальних задач педагогом і студентами, необхідність опори на внутрішню мотивацію навчання, переживання студентами почуття успіху, задоволення від результатів своєї діяльності, що в свою чергу забезпечує формування аксіологічного блоку професійної іншомовної компетентності майбутніх представників юридичної галузі.

Як відзначають науковці, в професійній підготовці студентів мало уваги надається ігровим технологіям, театралізації, нестандартним формам навчання [177]. Традиційно вітчизняні вчені приділяли більше уваги навчанню мови, через що лінгвістика відкрила для себе проблему мовної особистості. Навчання іноземної мови націлено, передусім, на формування загально мовних комунікативних навичок і відірвано від підготовки до виконання професійних функцій. І якщо раніше більшість спеціалістів проводили навчання без опори на рідну мову /монолінгвізм/, то в теперішній час білінгвальному навчанню виділяється значне місце у навчальному процесі. Білінгвальна програма навчання іноземних мов дозволяє вирішувати завдання не тільки навчання мови, але й формування знань про світову культуру, літературу, історію, різноманітні відомості про рідну країну та країни, мови яких вивчаються, що відповідає одному з сучасних напрямів виховання нової особистості в умовах становлення єдиної Європи [177].

Викладачам потрібно підвести студента до розуміння того, що «робота над словом є творча індивідуальна діяльність» [156, с.113]. Для цього необхідно, щоб навчання з використанням іноземної мови включало постановку творчих завдань; робота студента зі словником з метою збагачення лексичного запасу повинна перетворитися в процес пошуку, котрий активізує пізнавальні інтереси, що поєднує навчання і гру.

Ігровий метод розглядається як перспективний метод організації навчальної діяльності студентів, як ефективний спосіб її активізації та інтенсифікації, або просто як активний метод навчання. Як і інші методи, він поліфункціональний і може бути використаний для формування ряду професійних якостей та психологічних властивостей особистості: професійної спрямованості, розумової самостійності, знань і вмінь у певному виді діяльності, навичок творчого вирішення пізнавальних і професійних задач. Крім того, «гра є засобом стресового контролю, подолання внутрішніх конфліктів, самовдосконалення особистості студента» [104, с.166]. Гра як один із особливих видів людської діяльності відбиває дійсність у її

найсуттєвіших рисах, моделюючи норми людського життя і діяльності, забезпечує пізнання і засвоєння предметної та соціальної дійсності, а також впливає на інтелектуальний, емоційний та моральний розвиток особистості. А використання навчальної гри на заняттях з іноземної мови «допомагає встановити відповідність умов навчання критеріям природного спілкування» [36, с.137].

Ми погоджуємося з твердженням Л.Вур'є про те, що гра сприяє виконанню методичних завдань [31]:

- створенню психологічної готовності учасників до мовленнєвого спілкування;
- забезпеченню природної необхідності багаторазового повторення мовного матеріалу;
- тренуванню студентів у виборі потрібного мовного варіанта, що є підготовкою до ситуативної спонтанності взагалі.

Серед ігор, що використовуються в процесі підготовки фахівців різного профілю, науковцями виділяються два основних види: ділові та рольові ігри.

Ділова навчальна гра вченими визначається одним із методів інноваційного навчання в вищому навчальному закладі. Ділова навчальна гра все частіше входить до практики підготовки майбутніх спеціалістів, але трактується поняття “ділова гра” неоднозначно. Аналіз різних визначень цього поняття дозволив виділити такі сутнісні ознаки ділової гри:

- вона є видом діяльності, що поєднує в собі два об'єкти (діловий та ігровий);
- кожна ділова гра передбачає ігрову імітацію певної діяльності в моделі певної системи.

Ділова навчальна гра реалізується в педагогічному процесі, який є націленим на досягнення цілей навчання та виховання, при цьому студент виконує діяльність, що несе в собі риси як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності.

Використання ділової гри в процесі формування професійної іншомовної компетентності юристів дозволяє:

- створювати предметний і соціальний зміст майбутньої професійної діяльності спеціалістів;
- моделювати ті системи відношень, які є істотними для цієї діяльності в цілому;
- відтворювати найбільш типові, узагальнені професійні ситуації в обмежений термін часу;
- виконувати квазіпрофесійну діяльність, що несе в собі риси як навчальної, так і майбутньої професійної діяльності;
- засвоювати абстрактні знання, уміння та навички в контексті професії;
- знижувати утруднення мотиваційного забезпечення навчально-пізнавальної діяльності студента, оскільки знання, уміння й навички постають у динаміці руху реальних об'єктів праці, що складає предмет гри.

В межах ділової гри студент набуває не тільки компетенцію спеціаліста, але й соціальну компетенцію: навички соціальної взаємодії та управління, вміння керувати й адекватно оцінювати себе, брати на себе відповідальність та інші соціальні, управлінські риси спеціаліста.

Рольова гра є однією з форм організації мовної ситуації, що використовується в навчальних цілях, в основі якої лежить організоване мовне спілкування студентів відповідно до розподілених між ними ролями і ігровим сюжетом.

За визначенням методистів рольова гра визначається як спонтанна поведінка студента, його реакція на поведінку інших людей, які беруть участь у гіпотетичній ситуації (J.Revell [203], J.Taylor, R.Walford [206]). Вугне D. визначає рольову гру як навчальний прийом, при якому студент повинен вільно імпровізувати у межах заданої ситуації, виконуючи визначену йому роль [199].

На думку більшості методистів, рольова гра (role play, simulation) забезпечує найоптимальнішу активізацію комунікативної діяльності на занятті, створює умови для виникнення природного спілкування, творчого і логічного мислення, мовленнєвих умінь і навичок [36].

У процесі навчання студентів з метою формування професійної іншомовної компетентності ефективно використовувати типи ігрового моделювання:

- репрезентативне, що припускає представлення найбільш значущих, сутнісних або характерних явищ, ситуацій професійної діяльності;
- варіативне, основним завданням якого є підбор варіанта виконання діяльності за вже заданим;
- проблемне, орієнтоване на вивчення професійної діяльності при рішенні визначеного класу завдань з наступним пошуком свого рішення стосовно конкретної проблемної ситуації;
- адаптивне, в якому використовується як основа відомий спосіб розв'язання завдання, але згодом такий спосіб адаптується до умов конкретної ситуації правової діяльності;
- евристичне, що припускає пошук самостійного, оригінального, нового рішення професійного завдання;
- перетворююче (корегувальне), що полягає в зміні даного.

Ігрове моделювання дозволяє позбутися від стереотипів, шаблонів мислєдіяльності, що особливо важливо в розвитку готовності до здійснення нововведень у їх майбутній професійній діяльності, до прояву творчості.

У результаті пошуку і різних поєднань дидактичних ігор позначилася така структура навчального процесу, орієнтованого на формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів за допомогою іноземної мови:

- створення проблемної ситуації: введення моделюючої (ігрової) ситуації;

- хід гри: «проживання» проблемної ситуації в її ігровому втіленні, розгортання ігрової дії;
- підведення підсумків гри, самооцінка дій учасників;
- рефлексія процесу і результатів ігрових дій і переживань учасників, аналіз педагогічної ситуації, її співвідношення з реальністю.

Важливе місце в процесі професійної підготовки майбутніх юристів з метою формування їхньої професійної іншомовної компетентності відводимо *імітаційно-моделюючим і організаційно-рольовим* іграм. Основа сюжету таких ігор полягає в тому, що група учасників імітує певну професійну ситуацію, пропонує й обговорює різні варіанти рішень. Театралізовані ігри і ситуації, що створюють професійні колізії, утягують студентів у процес пошуку і переживання прийнятих рішень. Ситуації виру і гра уяви спонукають їх до експериментів у проектуванні і конструюванні власної особистості.

Своєрідність професійної діяльності полягає в тому, що в її структурі збігаються індивідуальні й креативні особливості юриста, але саме специфічні можливості студент у вищому навчальному закладі пізнає недостатньо. Дійсний зміст професійної підготовки студента-юриста полягає не стільки в здобутті обсягу знань з галузі права, скільки в їхній співвіднесеності з індивідуальною цілісністю юриста. Тому при організації професійної підготовки з метою формування професійної іншомовної компетентності необхідно прагнути до того, щоб майбутній юрист мав можливість і був спроможним вибирати ті прийоми і способи діяльності, той зміст, які б максимально сприяли розвитку його індивідуальності, без якої неможна уявити й сформовану професійну іншомовну компетентність.

На нашу думку, є необхідність у побудові професійної підготовки майбутніх юристів в умовах вищого юридичного навчального закладу таким чином, щоб провідним способом пізнання стало пізнання на основі власного досвіду, в результаті власного пошуку, експериментування, перевірки своїх припущень і гіпотез. Іншомовні професійні знання в студента повинні

сформуватися як відповіді на власні питання, і тому це завжди будуть знання індивідуальні – "власні знання", – найбільш глибокі, міцні і найважливіші для самої людини. У формуванні професійної іншомовної компетентності в процесі професійної підготовки майбутнього юриста акцент слід робити не на фактичній стороні й об'єктивному знанні, а на суб'єктивному, особистісному змісті – на людському вимірі будь-якого досліджуваного матеріалу, оскільки саме таке пізнання є завжди і пізнанням себе самого, відкриття світу в собі і через себе. Саме ініціатива, інтерес, бажання, індивідуальний потенціал кожного студента і є "двигуном" підготовки студента до виконання професійних функцій, а зміст педагогічного впливу викладача – створити найбільше сприятливі умови для того, щоб допомогти цьому «двигуну» повноцінно працювати.

Як відзначають науковці, одним з ефективним засобів навчання використання іноземної мови, а отже й формування професійної іншомовної компетентності студентів, є рольова гра, що визначається як «діяльність, яка дає можливість виявити свої особистісні здібності, використовуючи засвоєний мовний матеріал в конкретній ситуації. При цьому в навчання вносяться елементи природності та непередбачуваності, які супроводжують реальні ситуації спілкування» [8, с.16]. Рольова гра в значній мірі забезпечує вибір мовних засобів, сприяє розвитку мовленнєвих навичок і вмінь, дозволяє моделювати спілкування студентів у різних мовленнєвих ситуаціях, включаючи й ситуації професійної діяльності.

Як засоби, що використовуються для забезпечення формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів в процесі професійної підготовки, слід відзначити наукові та науково-популярні тексти за фахом, що узгоджуються з лекційними курсами за спеціальністю. Систематичне вивчення іншомовної лексики підпорядковане провідній меті –забезпечити наукову та професійну комунікації. Зміст матеріалів суттєво розширює і поглиблює професійну компетентність майбутніх фахівців, дозволяє їм порівнювати правову систему своєї країни з іншомовною,

вивчати досвід у досягненні успіхів в правовій сфері, знайомитися з новими тенденціями і моделями розвитку правової системи, сучасними теоріями та явищами тощо.

У процесі використання іноземної мови з метою формування професійної іншомовної компетентності юристів слід широко використовувати аудіо- та відеозаписи, що підвищують зацікавленість студентів у вивченні мови та наближають їх до практичних умов роботи. Значну роль у покращенні мовної підготовки студентів відіграють позааудиторні види роботи: конференції, засідання дискусійних клубів, самодіяльність, зустрічі з носіями мови тощо.

Впровадження педагогічних умов формування іншомовної компетентності майбутнього юриста базується на таких принципах:

- особистісна спрямованість — прагнення враховувати особливості учасників експериментальної роботи на основі визнання індивідуальності кожного, забезпечення необхідних умов для їх розвитку, їхнього іншомовного досвіду і принцип співробітництва, що припускає спільну розвиваючу діяльність кожного з суб'єктів освітнього процесу — педагога і студента (що забезпечує створення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі в процесі формування іншомовної компетентності);

- поліфункціональність іноземної мови в процесі професійної підготовки майбутніх юристів, що вможливорює міжпредметну координацію у навчанні іноземної мови і фахових дисциплін як засобу подолання меж між окремими системами знань, що засвоюються студентами в процесі вивчення різних дисциплін, організації виховної і самостійної діяльності. Реалізація такої координації передбачала цілеспрямоване використання всього арсеналу форм, методів, засобів, що допомагають виявити нові можливості їх використання у викладанні різних дисциплін (з особливою увагою на забезпечення іншомовної професійної спрямованості процесу професійної підготовки студентів юридичних навчальних закладів: навчання, виховання й організації самостійної роботи студентів);

- динамічність, гнучкість у пошуках нових форм і засобів реалізації іншомовної освіти студентів на засадах інноваційної освіти, в основі якої лежить спільна діяльність студента і викладача у формі діалогу, міжособистісних взаємодій, інтенсивного занурення до професійної іншомовної комунікації (забезпечення використання особистісно-орієнтованих діалогових, ігрових технологій у процесі формування професійної іншомовної компетентності студентів-майбутніх юристів).

Отже, як педагогічні умови формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів необхідним є забезпечення іншомовної професійної спрямованості процесу навчання, виховання й організації самостійної роботи студентів вищого юридичного навчального закладу; створення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі в процесі оволодіння студентами іноземною мовою; використання особистісно-орієнтованих діалогових, ігрових технологій у процесі формування професійної іншомовної компетентності студентів-майбутніх юристів.

РОЗДІЛ 2

ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА РОБОТА З ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ

2.1 Організація і методика проведення експериментальної роботи

Для перевірки теоретично обґрунтованих педагогічних умов формування професійної іншомовної компетентності майбутнього юриста було проведено педагогічний експеримент, який включав три етапи: констатувальний, формувальний і контрольний. Експериментальною роботою було охоплено 326 студентів 1-5-х курсів факультету підготовки юристів для роботи в Міністерстві закордонних справ (МЗС України) Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого, яких було поділено на дві групи – експериментальну Е (150 осіб) і контрольну К (176 осіб), і 20 викладачів.

Ефективність системи професійної підготовки майбутнього фахівця повною мірою визначається тим, наскільки послідовно вона враховує об'єктивні закономірності, відповідно до яких відбувається формування професійної іншомовної компетентності майбутнього юриста в навчальних умовах, тобто у немовному середовищі. Критерієм ефективності даного процесу можуть бути показники сформованості професійної іншомовної компетентності студентів за трьома блоками або структурними компонентами даного особистісного феномену: *аксіологічного, когнітивного та діяльнісного*.

Когнітивні (пізнавальні) критерії ґрунтуються на кількісних і якісних характеристиках ефективності процесу професійної підготовки, прийнятих у педагогічній науці і психології:

- поповнення (збільшення) знань у порівнянні з вихідним станом кожного конкретного студента;

- реальний обсяг знань (у порівнянні з вимогами стандарту);

- актуалізація знань у процесі вирішення пізнавальних і практичних завдань;

- застосування знань у нових ситуаціях;

- ефективність використання в практичній діяльності.

Отже, критеріями когнітивного блоку професійної іншомовної компетентності студентів – майбутніх представників юридичної професії виступали:

- поповнення іншомовних професійних знань (предметно орієнтованих, абстрактних, мета-знань, тезаурусних) у порівнянні з вихідним станом кожного конкретного студента (виявленим на констатувальному етапі експериментальної роботи);

- обсяг застосування професійних іншомовних знань;

- ефективність використання професійних іншомовних знань в практичній діяльності.

Діяльнісні критерії дозволяють оцінити сформованість предметно-конкретних, аналітико-синтетичних, креативних та проєктивних умінь студента:

- обсяг умінь;

- повноту кожного уміння;

- комплексність;

- стійкість використання іншомовних професійних знань;

- гнучкість, що передбачає здатність студента включатися в нові ситуації професійного іншомовного спілкування та функціонувати на новому професійному матеріалі іноземною мовою;

- дієвість.

Аксіологічні критерії дозволяють оцінити особистісні зміни у кожного студента стосовно сформованості іншомовної професійної компетентності:

- зміни в мотивах професійної підготовки і формування професійної іншомовної компетентності студента;
- особистісний зміст отриманих професійних іншомовних знань, ціннісне ставлення студента до іншомовної професійної інформації;
- інтерес і задоволеність процесом професійної підготовки з формування професійної іншомовної компетентності;
- готовність до самоосвіти (щодо подальшого розвитку власної професійної іншомовної компетентності).

Для вивчення визначених параметрів використовувалися такі методи дослідження: тестування, анкетування (письмове опитування), аналіз результатів діяльності студентів (виконання завдань, письмових робіт), спостереження за роботою студентів на заняттях, діагностичні бесіди, участь у дискусіях, рольові ігри, реальне спілкування студентів.

Методика визначення рівнів сформованості професійної іншомовної компетентності студентів вищого юридичного навчального закладу базувалася на вимогах Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти та спеціально розроблених опитувальниках, анкетах, тестових завданнях, використанні методу ситуацій, самоперевірки.

Методичні положення щодо здійснення контролю передбачали, що він має бути системним і прозорим; студенти повинні знати критерії оцінювання кожного виду завдань. Система контролю вимагала наявності логічної структури, що характеризується поступовим ускладненням завдань на кожному з етапів та забезпечувати надійні й адекватні вимірники знань, умінь, навичок, ціннісного ставлення студентів, «бути такою, що мотивує, а не карає студентів і викладачів» [47, с.24].

Слід зазначити, що з метою підвищення вірогідності результатів кожний з виділених параметрів вивчався за допомогою двох методів. Так, наприклад, для вивчення комфортності студентів у навчальному процесі

використовувалося тестування (методика діагностики оперативної оцінки самопочуття, активності й настрою) і спостереження. Дослідження інтересу студентів до майбутньої професійної діяльності і іноземної мови проводилося на основі розгорнутих відповідей студентів, аналізу їхніх висловлень у процесі занять і закритих питань анкети. Дослідження сформованості діяльнісного компоненту професійної іншомовної компетентності визначалася за допомогою спеціально розроблених завдань, вирішення ситуацій, а також оцінки викладачів, бесід з ними. Вірогідність результатів забезпечувалася ретельністю організації експерименту, репрезентативністю вибірки студентів, що брали участь в експериментальній роботі, різноманітністю й поєднанням різних методів дослідження, відповідністю їх завданням дослідження.

За допомогою стандартизованих методик виявлялися мотиви вибору студентами професії юриста і діагностувалися їхнє самопочуття, активність, настрої, оскільки виявлення таких характеристик було значущим щодо реалізації такої педагогічної умови як створення сприятливого соціально-психологічного клімату. З цією метою використовувалися дві методики: «Мотиви вибору професії» (Додаток А) і методика діагностики оперативної оцінки самопочуття, активності і настрою (САН), що є різновидом опитувальників станів і настроїв [155, с.17-19]. При розробці даної методики автори (В.Доскін, Н.Лаврентьева, Б.Шарай і М.Мирошников) виходили з того, що три основні складові функціонального психоемоційного стану – самопочуття, активність і настрої – можуть бути схарактеризованими полярними оцінками, між якими існує континуальна послідовність проміжних значень. Методика діагностики САН є картою (таблицю), яка містить 30 пар слів, що відображають досліджувані особливості психоемоційного стану студентів (самопочуття, настрої, активність). Кожну з них представляють 10 пар слів. На бланку обстеження між полярними характеристиками розташовується рейтингова шкала. Кожному студенту пропонували співвіднести свій стан з певною оцінкою на шкалі (Додаток Б).

У процесі спостереження за роботою студентів на практичних заняттях з англійської мови, правових дисциплін, під час організації і проведення виховної роботи студентів аналізувалися висловлення студентів з метою виявлення змін у відношенні до занять, майбутньої професії, мотивації до вивчення і використання іноземної мови, а також для визначення рівня інтересу до формування професійної іншомовної компетентності.

Анкетування (письмове опитування) як метод дослідження використовувався нами найбільш широко. Були спеціально розроблені питання анкети, які можна розділити на дві групи. Перша група представляла собою відкриті питання: «Що Вам хотілося б дізнатися про майбутню професійну діяльність?», «Які теми Вам хотілося б обговорити на заняттях з іноземної мови?», «Що Вам подобається в заняттях з іноземної мови, а що - ні?», «Які форми роботи на заняттях з використанням іноземної мови Ви вважаєте найкращими?». Відповіді на такі питання дозволяли виявити інтерес студентів до різних професійних питань, а також визначити мотиваційні чинники вивчення і використання іноземної мови. Обробка відповідей здійснювалася шляхом підрахунку частотності наведення студентами тих або інших тем, особливостей, форм.

Друга група питань щодо визначення показників аксіологічного блоку професійної іншомовної компетентності студентів передбачала закриті відповіді (вибір або оцінку).

Для вивчення стану проблеми формування професійної іншомовної компетентності в практиці роботи вищого юридичного навчального закладу були також розроблені інструментарій і «Анкета студента і викладача», доповнені набором тестових завдань з англійської мови з метою з'ясування рівня сформованості когнітивного блоку професійної іншомовної компетентності студентів (Додаток В). Метод анкетування на констатувальному етапі експериментальної роботи став провідним, оскільки сприяв накопиченню масового матеріалу, уявленню про реальний стан справ у практиці роботи вищого юридичного навчального закладу щодо

формування професійної іншомовної компетентності студентів – майбутніх представників юридичної галузі.

Ще одна група питань призначалася не для студентів, а для викладачів, що взаємодіяли зі студентами як учасники експериментальної роботи. До опитувальника було включено три питання, на які пропонувалося викладачам відповісти на констатувальному й контрольному етапах: 1. Дайте, будь ласка, оцінку активності кожного зі студентів у професійному розвитку (за шкалою: 1 – низький рівень, 2 – середній рівень, 3 – високий рівень). 2. Назвіть, будь ласка, студентів групи, які, на вашу думку, мають найвищий рівень професійної іншомовної компетентності. 3. Назвіть, будь ласка, студентів групи, які, на вашу думку, мають найнижчий рівень професійної іншомовної компетентності.

З метою отримання репрезентативного матеріалу було опитано й проанкетировано 20 викладачів і 326 студенти 1-5-х курсів факультету підготовки юристів для роботи в Міністерстві закордонних справ (МЗС України) Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого.

При складанні анкети прагнули, щоб вона мала характер своєрідної співбесіди зі студентом або викладачем з найважливіших питань щодо професійної іншомовної компетентності, була безпосередньо пов'язана з повсякденною практичною діяльністю. З цією метою велика частина питань і завдань була складена таким чином, щоб не тільки оцінити знання, ерудицію респондентів, але й надати їм можливість висловити власні думки з різних проблем професійної підготовки юристів в сучасних умовах. Одночасно ставили за мету звести обсяг анкети до мінімуму, зробити її компактною й зручною для роботи. Зміст анкети дозволив використовувати показники всіх трьох критеріїв оцінки професійної іншомовної компетентності представника юридичної галузі (аксіологічного, когнітивного та діяльнісного).

Анкета містила 20 питань відкритого і закритого типів, у яких використовувалися прийоми «багатоступінчастого вибору», «незакінченої пропозиції», «протилежних відповідей», «постановки в ситуацію з прихованими можливостями». При складанні анкети використовувалися адаптовані методики Н.Кузьміної [86], А.Маркової [110], В.Ядова [194].

Для більшої вірогідності результатів анкетування респондентів проводилося анонімно. В залежності від набраної респондентом суми балів ступінь сформованості його професійної іншомовної компетентності оцінювався як відповідний одному з трьох визначених нами рівнів сформованості професійної іншомовної компетентності: низькому, достатньому, високому. Під рівнем ми розуміємо «дискретне, відносно стійке, якісно своєрідний стан досліджуваного об'єкта» [134, с. 21].

Відповіді респондентів на питання оцінювалися в балах, при цьому кількість балів за відповідь на те або інше питання визначалася ступенем його складності. Так, за відповіді на питання, в яких було потрібно лише підкреслити один з запропонованих варіантів відповіді, респондент отримував один бал (окрім вибору варіанту відповіді «Важко відповісти»). Відповіді на питання оцінювалися в інтервалі від 0 (відсутність відповіді) до 5 балів (повна, аргументована, чітка відповідь). Якщо респондент наводив свій варіант відповіді на будь-яке питання, додаючи до вже перерахованих відповідей свою аргументацію, то така відповідь оцінювалася від 1 до 3 балів. Максимальна кількість балів — 95. Шкала оцінки й описова характеристика рівнів професійної іншомовної компетентності майбутнього юриста представлені в таблиці 2.1.

Метою констатувального етапу педагогічного експерименту було вивчення об'єктивних характеристик, що дозволяють визначити рівень сформованості професійної іншомовної компетентності студентів, а також шляхи її подальшого удосконалювання. Рішення цього основного завдання вимагало виявлення низки додаткових даних, що характеризують у цілому стан сформованості професійної іншомовної компетентності студентів.

Характеристика рівнів сформованості професійної іншомовної компетентності юриста

Рівень	Характеристика рівня сформованості професійної іншомовної компетентності	Кількість балів
Низький	Негативна або несформована мотивація вибору професії юриста (переважання прагматичних мотивів), негативне ставлення до професії юриста, неприхована незадоволеність процесом професійної підготовки у вищому юридичному навчальному закладі, нерозуміння необхідності отримання професійних іншомовних знань; професійні знання поверхові і неусвідомлені, виявляються епізодично, іншомовні знання з професійної діяльності (знання професійної лексики, юридичної термінології) майже відсутні; адаптивний, неусвідомлений, нестійкий характер виявлення умінь, нездатність використання умінь в професійних ситуаціях	0-39
Достатній	Переважання супутніх мотивів у виборі професії юриста; позитивне мотиваційно-ціннісне ставлення до юридичної професії й задоволеність процесом професійної підготовки; розуміння необхідності формування іншомовних професійних знань, проте відсутність чіткого уявлення можливості їх використання в майбутній професійній діяльності. Знання з іноземної мови системні, проте глибина їх виявляється лише з окремих аспектів професійної діяльності; продуктивний характер прояву умінь застосування іншомовних знань, проте творчі моменти виявляються ситуативно, ступінь суб'єктивної активності студента є невисоким	40-79

Високий	<p>Стійка сформована мотивація щодо вибору професії юриста, виявляється захопленість професією, прагнення до самореалізації і саморозвитку в ній; усвідомлена позитивна мотивація до професійної підготовки. Глибокі, стійкі, системні іншомовні знання за всіма показниками, виявляють постійно й з усіх аспектів. Творчий характер виявлення умінь застосування іншомовних знань в різних ситуаціях професійної діяльності, високий ступінь прагнення до самостійної діяльності з удосконалення іншомовних знань і умінь</p>	80 і більше
---------	--	-------------

Перший зріз показав, що на початок експерименту контрольна й експериментальна групи не мають статистично значимих розходжень за рівнем іншомовних знань і вмінь студентів, за ступенем сформованості мотивації до майбутньої професійної діяльності, мотивації до формування професійної іншомовної компетентності, використання іноземної мови в практичній професійній діяльності й мотивами вибору професії юриста. Це обумовлено тим, що загальна спрямованість професійної підготовки на констатувальному етапі експериментальної роботи, а це перший курс навчання студентів у вищому юридичному навчальному закладі (адаптація студентів до навчання у вищому навчальному закладі, формування позитивних відносин між суб'єктами освітнього процесу, загальнокультурний характер змісту курсу, індивідуальний підхід і особистісна орієнтованість взаємодії) у цілому збігається з характеристиками навчання, на які орієнтується професійна підготовка в цей період. Крім того, названі характеристики багато в чому пов'язані з особистістю педагога і його професійною позицією.

