ПОЛТАВСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ В. Г. КОРОЛЕНКА

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

ПЕРЕБИЙНІС ЮЛІЯ ВАСИЛІВНА

Прим. № _____

УДК 378.046-021.64:34]:37.035:316.454.52](043.5)

ДИСЕРТАЦІЯ

ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРАВА ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

011 Освітні, педагогічні науки
01 Освіта / Педагогіка

Подається на здобуття ступеня доктора філософії

Дисертація містить результати власних досліджень. Використання ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне джерело.

_____Ю. В. Перебийніс

Науковий керівник Шиян Надія Іванівна
доктор педагогічних наук, професор

Полтава – 2023

АНОТАЦІЯ

Перебийніс Ю. В. Формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка, Полтава, 2023.

Глобалізаційні процеси, що відбуваються у сучасному світі, наближення правової системи України до права ЄС, розширення напрямів співпраці українських фахівців у галузі права із зарубіжними колегами та клієнтами зумовлюють підвищення вимог до випускників закладів вищої юридичної освіти, актуалізують набуття ними здатності до вільної комунікації іноземною мовою усно і письмово з метою успішного виконання своїх професійних завдань.

З огляду на це у юридичних університетах має приділятися більше уваги підвищенню якості іншомовної підготовки майбутніх бакалаврів права, забезпеченню набуття ними системи відповідних компетентностей, що уможливить їхню конкурентоспроможність на ринку праці та прищепить їм звичку до використання автентичних інформаційних ресурсів з метою самоосвіти упродовж життя.

Вступ містить обґрунтування актуальності й доцільності дослідження; у ньому сформульовано його мету, завдання, визначено об’єкт, предмет та методи дослідження, показано його зв’язок із науковими планами й програмами, розкрито наукову новизну й практичне значення отриманих результатів, а також репрезентовано дані щодо апробації основних положень дисертації, надано список публікацій, окреслено структуру та обсяг праці.

У першому розділі – *«Теоретичні основи підготовки майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування»* – аналізується стан розробки проблеми готовності до професійної діяльності, комплексного явища, що є передумовою її виконання, зарубіжними й українськими науковцями.

Готовність майбутніх правників до професійно орієнтованого іншомовного спілкування – складник їхньої професійної компетентності, тому актуальним є її розвиток як під час здобуття ними ступеня бакалавра права у відповідному закладі вищої освіти, так і при здійсненні професійної діяльності у майбутньому.

Унаслідок аналізу наукової літератури, зокрема таких понять, як «особистість», «діяльність», «готовність до діяльності», «спілкування», «професійне спілкування» й «професійно орієнтоване спілкування спеціалістів у сфері права», дослідження поглядів науковців на структуру готовності до іншомовної комунікації з огляду на функціональний, особистісний, особистісно-діяльнісний, результативно-діяльнісний та акмеологічний підходи, з'ясування, що до її складу уходять спонукальні властивості, відповідні знання, уміння і навички, комунікативна компетентність, здатність особи дати оцінку комунікативним діям, пов'язаним із юридичною тематикою нами було зроблено висновок, що *готовність майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування* є багаторівневим утворенням, яке виявляється у наявності чотирьох компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і рефлексійного, що визначаються впливом психічних процесів, особистісних рис, попередньо набутої іншомовної компетентності, які можуть трансформуватися у процесі відповідної підготовки, результатом якої і має бути здатність фахівця до успішної іншомовної комунікації на юридичну тематику як усно, так і письмово у процесі виконання ним професійних обов'язків.

Установлено, що *структура готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування* містить такі компоненти: *мотиваційний* (зацікавленість у вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням, наявність відповідних потреб, мотивів та ціннісних орієнтацій, що є ознаками бажання до її постійного самоудосконалення), *когнітивний* (присутність системи лінгвопрофесійних знань, уявлень про суть іншомовної комунікації у правовій сфері, умінь проєктувати результати свого навчання на подальшу професійну діяльністю), *діяльнісний* (сукупність практичних умінь та навичок, застосування яких дозволяє успішно спілкуватися на професійну

тематику у реальних чи наближнених до них обставинах) і *рефлексійний* (здатність до рефлексії, адекватної самооцінки, контролю власної іншомовної комунікативної діяльності та об'єктивної оцінки мовленнєвих дій співрозмовника).