Аналіз результатів, отриманих за методикою САН протягом першого семестру навчання (констатувальний етап експериментальної роботи), показав у середньому задовільні самопочуття, активність та настрої

студентів під час занять. Всі показники в кожного зі студентів експериментальної й контрольної груп були в межах норми, що свідчить про сприятливий стан студентів і наявності мотивації до роботи з формування професійної іншомовної компетентності.

Під час проведення констатувального етапу експериментальної роботи потрібно було також з'ясувати:

- розуміння значущості формування професійної іншомовної компетентності з боку студентів і викладачів;
- практичний стан сформованості професійної іншомовної компетентності студентів.

Для відповіді на ці питання необхідно було експериментальним шляхом визначити:

- розуміння студентами і викладачами терміна «професійна іншомовна компетентність»;
- відношення студентів і викладачів до проблеми формування іншомовної компетентності і розуміння її значення для здійснення майбутньої професійної діяльності юриста;
- ступінь сформованості іншомовної компетентності студентів;
- ступінь задоволення студентів наявним рівнем сформованості професійної іншомовної компетентності.

Оскільки поняття «професійна іншомовна компетентність» не має чітко визначеного однозначного тлумачення в сучасній науковій літературі, вважали за доцільне включити в анкету питання про визначення сутності даного особистісного феномену. Всім учасникам експерименту (як студентам, так і викладачам) було запропоновано дати визначення поняття «професійна іншомовна компетентність юриста», щоб проаналізувати, який зміст вкладають вони в дане поняття.

Як типові відповіді можна виділити такі визначення поняття «професійна іншомовна компетентність», що було наведено студентами:

1) «знання іноземної мови: міжнародних нормативних документів, законів, правової системи іноземних держав тощо»;

2) «характеристика юриста-професіонала з володінням на достатньому рівні іноземною мовою, що забезпечує можливість приймати участь в міжнародних правових процесах»;

3) «володіти юридичною лексикою іноземною мовою, що забезпечує здатність застосовувати свої знання в практичній юридичній діяльності».

Викладачі вищого юридичного навчального закладу дали такі визначення поняття професійної іншомовної компетентності:

1) «характеристика особистості юриста з високим рівнем знань з іноземної мови, професійної юридичної лексики, навичками професійної діяльності»;

2) «особистісна характеристика цілеспрямованої особистості, що володіє правилами етикету, знаннями іноземної мови, професійними навичками»;

3) «характеристика особистості юриста, що володіє іноземною мовою на побутовому та діловому рівнях, знає й володіє професійною лексикою, правилами поведінки в Україні та за кордоном, відчуває необхідність саморозвитку».

Як бачимо з відповідей студентів і викладачів щодо професійної іншомовної компетентності майбутнього представника юридичної професії, пріоритетне місце відводиться знанням іноземної мови (її побутового та ділового рівнів), враховуючи професійну термінологію, причому слід відзначити, що саме студенти вказали на необхідність володіння юридичною лексикою міжнародних документів, правової системи іноземних країн, що свідчить про більшу обізнаність студентів щодо правових питань. Крім знань, студенти і викладачі відзначили важливість застосування цих знань в практичній міжнародній діяльності, причому саме викладачі вказали на необхідність застосування іноземної мови побутового рівня. І лише викладачі відзначили таку характеристику в професійній іншомовній

компетентності юриста як відчуття потреби подальшого саморозвитку, що є дуже важливим саме для такої характеристики як «компетентність».

Більшість респондентів (87 %) відзначили, що в сучасних підручниках «дане поняття практично не зустрічається» і тому вони не змогли назвати (або назвали помилково), хто з науковців займається проблемою формування іншомовної компетентності майбутніх спеціалістів будь-якої сфери професійної діяльності, зокрема й юридичної.

Багато хто ототожнювали іншомовну компетентність або з загальною культурою юриста (60,61 %), або з простою наявністю знань в галузі іноземної мови (77,43 %), недооцінюючи, таким чином, значимість інших компонентів іншомовної компетентності (аксіологічного та діяльнісного).

Отже, завдяки проведеному анкетуванню студентів і викладачів з іноземної мови вищого юридичного навчального закладу з'ясувалося, що переважна більшість опитаних студентів (86,8 %) не змогли дати чіткого визначення поняття «професійна іншомовна компетентність», 13,2 % або дали невірне тлумачення, або взагалі ухилилися від відповіді.

Крім того, студенти мали утруднення з виділенням сутнісних характеристик даного особистісного феномену, включаючи в це поняття більшість запропонованих в анкеті варіантів відповіді, відзначаючи при цьому, що для них «складно виділити пріоритетність яких-небудь характеристик».

За результатами проведеного анкетування можна зробити висновок, що і студенти, і викладачі розуміють залежність успіху юридичної діяльності від рівня сформованості професійної іншомовної компетентності: відсутність зв'язку між цими явищами відзначило лише 4,65 % від загальної кількості опитаних. Основна маса (87 %) відзначила значний ступінь взаємозв'язку професійної іншомовної компетентності і професіоналізму юриста, 2,55 % — малий зв'язок, 5,8 % — середній ступінь цієї залежності. Більшість опитаних викладачів (95 %) визнають значимість професійної іншомовної компетентності юриста для його професійної діяльності.

Після проведеного анкетування й опитування було проведено спеціальну роботу з роз'яснювання розуміння феномену «професійна іншомовна компетентність юриста», розкриття проблеми його формування під час професійної підготовки в умовах вищого юридичного навчального закладу (для викладачів – на засіданнях кафедри, спільних засіданнях кафедр, під час проведення методичних семінарів; для студентів – під час кураторських годин, на заняттях з іноземної мови, консультацій), оскільки для виявлення рівня сформованості даного феномену за допомогою оцінки викладачів і самооцінки викладачів і студентів необхідною була сформованість чіткого загальноприйнятого уявлення про даний феномен, його структуру й особливості.

Визначити вихідний рівень сформованості професійної іншомовної компетентності студентів і викладачів нам дозволили питання з оцінки й самооцінки рівня сформованості професійної іншомовної компетентності, а також питання про ступінь задоволеності цим рівнем, факторах, що впливають на формування професійної іншомовної компетентності, про форми її прояву в юридичній діяльності, про причини, що викликають утруднення в юридичній діяльності.

За результатами проведеного анкетування можна зробити висновок, що більшість респондентів (77,68 % студентів і 100 % викладачів) оцінили власний рівень сформованості професійної іншомовної компетентності як достатній і високий і були задоволені цим рівнем. Узагальнені результати представлено в таблиці 2.2.

Методи дослідження, розроблені Н.Кузьміною й В.Ядовим, адаптовані до мети й завдань нашого дослідження, дозволили більш глибоко і всебічно оцінити відношення опитуваних до досліджуваного об'єкта. Узавши за основу методику визначення індексу задоволеності професією, запропоновану В.Ядовим [194] і Н.Кузьміною [86], застосували її для виявлення індексу задоволеності студентів і викладачів власним рівнем сформованості професійної іншомовної компетентності. Для розрахунку

індексу задоволеності різним ступеням задоволеності надавалися числові і літерні позначення. При обрахуванні отриманих даних третій і шостий пункти шкали задоволеності поєднувалися.

Таблиця 2.2

Самооцінка студентами і викладачами рівня сформованості власної професійної іншомовної компетентності (у %)

Рівень сформованості професійної іншомовної компетентності	Студенти (326 осіб)	Викладачі (20 осіб)
Високий	35,65	60
Достатній	42,03	40
Низький	14,26	—
Не знаю	8,06	—
Всього	100	100

Індекс задоволеності (I) було розраховано за формулою:

$$I = \frac{1 \cdot a + 0,5 \cdot b - 0,5 \cdot c - 1 \cdot d + 0 \cdot e}{N} \quad (2.1)$$

де a, b, c, d, e — визначення пунктів шкали задоволеності; N — кількість опитаних.

Як основні причини незадоволеності власним рівнем сформованості професійної іншомовної компетентності респондентами вказувалися «недостатність відповідних іншомовних професійних знань», «недооцінка значущості професійної іншомовної компетентності в професійній діяльності юриста», деякі психологічні фактори («невпевненість у собі», «невміння продемонструвати свою професійну іншомовну компетентність»). Усі опитані викладачі (100%) відзначили, що особистість педагога виступає зразком для студентів: «викладач не може вимагати від студентів того, чим

він не володіє сам і чого не може їх навчити». Тому, підкреслювали респонденти, викладач повинний мати високий рівень професійної іншомовної компетентності і вміти продемонструвати цю якість у своїй професійній діяльності. Кожному викладачеві, відзначають у своїх анкетах педагоги, потрібно розвивати професійну іншомовну компетентність студентів, використовуючи при цьому педагогічний потенціал свого предмету, а також можливості позааудиторної й самостійної роботи студентів. За даними анкетування й опитування з'ясувалося, що більшість студентів (93%) особливо підкреслюють роль викладача у формуванні їхньої професійної іншомовної компетентності.

В одному з питань нашої анкети ми запропонували респондентам перерахувати можливості формування професійної іншомовної компетентності, що вони бачать в освітньому процесі вищого юридичного навчального закладу. Відповіді розподілилися приблизно однаково: 35,65 % назвали використання можливостей навчальної дисципліни «Іноземна мова»; 29,45 % підкреслили важливість самостійної роботи студентів з власного самовдосконалення; 25,73 % студентів відзначили необхідність відвідування спеціальних факультативних занять, спецкурсів. В анкеті наводилися пропозиції щодо внесення змін і доповнень до змістовного компонента чинних програм з навчальних дисциплін у вищому юридичному навчальному закладі. Серед необхідних змін респондентами була відзначена потреба в складанні переліку можливих проблем для обговорення, каталогу ситуацій практичної професійної діяльності, використання автентичних текстів за спеціалізацією тощо.

Відповіді студентів на питання щодо власних пропозицій з формування й удосконалювання професійної іншомовної компетентності юристів засвідчили, що питання про шляхи формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів є для них найбільш складними. Пропозиції, дані 71,3% студентів (інші 28,7% не змогли відповісти на це питання), можна згрупувати в такий спосіб:

1) 16,77 % студентів — «різні форми проведення аудиторних занять, уміло підібраний мовний матеріал будуть сприяти формуванню професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів»;

2) 15,91 % студентів — «формування іншомовної компетентності можливо тільки шляхом підвищення рівня знань з іноземної мови студентів»;

3) 15,05 % студентів — «у курс програм необхідно ввести окремий предмет або факультативний курс, що сприяє формуванню професійної іншомовної компетентності студентів»;

4) 13,33 % студентів — «підвищити рівень своєї професійної іншомовної компетентності студенти можуть і самостійно, за допомогою додаткової літератури, аудіо- і відеоматеріалів»;

5) 38,94 % студентів — «потрібно переглянути зміст програм з іноземної мови, правових, загальнокультурних дисциплін і включити в них більше матеріалів, що містять професійний компонент і передбачають використання іноземної мови».

Пропозиції з формування й удосконалювання професійної іншомовної компетентності студентів - майбутніх юристів, висловлені викладачами, можна згрупувати в такий спосіб:

1) 10 % — «у першу чергу, працювати над підвищенням рівня професійної іншомовної компетентності самого викладача, розширювати його професійну і лінгвістичну ерудицію»;

2) 15 % — «підвищення культури педагогічної діяльності викладача»;

3) 35 % — «підбирати такі форми аудиторної і позааудиторної роботи і такий мовний матеріал, що сприятиме прилученню студентів до іншомовного контексту їхньої майбутньої спеціалізації»;

4) 15 % — важливість цілепокладання і «необхідність своєчасної цільової настанови на формування професійної іншомовної компетентності студентів»;

5) 20 % — «провідне завдання педагога — навчити студента способам самопізнання і саморозвитку»; «основний шлях формування професійної

іншомовної компетентності — у самовихованні студентів»;

б) 5 % — «володіння рефлексією».

Можна зробити висновок про те, що пропозиції викладачів і студентів про шляхи формування професійної іншомовної компетентності особистості в деяких аспектах збігаються, а саме:

- удосконалення змістовного компоненту різних дисциплін з професійної підготовки студентів (внесення змін до змісту програм з іноземної мови, правових і загальнокультурних дисциплін, включення в них більше матеріалів іноземною мовою, що містять професійний компонент /навіть з урахуванням юридичної спеціалізації/);

- використання різних продуктивних форм роботи з наданням переваги самостійній роботі студентів з формування професійної іншомовної компетентності юриста;

- врахування провідної ролі педагога у процесі формування професійної іншомовної компетентності майбутнього юриста.

Анкета містила також питання про мотиви вибору професії юриста. Необхідним було з'ясувати, чому студенти вибрали професію юриста і надали перевагу вищому юридичному навчальному закладу. Додатково досліджували мотивацію викладачів вищого юридичного навчального закладу, проаналізувавши відповіді на питання, що приваблює їх у роботі й утримує в навчальному закладі даного профілю.

Аналіз результатів анкетування дозволив згрупувати мотиви за ознакою «рівень соціальної значущості». Соціальну значущість того або іншого мотиву можна розцінювати, зіставляючи його з тим мотивом, що є найбільш вагомим і пояснюючим вибір професії. Соціально значущими мотивами для вибору юридичної професії вважаємо усвідомлення суспільної важливості юридичної діяльності, схильність до здійснення правових функцій у суспільстві, прагнення затверджувати верховенство права в суспільстві.

При високих гуманістичних мотивах вибору професії юриста індекс задоволеності обраною професією в студентів є досить високим і складає

0,703 (за формулою Н.Кузьміної і В.Ядова). При домінуванні професійно орієнтованих мотивів цей індекс складає 0,582, а при перевазі прагматичної мотивації — 0,433. У середньому індекс задоволеності обраною професією студентів юридичного навчального закладу, що приймали участь в експериментальній роботі, є невисоким і склав 0,572. Причиною цього, на наш погляд, є розбіжність між особистісною і соціально значущою цінністю юридичної праці, а також невідповідність завдань професії юриста особистісним потребам студентів.

Для того, щоб з'ясувати причини задоволеності або незадоволеності обраною професією, ми використовували таку методику. На питання «Що Вас приваблює в професії юриста й що не приваблює?» студенти дали відповіді за принципом протилежності, в результаті чого за формулою О.Шиян [189] було знайдено коефіцієнт значущості кожного з названих мотивів. Узагальнені результати представлено в таблиці 2.3.

Для виявлення рівня професійних іншомовних знань нами був проведений серед студентів тест, що містив 28 питань щодо політичної і правової системи англomовних країн, особливостей здійснення правосуддя, історичних передумов формування правової системи тощо. Лише 4,65 % студентів змогли цілком виконати всі завдання, 48,36 % дали правильні відповіді на третину питань, 14,26 % відповіли на питання вибірково і 32,73% студентів не змогли впоратися з тестовим завданням.

Більшість респондентів (80% викладачів і 71,3 % студентів) відзначили, що програма з іноземної мови містить недостатню кількість тем, що розкривають професійний аспект майбутньої професійної діяльності.

В анкеті були питання, що стосуються можливостей реалізації умов успішного здійснення професійної іншомовної комунікації, а також знань і умінь, необхідних для здійснення майбутньої професійної діяльності. Більшість студентів (60,45 %) оцінили своє відношення до можливості використовувати іншомовні знання в майбутній професійній діяльності як

«нейтральне» або «доброзичливе», 29,45 % прагнули «довідатися більше», однак 10,1% відносилися до такої можливості «терпимо» або навіть «насторожено».

Таблиця 2.3

Коефіцієнт значущості мотивів вибору студентами професії юриста (326 осіб)

Зміст оцінних суджень (що приваблює в професії)	Кількість позитивних відповідей	Кількість негативних відповідей	Відсутність відповіді	Коефіцієнт значущості
1. Юридична професія – одна з найважливіших у суспільстві	208	93	25	0,392
2. Юридична професія відповідає моїм схильностям і здібностям	230	74	22	0,556
3. Є можливість реалізувати свій потенціал	198	93	35	0,354
4. Буду займатися улюбленою справою	234	67	25	0,594
5. Приваблюють прагматичні моменти (отримання пільг, правова захищеність тощо)	219	80	27	0,487
6. Мріяв про цю професію з дитинства	200	92	34	0,367
7. Хочу отримати вищу освіту в престижному навчальному закладі	226	72	28	0,544

Під час констатувального експерименту було виявлено характерну рису: багато студентів не прагнуть до особистісного самовдосконалення, не відчувають потребу в самостійному формуванні своєї професійної іншомовної компетентності, а залишаються споживачами навчального

матеріалу в готовому вигляді, що забезпечується викладачами в рамках програм з професійної підготовки студентів.

При оцінці реального стану сформованості професійної іншомовної компетентності студентів нами враховувалися всі структурні компоненти: аксіологічний, когнітивний, діяльнісний. Проведений аналіз дозволив дати монографічну характеристику сформованості професійної іншомовної компетентності кожного студента і порівняти її з результатами самооцінки.

Дані констатувального етапу експерименту дали можливість умовно розподілити студентів за трьома рівнями сформованості професійної іншомовної компетентності. Підсумкові результати оцінки вихідного рівня професійної іншомовної компетентності студентів представлені в таблиці 2.4.

Результати констатувального етапу експерименту дали підставу для висновку про те, що значна частина студентів не має необхідного рівня сформованості професійної іншомовної компетентності. Однак цей факт у багатьох випадках не усвідомлюється самими студентами: про це свідчить завищена самооцінка розглянутої особистісної характеристики (розбіжність складає близько 50 % в оцінці низького рівня сформованості іншомовної професійної компетентності у студентів експериментальної і контрольної групи).

Головними причинами несформованості в студентів професійної іншомовної компетентності є: відсутність чіткого уявлення про структуру і сутність іншомовної компетентності, цілісного системного підходу до проблеми її формування, обмежений діапазон можливостей самореалізації особистості, недостатня розробленість організаційних форм і технологій формування досліджуваного феномена. Проаналізувавши дані, отримані під час констатувального експерименту, було зроблено такі висновки:

**Результати оцінки вихідного рівня сформованості професійної
іншомовної компетентності студентів (у %)**

Компоненти професійної іншомовної компетентності	Рівні сформованості професійної іншомовної компетентності студентів, %					
	Високий		Достатній		Низький	
	Е (150)	К(176)	Е (150)	К (176)	Е (150)	К (176)
Аксіологічний	13,4	15,39	33,5	28,5	53,1	56,11
Когнітивний	12,06	11,4	22,78	26,22	65,16	62,38
Діяльнісний	10,05	10,26	13,4	15,39	76,55	74,35
Загальний показник	11,84	12,35	23,23	23,37	64,94	64,28
Для порівняння: результат самооцінки	32,83	28,5	43,55	42,18	13,4	15,39

1) вихідний рівень професійної іншомовної компетентності студентів, виявлений ними в освітньому процесі вищого юридичного навчального закладу, є недостатнім і вимагає цілеспрямованого формування й удосконалення;

2) як педагогічні умови, впровадження яких сприяє ефективному формуванню професійної іншомовної компетентності студентів, виділено: забезпечення іншомовної професійної спрямованості процесу навчання, виховання й організації самостійної роботи студентів вищого юридичного навчального закладу; створення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі в процесі оволодіння студентами іноземною мовою; використання особистісно-орієнтованих діалогових, ігрових технологій у процесі формування професійної іншомовної компетентності студентів-майбутніх юристів.

Осмислення отриманої інформації дозволило нам зробити висновок: якщо формування професійної іншомовної компетентності студентів спеціально і цілеспрямовано не здійснюється в процесі професійної підготовки майбутніх юристів в умовах вищого юридичного навчального закладу, то стихійне становлення цієї важливої особистісної якості в процесі професійної підготовки відбувається неефективно і повільно. Отже, цей процес слід спрямовувати й удосконалювати.

Таким чином, результати констатувального експерименту засвідчили низький рівень сформованості професійної іншомовної компетентності студентів – майбутніх юристів і підтвердили необхідність пошуку й реалізації в освітньому процесі вищого юридичного навчального закладу шляхів успішного формування професійної іншомовної компетентності студентів. Отримані дані було покладено в основу формувального етапу експериментальної роботи з забезпечення процесу формування професійної іншомовної компетентності студентів-майбутніх юристів шляхом впровадження визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов.

2.2 Реалізація педагогічних умов формування професійної іншомовної компетентності студентів-майбутніх юристів

У даному параграфі описаний зміст формувального етапу експериментальної роботи з формування професійної іншомовної компетентності студентів вищого юридичного навчального закладу шляхом впровадження теоретично обґрунтованих педагогічних умов.

Метою формувального етапу експериментальної роботи була перевірка ефективності визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов у процесі професійної підготовки майбутнього юриста в умовах вищого

юридичного навчального закладу. Для проведення формувального етапу необхідно було розв'язати такі завдання:

- розкрити студентам зміст поняття «професійна іншомовна компетентність» і показати можливості її формування і самовиховання в освітньому процесі вищого юридичного навчального закладу;
- забезпечити впровадження педагогічних умов формування всіх структурних компонентів професійної іншомовної компетентності студента (аксіологічного, когнітивного, діяльнісного);
- сприяти формуванню ціннісних орієнтацій на постійне підвищення рівня сформованості професійної іншомовної компетентності, самовдосконалення.

В основу формувального експерименту було покладено сукупність загальнонаукових і спеціальних знань, покликану сприяти підготовці майбутніх юристів до розв'язання професійних завдань за допомогою іншомовної компетентності. Особливостями роботи з формування професійної іншомовної компетентності студентів були широке використання наявних і набутих нових іншомовних знань і умінь, здійснення тісного зв'язку з сучасним змістом юридичної освіти.

Експериментальна робота з формування професійної іншомовної компетентності студентів проводилася на факультеті підготовки юристів для Міністерства закордонних справ України (МЗС) Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого (150 студентів експериментальної групи) протягом п'яти років — з 2003 по 2008 рік.

У результаті теоретичного аналізу й узагальнення всіх даних були виявлені основні проблеми формування професійної іншомовної компетентності, причини їх виникнення, можливі наслідки і намічені конкретні кроки організаційної діяльності з їх усунення.

Формування професійної іншомовної компетентності студентів — майбутніх юристів передбачало використання основних форм організації процесу підготовки студентів вищих навчальних закладів:

1. Аудиторні групі заняття під керівництвом викладачів, що поєднують в собі різні види роботи (аудиторна робота; індивідуальні заняття зі студентами).

2. Організація самостійної роботи студентів: виконання домашніх завдань, загальних для всіх; індивідуальних завдань за темами; проведення індивідуальних консультацій (включаючи консультації за допомогою мережі Інтернет); самостійний добір змістового матеріалу, перегляд кінофільмів на правову тематику іноземною мовою тощо.

3. Позааудиторна робота (вечори англійською мовою, зустріч із зарубіжними фахівцями, участь у спільних засіданнях кафедр, у роботі гуртків, клубів тощо).

Реалізація такої педагогічної умови як забезпечення іншомовної професійної спрямованості процесу навчання, виховання й організації самостійної роботи студентів вищого юридичного навчального закладу передбачала попередню співпрацю викладачів іноземної мови з викладачами фахових юридичних дисциплін з між предметної координації для з'ясування кола професійних проблем, що потребують опанування, а також для уникнення дублювання навчального матеріалу, корекції навчальних планів.

Для виокремлення іншомовних аспектів у фахових дисциплінах попередньо було з'ясовано зміст загальнообов'язкової навчальної дисципліни «Іноземна мова» у вищому юридичному навчальному закладі. Слід відзначити, що в «Програмі юридичних інститутів з іноземної мови» міститься лише перелік тем, передбачених для опанування студентами. Подальші рекомендації з роботи над будь-якою юридичною темою відсутні. Оскільки всі конкретні питання, що стосуються організації процесу навчання при роботі над тією або іншою темою, не відбиті в програмі, вони віддаються «на відкуп» викладачеві, що змушений вирішувати їх самостійно.

Було проаналізовано курс з англійської мови «English for Law» (Alison Riley), використання якого має за мету навчати студентів розуміти і використовувати юридичну лексику англійською мовою: вибирати, розуміти

та використовувати автентичні правові матеріали в процесі професійної підготовки, дослідницької роботи, майбутньої професійної діяльності. Підручник містить широкий спектр вправ практичного характеру, заснований на аутентичних правових текстах, спрямованих на опанування загальних та спеціальних юридичних термінів, вироблення стійких навичок їх використання відповідно до різних ситуацій професійного характеру. English for Law розрахований на всіх, хто має інтерес до права і кому необхідно застосовувати юридичну англійську мову в своєму навчанні та практичній діяльності. Цей підручник спрямований на підготовку майбутніх представників юридичної сфери в усьому світі. Його можна застосовувати зі студентами, які вже вивчали англійську мову і мають базові знання з граматичної структури мови, володіють базовим лексичним запасом. Матеріали підручника можна використовувати як у процесі аудиторної роботи, так і для самостійної підготовки студентів.

Проте послідовність вивчення тем вимагала коригування й доповнення з метою дотримання вимоги про випереджальне вивчення професійно спрямованого матеріалу рідною мовою з тим, щоб викладачі іноземної мови (що не є, як правило, юристами за освітою) не брали на себе виконання функції викладання профільних дисциплін і ознайомлення студентів з юридичними поняттями.

Зміст навчання англійської мови з метою формування професійної іншомовної компетентності студентів у вищому юридичному навчальному закладі розглядався нами як певна модель навчання в природних умовах, учасники якого вже володіють певними іншомовними навичками й уміннями (сформованими під час навчання в загальноосвітніх або спеціалізованих середніх навчальних закладах), а також здатністю співвідносити мовні засоби з нормами мовної поведінки, яких дотримуються носії мови.