Вивчення англомовного юридичного дискурсу дозволило уточнити особливості професійного іншомовного спілкування фахівців у галузі права, які значною мірою визначаються їхньою діяльністю. Виявлено, що його компонентами є учасники, хронотоп, цілі, головні концепти та цінності, стратегії, тематика, різновиди, жанри, прецедентні тексти й дискурсивні формули. Це зумовило огляд їхніх лексичних, граматичних і синтактичних ознак, порівняння усного та писемного модусів.

У другому розділі – «*Проєктування технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування»* – описано авторську педагогічну технологію. Вона відповідає низці критеріїв (концептуальність, системність, керованість, ефективність, відтворюваність, структурованість, оптимальність) й містить чотири взаємопов'язані блоки: *цільовий*, *змістовий*, *процесуальний* і *результативний*.

До *цільового* складника технології належить мета й завдання сконструйованої нами освітньої діяльності, що базується на особистісно орієнтованому, контекстному, компетентнісному, ресурсному, системному, комунікативно-діяльнісному й середовищному методологічних підходах. До загальних принципів навчання, націленого на формування готовності майбутніх правників до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, відносимо такі: систематичності, послідовності, наступності, науковості, наочності, доступності, міцності засвоєння знань, умінь та навичок, свідомості і активності, зв'язку навчання із життям, єдності освітньої, розвивальної й виховної функцій, емоційності навчання, індивідуалізації та диференціації. Специфічними ж принципами уважаємо такі: професійної спрямованості, міжпредметної інтеграції, безперервності мовної освіти, усвідомленості, комунікативної спрямованості й партнерства.

Змістовий блок технології відповідно містить змістове наповнення навчальної дисципліни «Іноземна мова» (за правознавчим спрямуванням) – комплекс вправ і завдань, пов'язаних із опрацюванням автентичних аудіо- та відеоресурсів, виконання яких має забезпечити удосконалення іншомовної компетентності майбутніх бакалаврів права. При цьому процес формування їхньої готовності до комунікації іноземною мовою на правничу тематику має відбуватись у єдності трьох взаємопов'язаних та взаємозумовлених етапів: *мотиваційного*, *основного* та *оцінного*. *Мотиваційний* етап націлений на розвиток у здобувачів освіти зацікавленості в удосконаленні їхньої іншомовної компетентності в аудиторії й поза її межами, інтересу до опанування особливостей юридичного дискурсу, його писемного й усного модусів. *Основний* етап спрямований на формування у студентів системи знань, умінь та навичок стосовно специфіки комунікації на правничу тематику, що становить підґрунтя формування когнітивного й діяльнісного складників названої готовності. Метою *оцінного* етапу є формування рефлексійного елемента готовності, адже майбутні бакалаври права мають усвідомити цінність зазначеної готовності, набути здатність до об'єктивної самооцінки, самоаналізу та самокорекції своїх комунікативних дій задля попередження помилок. З огляду на необхідність навчання упродовж життя, важливим є і налаштування студентів на подальше удосконалення їхньої іншомовної компетентності, адже саме за таких умов можлива їхня продуктивна професійна діяльність у майбутньому.

Упродовж імплементації *процесуального* елемента авторської технології передбачено застосування інтерактивних інноваційних та традиційних методів і прийомів, зокрема колективно-групового, проблемного, ситуативного навчання, ігрових, дискусійних, дослідницьких, відібраних з метою уможливлення якомога ефективнішої іншомовної підготовки здобувачів вищої юридичної освіти.