Тому лексичні теми формулювалися на основі випереджального вивчення професійно спрямованого матеріалу рідною мовою таким чином: англійські і американські міста, вища освіта у Великобританії і США,

правова освіта у Великобританії і США, виконавська і законодавча влада у Великобританії і США, суди у Великобританії і США, поліцейські сили у Великобританії і США, в'язниці у Великобританії і США, англо-американське право, цивільне і кримінальне право. Опанування лексики цих тем передбачалося на першому етапі іншомовної підготовки студентів – майбутніх юристів, а професійна спрямованість припускала вивчення і поглиблення знань з лінгвокраїнознавчого матеріалу.

На другому етапі студенти знайомилися і опановували такі лексичні теми: право, закон і мораль, юридична професія, історія англо-американського права, конституційне право, адміністративне право, кримінальне право і процес, цивільне право, делікти і контракти, право підприємницької діяльності, закон про банкрутство, що пов'язано зі специфікою фахової підготовки вищого юридичного навчального закладу, оскільки студенти отримують відомості про систему англо-американського права.

Вже з перших занять на першому курсі студенти знайомилися з географічною і правовою політикою Великої Британії. Студенти читали, перекладали з підручника «English for Law» текст «United Kingdom», де описується географічне положенні країни, з яких частин вона складається, який політичний устрій країни, хто є на чолі держави. Крім цього, особлива увага приділяється інформації щодо різниці між англійською та шотландською правовими системами. Також надається значення характеристиці основних політичних подій, їх впливу на формування політичної і правової системи країни.

Знайомлячись з текстом для читання «The UK System of Government», в якому ретельно описуються всі гілки влади, детально характеризуються палати і до яких гілок влади вони належать, студенти дізнаються іноземною мовою, хто є головою уряду і головою країни, головним у судовій системі.

Слід відзначити, що провідні теми в процесі засвоєння програми з іноземної мови після міжпредметної координації з програмами фахових

дисциплін неодноразово корегувалися. Викладачі кафедри іноземних мов № 2 Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого постійно співпрацювали та обмінювалися досвідом з викладачами правових кафедр, разом узгоджували питання циклів лекцій з дисциплін першого курсу («Теорія держави і права», «Римське право», «Організація судових і правоохоронних органів України») другого і третього курсів («Цивільне право», «Цивільний процес», «Кримінальний процес», «Кримінальне право», «Криміналістика»), з'ясовували основні юридичні поняття, можливості їх засвоєння й використання іноземною мовою, розробляли й узгоджували та перекладають їх для студентів для практичних занять. Так, тему «Sources of English Law (Джерела англійського права)» було доповнено підтемою «Особливості англо-саксонської та романо-германської системи права». Програма створювалася з опорою на різні джерела: документи, книги, журнали, навчальну літературу; техніко-інформаційні системи, аудіо- і відеоматеріали (комплект матеріалів для аудіювання), телебачення, Інтернет; на традиції і досвід вітчизняних і зарубіжних освітніх установ, свій власний досвід. Під час вивчення питань «Криміналістики» студентам пропонувалося ознайомлення з матеріалами «Cesare Lambroso (Криміналістичне вчення про ознаки злочинця)».

Іноземна мова виступала засобом формування професійної іншомовної компетентності, що має величезний потенціал завдяки інтегративності і концентрації іншомовного і професійного знання. Важливим фактором доцільного використання можливостей іноземної мови у формуванні професійної іншомовної компетентності студентів був добір змісту іншомовної підготовки, найбільш продуктивним підходом для чого вважали проблемно-тематичний. Саме цей підхід до добору і конструювання змісту дозволяє актуалізувати іншомовні професійні знання студентів і збагачує досвід професійного іншомовного спілкування, що набувається під час вирішення проблем, забезпечує позитивну мотивацію до опанування іноземної мови, її використання під час вивчення фахових дисциплін

формування професійної іншомовної компетентності і зацікавленість студентів протягом усього процесу професійної підготовки в вищому юридичному навчальному закладі. Зростання інтересу та підвищення мотивації до використання іноземної мови створювало передумови для формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів. Чим різноманітнішим є перелік проблем, що використовуються в іншомовній підготовці, тим більший обсяг різних знань актуалізується у свідомості кожного студента, тим багатше стають досвід його спілкування і висловлення іноземною мовою.

У процесі формування іншомовної компетентності студентам була надана можливість самостійно конструювати власні іншомовні професійні знання. Для досягнення поставленої мети і подолання невідповідності між традиційними методами, формами навчання і новими потребами студентів студенти залучалися до процесу пошуку й обробки інформації, під час якого відбувалося нагромадження, організація і структурування іншомовних знань про майбутню професійну діяльність, сутність і способи формування і самовиховання професійної іншомовної компетентності, виявлялася здатність студентів до систематизації й узагальнення знань.

Студенти активно, з великим бажанням і інтересом включалися в добір змісту, методів і засобів формування професійної іншомовної компетентності на основі принципів особистісної і професійної спрямованості, співробітництва, поліфункціональності, проблемного підходу. Принцип особистісної спрямованості допомагав студентам найбільш повно реалізувати свої потенційні можливості й усвідомити здатність розвиватися індивідуально. Використання цього принципу створювало психолого-педагогічні й організаційні умови для співтворчості, розробки індивідуальних проектів, орієнтованих на формування професійної іншомовної компетентності студентів, їхній досвід.

Так, під час роботи над темою «Джерела англійського права» перед ознайомленням з автентичними текстами з проблеми пропонували студентам

обговорити такі проблеми: «Для чого необхідно читати тексти?», «Якими є причини ознайомлення з текстами правових документів іноземною мовою?» тощо. Студенти ділилися власними думками щодо необхідності читання якомога більше автентичних текстів, зміст яких дозволяє дізнатися про особливості правової системи, правових проблем безпосередньо від носіїв мови. Великий інтерес для студентів, на наш погляд, представляла спроба вирішення проблем «Читання для отримання інформації», «Детальне читання», «Поверхове читання», що торкаються різних видів читання автентичних текстів з юридичної тематики. Іноземну літературу за фахом науковці (З.Кличнікова [74], М.Ляховицький [103] та ін.) визначають як автентичну іноземну літературу, яка сприяє оволодінню професійними знаннями й уміннями.

Практична цінність читання іноземної літератури за фахом фокусується на сферу професійних інтересів майбутнього фахівця (М.Ляховицький [103]). Процес читання іноземною мовою потребує великого напруження і глибоких знань студентів. Перш за все, це знання мовленнєвого матеріалу (знання лексики та граматики), володіння технікою читання (вміння читати та розуміти окремі слова), оволодіння технікою розуміння цілого тексту (сприйняття тексту як єдиного цілого зі своїми загально-структурними, синтаксичними і змістовними особливостями). Читання текстів іноземною мовою передбачає, крім знань загальноповсякденної лексики, ще й оволодіння загальнонауковою і спеціальною термінологією, що потребує безперервної практики читання, яку слід починати вже з першого курсу, а також наявність стійкого пізнавального інтересу. Тому для читання добирали тексти не тільки інформаційно насичені, а й такі, що представляли професійний і пізнавальний інтерес для студентів. Намагалися організувати роботу з читання текстів таким чином, щоб така робота супроводжувалася виявленням емоцій задоволення від виконаної роботи, досягнення успіху кожним студентом. Враховували той факт, що інформація, котра міститься в тексті, буде особистісно значущою для студентів лише в тому випадку, якщо

зміст тексту відповідатиме їхнім потребам й інтересам, стимулюватиме їхню розумову діяльність.

Докладний перелік проблем для обговорення був запропонований нами з кожної з тем. Оскільки становлення особистості студента відбувається в діяльності, ми запропонували студентам скласти з кожної теми каталог можливих професійних ситуацій для обговорення іноземною мовою, залучаючи студентів до безпосередньої участі у формулюванні особистісно значущих професійних проблем, які, на думку студентів, потребують обговорення. Побудова ситуацій відповідно до схеми «тема – проблема – ситуація» була обумовлена також результатами проведеного нами анкетування на констатувальному етапі експериментальної роботи, в якому деякі питання анкети стосувалися змін і доповнень змісту чинних програм з іноземної мови, фахових дисциплін у вищому юридичному навчальному закладі. Студенти відзначили необхідність складання переліку правових проблем і ситуацій, що підлягають обговоренню. Багато студентів виявили бажання брати участь у розробці тематики курсу, підготовці рольових ігор, складанні «Каталогу ситуацій». Складені студентами ситуації і проблеми було запропоновано їм для вирішення. Наприклад, ситуації типу:

Ситуація 1. «Уявіть себе дипломованим юристом у певній сфері права, наприклад, у галузі кримінального або цивільного права. Вас запросили поїхати на стажування у Велику Британію або США. Колеги будуть питати Вас про систему правосуддя в Україні, як і ким або чим воно здійснюється. Які судові органи є вищими у системі судів України тощо». Складіть діалог, продумавши питання і відповіді на них, використовуючи юридичну лексику.

Ситуація 2. «До Вас за консультацією звертається громадянин України, що перебуває на території Англії під час навчання, щодо роз'яснення його права власності на помешкання в Англії».

Ситуація 3. «До Вас як представника консульства, звертається громадянин Англії щодо роз'яснення можливості взяти шлюб з громадянкою

України. Роз'ясніть йому положення українського законодавства щодо цієї проблеми».

Вирішення таких ситуацій вимагало від студентів професійних знань, а також знань правової термінології іноземною мовою. Для цього, по-перше, добиралися ситуації з професійної тематики, що була вже засвоєною студентами, по-друге, попередньо орієнтували студентів на самостійний пошук термінології за професійною тематикою.

Участь студентів у доборі і конструюванні змісту формування професійної іншомовної компетентності вважали надзвичайно важливим, оскільки це сприяло розвиткові позитивного відношення студентів до навчального матеріалу і зацікавленості в його засвоєнні. Навчальний матеріал прогнозував бажання викладача і студента працювати з ним, а в студентів – формував інтерес до навчання взагалі, іноземної мови і формування професійної іншомовної компетентності зокрема.

Педагогічна умова забезпечення професійної спрямованості процесу навчання студентів вищого юридичного навчального закладу припускала добір такого матеріалу, що сприяв формуванню позитивної мотивації студентів до юридичної діяльності, до іноземної мови, позитивного відношення до майбутнього іншомовного спілкування в професійній діяльності, тобто формуванню аксіологічного компоненту професійної іншомовної компетентності. Студентка Валентина І. написала в анкеті: «Після того, як я сама взяла участь у розробці змісту навчання фахових дисциплін з використанням іншомовного професійного матеріалу, в мене з'явилося бажання досягти більш високих результатів у навчанні іноземної мови, правових дисциплін, щоб стати дійсно професіоналом в обраній спеціальності. Я вперше відчула задоволення і навіть гордість від результатів своєї праці».

Професійна іншомовна спрямованість забезпечувалася не тільки в процесі навчання студентів юридичного навчального закладу, але й в процесі організації їхньої самостійної роботи з формування професійної

іншомовної компетентності. В залежності від змісту і формулювання завдань, від ступеня участі викладача самостійна робота студентів мала різний характер. Ми розділили завдання з самостійної роботи студентів з формування професійної іншомовної компетентності на чотири групи:

1) навчальні, коли викладач показував шлях і характер вирішення завдання;

2) тренувальні — призначені для самостійної роботи студентів за зразком, коли шлях, показаний викладачем, повторювався студентом;

3) пошукові — студенти самостійно здійснювали пошук і обирали аспект аналізу професійного іншомовного матеріалу;

4) творчі — самостійний пошук, вибір, оцінка і подальше використання професійної іншомовної інформації.

Прикладом використання пошукового завдання студентів з метою формування професійної іншомовної компетентності може слугувати проведення евристичних бесід з постановкою питань типу: «У чому причина цього явища і якими є його можливі наслідки?», «Що відбудеться, якщо...?», «Як би Ви вчинили в ситуації, коли...?» тощо. Студенти відзначали, що виконання таких завдань активізувало їхнє вміння викладати свої думки, змушувало шукати альтернативні шляхи рішення поставленої проблеми, рефлексувати свою професійну діяльність і власну поведінку в ситуаціях професійної юридичної діяльності, виробляло в них здатність брати на себе відповідальність за прийняті рішення, тобто сприяло формуванню предметно-конкретних, аналітико-синтетичних та проєктивних умінь діяльнісного компонента професійної іншомовної компетентності студентів. Виконання самостійних творчих завдань, таких як написання творів на правову тему, підготовка реферату або доповіді на наукову конференцію, участь у конкурсі на кращий переклад тощо актуалізувало наявні в студентів професійні іншомовні знання і сприяло придбанню нових, формуванню креативних умінь, давало можливість виявити фантазію,

спритність, відчути задоволення від прояву своєї професійної іншомовної компетентності.

Студентка Анна С. написала в анкеті: «Я вперше відчула таке глибоке задоволення від виступу з самостійно підготовленою доповіддю на тему — «Система вищої юридичної освіти в Англії», оскільки переконалася в тому, що можу сама справлятися з такою складною роботою». Студентам важливо було повірити у власні сили, чому, безумовно, допомагало виконання самостійних завдань різного характеру.

На початку кожного семестру після ознайомлення з тематикою занять, що будуть вивчатися протягом семестру, пропонували студентам на вибір теми для самостійної підготовки матеріалу. Потреба в самостійному оволодінні знаннями за своєю природою має багато спільного з потребою в самоосвіті. Форма презентації самостійно підготовленого правового матеріалу іноземною мовою пропонувалася на вибір студента. Це міг бути монологічний виклад матеріалу з наведенням самостійно підібраних цікавих фактів правового характеру, або діалог у формі дискусії з аудиторією, що вчило студента, який робив презентацію, коректно ставити запитання, слухати відповіді, управляти веденням бесіди, а отже й забезпечувало формування проєктивних умінь самостійного планування і проєктування іншомовної професійної діяльності майбутнього юриста. Якщо матеріал було підготовлено цікаво, то студенти в групі охоче підтримувати дискусю, що забезпечувало й формуванню сприятливого соціально-психологічного мікроклімату в колективі студентів. Крім того, такий вид діяльності розвивав також навички пошуку, аналізу та систематизації інформації іноземною мовою на основі оцінки відповідності теми заняття, сприяв забезпеченню формування й розвитку креативних умінь студента як компоненту діяльнісного блоку професійної іншомовної компетентності.

Серед тем, які пропонувалися студентам на вибір для самостійної підготовки, були такі: катування в тюрмах, дискримінація жінок на роботі,

порушення прав ВІЛ-інфікованих громадян, расова дискримінація, невідповідні умови утримання ув'язнених України і інших країнах світу.

Так, студент Ігор К. самостійно підготував матеріал для проведення дискусії з аудиторією з проблеми: «Торгівля людьми в Україні». Для цього ним було оголошено студентам повідомлення факту про те, що Україна ввійшла до десятка країн з найвищим рівнем торгівлі людьми поряд з такими країнами як Молдова, Таїланд і Нігерія. Звертаючись до аудиторії, студентом було сформульовано питання: «Що ж є причинами такого положення?» Слід відзначити, що сам докладник був добре підготовленим, оскільки ведення такої дискусії виявилось не простим завданням: слід було спрямовувати дискусію на розкриття глибинних причин проблеми з приведенням положень міжнародних правових документів, адже проблема розкривалася не на побутовому рівні, а з правових позицій. Апелюючи до аудиторії, студент наводив точку зору експертів ООН з цієї проблеми, що провідною причиною такого злочину і його поширення вважають безробіття і перед усім – серед молодих дівчат. Необхідним було підбиття підсумків студентом на основі узагальнення висловлювань аудиторії.

Жіночу частину аудиторії зацікавила така проблема як дискримінація жінок на роботі. Одна з студенток, Катерина Н., запропонувала обговорення даної проблеми, починаючи з цитати в пресі: «Незважаючи на те, що українські закони обіцяють турбуватися про гендерну рівність, насправді жінкам в Україні складніше знайти роботу, ніж чоловікам. Крім того, жінки відчують дискримінацію через те, що потенційних працедавців може не задовольняти їхній вік або зовнішність». Під час проведення дискусії іноземною мовою на цю тему студенти використовували юридичну термінологію, наводили норми міжнародних правових документів, порівнювали положення жінок в різних країнах, використовуючи при цьому свої знання з загальнокультурних, фахових дисциплін, чим забезпечувалася професійна спрямованість іншомовного спілкування студентів.

Значну роль у здійсненні іншомовної комунікації відіграла позааудиторна робота, в якій брали участь практично всі студенти. Ми розглядали позааудиторну роботу як обов'язковий компонент формування професійної іншомовної компетентності майбутнього юриста, для якого характерна наявність двостороннього (прямого і зворотного) зв'язку з процесом професійної підготовки. Як при відборі змісту, методів і засобів формування професійної іншомовної компетентності, так і при плануванні позааудиторної роботи ми включали студентів в різноманітні види діяльності, оскільки формування професійної іншомовної компетентності відбувається тільки в процесі і результаті діяльності.

Види і форми позааудиторної роботи з фахових дисциплін з використанням іншомовного матеріалу були різноманітні: ігри, вікторини, доповіді, конкурс на кращу промову на засіданні міжнародного конгресу правників, конкурс на складання офіційної відповіді Міжнародній організації тощо. При організації заходів ми прагнули залучати до роботи різних студентів, щоб кожний міг відчути свою значущість. Участь в різних формах позааудиторної роботи з використанням іноземної мови сприяла оволодінню студентами способами колективної праці і необхідному розподілу в ній, розвитку виконавської майстерності і придбанню віри у власні сили через колектив. Так, на базі вищого юридичного навчального закладу Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого постійно діє драматичний гурток. Студенти, його учасники, раз на півроку ставлять костюмовані спектаклі іноземною мовою на юридичну тематику. Найчастіше відбувається інсценування творів відомої англійської письменниці Агати Крісті, у творах якої спостерігається розвиток кримінальних справ, їх розслідування, які, безумовно, мають яскраво виражену професійну спрямованість, що й використовувалося нами як забезпечення умови професійної іншомовної спрямованості процесу організації позанавчальної (виховної, самостійної) роботи студентів. Студенти мали можливість

знайомитися з юридичною лексикою іноземною мовою, безпосередньо використовувати її.

Після презентації спектаклю обов'язковим було обговорення на заняттях з юридичних дисциплін, іноземної мови окремих сцен з спектаклю, коментування їх з правових позицій, що забезпечувало підвищення рівня предметно орієнтованих іншомовних знань, знань юридичної термінології. Під час таких обговорень студенти ділилися особистими враженнями від перегляду, що стимулює мотивацію студентів до опанування іноземної мови й формування професійної іншомовної компетентності.

Міжпредмета координація для забезпечення професійної іншомовної спрямованості процесу організації виховної роботи студентів реалізовувалося в роботі гуртків. Так, на базі Національної юридичної академії України імені Ярослава Мудрого працює гурток міжнародного права. Це співпраця двох кафедр: кафедри міжнародного права та кафедри іноземних мов № 2. Членами гуртку, що активно приймають участь в його роботі, можуть бути студенти всіх факультетів та курсів. Засідання гуртку проходять у формі дискусій, обговорення фактів та моментів світової і міжнародної політики України. Обговорення нагальних правових проблем проходять і іноземною мовою. Так, наприклад, традиційною формою засідання гуртку стало проведення «круглого столу», в якому приймають участь «представники різних країн» зі своїми перекладачами (ролі яких виконують в різних комбінаціях, залежно від проблеми і складності лексики як викладачі, так і студенти). Оскільки викладачами кафедри іноземних мов № 2 забезпечується викладання англійської, французької, німецької та іспанської мов, то й дискусії, переговори, саміти проводяться з використанням усіх цих мов через «перекладачів». Для реалізації себе в ролі представника іноземної країни або перекладача від студентів вимагається володіння інформацією, вміння знайти та скористатися професійними і іншомовними знаннями, володіння іноземною мовою на достатньому рівні, мати навички ораторського мистецтва.

Під час таких засідань гуртку, що вимагають ретельної підготовки як від викладачів, так і студентів, панує атмосфера єдності і співпраці між студентами і викладачами. Викладач має можливість придивитися до багатьох студентів у новій ролі, оцінити його як особистість, майбутнього представника юридичної професійної галузі. Для студентів доручення виконання таких ролей підвищує мотивацію до вивчення іноземної мови, формування власної професійної іншомовної компетентності, надає можливість проявити себе як правознавця, що є добре обізнаний щодо правових проблем суспільства, України або іноземних держав, продемонструвати сформованість когнітивного компоненту іншомовної компетентності (в ролі перекладача). Під час виконання ролі представника іншомовної держави від студента вимагається виявлення не тільки когнітивного компонента власної професійної компетентності, але в більшому ступені діяльнісного компоненту, оскільки повинен швидко реагувати на питання опонентів або висловлювати власну точку зору з проблеми.

Багато студентів високо оцінили можливості у формуванні професійної іншомовної компетентності, закладені у використанні навчально-мовних і проблемних ситуацій, рольових і ділових ігор, домашнього і позааудиторного читання. В навчально-мовних ситуаціях актуалізувалися знання англійської мови, юриспруденції, історії і теорії права. Зміст навчально-мовних ситуацій поступово ускладнювався за рахунок використання більшого обсягу іншомовної лексики професійної спрямованості. Ускладнення навчально-мовних ситуацій вимагало від викладача і студента переходу на активні методи взаємодії (проблемно-рольова гра, інсценування, режисура тощо). Для збагачення активного словника і відпрацювання форм професійного спілкування студентам були запропоновані розмовні формули, що згодом «ввійшли» до навчально-мовних ситуацій.

Навчально-мовні ситуації поступово модифікувалися в природно-мовні і проблемні ситуації. Ми вводили в навчальну обстановку зміст, який

відповідав системі потреб студентів і сприяв спонуканню їх до природної мовної активності. Пропонували різні прийоми створення проблемних ситуацій за допомогою текстів з опущеними смисловими ланками. Це були логічні задачі, побудовані у вигляді «ситуацій-загадок», в основі яких лежали факти і події повсякденного життя і професійної юридичної діяльності, цілком правдоподібні, але вони містили елемент недовомовленості. У кожній ситуації був «ключ» — найвитонченіше рішення, частіше за все дуже просте, але таке, що вимагало ретельного аналізу ситуації і нетривіального підходу до її вирішенні. Якщо в процесі обговорення хто-небудь із студентів називав ключову версію, то він заслуговував найвищої похвали. Якщо ж жодна з версій не співпадала з ключовою, то викладач за допомогою додаткових зауважень і питань підводив студентів до вирішення проблеми.

Так, з метою забезпечення використання особистісно-орієнтованих технологій у процесі формування іншомовної компетентності було запропоновано вирішення проблемної ситуації щодо здійснення студентами слідчої справи. Кожний студент повинен запропонувати свою версію про обставини справи: «30 березня тіла двох шістнадцятирічних школярок К.В. та С.М. було знайдено в парку міста П. В процесі проведення слідчих розслідувань було з'ясовано, що вони приїхали в місто П. о 2.26 ранку 29 березня, залишили свій багаж у родичів та пішли дивитися виставку французького мистецтва. О 17 годині того ж дня їх бачили на залізничній станції міста П. Вони планували їхати додому 30 березня. Обидві були симпатичні, гарно вдягнені і володіли українською мовою».

Пропонуючи свою версії, студенти повинні були навести обґрунтування, а також спростування версій, висунутих іншими студентами, що вже прозвучали.

Проблемні ситуації використовували не тільки для групового обговорення на заняттях, але й для індивідуальної роботи з студентами. Приваблива сила текстів, ситуацій такого типу полягала в тому, що

створювалася дійсно природна ситуація, з якою студенти могли згодом зіткнутися як в соціальній, так і в професійній юридичній діяльності. Така ситуація спиралася на реальні потреби студентів: в самовираженні, самопізнанні, самоутвердженні, самореалізації. Проблемна ситуація спонукала студентів до активізації наявних іншомовних знань, умінь, цінностей, пошуку, творчого мислення, рефлексії, логічного аналізу ситуації — всього того, що складає її структуру професійної іншомовної компетентності. Студентка Людмила Г. так оцінила роль навчально-мовних і проблемних ситуацій: «Робота з цими ситуаціями максимально наближала нас до реальної дійсності. Іноді я помічала, що мені не вистачає практичного знання іноземної мови, в інших ситуаціях – наявними були прогалини в професійних (фахових) знаннях. Спочатку я не завжди могла швидко зреагувати і знайти оптимальне рішення проблеми, але пізніше, в ході роботи з проблемними ситуаціями, я навчилася імпровізувати, з'явилося бажання знайти нове, неординарне рішення ситуації». Отже, використання проблемних ситуацій сприяло формуванню не тільки когнітивного, але й діяльнісного блоку професійної іншомовної компетентності студентів.

Використання особистісно-орієнтованих діалогових технологій у процесі формування іншомовної компетентності передбачало впровадження діалогів-обговорень студентами правових проблем іноземною мовою, дискусій тощо.

Для того, щоб навчити студентів веденню діалога-обговорення іноземною мовою в різних комунікативних формах, пропонували комплекс вправ, який би відображав специфіку та динаміку розвитку аргументативних вмінь, що складають основу цих вправ. Виконання цих вправ, спрямованих на розвиток вмінь обговорення на основі тексту, забезпечувало студентам логічно послідовний перехід від прямого розуміння змісту тексту до його проблемного обговорення в процесі парної або колективної взаємодії.

Наприклад, під час обговорення підтеми «Особливості англо-саксонської та романо-германської системи права» студенти розкривали

причини існування таких особливостей, пояснюючи це історичними передумовами, розкривали й пояснювали суттєві відмінності між системою загального права і континентальною системою права, що продовжують існувати й в наш час. Так, студентка Ірина К. відзначила, що сучасний світовий ринок праці потребує представників юридичної професії, що мають високий рівень знань і умінь з застосування англо-саксонської та романо-германської системи права, а також з володінням на достатньому для ефективного застосування цих знань і умінь рівні іноземної мови, особливо англійської – мови ділового спілкування.

Студент Денис Г. пов'язав особливості існування цих двох систем з розбіжностями в системі юридичної освіти: «держави з загальною системою права, намагаючись зберегти свої традиції, юридичну освіту базують на вивченні юридичних прецедентів (конкретних справ). Загальновідомо, що це є виключно практичним підходом до вивчення права, котрий позбавляє студентів незалежності в поглядах, які, між іншим, є можливими тільки за умови наявності високого рівня теоретичної підготовки. На противагу цьому система вищої юридичної освіти в державах з романо-германською системою права побудована на вивченні практичної юриспруденції виключно на основі теоретичного підходу до вивчення юриспруденції».

Студентам пропонувалося розкрити джерела української правової системи. У формі дискусії проходило обговорення запропонованої студентам проблеми: «Уявіть, що сучасна українська система у зв'язку зі створенням єдиної системи права, поєднує в собі елементи континентальної і загальної системи права. Опишіть таку систему». Студенти із зацікавленістю поставилися до такого завдання, оскільки відзначили бажаність і можливість створення такої єдиної системи права. Кожний із студентів намагався відтворити своє уявлення, розкриваючи позитивні риси такої системи. Інші доповнювали або спростовували певні характеристики.

Розгортання бурхливих дебатів привчало студентів до культури ведення дискусії, толерантності, сприяло формуванню вміння вислухати точку зору

іншого, навчало коректності при відстоюванні своєї позиції, що забезпечувало й створення сприятливого соціально-психологічного клімату в процесі оволодіння студентами іноземною мовою.

Під час обговорення теми «Професійна комунікація» студентка III курсу Вікторія С. заявила, що «практичне володіння іноземною мовою в майбутній професійній діяльності буде цілком достатньою умовою для досягнення комунікативної мети. Головне — добре знати мову, і в тебе не буде утруднень у спілкуванні з представниками права іноземних країн». Така заява викликала цілу низку заперечень і незгод з боку інших студентів. Ольга Б. підкреслила важливість використання різних видів і засобів комунікації: «Добре знати мову — цього ще недостатньо. Потрібно вміти грамотно і доцільно використовувати як вербальну, так і невербальну комунікацію. У деяких ситуаціях невербальні засоби комунікації (посмішка, рукостискання тощо) грають навіть більшу роль, чим слово». Студентка Олена Р. звернула увагу на особливості роботи представників дипломатичної служби, оскільки їх іншомовна діяльність має свою специфіку, яку слід враховувати: якщо раніше дипломати, як правило, спілкувалися тільки один з одним і з Міністерством закордонних справ, то сьогодні завданням кожного посольства, консульства і кожного посла, консула полягає в тому, щоб виходити на широку спільноту, виступати з лекціями, вести дискусії, притягувати увагу до своєї країни, створювати її імідж. У зв'язку з цим, студентами було запропоновано проведення тренінгу публічного виступу іноземною мовою. Крім того, у зв'язку з необхідністю представниками дипломатичної служби наявності сформованих умінь вести публічну дискусію іноземною мовою, впевнено тримати себе на телевізійних зйомках, виступати в мас-медіа, на заняттях з метою вироблення в студентів навичок публічного виступу іноземною мовою використовували доступні сьогодні можливості зйомки за допомогою мобільних телефонів, відеокамери. Під час організації і проведення дискусії знімали і записували виступи студентів, потім прослуховували, продивлялися їх як всі разом, так і індивідуально окремими студентами,

аналізували позитивне й помилки, робили висновки щодо покращення виступів інших і своїх власних. Проведення роботи у такий спосіб викликало інтерес студентів і було дуже корисним для формування професійної іншомовної компетентності, оцінки і самооцінки рівня її сформованості.

Особливий інтерес студентів викликали запропоновані рольові і ділові ігри, забезпечення використання яких передбачалося педагогічною умовою щодо використання особистісно-орієнтованих ігрових технологій у процесі формування іншомовної компетентності. Виконання студентами ролей, заданих певними ситуаціями, які вимагають використання особливої поведінки та відповідної лексики, забезпечувало невимушену обстановку, в якій студенти були настільки винахідливими і жвавими, наскільки це було можливим. Група студентів, яка успішно виконувала рольову гру, підсвідомо творила свою власну правову реальність. Вони експериментували, використовуючи свої знання про реальний світ, і водночас розвивали здатність взаємодіяти з іншими. Рольова гра як простий спосіб пізнання людиною навколишньої дійсності широко використовувалася як один із найдоступніших шляхів оволодіння студентами іншомовними професійними знаннями, формування умінь і навичок діяльнісного блоку професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів.

Використання рольової гри допомагало в розвитку усно-мовних навичок, оскільки дозволяло заохочувати студентів до участі в професійній комунікативній ситуації, стимулюючи цим активну навчальну іншомовну діяльність. Рольові ігри проводилися із залученням всіх або частини студентів, викладач втручався в хід гри тільки тоді, коли учасники проявляли зайву агресивність, нестриманість (тобто забезпечувалася й умова створення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі в процесі оволодіння студентами іноземною мовою). Досвід організації і проведення рольових ігор з метою формування професійної іншомовної компетентності студентів – майбутніх юристів показав, що для успішності даного виду роботи викладачу необхідно попередньо підготувати

1-2 студентів на випадок, якщо виникнуть утруднення мовного, змістовного або комунікативного плану. Проводячи рольові і ділові ігри, дотримувалися таких етапів проведення заняття:

- складання цільової карти;
- діагностика рівня іншомовних професійних (предметно орієнтованих, абстрактних тезаурусних, мета-знань) знань студентів з кожної конкретної теми;
- введення і презентація нового мовного професійно орієнтованого матеріалу і його первинне закріплення;
- активне використання нового матеріалу в навчально-мовних ситуаціях, спроби вийти на продуктивний мовний рівень;
- створення умов для використання нового мовного матеріалу в ситуації, максимально наближеної до професійної.

У формі рольової гри як забезпечення використання особистісно-орієнтованих ігрових технологій у процесі формування іншомовної компетентності було організовано опанування теми: «Investigator» («Слідчий»), учасниками якої виступали слідчий та керівник слідчої групи. Студентам було поставлено завдання: студент-слідчий знайомиться з протоколом допиту підозрюваних у скоєні злочину, з тією його частиною, де встановлюється їх особистість, аналізує отриману інформацію. Наступним завданням для студента-слідчого було необхідним складання доповіді і повідомлення всього того, що вдалося з'ясувати, студенту-керівнику слідчої групи, доповнивши інформацію своїми думками з приводу початку розслідування.

1-й підозрюваний: підозрюється у здійсненні пограбування перехожого, що скоєно з погрозою ножем у денний час.

2- підозрюваний: підозрюється у прийманні участі у груповій дії, яка порушувала суспільний спокій.

3-й підозрюваний: підозрюється у купівлі та продажу товарів коштом банку для заробітку.

Вся інформація була представлена студентам у вигляді заповненої таблиці для кращого сприймання (Додаток Г).

У формі рольової гри як забезпечення використання особистісно-орієнтованих ігрових технологій у процесі формування професійної іншомовної компетентності студентів, що вимагала особистісного програвання, «вживання» у свою роль було організовано і проведено гру «Ви слідчий. Знайдіть злочинця за свідченнями свідків злочину» (Додаток Д).

Більшість студентів відзначили в анкетах, що їм запам'яталося заняття, проведене у формі рольової гри «Всесвітня зустріч молодих правознавців». Кожний студент починав розповідь з того, що представляв себе, свою країну, при цьому потрібно було продемонструвати особливості менталітету, загальноприйняті стереотипи, свою спеціалізацію в юридичній галузі, рівень освіченості, політичні погляди, конфесійну приналежність, індивідуальні риси тощо. Студенти активно, з великим інтересом і бажанням включилися в цю роботу, готувалися до проведення гри захоплено, виявляючи ініціативу і уяву. Більшість учасників гри використовували велику кількість додаткового матеріалу, продемонструвавши навиків і умінь самостійної роботи. Студент Михайло К. так написав про цю ролеву гру: «Я представляв в цій грі студента з Австрії, майбутнього адвоката. Мені довелося прочитати багато додаткової літератури про Австрію, систему вищої освіти, правову систему цієї країни, особливості здійснення адвокатської діяльності, проблеми, які виникають при здійсненні цієї спеціалізації юридичної діяльності. Крім того, я повинен був відтворити образ австрійського студента, але мені хотілося показати і його індивідуальність. Участь в грі допомогла мені поповнити свої знання з іноземної мови і знання з галузі права. Завдяки сприятливій атмосфері відчував бажання поділитися своїми знаннями з іншими».

Під час організації співпраці студентів забезпечувалася й така педагогічна умова формування професійної іншомовної компетентності як створення соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі в

процесі оволодіння студентами іноземною мовою. Студенти виступали в суб'єктній позиції як рівноправні учасники освітнього процесу, як дослідники, що пізнають приховані зв'язки і відносини суб'єктів. Педагог, що проводив заняття, був в позиції «поряд, але трохи попереду», він спрямовував студентів, виходячи з їх запитів і своїх можливостей. Заняття передбачали обов'язкову різноманітність видів діяльності, прийомів і засобів, що сприяли формуванню всіх компонентів професійної іншомовної компетентності студентів.

Студенти висловили бажання більш активно попрацювати з аудіо- і відеоматеріалами професійного характеру англійською мовою. З цією метою ми спільно із студентами склали комплекс вправ з аудіювання, заснований на автентичних правових аудіоматеріалах. Слід відзначити, що студенти дуже активно відгукнулися на пропозицію взяти участь у розробці аудіоматеріалу для користування студентів молодших курсів. Створення сприятливого соціально-психологічного клімату під час занять сприяло виникненню дружніх стосунків між студентами. Тому студенти самостійно визначилися з розподілом ролей для реалізації цього задуму. Одна з студенток, Даша Т., яка до вступу в академію навчалася два роки в Англії й мала дуже красиву англійську вимову, погодилася на пропозицію виступати в ролі диктора. Інший студент, Петро Н., що добре розумівся на техніці, забезпечував технічну підтримку. Всі інші допомагали в організації запису, підборі й групуванні автентичних текстів. Студенти були задоволені від зробленої роботи, результати якої й по сьогодні використовуються викладачами на заняттях.

Підвищення мотивації щодо формування власної професійної іншомовної компетентності й до підвищення рівня знань з іноземної мови виявлялося в прояві ініціативи студентів. Так, студентка Тетяна І. виступила з ініціативою ознайомитися через Інтернет з останніми дослідженнями в галузі теорії іншомовної комунікації і довести до відома студентів цю інформацію.

Студенти із задоволенням виконували завдання з моделювання професійно-мовних і проблемних ситуацій. Наприклад, на початку або в кінці кожного заняття стало традицією розповідь кожним із студентів інциденту правового характеру, який мав місце у власному житті, або свідком якого став студент. Це могла бути як резонансна судова справа або аварія на дорозі, певне правопорушення, винесення вироку у справі тощо. Студент оголошував інцидент і самостійно формулював проблему, запрошуючи всіх інших до дискусії з метою розв'язання проблеми. Студенти брали активну участь в обговоренні ситуацій, застосовуючи максимум лексики, яку вони вже опанували.

Навчально-мовні і проблемні ситуації, в які викладач ставив студентів на заняттях або студенти моделювали самостійно, прийоми і способи подачі матеріалу, пов'язані з створенням емоційно сприятливої атмосфери заняття. Сприятлива емоційна атмосфера відбивалася на процесах пізнання і спілкування, які народжували багатозначні відносини і створювали тонус особистого настрою студента. Така атмосфера спілкування приносила студенту відчуття радості від наданої йому можливості оволодіти увагою своїх товаришів і викладача, повідомити їм щось нове, розкрити свої творчі можливості.

Забезпеченню позитивної мотивації студентів до юридичної діяльності як високоінтелектуальній праці сприяло:

- формування індивідуальних способів створення цілісної професійної перспективи, в якій пріоритетне місце займає вибрана професія юриста;
- забезпечення відповідності завдань юридичної професії і особистісних потреб студентів;
- орієнтація студентів на суспільно значущі мотиви юридичної діяльності;
- формування професійної спрямованості студента.

Розвиток позитивної мотивації студентів до юридичної діяльності як високоінтелектуальній праці проводився з урахуванням особистісного

досвіду студента, внутрішніх спонукань і устремлінь, індивідуальних особливостей.

Розвитку позитивної мотивації до юридичної діяльності сприяли сам зміст відібраного навчального матеріалу (наприклад, тема «Тлумачення статутів та закону Європейської співдружності» («Statutory interpretation and EC law»), основна ідея якої полягає в тому, що якщо справа потрапляє до європейського суду в Люксембурзі, то її вирішення стає пріоритетним стосовно рішення, яке було прийнято в країні). Для засвоєння проблеми студента було запропоновано вирішення такої ситуації: «Жінка влаштувалася на роботу і стала отримувати 50\$ на тиждень, а чоловік, який працював до неї на тій же самій посаді, отримував 60\$ на тиждень. Жінка розцінила це як дискримінація за статевою ознакою. Місцевий суд відхилив її скаргу і вона передала скаргу до європейського суду справедливості в Люксембург».

Дану ситуацію студенти обіграли в ролях. Це був так званий суд, в якому приймали участь суддя, позивач, відповідач, свідки з обох боків, обвинувач, захисник. Заздалегідь студенти розробили сценарій, за яким буде розгортатися слухання справи. Були продумані аргументи обох сторін. Також були заслухані остаточні промови обвинувача та захисника, допит та перехресний допит свідків. В результаті обіграної ситуації позивач виграв справу. Суддя проголосив вирок, який оскаржив рішення попереднього суду. Таким чином, на прикладі власних дій студентів було доведено, що рішення європейського суду є визначальним у вирішенні справи.

Для того, щоб підготувати це судові слухання студентам довелося прочитати багато додаткової літератури іноземною і рідною мовою, пошукати інформацію у глобальній мережі internet. Вони також передивилися декілька фільмів англійською мовою, зокрема «Devil's Advocate» («Адвокат Диявола»), де чітко представлено дії всіх членів суду та момент ухвалення рішення. Студентам також довелося попрацювати з

лексикою, вивчити основні ключові терміни звернення, заперечення та кліше поведінки у залі суду.

Під час проведення занять у такий спосіб відзначили, що деякі студенти «боятися» своїх помилок і це усвідомлення своєї можливої невдачі утрудняло процес взаємодії, студенти віддавали перевагу позиції спостерігача позиції активного суб'єкта освітнього процесу. Експеримент показав, що доброзичливий тон викладача, створюваний ним психологічний комфорт на занятті сприяли тому, що у студентів зникав страх висловитися. Надзвичайно важливою є гуманність викладача, його вміння знайти для кожного студента добрі слова. Це стимулювало бажання вчитися, прагнення розвивати свою професійну іншомовну компетентність. На жаль, далеко не кожний викладач замислюється над необхідністю створення такої сприятливої атмосфери на занятті.

Для вирішення такої проблеми ми звернулися до організації на заняттях з іноземної мови ситуацій успіху. Під ситуаціями успіху ми розуміли різновид педагогічної ситуації, яка формує у студентів суб'єктивний стан готовності включитися в навчальний процес на рівні своїх можливостей і яка забезпечує умови для такого включення. Створення ситуацій успіху значною мірою сприяли формуванню професійної іншомовної компетентності студентів. Ситуація успіху як засіб виховання позитивного відношення до навчання на кожному етапі діяльності, одночасно ставала умовою формування позитивного відношення до навчання, сприяла активному, свідомому, творчому відношенню до діяльності в цілому. Атмосфера успіху дозволяла активізувати і формувати мотивацію досягнення, істотно підвищити рівень позитивної емоційності студентів, попереджала перевтому, напруженість, тривожність і інші негативні психічні стани, що часто є причинами міжособистісних конфліктів, неадекватної поведінки. Відчуття успіху сприяло якнайповнішому розкриттю і виявленню особистості студента, оскільки оптимізувало соціальну перцепцію, дозволяло найближчому оточенню сприймати його з кращих сторін, нерідко

змінювався статус студентів, що знаходяться в психологічній ізоляції серед однолітків.

Студентка Лариса К., оцінюючи проведені заняття в такий спосіб, написала: «Відвідування занять з іноземної мови за такою програмою стало для мене переломним моментом і важливою віхою. Справа в тому, що за два роки навчання в вищому юридичному навчальному закладі я так і не змогла знайти собі близьких друзів, відчутти себе комфортно і упевнено на заняттях. Я завжди відчувала дистанцію у відносинах з одногрупниками і винила себе в тому, що я недостатньо комунікабельна людина. Але на одному з занять з іноземної мови ми повинні були підготувати і провести диспут на тему «Смертне покарання в Україні». Ми створили робочу групу з підготовки цього диспуту, куди ввійшла і я. Спочатку ми збирали й обговорювали інформацію. Для того, щоб обговорити цю проблему, всі студенти групи були поділені навпіл. Перша група повинна була застосувати всі аргументи, які б доводили, що смертну кару в нашій країні треба залишити, а інша - що її треба відмінити і замінити на довічне ув'язнення. Обговорення було у формі конференції і проходило дуже жваво, кожен виходив і виголошував три аргументи, а потім протилежна сторона повинна була спростувати ці три аргументи. Наприклад, Оля С.: «Не ми давали життя людині, не ми його повинні відбирати. Ніхто не має право робити справу божу на землі. Кожен має право жити». Микола Д. заперечив: «Якщо ми не заберемо життя у вбивці чи гвалтівника, він забере життя ще більш безневинних людей або дітей. Хто йому дав право забирати життя. Краще вбити одного покидька, ніж втрачати безневинних, серед яких можуть бути діти». Денис І. навів такий аргумент: «Кожен має право жити, але за законом Божим: «Не вбивай». Ніхто зі студентів не боявся виказати своєї думки, всі були настільки захопленими, що не помічали незначних помилок. З цієї миті мої відносини із студентами нашої групи змінилися. Ми чудово спрацьовували, я відчула підтримку товаришів і викладача і нарешті відчула себе повноцінним членом нашого колективу».

Для того, щоб ефективно використовувати і впровадити в практику ситуації успіху, ми вивчили передовий педагогічний досвід з їх створення, розширили перелік прийомів: словесної підтримки, «прихованого педагогічного інструментування», «авансування», «колективної радості», «позитивної оцінки парціального результату», попереджуючого контролю тощо [37].

Правильне використання системи стимулювання і заохочення дозволило нам так змодельовати процес формування професійної іншомовної компетентності, щоб в ньому більшою мірою забезпечувався успіх. Емоційно благополучна атмосфера на занятті сприяла тому, що студенти самі аналізували відповіді своїх товаришів, роблячи це коректно і доброзичливо. Викладач прагнув показати студенту навіть незначні успіхи, висловлював позитивні думки з приводу поповнення знань, давав аналіз іншомовних умінь як особистісно значущих досягнень, тим самим допомагаючи студенту відчувати підтримку викладача і групи, відчувати задоволення від прояву своєї професійної іншомовної компетентності.

Різні і нерідко прямо протилежні думки викладача про знання і уміння студента можуть створювати діаметрально протилежний емоційний тонус навчання, сприяти або благополучному протіканню ходу заняття, або створювати атмосферу негативізму, боязні, невпевненості в собі, в своїх мовних висловах і діях. Коли діяльність супроводжується негативними емоціями, настає пригнічення особистості і результати діяльності будуть незначними.

У створених умовах між суб'єктами виявлялися відносини співпраці, що характеризується особливим відношенням між ними: установкою на взаємне розуміння один одного, інтересом до особи партнера, доброзичливим прагненням піти назустріч в розумінні, відношенням комунікативної співпраці, що не виключала при цьому протилежних особистих позицій партнерів. Істотною ознакою такого діалогічного спілкування з'явилося

встановлення контакту з партнерами, особливого психологічного клімату, який характеризувався відвертістю, доброзичливістю, взаємним довір'ям.

Аудиторних навчальних годин, відведених на опанування і використання іноземної мови під час вивчення загальнокультурних, юридичних і спеціальних дисциплін, а тим більше – на формування професійної іншомовної компетентності, що забезпечує декодування іншомовної професійної інформації й її використання на міжнародному рівні, в вищому юридичному навчальному закладі, дуже мало. Тому для забезпечення оптимізації процесу формування іншомовної компетентності використовували всі можливі сучасні засоби, серед яких чільне місце займає мережа Інтернет, до якої сьогодні практично кожний викладач і студент має доступ. Практично всі викладачі мають свою електронну поштову скриньку, номер isq, тому кожний студент за бажанням може поставити питання щодо літератури, адреси сайту, де знаходиться необхідна інформація.

Використання мережі Інтернет дозволяло студентам та викладачам заходити до бібліотеки різних навчальних закладів, знаходити електронний варіант підручника або навчально-методичного посібника, додаткової літератури. Крім того, студент, що пропустив заняття, мав можливість дізнатися завдання на web-сторінці дисципліни, отримати індивідуальну консультацію викладача або відіслати виконане письмове завдання. Таким чином, забезпечується формування вмінь і навичок самостійної роботи, а також умінь такого виду іншомовної діяльності як письмо.

Слід відзначити, що сучасна мережа Internet перевантажена великою кількістю різного роду інформації. Проте студенти потребують допомоги педагога в цьому питанні. Викладачі допомагали студентам розібратися, надаючи посилання на необхідні корисні сайти. Один з таких сайтів, який можна знайти у Google – це Stoke Newington Chamber, на якому розміщено law tutors (репетитор з права), skype tutorial (консультація через Skype), fax correspondence (переписка через факс). Ці сайти не дають безпосередніх відповідей, а навчають студентів моделі відповіді, використання якої як бази

допомагає будувати власну відповідь на проблемні питання, виявляти творчість мислення і формулювання відповіді іноземною мовою. Law Essay Service надає послуги з написання есе на правову тематику, навчає студентів цьому непростому виду письмової роботи.

Отже, організація і проведення формувального етапу експериментальної роботи була спрямована на впровадження педагогічних умов формування професійної іншомовної компетентності студентів вищого юридичного навчального закладу, а саме:

- забезпечення професійної іншомовної спрямованості процесу професійної підготовки студентів юридичних навчальних закладів;
- створення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі в процесі оволодіння студентами іноземною мовою;
- використання особистісно-орієнтованих діалогових, ігрових технологій у процесі формування професійної іншомовної компетентності.

Визначені й теоретично обґрунтовані й апробовані педагогічні умови впроваджувалися як взаємопов'язані і взаємообумовлені, що реалізуються комплексно. Під час формувального етапу експериментальної роботи кожна з педагогічних умов ґрунтувалася на попередній і забезпечувала успішне функціонування наступної. Необхідність і достатність висунутих положень педагогічного забезпечення формування професійної іншомовної компетентності студентів вищих юридичних навчальних закладів шляхом впровадження визначених і теоретично обґрунтованих педагогічних умов підтверджувалася проведеним експериментом.

Отримані результати формувального етапу експериментальної роботи дають підставу для висновку, що реалізація педагогічних умов формування професійної іншомовної компетентності студентів сприяла: проектуванню процесу формування професійної іншомовної компетентності студентів – майбутніх юристів на основі поєднання традиційних (практичні заняття, використання потенціалу іноземної мови, поєднання навчальної, виховної і самостійної роботи студентів) і нетрадиційних (міжпредметна координація,

ділові і ролеві ігри, використання мережі Інтернет тощо) форм і методів формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів; співпраці викладачів і студентів як рівноправних суб'єктів освітнього процесу, рефлексії студентами власної діяльності і поведінки.

2.3 Аналіз результатів експериментальної роботи

На контрольному етапі педагогічного експерименту були підведені його підсумки і проаналізована результативність впровадження теоретично обґрунтованих педагогічних умов в експериментальних групах, покликаних підвищити ефективність процесу професійної підготовки студентів вищого юридичного навчального закладу з формування такого особистісного феномену як професійна іншомовна компетентність представника юридичної професії. При цьому важливим було не просто отримання результату щодо рівнів сформованості професійної іншомовної компетентності студентів, але й аналіз обумовленості цієї результативності впровадженням педагогічних умов, що сприяли формуванню професійної іншомовної компетентності студентів і стимулювали ефективне протікання даного процесу, забезпечували його результативність, тобто виявлення кореляції між рівнями сформованості професійної іншомовної компетентності студентів експериментальної групи і впровадженими педагогічними умовами.

Для оцінки результатів роботи з формування професійної іншомовної компетентності студентів був використаний дослідницький інструментарій і методи дослідження, що застосовувалися на констатувальному етапі експерименту з внесеними до них змінами, інтерв'ювання і опитування респондентів. При оцінці результатів експериментальної роботи були задіяні ті ж респонденти (326 студентів і 20 викладачів), які брали участь в дослідженні на констатувальному етапі експериментальної роботи.

Розглянемо експериментальні дані, отримані під час підсумкової оцінки сформованості професійної іншомовної компетентності студентів. Аналіз

результатів, отриманих в результаті використання діагностичної методики САН, дозволив зробити висновок про те, що в процесі формувального експерименту було знято багато «бар'єрів» спілкування у студентів експериментальної групи (за наслідками спостереження на початку семестру утруднення в ситуації висловлення власної думки і реалізації іншомовної діяльності відчували 28,81% студентів експериментальної і 26,22% студентів контрольної групи), сформувалися позитивні відносини між педагогами і студентами, студентами між собою. Високими виявилися показники активності студентів експериментальної групи на контрольному етапі (студенти групи Е вільно вступали в спілкування з одногрупниками, не відчували скутості, сміливо висловлювали власну думку щодо правових проблем, брали активну участь в пропонованій іншомовній діяльності, виявляли ініціативу щодо організації і проведенні різних заходів як в своїй групі, так і на рівні навчального закладу тощо), тоді як в контрольній групі 19,38% студентів на контрольному етапі відзначили існування «бар'єрів» в спілкуванні з одногрупниками, самопочуття під час занять з іноземної мови у 28,5% студентів контрольної групи залишилося тривожним, побоювання помилитися (в студентів експериментальної групи таких студентів залишилося лише 6,7 %).

Про інтерес студентів до майбутньої юридичної діяльності можна судити за даними спостережень за роботою студентів і результатам опитування (відкриті питання). Отримані дані дозволили зробити висновок про розширення і поглиблення інтересу студентів експериментальної групи Е до майбутньої спеціальності, а також про зростання кількості студентів, орієнтованих саме на майбутню професію юриста, реалізацію в ній своїх потенційних можливостей взагалі і іншомовних зокрема. Безумовно, такі зміни в період навчання у вищому навчальному закладі обумовлені не тільки спеціально організованою іншомовною підготовкою, спрямованою на формування професійної іншомовної компетентності, проте для перевірки саме її внеску у формування і підвищення інтересу студентів до майбутньої

юридичної діяльності і використання іншомовних здобутків в ній, було проведено порівняльний аналіз сформованості таких інтересів у студентів контрольної і експериментальної груп з аналізу відповідей на питання типу: «Що Вам хотілося б дізнатися про майбутню професійну діяльність?», «Які теми Вам хотілося б обговорити на заняттях з іноземної мови?» Слід відзначити зростання кількості різних питань з приводу професійної діяльності, сформульованих студентами експериментальної групи Е, а також істотно збільшений інтерес до іноземної мови як джерела знань про майбутню професійну діяльність. Студенти експериментальної групи відзначили позитивний вплив міжпредметної координації щодо опанування іншомовних професійних знань. У студентів контрольної групи змін щодо інтересу до майбутньої професійної діяльності і можливостей іноземної мови в ній виявлено не було.