Моделювання авторської технології дозволило виявити такі педагогічні умови її реалізації: готовність викладача іноземної мови за правознавчим спрямуванням до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів права; зорієнтованість на індивідуально-психологічні

особливості студентів, зокрема їхні навчально-пізнавальні стилі; створення відкритого іншомовного комунікативного середовища із залученням інформаційно-комунікаційних технологій.

Аргументовано й шляхи реалізації ідеї створення відкритого іншомовного комунікативного середовища у складі освітнього простору університету завдяки використанню авторського електронного навчально-методичного посібника *"English for Future Lawyers"* з активними посиланнями на ресурси для різних видів роботи студентів в аудиторії та поза її межами й долучення до нього носіїв мови, викладачів спеціальних дисциплін та юристів-практиків.

У третьому розділі – «*Експериментальна перевірка ефективності технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування»* – схарактеризовано хід та результати діагностики результатів проведеного педагогічного експерименту відповідно до програми упровадження розробленої педагогічної технології. Вона передбачала реалізацію *підготовчого*, *констатувального* та *формувального* етапів упродовж 2019-2022 років на базі Полтавського юридичного інституту Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» й Полтавського державного аграрного університету.

У ході *підготовчого етапу* було проведено відповідну підготовку викладачів іноземної мови за правознавчим спрямуванням, а також пілотажне опитування професорсько-викладацького складу, потенційних роботодавців і здобувачів освіти. Останнє засвідчило розрив між вимогам сучасного ринку праці й рівнем сформованої іншомовної компетентності у майбутніх бакалаврів права. Це припущення було підтверджено і упродовж *констатувального* етапу експериментального дослідження (2019-2020 рр.) завдяки отриманим емпіричним даним. Відтак, одержані результати спричинилися до важливості теоретичного доведення й методичної розробки технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованої іншомовної комунікації.

Упродовж *формувального етапу* (2020-2022 рр.) учасників експерименту було поділено на дві групи: експериментальну (128 осіб) і контрольну (124 особи). Нами не уносились зміни до освітньої діяльності останньої групи, однак у першій здійснювався планомірний процес формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за розробленою технологією. Шляхом застосування апробованих діагностичних методик й аналізу успішності упродовж реалізації авторської технології й наприкінці експерименту в обох групах було діагностовано рівні іншомовної компетентності здобувачів вищої юридичної освіти.

Результати початкового вимірювання свідчать про несуттєвість розбіжностей у сформованості зазначеної готовності студентів обох груп, а підсумковий її аналіз підтверджує наявність змін, що відбулися у них, проте переважно стосуються саме експериментальної. Отримані дані дозволяють зробити висновок про те, що розроблена педагогічна технологія значним чином уплинула на формування готовності до професійно орієнтованої іншомовної комунікації тієї частини майбутніх фахівців у галузі юриспруденції, які належали до експериментальної групи.

Задля підтвердження достовірності одержаних результатів нами було використано методи математичної статистики (χ^2-критерій). Саме показники χ^2-критерію, які ми отримали наприкінці експерименту, при достовірній імовірності $p = 0{,}99$ з усією переконливістю доводять те, що результатом розробленої нами педагогічної технології є статистично значущі відмінності у рівнях іншомовної компетентності, набутої майбутніми правознавцями. Отже, результати експерименту доказують доцільність упровадження розробленої й експериментально верифікованої технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування та відповідних педагогічних умов у практику іншомовної підготовки студентів закладів вищої юридичної освіти.

Ключові слова: готовність до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, іншомовна компетентність, іншомовна комунікація, професійно орієнтоване спілкування, майбутні бакалаври права, педагогічна технологія, педагогічна умова, освітнє середовище, заклад вищої освіти.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображують основні наукові результати дослідження:

1. Перебийніс Ю. В. Моніторинг сформованості готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 50. Т. 2. С. 24-29.

2. Перебийніс Ю. Педагогічні умови формування готовності майбутніх правників до професійно орієнтованої іншомовної комунікації. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2022. № 1 (45). P. 30-35.

3. Перебийніс Ю. В. Структура готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. Вип. 191. С. 259-262.

4. Перебийніс Ю. В. Сучасний методичний інструментарій підготовки майбутніх правознавців до професійно орієнтованої комунікації. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 55. Т. 2. С. 69-73.

5. Шиян Н., Перебийніс Ю. Теоретичні основи формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у немовному закладі вищої освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. № 24. С. 234-238.

Опубліковані праці апробаційного характеру:

6. Кабальський Р. О., Перебийніс Ю. В. Мова права: її класифікація та стилістичні особливості. *Актуальні питання правознавства: питання історії, теорії та практики* : матеріали V Міжвузівської наукової конференції за результатами роботи у 2010-2011 навчальному році (м. Полтава, 27-28 квіт. 2011 р.). Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2011. С. 57-59.

7. Перебийніс Ю. Взаємодія учасників освітнього процесу в умовах змішаного й дистанційного навчання іноземної мови за професійним спрямуванням. *Проблеми викладання іноземних мов у закладах вищої освіти :* матеріали І Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (м. Мелітополь, 20 травня 2021 р.). Мелітополь, 2021. С. 197-201.

8. Перебийніс Ю. В. Вища школа: виклики сьогодення і перспективи розвитку. *Сучасне матеріалознавство та товарознавство: теорія, практика, освіта :* матеріали VI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Полтава, 14-15 березня 2019 року). Полтава: ПУЕТ, 2019. С. 304-307.

9. Перебийніс Ю. В. До проблеми підготовки майбутніх правників до іншомовної професійно орієнтованої комунікації. *Адаптація правової системи України до права Європейського Союзу: теоретичні та практичні аспекти* : матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з нагоди 20-тої річниці створення Полтавського юридичного інституту Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого (м. Полтава, 29 вересня 2022 р.). Полтава, 2022. С. 240-242.

10. Перебийніс Ю. Ігрові методи навчання у процесі формування готовності майбутніх правознавців до іншомовної комунікації на професійну тематику. *Мова і міжкультурна комунікація: теорія та практика :* зб. матеріалів III Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 25 травня 2022 р.). Полтава: ПДАУ, 2022. С. 250-253.

11. Перебийніс Ю. В. Латинізми в англійській юридичній лексиці. *Особистість. Суспільство. Право :* зб. наук. ст. та тез наук. повід. за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. 10-річчю Полт. юрид. ін-ту. Полтава, 15 березня 2012 р.: у 2 ч. Ч. 1. Харків: «Точка», 2012. С. 548-551.

12. Перебийніс Ю. В. Модернізація процесу іншомовної підготовки майбутніх фахівців у галузі права як вимога сьогодення. *Сучасне матеріалознавство та товарознавство: теорія, практика, освіта :* матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Полтава, 22-23 квітня 2021 р.). Полтава: ПУЕТ, 2021. С. 123-126.

13. Перебийніс Ю. В. Організація позааудиторної іншомовної активності майбутніх бакалаврів права. *Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції:* матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (23 лютого 2023 року). Харків: Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, 2023. С. 195-198.

14. Перебийніс Ю. Принцип неперервності освіти в процесі іншомовної підготовки бакалаврів права. *Дидаскал: часопис:* матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Забезпечення якості вищої освіти в Україні: сучасний стан і перспективи», 12-13 листопада 2019 р. / Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2020. № 20. С. 202-205.

15. Перебийніс Ю. В. Роль проблемних методів навчання у процесі формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції :* матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Мукачево, 21–22 жовтня 2021 р.). Мукачево, 2021. С. 244-246.

16. Перебийніс Ю. В. Самонавчання у процесі підготовки майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. *Проблеми саморозвитку особистості в сучасному суспільстві :* матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., 26-27 березня 2021 р. Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого. Харків: Друкарня Мадрид, 2021. С. 275-277.