Щодо з'ясування змін у розумінні професійної іншомовної компетентності і її значення для реалізації функцій майбутнього юридичної діяльності, включаючи спеціалізацію, аналіз відповідей респондентів засвідчив про те, що більшість студентів експериментальної групи Е дали достатньо повне визначення поняття «професійної іншомовної компетентність юриста», правильно розкривали його значення і зміст, підкреслюючи при цьому, що «...професійна іншомовна компетентність передбачає не тільки певний рівень розвитку іншомовної культури представника юридичної професії або його обізнаність в питаннях іноземної мови. Це більш широке поняття, що поєднує в собі знання, уміння, особистісні характеристики юриста, пов'язані як з іноземною мовою, так і майбутньою професійною діяльністю, це якість, що дозволяє здійснювати міжнародну юридичну діяльність» (студента групи Е Олена М.). Таке розуміння студентами дефініції «професійної іншомовної компетентності юриста», розкриття її через співвідношення з «іншомовною культурою» пояснюємо тим, що на заняттях з іноземної мови, фахових дисциплін, під час індивідуальних консультацій, виховних заходів детально обговорювався

зміст поняття «професійної іншомовної компетентності особистості» (на констатувальному етапі експерименту 86,8% студентів не могли дати чіткого визначення цього поняття, а 13,2% студентів або взагалі не відповіли на це питання, або дали невірне тлумачення).

Більш точними і змістовними виявилися відповіді на питання про форми виявлення професійної іншомовної компетентності в юридичній діяльності і найзначущі характеристики даної особистісної якості. 83,75% студентів експериментальної групи вважали, що далеко не кожна людина може досягти успіху в міжнародній юридичній діяльності і відзначали, що причини цього виникають через невміння юриста вступати в діалог у професійній діяльності, а також внаслідок слабкої професійної підготовки майбутнього юриста щодо використання професійної лексики іноземною мовою, професійної термінології. Студенти відзначили необхідність формування стійких навичок використання професійної іншомовної лексики як діяльнісного компонента професійної іншомовної компетентності, над виробленням яких необхідно проводити спеціальну роботу як з боку викладачів вищого юридичного навчального закладу, так і в процесі самостійної роботи студентів.

Ніхто з учасників опитування серед студентів експериментальної групи не повторив помилок, допущених при анкетуванні на констатувальному етапі. Значно більш аргументованими і зваженими були відповіді на питання про можливість розширення професійних знань за допомогою вивчення іноземної мови, фахових дисциплін, застосування різних форм професійної підготовки з формування професійної іншомовної компетентності (навчальної, виховної, самостійної діяльності студентів), використання міжпредметної координації тощо. Студентка 3 курсу Ірина П. написала в своїй анкеті: «Іноземна мова — це предмет інтегративний. На мій погляд, жодна інша навчальна дисципліна не має таких широких міждисциплінарних зв'язків як іноземна мова. Вивчаючи іноземну мову, знайомишся з історією, культурою, мистецтвом країни мови, що вивчається. Тут можна отримати

знання з галузі екології, економіки, географії, історії, культурології — практично з усіх галузей знання. Тому й використання міжпредметних зв'язків іноземної мови і правових дисциплін є дуже корисним не тільки для підвищення загального рівня освіченості, а, перш за все, для підвищення професійного рівня». Студент Кирило С. відзначив значення для засвоєння іноземної мови для подальшого використанні в професійній юридичній діяльності знань фахових дисциплін: «Без випереджального засвоєння основних правових понять рідною мовою неможливо чітко усвідомити той або інший правовий термін іноземною мовою, не можна зрозуміти його тлумачення в правових іноземних документах, а отже – не можна зрозуміти й використовувати сам текст. Тому з'ясування та вивчення правових понять повинно обов'язково координуватися й з вивченням інших дисциплін взагалі і з вивченням іноземної мови зокрема».

Відзначаючи чинники, що впливають на формування професійної іншомовної компетентності майбутнього юриста, 57,62% студентів групи Е віднесли до найважливіших і значущих стійку потребу у формуванні і самовихованні власної професійної іншомовної компетентності, прагнення до її самовдосконалення, 22,78% – особистість викладача, рівень його професійної іншомовної компетентності, 10,05% – природні задатки і здібності, 4,69 % – необхідність цільової установки, що орієнтує студента на формування даної якості.

Змінилися відповіді, дані респондентами на питання щодо відповідності професійних завдань особистим потребам студентів. Як основні мотиви вибору професії юриста і подальшої юридичної діяльності студентами називалися «бажання принести користь людям», «прагнення до самопізнання і самовдосконалення». Якщо на констатувальному етапі експерименту домінували прагматична орієнтація і нейтральне ціннісно-мотиваційне відношення до іноземної мови (46,9%), а у 10,3 % студентів наголошувалася

негативна або несформована мотивація до її опанування під час професійної підготовки, то після проведення формувального експерименту в експериментальній групі відбулося збільшення кількості студентів з усвідомленою позитивною мотивацією до формування професійної іншомовної компетентності (69,01% студентів експериментальної групи виявили стійку мотивацію до подальшого формування і вдосконалення власної професійної іншомовної компетентності). Для порівняння – в контрольній групі таких студентів на контрольному етапі було зафіксовано лише 28,5%.

Відповідно змінився і індекс задоволеності обраною професією юриста, що було виявлено в результатів використання методики визначення індексу задоволеності професією, запропонованої Н.Кузьминою [86] і В.Ядовим [194], адаптовану до мети дослідження. Оскільки відбулися зрушення в бік усвідомленої позитивної мотивації вибору професії юриста, індекс задоволеності обраною спеціальністю у студентів експериментальної групи склав 0,712. Змінився також і коефіцієнт значущості окремих мотивів вибору професії юриста. Найзначущими стали гуманістичні мотиви: «можливості творчої самореалізації» (до 0,718); «бажання принести користь людям» (до 0,688); «прагнення до самопізнання і самовдосконалення» (до 0,704). Коефіцієнт значущості прагматичних мотивів, навпаки, значно знизився і склав в середньому 0,274. Більшість респондентів відзначили збіг завдань професії юриста з власними потребами.

Для того, щоб мати уявлення про розвиток кожного студента, необхідним виявився перехід від обліку і врахування загального рівня сформованості професійної іншомовної компетентності студентів до обліку й характеристики особистих досягнень студентів. Таким чином, необхідною виявилася не статична характеристика результатів діяльності з формування

професійної іншомовної компетентності, а динаміка розвитку особистості кожного студента і виявлення перспектив цього розвитку щодо професійної іншомовної компетентності.

Метою визначення й обліку досягнень студентів було представити більш повну картину особистих досягнень студента і на основі аналізу цих даних створити умови для розвитку особистості студента в тій сфері, яка якнайповніше дозволяє реалізувати його можливості. Загальновідомо, що будь-яке досягнення набуває значущості лише за наявності організованої практики його обліку і комплексного підходу до його оцінки. У свою чергу, це виявляється неможливим без точної класифікації досягнень студентів. В експериментальному дослідженні використовували класифікацію власних досягнень студента, що складається з трьох компонентів професійної іншомовної компетентності (аксіологічного, когнітивного, діяльнісного), урахування позитивних змін у сформованості яких і свідчила про динаміку сформованості такого особистісного феномену як професійна іншомовна компетентність в цілому.

Для включення студентів в процес аналізу і оцінки власних досягнень було обрано таку форму як ведення «журналу власних досягнень». Періодично (в кінці кожного семестру, кожного навчального року) студентам пропонувалося здійснити рефлексію і самооцінку своєї праці з формування професійної іншомовної компетентності, що була організована викладачами з урахуванням зони найближчого розвитку кожного студента, а потім зробити в журналі записи власних досягнень. Аналіз таких матеріалів дозволив побачити сферу інтересів студента, зміни в ній, його здатність оцінити свої уміння і навички, розпізнати утруднення, що виникають в процесі самореалізації. Звичайно, не можна стверджувати, що ця форма обліку досягнень студентів є вичерпною. Проте навіть така проста форма записів

власних досягнень студентів сприяла розвитку мотивації досягнення і вихованню позитивного відношення до процесу формування професійної іншомовної компетентності в процесі професійної підготовки студентів експериментальної групи з формування професійної іншомовної компетентності шляхом впровадження визначених педагогічних умов.

Проаналізувавши записи власних досягнень студентів, ми дійшли висновку, що така форма обліку дозволяє: прослідити власні перемоги і невдачі в засвоєнні іншомовного професійного матеріалу; побачити й оцінити роботу кожного студента щодо оволодіння необхідними іншомовними професійними знаннями і вміннями, виявом своїх емоційних реакцій; разом з викладачем прослідити динаміку змін у сфері інтересів студента; вносити на основі даних аналізу власних досягнень студентів припущення з корекції формувального експерименту; спробувати розробити такі форми організаційної діяльності, в яких студент проявив би себе як активна творча особистість з високим рівнем професійної іншомовної компетентності.

Проте для системного аналізу і оцінки результатів реалізації виділених педагогічних умов формування професійної іншомовної компетентності студентів недостатньо було враховувати тільки дані аналізу записів журналу власних досягнень студентів. Тим більше недостатньо цього для оцінки і проектування педагогічних умов, що сприяють, на нашу думку, формуванню професійної іншомовної компетентності студентів.

Для цього ми включили в дослідження аналіз методом «зондування», що дозволив зробити якнайповніший аналіз апробації формування професійної іншомовної компетентності студентів шляхом впровадження визначених педагогічних умов. Використання методу «зондування» припускало аналіз за трьома позиціями:

- обґрунтованість цілей, завдань, змісту роботи з формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів;
- задоволеність студентів і викладачів запропонованою роботою з формування професійної іншомовної компетентності;
- продуктивність спеціально організованої роботи щодо формування професійної іншомовної компетентності шляхом впровадження теоретично обґрунтованих педагогічних умов, що виражалось в результатах досягнень студентів, в рівні сформованості їх професійної іншомовної компетентності.

Для аналізу за першою позицією «зондування» було розроблено опитувальник, в якому відповіді мали однозначний характер. Наприклад, «Чи вважаєте Ви, що рішення позначених завдань веде до досягнення поставленої мети?» (Так, Ні), або «Чи сприяли заняття підвищенню рівня Вашої професійної іншомовної компетентності?» (Так, Ні) тощо. Результати відповідей на ці питання представлені в таблиці 2.6.

Як видно з таблиці 2.6, переважна більшість студентів, що приймали участь у формувальному етапі експериментальної роботи, оцінили роботу з впровадження педагогічних умов формування професійної іншомовної компетентності юриста позитивно. Після цього респондентам було запропоновано дати свої відповіді, доповнення, рекомендації на поставлені питання. В ролі експертів виступали, перш за все, педагоги, які приймали участь в експериментальній роботі з впровадження педагогічних умов. Їх думки допомогли побачити недоробки, виявити прогалини в змістовній частині, проаналізувати доцільність вибору того або іншого технологічного підходу тощо. Відповідно до цієї позиції на основі аналізу відповідей респондентів в процесі проведення формувального експерименту були внесені певні корективи.

**Результати відповідей студентів за опитувальником
«Ставлення студентів до формування професійної іншомовної
компетентності»**

Питання	Відповіді респондентів (150 студентів експериментальної групи)		
	Так	Ні	Важко відповісти
Чи вважаєте Ви, що рішення позначених в експерименті завдань веде до досягнення поставленої мети – формування професійної іншомовної компетентності?	115	15	20
Чи сприяли запропоновані заняття з іноземної мови підвищенню рівня Вашої професійної іншомовної компетентності?	126	9	15
Чи вважаєте Ви, що навчання іноземної мови враховує всі основні моменти з організації діяльності з досягнення провідної мети (формування професійної іншомовної компетентності)?	97	30	23
Чи вважаєте Ви, що участь в навчанні іноземної мови в експериментальному режимі сприяла підвищенню рівня сформованості Вашої професійної іншомовної компетентності?	112	25	13
Чи вважаєте Ви, що отримані іншомовні знання й уміння стануть у пригоді в майбутній професійній діяльності?	103	21	26

Позиція, що дозволяла зробити якнайповніший аналіз задоволеності студентів і викладачів запропонованою роботою з формування професійної іншомовної компетентності програми, ґрунтувалася на оцінці студентів і викладачів. Так, студентам і викладачам, що брали участь в формувальному етапі експериментальної роботи, було запропоновано оцінити роботу з формування професійної іншомовної компетентності шляхом впровадження

визначених педагогічних умов за 10-бальною шкалою з урахуванням чотирьох аспектів (інтересу, новизни, корисності і практичної застосовності).

Приведемо, як приклад такої оцінки, фрагменти деяких висловлень респондентів: «Над багатьма проблемами, які обговорювалися на заняттях, я раніше якось не замислювалася. Наприклад, як співвідносяться між собою мова і право? Яким є вплив мови на формування особистості юриста? На всі ці питання я отримала відповіді на заняттях з іноземної мови» (Тетяна І., студентка III курсу).

«Вважаю особливо корисним в заняттях з іноземної мови в експериментальному режимі те, що в запропонованій програмі навчальний матеріал підбрано відповідно до принципів особистісної і професійної спрямованості, співпраці, проблемно-тематичного підходу, що, по-перше, забезпечує ефективне опанування іншомовного професійного матеріалу, а по-друге, при такому підході у студентів дійсно формується позитивне ціннісне відношення до матеріалу, що вивчається» (Викладач англійської мови, стаж 8 років).

«Часто не вистачало часу на те, щоб займатися самоосвітою. До того ж, не завжди можна знайти для цього потрібну літературу. Заняття з іноземної мови за експериментальною програмою допомогли мені дізнатися багато нового, того, що я зможу застосувати в своїй майбутній професійній юридичній діяльності» (Олег К., студент III курсу).

Запропонована робота з формування професійної іншомовної компетентності студентів – майбутніх представників юридичної галузі була позитивно оцінена студентами експериментальної групи і більшістю з викладачів (деякі з респондентів, не заперечуючи позитивності роботи в експериментальному режимі, внесли побажання й деякі корективи). Серед таких побажань викладачі відзначили існування проблем, що потребують розв'язання. Так, було висловлено побажання організації цілеспрямованої підготовки з опанування професійної лексики викладачами іноземної мови, особливо, початківцями; роз'яснення певних юридичних явищ викладачами

правових дисциплін тощо. Оскільки викладачі з іноземної мови, як правило, не є правознавцями за освітою, в перші роки своєї діяльності відчують певні проблеми з розуміння фахової юридичної лексики, вивчення якої студентами мають забезпечувати. Викладачі, які приймали участь в засіданнях клубу, відвідували консультації викладачів правових дисциплін, відзначали ефективність такої роботи. Крім того, викладачі відзначили, що така допомога з опанування професійної лексики надавалася й студентами експериментальної роботи. Студенти, не відчуючи бар'єрів у спілкуванні іноземною мовою, із задоволенням відгукувалися на пропозицію передати значення того або іншого професійного терміну іноземною мовою, навести його визначення (завдання: «сформулюй словникове визначення професійного юридичного терміна», «розтлумач різні значення одного й того ж слова (загальне значення й професійне)» тощо). Завдяки створенню сприятливого позитивного психологічного клімату студенти і викладачі співпрацювали на рівних, допомагали один одному тощо.

Заняття з іноземної мови, фахових дисциплін з впровадженням педагогічних умов дозволили студентам краще уявити завдання, пов'язані з формуванням професійної іншомовної компетентності. Отримані студентами знання і навички дозволяли їм конкретизувати зміст своєї майбутньої юридичної діяльності за рішенням поставлених завдань, зробити свою діяльність більш цілеспрямованою і науково обґрунтованою.

Аналіз продуктивності формувального етапу експериментальної роботи виконувався передбачав визначення динаміки сформованості професійної іншомовної компетентності за визначеними критеріями (аксіологічного, когнітивного, діяльнісного). З цією метою нами використовувалися спеціально розроблені контрольні і тестові завдання, що містили завдання різного рівня. Крім результатів контрольних і тестових завдань нами були проаналізовані продукти самостійної творчої діяльності студентів — реферати, доклади, самостійні і творчі роботи студентів.

Результати діагностики рівнів сформованості компонентів професійної іншомовної компетентності студентів до і після проведення формувального експерименту представлено в таблиці 2.7. Динаміка рівнів сформованості

професійної іншомовної компетентності студентів представлена на рисунку 2.1.

Таблиця 2.7

Результати оцінки рівнів сформованості професійної іншомовної компетентності студентів (на контрольному етапі експериментальної роботи) (у %)

Компоненти професійної іншомовної компетентності	Рівні сформованості професійної іншомовної компетентності студентів, %					
	Високий		Достатній		Низький	
	Е (150)	К(176)	Е (150)	К (176)	Е (150)	К (176)
Аксіологічний	38,86	19,38	47,74	44,14	13,4	36,48
Когнітивний	57,62	28,5	30,32	29,32	12,06	42,18
Діяльнісний	47,74	26,22	38,86	13,93	13,4	59,85
Загальний показник	48,07	24,7	38,97	29,13	12,95	46,17
Для порівняння: результат самооцінки	48,91	50,73	43,55	42,18	7,54	7,09

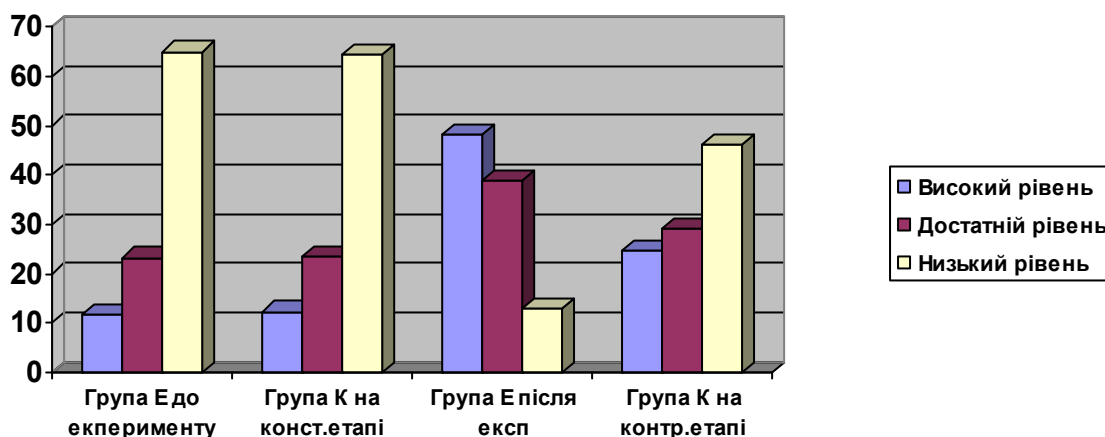


Рис. 2.1. Динаміка рівнів сформованості професійної іншомовної компетентності студентів групи Е і К (у %)

Отримані результати засвідчили позитивну динаміку сформованості професійної іншомовної компетентності у студентів експериментальної групи порівняно з контрольною, де професійна підготовка здійснювалася традиційно. Якщо на констатувальному етапі експериментальної роботи

студенти експериментальної і контрольної групи мали приблизно однакові показники, то на контрольному етапі бачимо суттєву розбіжність у рівнях сформованості професійної іншомовної компетентності. Крім того, слід відзначити, що у студентів експериментальної групи загальний показник майже збігається з показником за самооцінкою, у студентів контрольної групи показник за самооцінкою набагато перевищує загальний показник, що було виявлено в результаті застосування відповідних методів дослідження.

Отже, можна зробити висновок, що проведення спеціальної роботи з впровадження визначених, теоретично обґрунтованих педагогічних умов сприяло не тільки усвідомленню студентами експериментальної групи значущості формування такого особистісного феномену як професійна іншомовна компетентність, але й розумінню реального його виявлення в професійній діяльності, адекватному оцінюванню його сформованості у власній особистості.

Позитивні зміни в компонентах професійної іншомовної компетентності студентів, що наочно представлено на рисунках 2.2 і 2.3 та таблиці 2.8, доводять доцільність впровадження спеціальної роботи з формування професійної іншомовної компетентності студентів в практику роботи вищого юридичного навчального закладу шляхом реалізації педагогічних умов.

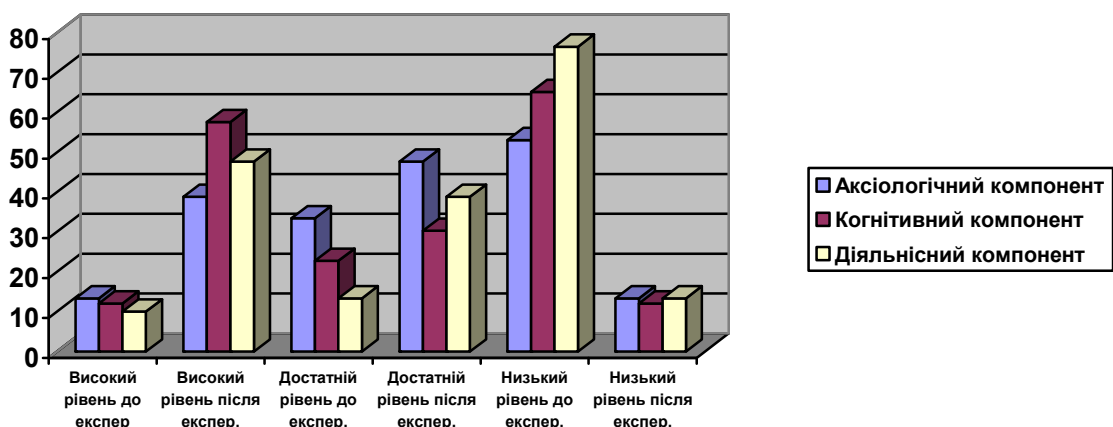


Рис. 2.2. Динаміка рівнів сформованості професійної іншомовної компетентності студентів групи Е за компонентами

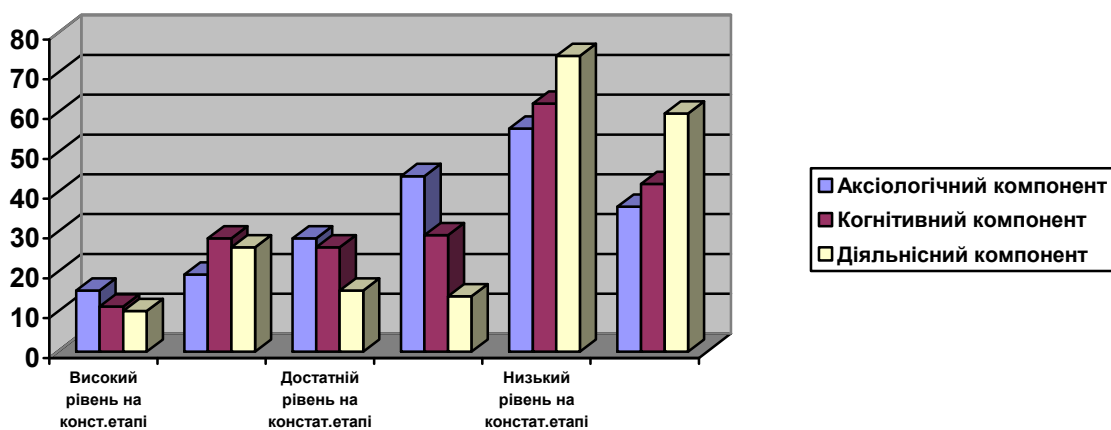


Рис. 2.3. Динаміка рівнів сформованості професійної іншомовної компетентності студентів групи К за компонентами

Таблиця 2.8

Дані про результативність експериментальної роботи з формування професійної іншомовної компетентності студентів – майбутніх юристів за компонентами (приріст у %)

Критерії, показники, рівні, характер прояву	Групи студентів	
	Е (176 осіб)	К (150 осіб)
Аксіологічний блок професійної іншомовної компетентності:		
➤ характер мотивів:		
▪ широкі соціальні;	+ 9,2	+ 2,3
▪ професійні;	+13,3	+ 4,6
▪ прагматичні;	- 22,5	- 6,9
➤ рівні професійних мотивів:		
▪ високий (прагне бути юристом, усвідомлення значущості професійної іншомовної компетентності для діяльності юриста, прагне досягти успіху в професійному становленні);	+17,8	+7,4
▪ середній (прагне бути юристом, але недостатньо усвідомлює значущість професійної іншомовної компетентності для діяльності юриста, прагне досягти успіху в професійному становленні при зовнішньому стимулюванні);	+13,4	+4,6
▪ елементарний (відсутнє прагнення бути юристом, не усвідомлює значущості професійної іншомовної компетентності для діяльності юриста для майбутньої професійної діяльності);	-31,2	- 12,0

<ul style="list-style-type: none"> ➤ професійно-пізнавальний інтерес до формування професійної іншомовної компетентності: <ul style="list-style-type: none"> ▪ стійкий; ▪ ситуативний; ▪ відсутній; ➤ ціннісне ставлення до формування професійної іншомовної компетентності: <ul style="list-style-type: none"> ▪ позитивне; ▪ індиферентне; ▪ негативне. 	+33,5 -12,3 -21,2	+11,6 - 4,3 - 7,3
<p>Когнітивний блок професійної іншомовної компетентності:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ сформованість та характер засвоєння іншомовних та професійних знань, що характеризують сформованість професійної іншомовної компетентності юриста: <ul style="list-style-type: none"> ▪ високий рівень (повні та глибокі, усвідомлені та дієві знання, творчий характер засвоєння); ▪ достатній (неповні, частково усвідомлені знання, реконструктивний характер засвоєння); ▪ низький (відсутні або поверхові, неусвідомлені безсистемні знання, репродуктивний характер засвоєння) 	+37,8 +21,4 - 59,2	+12,6 +8,3 -20,9
<p>Діяльнісний блок професійної іншомовної компетентності</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ сформованість та характер вмінь: <ul style="list-style-type: none"> ▪ високий (сформовані повні, стійкі уміння, що характеризуються гнучкістю (здатністю використовувати їх в нових умовах), і дієвістю) ▪ достатній (сформовані неповні і нестійкі уміння, використання яких обмежене аналогічністю умов); ▪ низький (уміння практично відсутні, застосування відбувається лише за допомогою педагога); 	+ 43,7 + 32,6 -76,3	+ 11,8 + 12,6 - 24,4

Як бачимо, позитивні зміни в усіх компонентах сформованості професійної іншомовної компетентності студентів експериментальної групи є більш значущими, ніж у студентів контрольної групи. Динаміка позитивних зрушень в аксіологічному компоненті щодо мотивації вивчення іноземної мови для майбутньої професійної діяльності, до її використання в ситуаціях професійної діяльності, щодо ціннісного ставлення до майбутньої професійної діяльності у студентів експериментальної групи становлять на високому рівні 38,86 %, на достатньому рівні – 47,74 %, а на низькому рівні покращення на 40 %. Тоді як у студентів контрольної групи такі позитивні зрушення є відповідно - 19,38 %, 44,14 % і 19 %. Позитивні зміни щодо

сформованості аксіологічного компоненту професійної іншомовної компетентності в студентів експериментальної групи пояснюються постійним акцентуванням на значущості іншомовних професійних знань для майбутньої професійної діяльності, стимулюванні інтересу до вивчення іноземної мови професійного спрямування, а також впровадженням такої педагогічної умови як створення сприятливого соціально-психологічного клімату під час навчання іноземної мови.