17. Перебийніс Ю. Специфіка дистанційного та змішаного навчання іноземної мови за професійним спрямуванням у закладах вищої юридичної освіти. *Дидаскал: часопис :* матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю «Трансформації вищої педагогічної освіти: світовий і український контекст», 16–17 лист. 2021 р. / Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2021. № 22. С. 279-283.

18. Перебийніс Ю. Створення відкритого іншомовного комунікативного середовища як передумова формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. *Дидаскал: часопис :* матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Університетська освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Полтава, 16-17 листопада 2020 р.). Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2021. № 21. С. 39-42.

19. Перебийніс Ю. В. Трансформація компетенцій працівника в умовах суспільства знань. *Якість вищої освіти: компетентнісний підхід у підготовці*

сучасного фахівця: матеріали XLIII Міжнародної науково-методичної конференції (м. Полтава, 14-15 листопада 2018 року). Полтава: ПУЕТ, 2018. С. 71-73.

20. Перебийніс Ю. В. Формування готовності до професійної діяльності як основна вимога до сучасної системи вищої освіти. *Сучасне матеріалознавство та товарознавство: теорія, практика, освіта :* матеріали VII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Полтава, 12-13 березня 2020 року). Полтава: ПУЕТ, 2020. С. 220-223.

21. Перебийніс Ю. В. Формування готовності студентів юридичних університетів до іншомовної комунікації за допомогою дослідницьких методів. *ІІ Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка»*: збірник тез доповідей (електронне видання) (м. Полтава, 22-23 лютого 2022 р.). Полтава: ПУЕТ, 2022. С. 285-289.

ABSTRACT

Perebyinis Yu. V. Formation of Future Bachelors' of Law Readiness to Professionally Oriented Foreign Language Communication. Qualifying scientific work with the manuscript copyright.

The thesis for the Doctor of Philosophy (PhD) degree in specialty 011 Educational and Pedagogical Sciences. Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical University, Poltava, 2023.

The globalization processes taking place in the modern world, approximation of the legal system of Ukraine to the EU law, expansion of the areas of cooperation of Ukrainian legal experts with foreign colleagues and clients have led to an increase in requirements for graduates of higher legal education institutions, actualized their acquisition of the ability to fluent oral and written communication in a foreign language in order to perform their professional tasks successfully.

In view of this, at law universities, more attention should be paid to improving the quality of foreign language training of future bachelors of law, ensuring that they

acquire a system of relevant competencies that will enable their competitiveness at the labour market and instill in them the habit of using authentic information resources for the purpose of lifelong self-education.

The *introduction* contains a justification of the relevance and expediency of the research; it formulates its purpose, tasks, defines the object, subject and research methods, shows its connection with scientific plans and programs, reveals the scientific novelty and practical significance of the obtained results, as well as presents data on the approval of the main provisions of the dissertation, provides a list of publications, outlines a structure and volume of the work.

In the first chapter – "*Theoretical foundations of preparing future bachelors of law for professionally oriented foreign language communication*" – the state of development of the problem of readiness for professional activity, a complex phenomenon that is a prerequisite for its implementation, by foreign and Ukrainian scientists has been analyzed. The readiness of future lawyers for professionally oriented communication in a foreign language is an element of their professional competence, therefore its development is relevant both during the acquisition of a bachelor degree at the relevant institution of higher education and further implementation of professional activities.

As a result of the analysis of scientific literature, in particular, such concepts as "personality", "activity", "readiness for activity", "communication", "professional communication" and "professionally oriented communication of specialists in the field of law", scientists' views on the structure of readiness to foreign language communication in view of functional, personal, personal-activity, result-activity and acmeological approaches, finding out that it includes motivational properties, relevant expertise, knowledge and skills, communicative competence, as well as a person's ability to evaluate communicative actions related to legal topics, we have concluded that *the readiness of future bachelors of law to professionally oriented foreign language communication* is a complex entity manifested in the presence of four components: motivational, cognitive, active and reflective which are determined by influence of mental processes, personal characteristics, foreign language competence acquired prior and can be transformed in consequence of purposeful training aimed at acquisition by a

law student of the ability to effective oral and written communication on legal topics in the process of performing his professional duties.

It has been established that the *composition of readiness of future bachelors of law for professionally oriented foreign language communication* includes the following components: *motivational* (interest in acquiring foreign language competence for the purpose of communicative interaction with people from other cultures, presence of needs, motives and value orientations, which are signs of a desire for its constant self-improvement), *cognitive* (availability of a system of linguistic and professional knowledge, an idea of the nature of professionally oriented communication with members of the legal profession, ability to connect the results of one's studies with further professional activities), *functional* (formedness of a number of practical skills and abilities enabling effective foreign language communication within the profession in real or quasi-real circumstances) and *reflective* (an ability to reflect, self-evaluate and self-monitor a process of communication in a foreign language, as well as objectively evaluate speech acts produced by an interlocutor).

The study of the English-language legal discourse has allowed us to clarify the peculiarities of the professional foreign language communication of specialists in the field of law, which are largely determined by their activities. It has been established that its components include participants, chronotopos, goals, main concepts and values, strategies, topics, varieties, genres, precedent texts and discursive formulas. This has led to a review of their lexical, grammatical and syntactic features, as well as difference between oral and written modes.

In the second chapter – "*Designing technology for forming the readiness of future bachelors of law for professionally oriented foreign language communication*" – the developed pedagogical technology for forming the said readiness has been described. It meets a number of criteria (conceptuality, systematicity, manageability, efficiency, reproducibility, structuredness, optimality) and contains four interrelated blocks: purpose-oriented, content-related, procedural and resultative.

The *purpose-oriented* component of the technology includes the purpose and task of the designed educational activity which is based on such approaches as personally

oriented, contextual, competence-based, resource-based, system-wide, communicative activity-based and environmental methodological. The general principles of education, aimed at forming the readiness of future lawyers for professionally oriented foreign language communication, include as follows: systematicity, consistency, continuity, scientificity, illustration, intelligibility, retention of learning of expertise, knowledge and skills, consciousness and proactive attitude, connection of learning with life, unity of educational, developmental and formative functions, emotionality of learning, individualization and differentiation. We consider the following as specific principles: professional orientation, interdisciplinary integration, continuity of language education, awareness, communicative orientation and partnership.

The *content-related* block of the technology accordingly contains the content of the academic discipline "Foreign Language (for Legal Studies)" – a system of exercises and tasks, in particular, related to the processing of authentic audio and video resources, the implementation of which should ensure the improvement of the foreign language competence of future bachelors of law. At the same time, the process of forming their readiness to communicate on legal topics in a foreign language should take place in the unity of three interrelated and mutually determined stages: *motivational*, *principal* and *assessing*. The *motivational* stage is aimed at the development of education seekers' interest in improving their foreign language competence in the classroom and beyond, motivation for mastering the peculiarities of legal discourse, its written and oral modes. As a result of the *principal* stage, students should have a system of knowledge, abilities and skills in relation to the specifics of communication on legal topics, as well as abilities and skills that would ensure their productive professional activity in the future, which is the basis for the formation of the cognitive and functional components of the aforementioned readiness. The purpose of the *assessing* stage is to form a reflective element of the readiness since future bachelors of law must realize the value of the specified readiness, acquire the ability to objective self-evaluation, self-analysis and self-correction of their communicative actions in order to prevent possible mistakes. Given the need for lifelong learning, students' cognitive tuning concerning foreing

language competence is also important, since it is under such conditions that their productive professional activity is possible in times to come.

While implementing the *procedural* element of the developed technology, the use of interactive innovative and traditional teaching methods and techniques was foreseen, in particular, group, problem-based, situational learning, gaming, debating, research, selected in order to enable the most effective possible foreign language training of law students.

Modelling the original technology has made it possible to identify the following pedagogical conditions for its implementation: readiness of a foreign language teacher for legal purposes to the formation of foreign language communicative competence of future bachelors of law; focus on the individual and psychological characteristics of the students, in particular their educational and cognitive styles; creation of an open foreign language communicative environment by engaging information and communication technologies.