Виявлення когнітивного компоненту на високому рівні сформованості професійної іншомовної компетентності у студентів експериментальної групи зросло на 43%, на достатньому рівні – на 11%, зменшення на 44 % кількості студентів з низьким рівнем сформованості когнітивного компоненту. Такі значні позитивні зрушення щодо сформованості когнітивного компоненту професійної іншомовної компетентності у студентів експериментальної групи пояснюються змінами змістового компоненту навчання, виховання, самостійної роботи, в складанні і корегуванні якого приймали участь і студенти, із забезпеченням професійної спрямованості, використання різних технологій формування іншомовних знань (особистісно-орієнтованих діалогових, ігрових), що сприяло формуванню і закріпленню іншомовних професійних знань студентів різних рівнів (предметно-орієнтованих, абстрактних, мета-знань, тезаурусних знань). У студентів контрольної групи такі зміни становлять відповідно 23% (високий рівень), 13% (достатній рівень) і на 36% зменшилася кількість студентів з низьким рівнем сформованості когнітивного компоненту професійної іншомовної компетентності.

Стосовно сформованості діяльнісного компоненту професійної іншомовної компетентності студентів експериментальної групи слід відзначити найбільш значні позитивні зміни, що виявлялися в спроможності виявляти творчий рівень застосування іншомовних професійних знань в різних ситуаціях професійної юридичної діяльності. Так, високий рівень сформованості діяльнісного компоненту досліджуваного особистісного

феномену після проведення формувального етапу експериментальної роботи з забезпечення впровадження теоретично розроблених і обґрунтованих педагогічних умов було виявлено у 49% студентів групи Е, достатній рівень – у 36 %, а низький рівень залишився у 13% студентів (порівняно з 9%, 26 % і 65% відповідно на констатувальному етапі експериментальної роботи). У студентів контрольної групи було також зафіксовано позитивні зрушення щодо рівнів сформованості діяльнісного компоненту професійної іншомовної компетентності, що пояснюється традиційною роботою з формування даного феномену під час навчання студентів іноземної мови, фахових дисциплін протягом п'яти років навчання, проте такі зміни були не такими значущими порівняно зі змінами у студентів експериментальної групи. Високий рівень сформованості даного компоненту біло виявлено на контрольному етапі експериментальної роботи у 24% студентів, достатній рівень – у 42% і низький – залишився у 34% студентів (на констатувальному етапі високий рівень було виявлено у 11%, достатній – у 24%, низький – у 65 %).

Позитивні зрушення у сформованості діяльнісного компоненту професійної іншомовної компетентності студентів експериментальної групи пояснюється спеціально організованою роботою, спрямованою на актуалізацію наявних в студентів іншомовних професійних знань і створенню умов для придбання нових, різні форми роботи, спрямовані на формування креативних умінь, стимулювання студентів до виявлення фантазії завдяки створенню сприятливого соціально-психологічного клімату під час занять.

Отже, контрольний етап експериментальної роботи показав, що реалізація роботи з врахуванням впровадження теоретично обґрунтованих педагогічних умов позитивно впливає не тільки на формування професійної іншомовної компетентності, але і на розвиток особистості студента в цілому.

Отримане значення $\chi^2 = 44,5$ більше відповідного табличного значення, що становить 13,82 при вірогідності допущеної помилки не більше 1%. Отже, на основі даних експерименту можна стверджувати, що рівень

сформованості професійної іншомовної компетентності студентів істотно підвищився в результаті впровадження виявлених педагогічних умов.

Видозмінена анкета щодо підсумкової оцінки сформованості професійної іншомовної компетентності студентів, запропонована студентам і викладачам на контрольному етапі експериментальної роботи, містила додаткове питання, що пропонувало респондентам (студентам і викладачам) оцінити ступінь значущості педагогічних умов, що, на нашу думку, впливають на успішність формування професійної іншомовної компетентності студентів у фаховій підготовці в умовах вищого юридичного навчального закладу. Оскільки професійна підготовка студентів контрольної групи відбувалася традиційно, без впровадження педагогічних умов формування професійної іншомовної компетентності, на нашу думку, недоцільно було їм ставити питання й щодо визначення значущості визначених педагогічних умов. Узагальнені результати, отримані в результаті анкетування, а потім і додаткового обговорення зі студентами експериментальної групи Е і викладачами, представлено в таблиці 2.9.

Таблиця 2.9

Результати оцінка значущості педагогічних умов формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів (у %)

Педагогічна умова формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів	Ступінь значущості	Студенти групи Е (150 осіб)	Викладачі (20 осіб)
Створення сприятливого соціально-психологічного клімату в освітньому середовищі у процесі оволодіння студентами іноземною мовою	має велике значення	61,64	90
	має певне значення	33,5	10
	не має значення	9,55	-
Забезпечення професійної іншомовної спрямованості	має велике значення	57,62	80

процесу навчання, виховання й організації самостійної роботи студентів вищого юридичного навчального закладу	має певне значення	32,83	20
	не має значення	4,68	-
Використання особистісно- орієнтованих діалогових, ігрових технологій у процесі формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів	має велике значення	48,91	70
	має певне значення	44,39	30
	не має значення	6,7	-

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акуленко В.В. Вопросы интернационализации словарного состава языка / В.В.Акуленко. – Харьков: Харьковский университет, 1972. – 215 с.
2. Александрова В.В. Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови / В.В.Александрова // Іншомовний аспект підготовки фахівців для органів внутрішніх справ України: Матеріали міжнародної практичної конференції, Харків, 20-21 травня 1999 / Ун-т внутр. справ. – Х.: Ун-т внутр. справ, 1999. – С.11-14.
3. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія: [підручник для студ., асп. та викл. вузів] / Міжнародний фонд «Відродження»/ Андрій Миколайович Алексюк. – К.: Либідь, 1998. – 560 с. – (Програма «Трансформація гуманітарної освіти в Україні»).
4. Ананьев Б.Г. Человек как предмет познания / Борис Герасимович Ананьев. – 3-е изд. - СПб. : Питер, 2002. – 282 с.
5. Англійська мова спеціального вжитку в Україні (ESP): допроектне дослідження / Британська Рада в Україні; [Астаніна Н., Бакаєва Г., Беляєва І.] – К.: Ленвіт. – 2004. – 124 с.
6. Артикуца Н.В. Інноваційні методики викладання дисциплін у вищій юридичній освіті / Н.В.Артикуца // Інноваційні технології у вищій юридичній освіті: зб. матеріалів Міжнар. наук.-метод. конф., (Київ, 2-8 травня 2005 р.) / відп.ред. Н.В.Артикуца. – К.: Стилос, 2005. – С.3-26.
7. Асмолов А.Г. Психология личности: принципы общепсихологического анализа: Учебник для вузов. – [2-е изд. перераб.] – М.: Смысл: Академия, 2002. – 414 с.
8. Афендікова Л.А. Рольова гра в навчанні курсантів вузів МВС України іноземної мови // Іншомовний аспект підготовки фахівців для органів внутрішніх справ України: матеріали міжнародної практ. конф., (Харків, 20-21 травня 1999 р.) / Ун-т внутр. справ. – Х.: Ун-т внутр. справ, 1999. - С.15-17.

9. Балл Г.О. Психолого-педагогічні засади гуманізації загальної та професійної освіти // Вісник НТУ КПП. – Філософія. Психологія. Педагогіка. – 2001. – Вип.1. – С.57-70.

10. Барбина Е.С., Семиченко В.А. Идеи интеграции, системности и целостности в теории и практике высшей школы // Научно-метод. пособие. – К., 1996. – 261 с.

11. Баханов К. Класифікаційні ознаки технології навчання історії в школі // Історія в школі. – № 3-4. – 2001. – С. 18-19.

12. Бібік Н.М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н.М.Бібік // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / Під заг.ред. О.В. Овчарук. – К.: КІС, 2004. – С.47-48.

13. Білевич І. М. Професійно орієнтоване навчання іноземних мов. Європейський контекст / І.М. Білевич // Актуальні проблеми трансформації соціогуманітарної освіти: Збірник наукових праць за підсумками Всеукраїнської науково-практичної конференції (4-5 грудня 2003 р.) – Кам'янець-Подільський: Кам'янець-Подільський державний університет, інформаційно-видавничий відділ, 2004. - С.43-45.

14. Білий А.Г., Веремієнко С.Я. Можливості використання мультимедійних курсів у навчанні іноземних мов / А.Г.Білий, С.Я.Веремієнко // Проблеми гуманізму і освіти: зб. матеріалів науково-метод. конф., м. Вінниця, 21-22 травня 2002 р. В 2-х томах. Том 2. – Вінниця: Універсам – Вінниця, 2002. - С.143-145.

15. Білобородова Л.Д. Комплексне навчання держслужбовців іншомовної комунікації на базі модульно-рейтингової системи // Теорія та практика державного управління: [Збірник] / Нац.акад.держ.упр. при Президентові України, Харк. регіон. ін-т [Редкол.: Г.І.Мостовий та ін.]. – Вип.4. Актуальні питання навчання іншомовної комунікації у вищих навчальних закладах: матеріали наук.-практ.конф., 20 травня 2003 р. – Х: Магістр, 2003. – С. 51-54.

16. Божович Л.М. Проблемы формирования личности: Избр. психолог. тр. / Лидия Ильинична Божович / Под ред. Д.И.Фельдштейна. – М.: Ин-т практ. Психологии; Воронеж: НПО «МОДЭК», 1995. – 349 с.
17. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе // Педагогика. – 2003. - № 10. – С. 8-14.
18. Бондар С.М., Єгорова Н.Н., Орач Ю.В. Фреймова репрезентація знань як спосіб підвищення ефективності викладання англійської мови для студентів нелінгвістичних спеціальностей // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Між предметні зв'язки: Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: зб. наук. пр. / Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна. – Х.: Константа. – Вип.10. – 2006. – С.26-31.
19. Бондаревская Е.В. Гуманистическая парадигма личностно-ориентированного образования / Е.В. Бондаревская // Педагогика. – М.: Педагогика, 1997. – С. 11-17.
20. Большая Советская Энциклопедия: [В 30 т.]. [гл.ред. А.М.Прохоров]. – 3-е изд. – М.: Сов.энциклопедия, 1973. – Т. 12. – 623 с.
21. Бородіна Г.І., Співак А.М. Шляхи реалізації комунікативного підходу при навчанні дипломованих спеціалістів професійного іншомовного спілкування // Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі. Міжпредметні зв'язки: Наукові дослідження. Досвід. Пошуки: Зб. наук. пр. / Харківський національний університет ім. В.Н.Каразіна. – Х.: Константа. – Вип.10. – 2006. – С.31-40.
22. Буряк В.К. Формування у школярів потреби в самоосвіті / В.К.Буряк // Рідна школа, 2000. – С.55 - 57.
23. Василевич В.В. Суб'єкт - суб'єктна взаємодія викладачів і студентів у процесі формування іншомовної професійної компетентності майбутніх економістів / В.В.Василевич // Наукові праці: Науково-методичний журнал. Т.42. Вип. 29. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2005. – С.141-147.

24. Васильєва М.П. Теоретичні основи деонтологічної підготовки педагога: дис. ... докт. пед. наук: 13.00.04 / Марина Петрівна Васильєва. – Харків, 2003. – 432 с.

25. Васильєва М.П. Теорія педагогічної деонтології / Марина Петрівна Васильєва. – Харків: Нове слово, 2003. – 216с.

26. Великий тлумачний словник сучасної української мови / Уклад. і голов. ред. В.Т.Бусел. – К., Ірпень: ВТФ «Перун», 2004. – 1440 с.

27. Вертегел В.Л. Розвиток естетичних смаків особистості майбутнього юриста в умовах самостійної роботи при вивченні іноземних мов / В.Л.Вертегел // Гуманізм та освіта. Збірник матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конференції, м. Вінниця, 19-21 вересня 2006 р. – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – С.212-214.

28. Вивчення іноземної мови державними службовцями як засіб інтеграції України в Європейське Співтовариство. - 2002.

29. Вища освіта і Болонський процес: Навч.посіб. / Авт.колектив: М.Ф.Степко, Я.Я.Болюбаш, В.Д.Шинкарук та ін. – Тернопіль: Навчальна книга – Богдан, 2004. – с.

30. Воробьева М.Б. Лингвостилистические и методические основы обучения научных работников письменной научной речи // Дидактико-педагогические основы обучения иностранного языка научных работников. – Л.: Наука, 1988. – 211 с.

31. Вур'є Л.О. Використання навчальних ігор та їх елементів на заняттях з іноземної мови в умовах немовленнєвого вузу / Л.О.Вур'є // Іншомовний аспект підготовки фахівців для органів внутрішніх справ України: Матеріали міжнародної практичної конференції, Харків, 20-21 травня 1999. / Ун-т внутр. справ. – Х.: Ун-т внутр. справ, 1999. – С.22-24.

32. Выготский Л.С. Мышление и речь / Лев Семёнович Выготский [Собр. соч. в 6-ти томах] [гл. ред. А.В. Запорожец]. – М.: Педагогика, 1982. – Т.2. - 504с.

33. Выготский Л.С. Психология развития как феномен культуры / Лев Семёнович Выготский. – М.: ТРИВОЛА, 1996. – 167 с.
34. Гальперин П.Я. Психология как объективная наука: Избр. психолог. тр. / Петр Яковлевич Гальперин. – М.: МПСИ; Воронеж: МОДЭК, 2003. – 479 с.
35. Гальскова Н.Д. Современная методика обучения иностранному языку. – М.: АРКТИ–ГЛОССА, 2000. – 165 с.
36. Ганніченко Т.А. Використання сучасних ігрових технологій у процесі підготовки майбутніх фахівців індустрії до іншомовного спілкування / Т.А.Ганніченко // Наукові праці: Науково-методичний журнал. Т.42. Вип. 29. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2005. – С.135-140.
37. Герасименко О.В. Иноязычная компетентность как фактор развития коммуникативной культуры студентов / О.В.Герасименко: автореф. канд.дис. — Оренбург, 2001.—20с.
38. Гершунский Б.С. Философия образования для XXI века (В поисках практико-ориентированных образовательных технологий) / Борис Семенович Гершунский. – М.: Совершенство, 1996. – 608 с.
39. Глазкова І. Діалог як педагогічна проблема / І.Глазкова // Педагогіка та психологія : зб. наук. пр. – Харків : ХДПУ, 2001. – Вип. 19. – Ч.1. – С. 38-42.
40. Головченко В.В., Ковальський В.С. Юридична термінологія: Довідник / Валентин Васильович Головченко, Віктор Семенович Ковальський. – К.: Юрінком Інтер, 1998. – 217 с.
41. Гончаренко С.У. Гуманізація освіти – запорука виховання творчої та духовно багаті особистості фахівця / С.У.Гончаренко // Дидактика професійної школи: Зб. наук. пр. – Хмельницький: ХНУ, 2005. – Вип.3. – С. 19-23.
42. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.

43. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях / М.И.Грабарь, К.А.Краснянская. – М.: Педагогика, 1977. – 136 с.

44. Гриньова В.М. Професійна компетентність викладача вищого навчального закладу як результат сформованості його педагогічної культури / В.М.Гриньова // Вісник Київського славистичного університету: Зб.наук. пр. – Серія: Педагогіка: КСУ, 2007. – Вип.27. – С.17-27.

45. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя: Теоретичний та методичний аспекти / Валентина Миколаївна Гриньова. – Харків: Основа, 1998. – 312с.

46. Гришкова Р.О. Інноваційні технології навчання іншомовного спілкування студентів нефілологічних спеціальностей / Раїса Олександрівна Гришкова // Наукові праці: Науково-методичний журнал. Т.42. Вип. 29. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2005. – С. 117-122.

47. Гришкова Р.О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей у процесі фахової підготовки / Р.О.Гришкова: автореф. докт. дис. 13.00.04. – К., 2007. – 36 с.

48. Гришкова Р.О. Педагогічні умови реалізації особистісно-орієнтованого навчання іноземної мови студентів нефілологічних спеціальностей вищих закладів освіти / Р.О.Гришкова: автореф. канд. дис. 13.00.04. – К., 2000. – 20 с.

49. Гришкова Р.О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей: Монографія. / Раїса Олександрівна Гришкова. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім.Петра Могили, 2007. – 424 с.

50. Гусак П.М. Підготовка учителя: технологічні аспекти / Петро Миколайович Гусак. – Луцьк: ВДУ, 1999. – 276 с.

51. Гусарєв С.Д., Тихомиров О.Д. Юридична деонтологія / Гусарєв

Станіслав Дмитрович, Тихомиров Олександр Діонисович. – К.: ВІРА-Р; Дакор., 2000. – 506 с. (основи юридичної діяльності: теоретичні, практичні та деонтологічні аспекти).

52. Демченко Д.І. Вплив іноземної мови на формування компетентного юриста / Д.І.Демченко // Проблеми формування ціннісних орієнтирів професійної діяльності: зб. наук. пр. // Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка. – Харків: СТИЛЬ-ІЗДАТ, 2005. – С.62-67.

53. Демченко Д.І. До проблеми визначення цінностей у відношенні юриста до професійної діяльності / Д.І.Демченко // Проблеми оновлення змісту та методів навчання к закладах освіти: зб. наук. пр. // Проблеми сучасного мистецтва і культури. – Харків: СТИЛЬ-ІЗДАТ, 2003. – С.45-50.

54. Демченко Д.І. Характеристика поняття «іншомовна компетентність» майбутнього юриста / Д.І.Демченко // Проблеми інженерно-педагогічної освіти: зб. наук. пр. – Харків: Українська інженерно-педагогічна академія, 2005.- № 10. – С.86-89.

55. Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ століття». – Київ: Райдуга, 1992. – 61 с.

56. Друзь Ю.М. Використання комунікативно-ігрової ситуації під час вивчення іноземних мов / Ю.М.Друзь // Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені М.Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія. – Вип.10. – Вінниця, 2004. – С.121-123.

57. Євдокимов О.В. Нові педагогічні технології організації навчання студентів / О.В.Євдокимов: автореф. канд. дис. 13.00.01 / Харківський державний педагогічний ун-т ім. Г.С.Сковороди. – Харків, 1997. – 16 с.

58. Журавський В.С., Згуровський М.З. Болонський процес: головні принципи входження в Європейський простір вищої освіти. – К.: ІВЦ «Видавництво Політехніка», 2003. – 200 с.

59. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Рада з питань співпраці в галузі культури. Комітет з освіти. Відділ сучасних мов / Наук. редактор укр. видання С.Ю.Николаєва.

– Стразбург. – К.: Ленвіт, 2003. – 273с.

60. Закон України «Про вищу освіту» // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2002. – № 20. – 67 с.

61. Закон України «Про освіту» // Голос України. – 1996. – №77. – С.7-11.

62. Зарайский А.А. Профессиональная направленность обучения иностранным языкам аспирантов и соискателей неязыковых вузов // Профессиональная направленность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Тезисы докладов научно-метод. конф. – Саратов, 1996. – С. 14-15.

63. Зеленовский Я. Организация трудовых коллективов: Введение в теорию организации и управления / Я.Зеленовский / Пер. с польск. Ред. и предисл. Г.Э.Слезингера – М.: Прогресс, 1971. – 311 с.

64. Зимняя И.А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании [Электронный ресурс]. – <http://www.kira.org.ru/docs/ae/qualt/keycomp.doc>

65. Зимняя И.А. Психологические аспекты обучения говорению на иностранном языке / Ирина Алексеевна Зимняя. – М.: Просвещение, 1978. – 159 с.

66. Зязюн І.А. Філософсько-гуманістичні та психолого-педагогічні аспекти сучасної освіти / І.А.Зязюн // Діалог культур: Україна у світовому просторі / За ред. І.А.Зязюна. – Львів : Сполом, 2002. – С.4-16.

67. Казаков В.П. Из истории исследования социально-психологического климата и социалистического соревнования в производственных коллективах в психологии 20-30-х гг.: Социально-психологические проблемы повышения эффективности деятельности производственных коллективов. – Курган, 1977. – С.91-98.

68. Канделаки Т.Л. Семантика и мотивированность термина. – М.: Наука, 1977. – 167 с.

69. Карпова Л.Г. Підвиди професійної компетентності вчителя / Л.Г.Карпова // Інтенсифікація професійної підготовки студентів у навчальних закладах гуманітарної спрямованості: Зб. наук. пр. // Проблеми сучасного мистецтва і культури. – Харків: Принт Дизайн, 2003. – С.82-87.

70. Карпова Л.Г. Сутність професійної компетентності вчителя / Л.Г.Карпова // Проблеми підготовки студентської молоді до навчально-пізнавальної діяльності: Зб. наук. пр. // Проблеми сучасного мистецтва і культури. – Київ: Науковий світ, 2001. – С.75-79.

71. Китайгородская Г.А. Методические основы интенсивного обучения иностранным языкам / Галина Александровна Китайгородская. – М.: Изд-во Моск.ун-та, 1986. – 176 с.

72. Кіриченко В.М. Гуманістична сутність і сучасне розуміння категорій «формування» та «виховання» особистості студента-юриста / В.М.Кіриченко // Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії. / Гол. ред. В.Г.Воронкова. – Запоріжжя: ЗДІА. – 2002. – Вип. 9. – С. 102- 107.

73. Кічук Я.В. Правова компетентність фахівця як показник результативності його підготовки в умовах вищої школи / Я.В.Кічук // Інноваційні технології у вищій юридичній освіті: зб. матеріалів Міжнародної науково-методичної конференції (2-28 травня 2005 р., Київ) / Відп.ред. Н.В.Артикуца. – К.: Стилос, 2005. - С.60-70.

74. Клычникова З.И. Психологические особенности обучения чтению на иностранном языке / Зинаида Ивановна Клычникова [пособие для учителя]. – [2-е изд., испр]. – М.: Просвещение, 1983. – 207 с.

75. Козак С.В. Формування іномовної комунікативної компетенції майбутніх фахівців морського флоту / С.В.Козак: автореф. канд.. дис. 13.00.04 / Південноукраїнський державний педагогічний університет ім..К.Д.Ушинського. – Одеса, 2001. – 21 с.

76. Колбіна Т.В. Розвиток професійної компетенції майбутнього економіста засобами іноземної мови / Т.В.Колбіна // Теорія та практика

державного управління: [Збірник] / Нац.акад.держ.упр. при Президентові України, Харк. регіон. ін-т [Редкол.: Г.І.Мостовий та ін.]. — Вип.4. Актуальні питання навчання іншомовної комунікації у вищих навчальних закладах: матеріали наук.-практ.конф., 20 травня 2003 р. — Х: Магістр, 2003. — С.60-62.

77. Коломійченко С.Ю. Сутність комунікативних здібностей і комунікативних умінь особистості / С.Ю.Коломійченко // Проблеми формування ціннісних орієнтирів професійної діяльності: зб. наук. праць. — Харків: СтильІздат, 2005. — 304 с.

78. Коммуникативная ориентированность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: методич. рекоменд. для преподавателей — М., 1998. — 72 с.

79. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі. — Ізмаїл, 2007. — 234 с.

80. Компьютер и иностранные языки: [Сборник / ред. Б.М. Васильев]. — М.: Знание, 1990. — 47 с.

81. Кондаков Н.И. Логический словарь — справочник / Николай Иванович Кондаков. — [2-е, испр. и доп. изд.] — М.: «Наука», 1975. — 720 с. (С.254).

82. Концепція Державної програми розвитку освіти на 2006-2010 рр. // Вища школа. — 2006. — № 3. — С.114-119.

83. Корниенко Е.Р. Смысловые восприятие и понимания иноязычного текста (при чтении) / Елена Радмировна Корниенко. — М: ГПИ «Искона», 1996. — 155 с.

84. Краткий психологический словарь / Карпенко Л.А.; Под общ. ред. А.В.Петровского, М.Г.Ярошевского. — М.: Политиздат, 1985.

85. Кремень В.Т. Національна освіта як соціокультурне явище / В.Т.Кремень // Учитель. — 1998. — № 2. — С. 10-17.

86. Кузьмина Н.В. Методы исследования педагогической деятельности / Н.В. Кузьмина. — Л.: ЛГУ. — 1970. — 114 с.

87. Кулюткин Ю.Н. Моделирование педагогических ситуаций / Ю.Н.

Кулюткин, Г.С. Сухобская. – М.: Педагогика, 1981. – 120 с.

88. Лапин Н.М. Социально-психологический климат первичного коллектива // Руководитель коллектива. – М.: Политиздат, 1974. – С.23-28.

89. Лебедев О.Е. Компетентностный подход в образовании / О.Е.Лебедев // Школьные технологии. – 2004. – № 5. – С.6-10.

90. Лебеденко Ю.М. Компетентнісний підхід в системі вищої освіти / Ю.М.Лебеденко // Гуманізм та освіта. Збірник матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конференції, м. Вінниця, 19-21 вересня 2006 р. – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – С.93-95.

91. Левитан К.М. Юридическая педагогика: учебник / К.М.Левитан. – М.: Норма, 2008. – 432 с.

92. Леонтьев А.А. Психолінгвістическіє єдності і породження речевого висказування / Алексей Алексеевич Леонтьев. – 2-е изд.стер. – М.: Едиториал УРСС, 2003. – 307 с.

93. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность. / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: Политиздат, 1975. – 304с.

94. Леонтьев А.Н. Проблемы развития психики / Алексей Николаевич Леонтьев. – М.: МГУ, 1972. – 575 с.