Ways of implementing the idea of creating an open foreign-language communicative environment as part of the educational space of the university have also been rationalized, in particular relying on the electronic teaching and methodical manual "*English for Future Lawyers*" containing active links to resources for various types of students' activities in the classroom and beyond, and involving native speakers of the language, provided such conditions exist.

The third chapter – "*Experimental verification of the effectiveness of the technology of forming the readiness of future bachelors of law for professionally oriented foreign language communication*" – has characterized the course and results of monitoring the consequences of the conducted pedagogical experiment in accordance with the program for introduction of the designed pedagogical technology. It provided for the implementation of the *preparatory*, *ascertaining* and *formative* stages during 2019-2022 on the basis of the Poltava Law Institute of Yaroslav the Wise National Law University, Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State Pedagogical University, Higher Educational Institution of the Ukoopspilka "Poltava University of Economics and Trade" and Poltava State Agrarian University.

In the course of the *preparatory* stage (2019-2020), both appropriate training of legal foreign language teachers and a pilot survey of teaching staff, potential employers and students were carried out. The latter proved the gap between the requirements of the modern labour market and the level of foreign language competence formed by future bachelors of law. This assumption was confirmed during the *ascertaining* stage of the experimental study due to the received empirical and diagnostic data. Therefore, the obtained results led to the importance of theoretical proof and methodical development of the original technology aimed at formation of future lawyers' readiness for professionally oriented foreign language communication.

At the *formative* stage (2020-2022), two groups of students – experimental (128 people) and control (124 people) – were assembled. We did not introduce any changes to the educational activities of the latter group, however, in the former one, a planned process of formation of readiness for professionally oriented foreign language communication using the developed technology was carried out. Through the use of proven diagnostic methods and performance analysis during implementation of the designed technology and at the end of the experiment, the law students' foreign language competence levels were diagnosed in both groups.

The results of the initial measurement have indicated insignificant differences in the formedness of the named readiness of the members of both groups, and its final analysis has confirmed the presence of changes that had occurred in the groups, but mainly related to the experimental one. Therefore, the obtained data allow us to conclude that the developed pedagogical technology has had a significant impact on the formation of readiness for professionally oriented foreign language communication of that part of the future lawyers who belonged to the experimental group.

In order to confirm the reliability of the obtained results, we have used the methods of mathematical statistics (χ^2-criterion). It is the indicators of the χ^2-criterion that we obtained at the end of the experiment with a reliable probability of $p = 0.99$ which convincingly prove that the designed pedagogical technology leads to statistically significant differences in the levels of foreign language competence acquired by future lawyers. Consequently, the experiment results prove the expediency of introducing the

designed and experimentally verified developed technology of forming the readiness of future bachelors of law for professionally oriented foreign language communication and relevant pedagogical conditions into the practice of students' foreign language training at law universities.

Keywords: readiness to professionally oriented foreign language communication, foreign language competence, foreign language communication, professionally oriented communication, future bachelors of law, pedagogical technology, pedagogical condition, educational environment, institution of higher education.

LIST OF PUBLISHED WORKS ON THE THEME OF THE THESIS

Publications reflecting the main scientific results of the research:

1. Perebyinis Yu. V. Monitoring of Formation of Future Bachelors' of Law (LLB) Readiness for Professionally Oriented Foreign Language Communication. *Innovative Pedagogy*. 2022. Is. 50. Vol. 2. P. 24-29.

2. Perebyinis Yu. Pedagogical Conditions of Formation of Future Lawyers' Readiness for Professional Foreign Language Communication *Knowledge, Education, Law, Management*. 2022. No 1 (45). P. 30-35.

3. Perebyinis Yu. V. Structure of Readiness of Future Bachelors of Law for Professionally Oriented Foreign Language Communication. *Proceedings. Series: Pedagogical Sciences.* Kropyvnytskyi: Volodymyr Vynnychenko CUSPU EPC, 2020. Is. 191. P. 259-262.