95. Лийметс Х.Й Как воспитывает процесс обучения? / Хейно Йоханнович Лийметс. – М.: Знание, 1982. – 96 с.

96. Лінгвістичні й дидактичні проблеми іншомовної комунікації // Вісник Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна. – Харків, 2002. – № 567. – 375 с.

97. Лозниця В.С. Історичні організаційні форми навчання та їх трансформація в сучасні вітчизняні / Віктор Степанович Лозниця // Психологія і педагогіка. – К.: «Екс Об», 1999. – С.209 – 217.

98. Лозова В.І., Теоретичні основи виховання і навчання: Навчальний посібник / В.І. Лозова, Г.В.Троцько. – [2-е вид., випр. і доп.] – Харків: ОВС, 2002. – 400 с. (Харк. держ. пед. ун-т ім.Г.С.Сковороди).

99. Лозова В.І. Формування педагогічної компетентності викладачів вищих закладів освіти / В.І.Лозова // Педагогічна підготовка у вищих педагогічних навчальних закладах: Матеріали міжвузівської науково-практичної конференції. – Харків: ОВС, 2002. – С.3-8.

100. Лутошкин А.Н. Эмоциональная жизнь детского коллектива. – М., 1978.

101. Луценко В.В. Особливості інноваційної діяльності в освіті на сучасному етапі / В.В.Луценко // Засоби навчальної та науково-дослідної роботи: зб. наук. пр. – Харків: ХДПУ, 1998. – С.68-73.

102. Ляудис В.Я. Инновационное обучение и наука / Валентина Яковлевна Ляудис. – М.: НПО "Поиск", 1992. – 238 с.

103. Ляховицкий М.В. Методика преподавания иностранных языков: Учеб. пособие для филол. фак. вузов. – М.: Высшая школа, 1981. – 159 с.

104. Ляшко О.В. Теоретичні основи використання ігрових технологій / Педагогічна майстерність як сучасна технологія розвитку особистості вчителя : матеріали Всеукраїнської наук-практ. конф. (Полтава, 4-6 березня 2002 р.) – Полтава: АСМІ, 2002. – С.166-169.

105. Макагон О.Е. Організаційно-педагогічні умова створення сприятливого навчально-виховного середовища в загальноосвітньому навчальному закладі: автореф. канд. дис. 13.00.01 / Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди. – Харків: Харківський національний педагогічний університет імені Г.С.Сковороди, 2007. – 20 с.

106. Макаренко Л. С. Соч.: в 7-ми тт. – М.: Изд-во АПН СССР, 1958. – Т. 5. – С. 74-217.

107. Максименко Е.С. Развитие состава англо-американской юридической терминологии // Единицы языка и их функционирование: Межвузовский научный сборник. – Саратов, 2000. – Выпуск № 6. – С. 144-145.

108. Малихін О.В. Програма навчального курсу з іноземної мови професійного спрямування (для спеціальності „Педагогіка і методика середньої освіти. Образотворче мистецтво”) / О. В. Малихін, С. О. Мелікова. – Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет, 2005.– 43 с.

109. Мансуров Н.С. Морально-психологический климат и его изучение // Пути совершенствования морально-психологического климата в трудовых коллективах: Материалы к семинару. – М.: ИСИ АН СССР, 1982. – С.78-96.

110. Маркова А.К., Матис Т.А., Орлов А.Б. Формирование мотивации учения: Кн. для учит. – М.: Просвещение, 1990. – 192 с.

111. Маркова А.К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К.Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С.55-57.

112. Мелікова С.О. Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищих педагогічних закладах: автореф. канд. дис. 13.00.04 / Криворізький державний педагогічний університет. – Кривий Ріг, 2008. – 21 с.

113. Мелікова С.О. Науково-методичні матеріали до впровадження індивідуалізації професійно орієнтованого навчання іноземної мови студентів-майбутніх педагогів (для студентів немовних спеціальностей і викладачів вищих педагогічних навчальних закладів) / С.О.Мелікова. – Кривий Ріг: Криворізький державний педагогічний університет, 2008. – 62 с.

114. Мизюрова Э.Ю. Гуманитарная подготовка студентов при обучении иностранным языкам. // Профессиональная направленность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе. Тезисы докладов научно-метод. конф. – Саратов, 1996. – С. 25-26.

115. Михайлова Л.О. Формування професійно-педагогічної спрямованості особистості майбутнього вчителя в процесі навчання іноземної мови: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Людмила Олексіївна Михайлова. – Одеса, 1996. – 212 с.

116. Мицкевич А.Н. Социально-психологический климат первичного курсантского коллектива и пути его регулирования / Александр Николаевич Мицкевич: дис... канд. психол. наук: 19.00.05. – Санкт-Петербург, 1998. – 223с.

117. Михеев В.И. Социально-психологические аспекты управления. Стилль и методы работы руководителя / В.И.Михеев. – М.: Мол.гвардия, 1975. – 116 с.

118. Молибог А.Г. Вопросы научной организации педагогического труда в высшей школе / Александр Григорьевич Молибог. — [2-е изд., доп.]. – Минск: Вышэйша школа, 1975. – 288 с.

119. Морська Л.І. Сучасні тенденції у викладанні іноземних мов для спеціальних цілей / Л.І. Морська // Іноземні мови. – 2002. – №2. – С.23-25.

120. Моченов Г.Л., Ночевник М.Н. К вопросу о социально-психологическом климате научно-исследовательского коллектива. – М.: ССА, 1970. – С.34-46.

121. Мясищев В.Н. Психология отношений: Избранные психологические труды / В.Н.Мясищев. – М.: МОДЭК, 1998. – 360с.

122. Насонова Н.А. Передача інформації в процесі вивчення іноземної мови / Н.А. Насонова // Проблеми гуманізму і освіти: зб. матеріалів науково-метод. конф., м. Вінниця, 21-22 травня 2002 р. В 2-х томах. – Вінниця: Універсум, 2002. – Том 2. С.241-243.

123. Національна доктрина розвитку України у ХХІ столітті // Освіта України. – 2001. – № 29. – С.4-6.

124. Національна програма правової освіти населення // Законодавство України з питань військової сфери: Зб. законів та інших нормативно-правових актів. – К.: „Азимут – Україна”, 2003. – С.959-962.

125. Нечаев Н.Н. Психолого-педагогические аспекты подготовки специалистов в вузе / Николай Николаевич Нечаев. – М.: Изд-во Моск. ун-та, 1985. – 113 с.

126. Ніколаєва Ж.В. Навчання іноземних мов у ВНЗ у контексті Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти / Жанна Володимирівна Ніколаєва // Наукові праці: Науково-методичний журнал. Т.42. Вип. 29. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2005. – С.127-130.
127. Николаева С.Ю. Индивидуализация обучения иностранным языкам / Софья Юрьевна Николаева. – К.: «Вища школа», 1987. – 137 с.
128. Ніколаєнко С.М. Вища освіта – джерело соціально-економічного і культурного розвитку суспільства / Станіслав Миколайович Ніколаєнко. – К.: Знання, 2005. – 319 с.
129. Новейшие методы преподавания иностранных языков студентам неязыковых специальностей вузов: Сборник / Ред. С.Г. Тер-Минасовой. – М.: Изд-во МГУ, 1991. – 208с.
130. Образовательные стандарты высшей школы сегодня и завтра / Под ред. В.И.Байденко, Н.А.Селезнева // Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов. – М. 2001. – С. 23-24.
131. Овчаренко И.Н. Юридическая деонтология / И.Н.Овчаренко. – Харьков: «Освіта», 1999. – 200 с.
132. Овчарук О. Компетентності як ключ до оновлення змісту освіти / О.Овчарук // Стратегія реформування освіти в Україні: Рекомендації з освітньої політики. – К: К.І.С, 2003. – С.57-81.
133. Ольшанский В.В. Социально-психологический климат в коллективе // Социальная психология. – М.: Политиздат, 1975. – С.56-64.
134. Организация и проведение педагогического эксперимента в учебных заведениях профтехобразования / Под ред. А.П.Беляевой. — СПб.: НИИПТО, 1992. – 123 с.
135. Освітні технології: Навч.-метод. посібник / За заг. ред. О.М.Пехоти. – К.: А.С.К., 2001. – 256 с.

136. Павлютенков Є.М. Моделювання в системі освіти (у схемах і таблицях) / Є.М.Павлютенков. – Х.: Вид.група «Основа», 2008. – 128 с. – (Б-ка журн. «Управління школою»; Вип. 7 (67)).

137. Паламар Л.М. Функціонально-комунікативний принцип формування мовної особистості: Автореф дис... д-ра пед. наук: 13.00.02 / Паламар Лариса Максимівна / Національний держ. педагогічний ун-т ім. М.П.Драгоманова. — К., 1997. — 45 с.

138. Паламарчук В.Ф. Від творчої особистості – до нових технологій навчання / В.Ф. Паламарчук, С.В. Рудаківська // Рідна школа. – 1998. – № 2. – С.52-62.

139. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива и его факторы // Социально-психологические проблемы повышения эффективности деятельности производственных коллективов. – Курган, 1977. – С.142 - 151.

140. Парыгин Б.Д. Социально-психологический климат коллектива. Пути и методы изучения / Под ред. Ядова В.Л. – Ленинград: Наука. Ленинградское отд-е, 1981. – 192 с.

141. Пассов Е.И. Коммуникативный метод обучения иноязычному говорению [учебное издание] / Ефим Израилевич Пассов. – [2 - е изд.]. – М.: Просвещение, 1991. – 223 с. (Библиотека учителя иностранного языка).

142. Платонов К.К. Структура и развитие личности / Константин Константинович Платонов. – М.: Наука, 1972. – 252 с.

143. Педагогічна майстерність: Підручник / І.А.Зязюн, Л.В.Крамущенко, І.Ф.Кривонос та ін.; За ред. І.А.Зязюна. – 3-е вид., допов. і переробл. – К.: СПД Богданова А.М., 2008. – 376 с.

144. Подмазин С.И. Личностно-ориентированное образование / Сергей Иванович Подмазин. – Запорожье: Просвіта, 2000. – 250 с. (Социально-философское исследование).

145. Пометун О.І. Компетентнісний підхід до оцінювання рівні досягнень учнів / О.І.Пометун. – К.: Презентація на нараді Центру тестових

технологій 19.10.04. – 10 с.

146. Пономарьова О.І. Новітні технології викладання іноземної мови в технічному вузі / О.І.Пономарьова // Проблеми гуманізму і освіти: зб. матеріалів науково-метод. конф., (Вінниця, 21-22 травня 2002 р.). В 2-х томах. Том 2. – Вінниця: Універсам – Вінниця, 2002. – С.140-142.

147. Прадівляний М.Г. Викладання фахово спрямованої іноземної мови на основі компетентнісного підходу / М.Г.Прадівляний // Гуманізм та освіта: зб. матеріалів VIII міжнародної науково-практичної конф. (м. Вінниця, 19-21 вересня 2006 р.) – Вінниця: УНІВЕРСУМ-Вінниця, 2006. – С.341-344.

148. Прадівляний М.Г. Компетентнісний підхід при фахово спрямованому викладанні іноземних мов / М.Г.Прадівляний // Наукові записки Тернопільського держ. пед. ун-ту ім. В.Гнатюка. Серія: Педагогіка. – Тернопіль, 2006. - № 1. – С.107-110.

149. Прадівляний М.Г. Формування професійно спрямованої іншомовної компетентності фахівців технічних та економічних спеціальностей засобами сучасних інформаційних технологій: автореф. канд. дис.: 13.00.04/ Микола Григорович Прадівляний; Вінницький держ.пед.ун-т ім. М.Коцюбинського. – Вінниця, 2006. – 20 с.

150. Прокопенко І.Ф. Педагогічні технології: навч. посіб. / І.Ф.Прокопенко, В.І. Євдокимов; Акад. пед. наук України, Хар. нац. пед. ун-т ім. Г.С. Сковороди. – Х.: Колегіум, 2005. – 223с.

151. Протасова Н.А. Профессиональная направленность в процессе обучения чтению газет в неязыковом ВУЗе // Профессиональная направленность обучения иностранным языкам в неязыковом вузе: тезисы докладов научно-метод. конф. – Саратов, 1996. – С. 37-38.

152. Профессиональная коммуникация как цель обучения иностранному языку в неязыковом вузе // Сб. науч. тр. МГЛУ. – М.: МГЛУ, 2000. – Вып. 454. – 132 с.

153. Профессиональная педагогика: Учебник для студентов, обучающихся по педагогическим специальностям и направлениям. – М.: Ассоциация «Профессиональное образование», 1997. – 512 с.

154. Рогова Г.С. Технология обучения иностранным языкам / Г.С.Рогова // Иностранные языки в школе. – 1976. – № 2. – С.74-80.

155. Райгородский Д.Я. Практическая психодиагностика. Методики и тесты: Уч. пособие. – Самара: Изд. дом. «Бахрах-М», 2001. – 672 с.

156. Розов А.И. Некоторые психологические вопросы проблематики социокультурных норм / А.И.Розов // Вопросы психологии. – 1990. – №5. – С.112-121.

157. Рубинштейн С.Л. О мышлении и путях его исследования / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: АПН СССР, 1958. – 247с.

158. Рубинштейн С.Л. Проблемы общей психологии / Сергей Леонидович Рубинштейн. – М.: Педагогика, 1973. – 712с.

159. Савченко Г.П. Методика обучения профессионально ориентированному общению студентов-юристов / Г.П.Савченко // Методика обучения иностранным языкам в системе непрерывного образования: Сб.науч.трудов. – Мн.: Вышэйша шк., 1991. – 146 с.

160. Сахаров Н.С. // Весник ОГУ. – 2003. – № 7. – С.

161. Селевко Г.К. Современные образовательные технологии / Г.С.Селевко. – М.: Нар. образование, 1998. – 225 с.

162. Скакун О.Ф. Юридическая деонтология: Учебник / Ольга Федоровна Скакун. – Харьков: Эспада, 2002. – 504 с.

163. Сериков В.В. Личностный подход в образовании: концепция и технологии. – Волгоград, 1994.

164. Ситаров В. А., Романюк Л. В., Онищенко Э. В. Культурологические основания гуманизации образования // Философия образования для XXI века. – 2001. – № 2. – С. 44-47.

165. Сисоєва С.О. Особистісно орієнтовані технології у професійній підготовці майбутніх фахівців / С.О. Сисоєва // Кримські педагогічні

читання: мат-ли міжнар. наук. конф. – Харків: Національний технічний університет „Харківський політехнічний інститут”, 2001. – С. 297 – 307.

166. Слостенин В.А. О современных подходах к подготовке учителя // Технология психолого-педагогической подготовки учителя к воспитательной деятельности. – Барнаул, 1996. – С.31-38.

167. Смирнова Е.Э. Пути формирования модели специалиста с высшим образованием / Елена Эмильевна Смирнова. – Л.: Изд-во Ленингр. ун-та, 1977. – 136с.

168. Старєва А.М. Інтерактивна технологія навчання студентів у вищій школі / Анна Михайлівна Старєва // Наукові праці: Науково-методичний журнал. Т.42. Вип. 29. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2005. – С. 29-32.

169. Степаненко М.Д. Життєва компетентність особистості: концептуальні засади та соціальні виміри: автореф. дис. канд. філософ. наук: 09.00.03 – соціальна філософія та філософія історії / Михайло Дмитрович Степаненко / Харківський університет Повітряних Сил ім. Івана Кожедуба. – Харків, 2006. – 19 с.

170. Суткевич Г.О. Підготовка майбутніх політологів до професійного іншомовного спілкування / Ганна Олександрівна Суткевич // Наукові праці: Науково-методичний журнал. Т.42. Вип. 29. Педагогічні науки. – Миколаїв: Вид-во МДГУ ім. П.Могили, 2005. – С.123- 126.

171. Сухарніков Ю. Інтелектуальний резерв якості професійної підготовки // Вища школа. – 2002. - № 2-3. – С.34-40.

172. Тарнопольский О.Б., Кожушко С.П. Методика обучения английскому языку для делового общения. – К.: Ленвит, 2004. – 192 с.

173. Тарнопольський О.Б. Методика навчання англійської мови на II курсі технічного вузу: [посібник] / Олег Борисович Тарнопольський. – К.: Вища школа, 1993. – 167с. (Навчальне видання).

174. Теляшенко В.Л. Професійно орієнтоване навчання студентів іноземної мови в немовному вузі// Теорія та практика державного

управління: [Збірник] / Нац.акад.держ.упр. при Президентові України, Харк. регіон. ін-т [Редкол.: Г.І.Мостовий та ін.]. — Вип.4. Актуальні питання навчання іншомовної комунікації у вищих навчальних закладах: матеріали наук.-практ.конф., 20 травня 2003 р. — Х: Магістр, 2003. — С.78-81.

175. Теплов Б.М. Психология / Б.М. Теплов. — М.: АПН РСФСР, 1951. — 244с.

176. Тимофеева Н.П. Основы семантической трансформации устойчивых словосочетаний при изменении сферы их употребления (на материале юридической и компьютерной терминологии русского и английского языков). Автореф. дисс. ...канд. филол. наук. — Саратов, 1997. — 17 с.

177. Тишакова Л.Т. Щодо питання підготовки викладачів іноземних мов в системі неперервної освіти на сучасному етапі / Л.Т.Тишакова // Гуманізація навчально-виховного процесу у вищій школі: Наукові праці міжнародної науково-практичної конф., 27-29 березня 1999 року. — Слов'янськ: Слов'янський державний педінститут, 1999. - С.18-20.

178. Труханова Т.И. Цели обучения профессионально ориентированному чтению на иностранном языке в техникумах и колледжах экономического профиля / Т.И. Труханова // Вісник Київського державного лінгвістичного університету.— К.: Видавничий центр Київського державного лінгвістичного університету, 2000. — Вип. 2. — С.131-134. (Серія «Педагогіка та психологія»).

179. Уласевич С.Н. Управление качеством развития образовательной компетентности школьников / С.Н.Уласевич : дисс...канд.пед.наук: 13.00.01. — Белгород, 2003. — 156 с.

180. Уманский Л.И. Методы экспериментального исследования социально-психологических феноменов // Методология и методы социальной психологии. — М.: Наука, 1977. — С. 87-93.

181. Федоренко Ю.П. До питання компетентності і комунікативної компетенції / Ю.П.Федоренко // Педагогічна майстерність як сучасна

технологія розвитку особистості вчителя : Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конф. 4-6 березня 2002 р. – Полтава: АСМІ, 2002. – С.285-286.

182. Формирование коммуникативной иноязычной компетенции (неязыковые вузы) // Сб. науч. тр. МГЛУ. – М.: МГЛУ, 2000. – Вып. 437. – 134 с.

183. Халеева И.И. Понимание иноязычного устного текста в межкультурной коммуникации / И.И.Халеева // Глядя в будущее: Сб. РЕМА МГЛУ. – М., 1992. – С. 120-127.

184. Хижняк С.П. Особенности процессов заимствования правовых терминов // Функционирование языка в разных видах речи: Межвузовский научный сборник. – Саратов, 1986. – С.39-45.

185. Хуторский А.В. Ключевые компетентности и образовательные стандарты: Доклад на отделении философии образования и теоретической педагогики РАО 23 апреля 2002. Центр "Эйдос", www.eidos.ru

186. Хуторский А.В. Методологические основы личностно ориентированного направления модернизации российской школы // Педагогический журнал. – Оренбург: Изд-во ОГПУ, 2002. – №4(5). – С. 4-9.

187. Шадриков В.Д. Новая модель специалиста: инновационная подготовка и компетентностный подход / В.Д.Шадриков // Высшее образование сегодня. – 2004. - № 8. – С.26-31.

188. Шишов С.Е., Кальней В.А. Мониторинг образования в школе / Сергей Иванович Шишов, Валентина Алексеевна Кальней. – [2-е изд.]. – М.: Пед. о-во России, 1999. – 313 [4] с.

189. Шиян О.М. Аутопедагогическая компетентность учителя // Педагогика. – 1999. – № 1. – С. 63 -69.

190. Щерба Л.В. Преподавание иностранных языков в средней школе. Общие вопросы методики. – М.-Л.: Изд-во Акад. пед. наук РСФСР, 1947. – 96 с. (с. 84).

191. Щербань П.М. Навчально-педагогічні ігри у вищих навчальних

зкладах: [навч. посіб.] / Петро Миколайович Щербань. – К.: Вища шк., 2004. – 207 с. (Навчальне видання).

192. Эрнарестьен Н. Универсальный курс по интенсивному обучению английскому разговорному языку. – М., 1994.

193. Ягельська Н.В. Потреба у створенні інноваційних навчальних програм з дисципліни «Іноземна мова» у вищих навчальних закладах економічного профілю / Н.В.Ягельська // Проблеми гуманізму і освіти: зб. матеріалів науково-метод. конф., (Вінниця, 21-22 травня 2002 р.), В 2-х тт.– Вінниця: Універсум – Вінниця, 2002. – Том 2. – С.146-149.

194. Ядов В.А. Социологическое исследование: Методология, программа, методы. — Самара: Изд-во СамГУ, 1995. — 332 с.

195. Якиманская И.С. Разработка технологии личностно ориентированного обучения / И.С. Якиманская // Вопросы психологии. – 1995. – № 2. – С.31-41.

196. Ярославова Е.Н. Развитие профессионально-коммуникативной компетенции специалистов средствами информационных технологий / Е.Н.Ярославова. – Челябинск: Южно-Уральский гос. ун-т, 1999. – 315 с.

197. Ясперс К. Смысл и назначение истории / Карл Ясперс / Пер. с нем. М.И.Левиной. – [2-е изд.] – М.: Республика, 1994. – 527 с.

198. *Autonomy and independence in language learning* / Edited by Phil Benson and Peter Voller. – London and New York: Longman, 1997. – 270 p.

199. Byrne D. *Teaching Oral English*. - London, 1976.

200. Coffey B. ESP – English for specific purposes // *Language Teaching*. – 1984. – Vol. 17. – No. 1. – P. 2-16.

201. Hutchinson T., Waters A. *English for Specific Purposes: a learning-centred approach* / T.Hutchinson, A.Waters. – Cambridge University Press, 1987. – 184 p.

202. Palmer H. *The Oral Method of Teaching Languages*. – Cambridge: Cambridge Univ. Press, 1943. – 87 p.

203. Revell J. Teaching Techniques for Communicative English. – London, 1979.

204. Richards J.C., Rogers T.S. Approaches and methods in language teaching: A description and analysis. – Cambridge University Press, 1986. – 171 p.

205. Rucher Dominique S. Key Competencies for a Successful Life and Well-Functioning Society. – Germany: Hogrefe & Huber Publishers, 2003. – 206 p.

206. Taylor J., Walford R. Simulation in the Classroom. – Harlow, 1981.

207. Yakhontova T. Textbooks, contexts and learning // Englisch for Specific Purposes. – 2001. – No. 20. – P. 397-415.

ДОДАТКИ

Додаток А

Методика «Мотиви вибору професії»

Шановні студенти! Нижче наведені твердження, що характеризують будь-яку професію. Прочитайте і оцініть, якою мірою кожне з них вплинуло на ваш вибір професії.

Шкала оцінок: 5 - дуже сильно вплинуло, 4 - сильно, 3 - середньо, 2 - слабо, 1 - ніяк не вплинуло.

1. Вимагає спілкування з різними людьми.
2. Подобається батькам.
3. Припускає високе відчуття відповідальності.
4. Вимагає переїзду на нове місце проживання.
5. Відповідає моїм здібностям.
6. Дозволяє обмежитися наявним обладнанням.
7. Дає можливість приносити користь людям.
8. Сприяє розумовому і фізичному розвитку.
9. Є високооплачуваною.
10. Дозволяє працювати близько від будинку.
11. Є престижною.
12. Дає можливість для зростання професійної майстерності.
13. Єдино можлива в обставинах, що склалися.
14. Дозволяє реалізувати здібності до керівної роботи.
15. Є привабливою.
16. Близька до улюбленого шкільного предмету.
17. Дозволяє відразу отримати добрий результат праці для інших.
18. Є вибраний моїми друзями.
19. Дозволяє використовувати професійні уміння поза роботою.
20. Дає великі можливості для вияву творчості.

Методика САН

Шановні студенти! Вам пропонується описати свій стан, в якому ви перебуваєте зараз, за допомогою таблиці, що складається з 30 полярних ознак. Ви повинні в кожній парі вибрати ту характеристику, яка найточніше описує ваш стан, і відзначити цифру, яка відповідає ступеню (силі) вираження даної характеристики.

1 Самопочуття хороше	3 2 1 0 1 2 3	Самопочуття погане
2. Відчуваю себе сильним	3 2 1 0 1 2 3	Відчуваю себе слабким
3. Пасивний	3 2 1 0 1 2 3	Активний
4. Малорухливий	3 2 1 0 1 2 3	Жвавий
5. Веселий	3 2 1 0 1 2 3	Сумний
6. Гарний настрій	3 2 1 0 1 2 3	Поганий настрій
7. Працездатний	3 2 1 0 1 2 3	Розбитий
8. Повний сил	3 2 1 0 1 2 3	Знесилений
9. Повільний	3 2 1 0 1 2 3	Швидкий
10. Бездіяльний	3 2 1 0 1 2 3	Діяльний
11. Щасливий	3 2 1 0 1 2 3	Нещасний
12. Життєрадісний	3 2 1 0 1 2 3	Похмурий
13. Напружений	3 2 1 0 1 2 3	Розслаблений
14. Здоровий	3 2 1 0 1 2 3	Хворий
15. Байдужий	3 2 1 0 1 2 3	Зосереджений
16. Байдужий	3 2 1 0 1 2 3	Схвильований
17. Захоплений	3 2 1 0 1 2 3	Сумовитий
18. Радісний	3 2 1 0 1 2 3	Сумний
19. Відпочилий	3 2 1 0 1 2 3	Втомлений
20. Свіжий	3 2 1 0 1 2 3	Виснажений
21. Сонливий	3 2 1 0 1 2 3	Збуджений
22. Бажання відпочити	3 2 1 0 1 2 3	Бажання працювати
23. Спокійний	3 2 1 0 1 2 3	Стурбований
24. Оптимістичний	3 2 1 0 1 2 3	Песимістичний
25. Витривалий	3 2 1 0 1 2 3	Що Стомлює
26. Бадьорий	3 2 1 0 1 2 3	Млявий
27. Міркувати важко	3 2 1 0 1 2 3	Міркувати легко
28. Незосереджений	3 2 1 0 1 2 3	Уважний
29. Повний надій	3 2 1 0 1 2 3	Розчарований
30. Задоволений	3 2 1 0 1 2 3	Незадоволений

Анкета студента і викладача

- 1. Продовжите пропозицію: «Іншомовна компетентність юриста – це..»**
- 2. Чи залежить, на Вашу думку, успіх професійної діяльності юриста від рівня його іншомовної компетентності?**
 - залежить в значній мірі
 - залежить в деякій мірі
 - не залежить
 - важко відповісти.
- 3. Включить в поняття «Іншомовна компетентність юриста» найбільш значущі, на Ваш погляд, характеристики. Проранжуйте відповіді в порядку зменшення значущості**
 - знання культури країни, мови, що вивчається
 - рівень творчого мислення
 - розширення кругозору
 - загальна ерудиція
 - володіння декількома іноземними мовами
 - культура мови
 - будь-які інші відповіді
- 4. Як Ви оцінюєте своє відношення до факту наявності «чужої» культури»**
 - терпимо
 - нейтрально
 - доброзичливо
 - прагну дізнатися її більше
 - насторожено.
- 5. Як Ви вважаєте, які умови найбільше сприяють встановленню взаєморозуміння при міжкультурній комунікації?**
 - наявність емоційного контакту між учасниками комунікації
 - відсутність смислових бар'єрів в комунікації
 - культурна толерантність
 - взаємна симпатія учасників комунікації
 - спільна діяльність і відносини співпраці
 - наявність сумісних інтересів
- 6.какие можливості формування іншомовної компетентності студентів Ви бачите в освітньому процесі у вузі?**
 - використання можливостей навчальної дисципліни (іноземна мова)
 - самостійна робота студентів з власного самовдосконалення
 - відвідування спеціальних факультативних занять, спецкурсів
 - поза аудиторна робота
 - важко відповісти.
- 7. Які зміни Ви вважаєте необхідними в програмі навчання іноземної мови?**
 - включати більше тем професійного змісту
 - приділяти більше часу і уваги питанням професійної комунікації
 - важко відповісти.
- 8. Які засоби формування іншомовної компетентності Ви вважаєте найбільш важливими і актуальними?**
 - здійснення професійної комунікація з іншими учасниками освітнього процесу
 - більш цілеспрямоване і активне використання можливостей іноземної мови
 - рефлексія власної діяльності і поведінки
 - будь-які інші відповіді
 - важко відповісти

Рольова гра Invastogator» («Слідчий»)

Відомості про підозрюваних для проведення рольової гри

1. Family name	Шаповал	Москаленко	Фролов
First name	Виктор	Антон	Іван
Second name	Иванович	Петрович	Миколайович
2. Age	17	24	43
3. Nationality	українець	українець	українець
4. birthplace	місто Харків	місто Чернівці	Село Кочеток
5. Place of residence	Харків	Черкаси	Харків
6. Marital statutes	не одружений	не одружений	одружений, 2 сини (6 та 10 років)
7. Place of work or study	школяр	працівник на заводі	Службовець відділу регіонального банку

Рольова гра «Ви слідчий – Знайдіть злочинця за свідченнями свідків злочину»

Role 1. You are investigator. Your name is Smith. Ask the persons on the list to give their evidence about Mr. Black murder. Find the criminal.

Role 2. You are Mr. Black's wife. You and your son left for London. Mrs. Doyle left for London by the same bus too.

Role 3. You are John Black, the son of Mr. Black. Yesterday you and your mother went to London by the 11 o'clock bus. Mrs. Doyle left for London by the same bus. You were in London for the whole day and came back to Staverley by the 20 o'clock bus. When you came home you found your father dead.

Role 4. You are Mr. White. Yesterday you were at home for the whole day, You had two guests from London. They were Mr. Adams and Mr. Budds. They arrived in Staverley by the 11 o'clock bus and spent the whole day with you. You played golf and watched TV. You don't know anything about the murder. Your guests left for London by the 20.10 bus.

Role 5. You are Mr. Adams. Yesterday you came to Staverley from London by the 11 o'clock bus to visit your friend Mr. White. You came together with Mr. Budds. You spent the whole day with your friends. You played golf and watched TV. You left Staverley for London together with Mr. Budds by the 20.10 bus.

Role 6. You are Mr. Budds. Yesterday you came to Staverley from London by the 11 o'clock bus to visit your friend Mr. White. You came together with Mr. Adams. You spent the whole day with your friends. You played golf and watched TV. You left Staverley for London together with Mr. Adams by the 20.10 bus.

Role 7. You are Mrs. Brown. Yesterday at about 11 o'clock you went shopping. You saw the 11 o'clock bus arrive. Two men came out of the bus. Mr. White met them at the bus stop. All of them went to Mr. White's house. You saw Mrs. Black and her son, who left for London by the same bus. You bought some bread and went home. Your husband was ill. He was in bed for the whole day.

Role 8. You are Mr. Brown. You were ill yesterday. You were in bed for the whole day. Your wife went shopping at about 11 o'clock. At 11.30 she returned. The window of your room was open and at 12 o'clock you heard some noise from Mr. Black's house. That's all you know.

Role 9. You are Mrs. Doyle. Yesterday you went to London by the 11 o'clock bus. In the bus there were Mrs. Black and her son. You were in London till 6 p.m. and then you came back to Staverley in a taxi. You returned home at 6.20 p.m. Your husband was at home. He was drunk.

Role 10. You are Mr. Doyle. Yesterday your wife Mrs. Doyle went to London. At 12 o'clock you went to the shop. There you bought a bottle of whisky and went home. You spent the whole day at home. You drank whisky. Your wife came home from London in the evening. You don't remember the exact time of her arrival.

Role 11. You are the owner of the shop. Your name is Johnson. Yesterday you were at the shop for the whole day. You were bringing the accounts in order in the storeroom.

Role 12. You are a shop assistant. Your name is Stark. You work at the shop with Mr. Johnson. Johnson was bringing the accounts in order in the storeroom all day long. He didn't come out. You were doing your job in the shop. At 11 o'clock Mrs. Brown came in. She bought some bread and went away. Through the window you saw her enter her house. At 12 o'clock Mr. Doyle came into the shop. He bought a bottle of whisky. Through the window you saw him come into Mr. Black's house. In 20 minutes he came out of the house and went home.

**Приклади використання завдань з визначення сформованості
когнітивного і діяльнісного компонентів професійної іншомовної
компетентності студентів**

Exercise 1. Read and translate.

Where and when cases must be brought. The first procedural questions (1) in any cases are: where must the case be filed (2), and when must the case be filed. Statutes of limitations (3) concern “when” cases must be filed. Jurisdiction governs the power of Ohio’s courts to deal with different types of civil lawsuits and criminal prosecutions (4). Venue (5) concerns the location (6) of the particular court where a case must be tried/ statutes of limitations provide time limits for bringing civil lawsuits (7) and criminal prosecutions.

Jurisdiction. Generally, jurisdiction means the power of a court/ different courts have different powers. And a case can be brought only in a court with authority to deal with it. There are several kinds of jurisdiction. “Subject matter jurisdiction” (8) is the power of a court to deal with particular kinds of cases. “Monetary jurisdiction” (9) is the minimum or maximum dollar limit on civil cases that a particular court can handle. “Territorial jurisdiction” (10) is the geographic extent (11) of a court’s power.

A court has a territorial jurisdiction over civil cases when the incident or transaction (12) on which the case is based occurred in the court’s territory or, in some cases, when the defendant (13) or a plaintiff (14) lives in the court’s territory. In criminal cases, a court generally has jurisdiction when the crime, or any essential part or “element” of the crime, occurred in the court’s territory.

Venue. Whereas jurisdiction refers to the power of a court to try a case, venue refers to the place where it is to be tried/ usually, venue follows territorial jurisdiction in both civil and criminal cases. Venue can be changed in criminal cases when the change is necessary to secure a fair trial/ a change of venue might be granted (15), for example, in the trial of a particular heinous crime (16) where publicity (17) has inflamed (18) local public opinion against the accused(19).

1. Процедурні питання.
2. Поданий (позов)
3. Закон про давність позову
4. Кримінальні переслідування
5. Місце розгляду, судовий округ, в якому повинна слухатися справа
6. Місце розташування
7. Порушувати цивільну справу
8. Предметна юрисдикція (підсудність)
9. Грошова юрисдикція (підсудність)
10. Територіальна юрисдикція
11. Географічні межі поширення географічний кордон
12. Комерційна операція угода контракт
13. Відповідач обвинувачений

- 14. Позивач заявник
- 15. Надаватися
- 16. Резонансний (жахливий) злочин
- 17. Розголос
- 18. Збуджувати
- 19. обвинувачений

Exercise 2. Translate into Ukrainian.

1. Statutes of limitations 2. To inflame local public opinion against the accused. 3. Territorial jurisdiction 4. To secure a fair trial. 5. Heinous crime 6. The maximum and minimum dollar limit. 7. Essential part or “element of the crime” 8. Venue concerns the location of the particular court 9. The power of a court 10. Time limits for bringing civil lawsuits 11. Court with authority to deal with the case. 12. Both civil and criminal cases 13. Criminal prosecutions.

Exercise 3. Translate into English.

1. Географічні межі поширення повноважень суду. 2. Процедурні питання 3. Місце слухання справи. 4 Повноваження суду 5. Де треба подавати позов та коли 6. Інцидент 7. Зміна місця слухання справи може відбуватися. 8. Збурювати громадську думку проти обвинуваченого 9. Предметна юрисдикція 10. Надавати юрисдикцію 11. Грошова сума у цивільній справі. 12. Резонансний (жахливий) злочин 13. Суд, уповноважений на розгляд справи 14. У випадку, коли відповідач або позивач проживають на території вчинення злочину 15. Грошова юрисдикція 16. Територіальна юрисдикція.

Exercise 4. Fill in the missing words.

(lawsuit, testimony, discovery, discovery, evidence, oath, proceeding, witnesses, important, mental.)

Discovery Proceedings.

The Ohio Rules of CIVIL Procedure permit the parties to a to preserve the of potential witnesses, and to obtain information or from each other, through various methods known collectively as “discovery”. The purpose of Is to permit all parties to prepare their cases thoroughly. “Depositions” may be taken from parties or At a deposition, a part, or witness, is questioned under and his answers are recorded by a court reporter. The whole , questions and answers, is often transcribed into typewritten form. A party may be compelled to answer “interrogatories” (written questions propounded by the other party). A party may compel another party to allow the inspection of evidence and other items. When physical or Condition is an issue in a case, a party may request the court to order a medical examination. The parties may be required to make various admissions (disclosures) to the case.

Exercise 5. Match the phrases in column A with their equivalents in column B

A	B
1. The Ohio Rules of Civil Procedure provide that a lawsuit is started by filling a written pleading called a complaint with the proper court.	A. Відповідач у судовій справі має право знати, що проти нього порушено справу і причину такого порушення . Відповідач може

	спробувати відхилити скаргу.
2. The defendant in a lawsuit is entitled to know that he has been sued, and why. The defendant may try to challenge the complaint	В. Позовна заява має містити: (1) стислий та зрозумілий виклад обвинувачення, з якого було б видно, що заявник за законом має право на засіб судового захисту, на який, як вважає позивач, він має право.
3. A civil case begins when the claimant, or plaintiff, files a written statement of her claim (complaint) in a court.	С. Повістка та додана до неї копія позовної заяви разом називаються «виклик до суду» . вручення повістки та копії позовної заяви називається «вручення виклику до суду». Документи можуть передаватися особисто відповідачу , їх можуть принести до оселі відповідача або ж надіслати рекомендованим листом.
4. The complaint must contain : (1) a short and plain statement of the claim which shows that the plaintiff is entitled to relief under the law; and (2) a demand (or “player”) for the kind of relief to which plaintiff believes she is entitled	Д. Норми розгляду цивільних справ у штаті Огайо» визначають, що судова справа розпочинається з подання заяви, яка називається позовною заявою, до відповідного суду.
5. The summons and attached complaint are known as “process”. The delivery of the summons and complaint is known as “service of process”. Process can be served by delivering it directly to the defendant, leaving it at his home, or sending it to him by certified mail.	Е. цивільна справа розпочинається тоді, коли заявник, або позивач, подає до суду свою позовну заяву у письмовій формі.

Exercise 6. Study the Vocabulary below, read the text in Ukraine. Translate it into English.

Суд спеціальної юрисдикції	Court of special jurisdiction	Закон «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні»	Law “On the Promotion of Youth Development in Ukraine”
Впливати (з тексту тощо)	Provide for	Заходи примусового впливу	Court enforcement actions
Адміністративний суд	Administrative court	Неповнолітні порушники	Juvenile delinquents
Вирішувати спори	Settle disputes	Господарський	Industrial

		(арбітражний) суд	(arbitration)court
органи державного управління	Bodies of state rule	Військовий суд	Court martial
Розробляти правові норми	Prescribe legal rules	Обласні і прирівняні до них арбітражні суди	Regional (and equal to them) arbitration courts
Суд у справах неповнолітніх	Juvenile court	Вищий арбітражний суд України	Supreme Arbitration Court of Ukraine

Text

Суди спеціальної юрисдикції. Зі ст.125 Конституції випливає, що в Україні мають бути створені суди спеціальної юрисдикції. До них, насамперед, треба віднести адміністративні суди, метою діяльності яких розгляд спорів між громадянами та органами державного управління.

Існує потреба й у розробці правових норм, пов'язаних з організацією та функціонуванням судів у справах неповнолітніх. Адже Закон від 5 лютого 1993 р «Про сприяння соціальному становленню та розвитку молоді в Україні «передбачає, що заходи примусового впливу до неповнолітніх правопорушників можуть визначити лише суди».

До судів спеціальною юрисдикції належать також господарські (арбітражні) і військові суди. Господарські (арбітражні) суди забезпечують захист прав і законних інтересів учасників господарських відносин (незалежно від форми власності, яку вони представляють). Систему цих судів складають обласні і прирівняні до них арбітражні суди та Вищий арбітражний суд України.

Vocabulary

Військові злочини	Military crimes	Міський (районний) суд	Municipal court
Соціальний захист	Social protection	Міжрайонний (окружний) суд	District court
військовослужбовці	Servicemen/women	Іменем України	In the name of Ukraine
Вищі судові органи	Supreme legal bodies	Обов'язковий до виконання	Mandatory
Апеляційний суд	Appellate court	безпосередньо	Directly
Місцевий суд	Local court	Народний засідатель	People's assessor
Концепція судово-правової реформи	Concept of the legal Reform	присяжний	Juror

Text

Військові суди розглядають лише справи про військові злочини та про соціальний захист військовослужбовців.

Конституція встановлює, що вищим судовими органами спеціалізованих судів є відповідні вищі суди.

В Україні відповідно до закону діють апеляційні та місцеві суди. Згідно з Конституцією судово-правові реформи це означає, що обласні та прирівняні до них суди функціонують як суди апеляційної інстанції щодо справ, розглянутих міськими чи окружними судами. До того ж Верховний Суд України може переглядати в апеляційному порядку справи, що розглядалися будь-яким загальним судом. Місцевими визнаються районні та міжрайонні (окружні) суди.

Усі судові рішення ухвалюються судами іменем України і є обов'язковими до виконання на всій її території. Народ безпосередньо бере участь у здійсненні правосуддя через народних засідателів і присяжних.

Exercise 7. Work in pairs. Study the Vocabulary below and then translate the Text into Ukraine.

Vocabulary

Pretrial conference	Досудова нарада	Pretrial activity	Досудовий етап
Establish the ground rules	Домовлятися про головні правила	Alternative dispute resolution	Спосіб альтернативного вирішення спору
Conclude the case	Завершити справу	Methods or techniques	Методи та прийоми
Deal with matters	Вирішувати питання	Settle conflict	Вирішувати конфлікт
Settlement before trial	Домовленість ще до суду	Negotiation	Переговори
		Mediation	Посередництво
Simplification of the questions to be tried	Спрощення питань, що виносяться на розгляд	Arbitration	Арбітраж
		Minitrial	Міні-суди
Listing of expenses and special damages	Перелік витрат та особливих компенсацій	Summary jury trial	Суд присяжних за спрощеною процедурою
		supplement	доповнювати
Possible amendment to the pleadings	Можливі поправки до змагальних паперів	Supplant	Замінювати
		Traditional litigation	Традиційна процедура
Change of reports of experts, medical reports, hospital reports	Обмін висновками експертів, лікарів та лікарень	Speedy	Швидкий
		Creative	Творчий
		Effective	Ефективний
		Mediator	Посередник

Limiting the number of expert witnesses	Обмеження кількості експертів для виступу свідками у суді	Facilitator	Помічник
		Maintain a calm environment	Створити спокійну атмосферу
Agreement on certain facts or admission of certain evidence	Домовленість щодо певних фактів або прийнятності певних доказів	Promote	Сприяти
		Realistic evaluation	Реалістична оцінка
		Reasonable solution	Розумне вирішення (спору)

Text

Pretrial conference. Many courts require the parties to a civil case to attend a pretrial conference in order to establish the ground rules for the trial and to help conclude the case with the least amount of time and trouble. Many matters may be dealt with at the pretrial conference, including: the possibility of settlement before trial; simplification of the questions to be tried; the listening of expenses and special damages; possible amendment to the pleadings; the change of the reports of expert witnesses, medical report, and hospital records; limiting the number of expert witnesses; and agreement upon certain facts or admission of certain evidence.

Alternative dispute resolution (ADR) is often a pretrial activity. ADR refers to a broad range of methods or techniques used to settle conflicts. For example, negotiation, mediation, arbitration, ministerial, and summary jury are some of the methods or techniques that lawyer, courts, and others are use as alternative to traditional litigation. These methods or techniques are intended to supplement rather to supplant traditional litigation. The methods and techniques used in ADR offer opportunities to find and use the best method to resolve particular conflicts or types of conflicts. ADR allows speedy, creative, and effective conflict resolution.

Mediation is one method of ADR which is often used by the court. In mediating, the mediator, or neutral third party, guides the parties through the contested issues. The mediator is a facilitator and not a judge. The mediator attempt to maintain a calm environment which promotes the realistic evaluation of both sides of a conflict and allows the parties to develop a reasonable solution of the conflict.

Exercise 8. Read and translate the text.

Trial

The main steps in a trial include: selection of jury (1); opening statements (2); be the attorneys; presentation of witnesses (3) and evidence (4) (the complaining party always goes first, and the defense next); closing statements (5) by the attorneys; instructions by the judge to the jury (6); and deliberation (7) and decision by the jury (8).

The trial as an Adversary Proceeding. A trial is an adversary proceeding (9), that, is, a contest between opponents. Each party presents evidence and argument. The judge's function is to control the contest as a neutral referee (10) and to rule on question of law. The jury's function is to decide questions of fact (11)

Burden and Degree of Proof. The fact that a trial is a contest dictates the order in which its events proceed. The initial burden falls on the complaining party- the plaintiff in a civil case, or the state in a criminal case. The complaining party must first establish that party's case (12)/ if the complaining party fails a case, there is nothing for the defendant to refute (13).

Different kinds of cases require different degrees of proof. In most civil cases, the winner is the party whose position is supported by the preponderance of the evidence (14). This means that the decision must be awarded (15) to the party whose favorable evidence carries greater weight and believability (16), even if the evidence is only a fraction more weight and believable than the evidence favoring the other party. Plaintiffs who are seeking an injunction or other extraordinary remedy (17) have a heavier burden of proof. They must establish their case by clear and convincing evidence.

In criminal case, the state must prove the defendant's guilt beyond a reasonable doubt (18). This means that even if a preponderance of the evidence favor the state, and even if the state's evidence is convincing, the decision must be awarded to the defendant if a reasonable doubt of the defendant's guilt remains.

1. добір присяжних;
2. попередні виступи; вступні промови (адвокатів сторін);
3. виклик (виставлення) свідків;
4. давання показань, наведення доказів;
5. кінцеві аргументи (адвокатів сторін);
6. напутні слова судді присяжним;
7. нарада присяжних;
8. вердикт журі (присяжних);
9. змагальний процес;
10. нейтральний арбітр;
11. вирішувати питання факту (злочину);
12. доводити факт злочину, обґрунтувати позов;
13. спростовувати, заперечувати;
14. більша вагомість (переконливість) доказів;
15. рішення повинно бути прийнятим на користь;
16. більша вага та правдоподібність;
17. засіб судового захисту;
18. поза всякими сумнівами.

Exercise 9. Match the phrases in column A with their equivalents in column B.

A	B
1. A trial is an adversary proceeding, that is, a contest between opponents.	А. різні справи вимагають різного ступеню переконливості доказів. У

The judge's function is to control the contest as a neutral referee and to rule on questions of law.	більшості цивільних справ виграє та сторона, яка наводить переконливі докази.
2. In a criminal case, the state must prove the defendant's guilt beyond a reasonable doubt.	В. головними стадіями судового процесу є: добір присяжних; попередні виступи адвокатів сторін; виставлення свідків та наведення доказів (позивач (обвинувач) завжди виступає першим, за ним виступає захист); кінцеві аргументи адвокатів; напутні слова судді присяжних та вердикт журі.
3. Different kinds of cases require different degrees of proof. In most civil cases, the winner is the party whose position is supported by the preponderance of the evidence.	С. функцією журі присяжних є вирішення питань факту злочину. Кожна сторона наводить свої докази та аргументи.
3. The main steps in a trial include : selection of a jury; opening statements by the attorneys; presentation of witnesses and evidence; closing arguments by the attorneys' instructions by the judge to the jury; and deliberation and decision by the jury.	Д. Судовий процес – це змагальна процедура, тобто змагання між сторонами. Суддя наглядає за змагальним процесом як незалежний арбітр та консультує з питань права.
4. The jury's function is to decide questions of fact. Each party presents evidence and arguments.	Е. У кримінальній справі обвинувачення повинно довести вину підсудного поза всякими сумнівами.

Exercise 10. Translate into Ukrainian.

1. Different degrees of proof; 2. Selection of a jury; 3. To prove the defendant's guilt beyond a reasonable doubt; 4. Deliberation and decision by the jury; 5. An adversary proceeding; 6. Preponderance of the evidence; 7. A fraction more weighty and believable; 8. Questions of fact; 9. Closing arguments; 10. A contest between opponents; 11. Neutral referee; 12. To rule the questions of law; 13. Evidence favoring the other party; 14; more clear and convincing evidence; 15. Extraordinary remedy; 16. Presentation of witnesses and evidence; 17/ initial burden falls on the complaining party; 18. Believability; 19. To control the contest.

Exercise 11. Translate into English.

1. Вердикт журі; 2. Судовий процес є змаганням; 3. Сторона-заявник; 4. вага та ступінь переконливості доказів; 5. Виставлення свідків та наведення доказів; 6. Доводити вину підсудного поза всякими сумнівами; 7. Переконливіші докази; 8. Тягар лягає на сторону - заявника; 9. Добір

присяжних; консультація з питань права; 11. Сторона-заявник завжди виступає першою; 14. Вагоміші та переконливіші докази; сумніви щодо вини підсудного все ще залишалися; кінцеві аргументи адвокатів; 17. Напутні слова судді присяжним.

Exercise 12. Study the Vocabulary below and then proceed to the exercises/
Vocabulary

Minor offenses	Незначні правопорушення
Petit jury	Мале журі
Apply	Поширюватися (на), застосовувати(ся)
Be tried (by a judge, a jury)	Розглядатися (суддею, журі)
Provide	Надавати
Serious offenses	Серйозні правопорушення
Imprisonment	Ув'язнення
In advance	Заздалегідь, попередньо
Capital case	Злочин, за який передбачена смертна кара
Potential penalty	Можливе покарання, можлива міра покарання
Jurors	Присяжні
Appropriate	Конфіскувати
Compensation	Відшкодування
Eminent domain	Право держави на відчуження привітної власності
Three-judge penal	Колегія з трьох суддів

Exercise 13. Match the phrases in column A with their equivalents in column B.

A	B
1. When a criminal case is tried by a jury, it consists of 12 jurors in felony cases and eight jurors in misdemeanors cases. In most civil cases the jury usually consists of eight members, although the parties can agree to a lesser number.	А. Відповідно у цивільній праві не передбачається суд присяжних, якщо одна із сторін не подасть попереднє клопотання про участь присяжних у письмовій формі.
2. In capital cases – criminal cases in which death is a potential penalty – a three – judge penal tries the case if a jury is waived.	В. Особи, звинувачені у незначних правопорушеннях (правопорушеннях, за які передбачене максимальне покарання у вигляді штрафу, що не перевищує 100 доларів), не мають права на суд присяжних.
3. The jury which actually hears cases is a “petit” (or “petty”)	С. У випадку, коли кримінальна справа розглядається судом присяжних, їх

<p>jury. The grand jury does not hear cases, I determines probable cause and issues indictments.</p>	<p>кількість становить 12 осіб у випадку кримінальних злочинів, а при розгляді незначних правопорушень – 8 осіб. При слуханні більшості цивільних справ кількість присяжних звичайно дорівнює восьми, хоча сторони можуть погодитися і на меншу кількість.</p>
<p>4. Persons accused of “minor offenses” (offenses where the maximum penalty is a fine not exceeding \$100 are not entitled to a jury trial.</p>	<p>Д.Склад присяжних, які фактично заслуховують справу, називається «мале журі». Велике журі не заслуховує справи, а визначає достатність підстави для позову та висуває обвинувачення.</p>
<p>5. Similarly, juries are not provided in civil cases unless one of the parties makes a written request for a jury in advance of the trial.</p>	<p>Е. Справи стосовно злочинів, за які передбачається вища міра покарання (тобто кримінальні справи з можливим смертним вироком), розглядає колегія з трьох суддів, якщо сторони відмовилися від суду присяжних.</p>

Наукове видання

ДЕМЧЕНКО ДІНА ІСХАКІВНА

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ІНШОМОВНОЇ
КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ЮРИСТІВ
ЗАСОБАМИ ІНОЗЕМНОЇ
МОВИ У ФАХОВІЙ ПІДГОТОВЦІ**

монографія

в авторській редакції

Формат 60x84/16

Папір офсет. Друк цифровий. Ум.друк.арк. 12,4

Наклад 300 прим. Замовлення № 03-02

Видавництво та друк

ФОП Іванченко І. С.

Тел.: +38-057-756-09-25, +38-050-40-243-50

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи
до державного реєстру видавців, виготівників та розповсюджувачів
видавничої продукції серія ДК №4388 від 15.08.2012 р.

ivan4enko@ukr.net

www.monograf.com.ua