4. Perebyinis Yu. V. Modern Methodological Tookit for Training Future Lawyers for Professionally Oriented Foreign Language Communication. *Innovative Pedagogy*. 2023. Is. 55. Vol. 2. P. 69-73.

5. Shyian N., Perebyinis Yu. Theoretical Basis of Forming Readiness for Professionally Oriented Foreign Language Communication at Non-Philological Higher Education Institution. *The Sources of Pedagogical Skills*. 2019. No 24. P. 234-238.

Published works of approbation nature:

6. Kavalskyi R. O., Perebyinis Yu. V. Language of Law: its Classification and Stylistic Features Мова. *Current Issues of Jurisprudence: Problems of History, Theory and Practice:* proceedings of the 5th Interuniversity Research Conference based on the results of 2010-2011 academic year (Poltava, 27-28 April, 2011). Poltava: Firm "Techservice" Ltd, 2011. P. 57-59.

7. Perebyinis Yu. Interaction of Participants of Educational Process in Conditions of Blended and Distance Learning of Professional Foreign Language. *Problems of Teaching Foreign Languages at Institutions of Higher Education:* proceedings of the 1st All-Ukrainian Research to Practice Internet Conference (Melitopol, 20 May, 2021). Melitopol, 2021. P. 197-201.

8. Perebyinis Yu. V. Higher Education: Current Challenges and Prospects for Development. *Modern Materials Science and Commodity Science: Theory, Practice, Education:* proceedings of the 6th International Research to Practice Internet Conference (Poltava, 14-15 March, 2019). Poltava: PUET, 2019. P. 304-307.

9. Perebyinis Yu. V. Regarding the Problem of Preparing Future Lawyers for Foreign Language Professionally Oriented Communication. *Adaptation of Legal System of Ukraine to the European Union Law: Theoretical and Practical Aspects*: proceedings of the All-Ukrainian Research to Practice Conference on the 20th anniversary of establishment of Poltava Law Institute of Yaroslav the Wise National Law University (Poltava, 29 September, 2022). Poltava, 2022. P. 240-242.

10. Perebyinis Yu. Games as Teaching Method in Process of Forming Readiness of Future Lawyers for Foreign Language Communication on Professional Topics. *Language and Intercultural Communication: Theory and Practice:* collection of proceedings of the 3rd All-Ukrainian Research to Practice Conference (Poltava, 25 May, 2022). Poltava: PSAU, 2022. P. 250-253.

11. Perebyinis Yu. V. Latinisms in English Legal Vocabulary. *Personality. Society. Law.* Collection of scientific articles and abstracts of proceedings of the International Research to Practice Conference on the 10th anniversary of Poltava Law

Institute. Poltava, 15 March, 2012: in two parts. Part 1. Kharkiv: “Tochka”, 2012. P. 548-551.

12. Perebyinis Yu. V. Modernization of Future Lawyers’ Foreign Language Training Process as Requirement of Today’s World. *Modern Materials Science and Commodity Science: Theory, Practice, Education:* proceedings of the 8th International Research to Practice Internet Conference (Poltava, 22-23 April, 2021). Poltava: PUET, 2021. P. 123-126.

13. Perebyinis Yu. V. Organization of Extracurricular Foreign Language Activities for Future Bachelors of Law. *Specialist’s Language Education: Modern Challenges and Trends:* proceedings of the Vth All-Ukrainian Research to Practice Internet Conference (23 February 2023). Kharkiv: Yaroslav the Wise National Law University, 2023. P. 195-198.

14. Perebyinis Yu. Principle of Education Continuity in Process of Foreign Language Training of Bachelors of Law. *Didaskal: journal*: proceedings of the International Research to Practice Conference “Ensuring Quality of Higher Education in Ukraine: Current State and Prospects”, 12-13 November, 2019 / Department of General Pedagogy and Andragogy of V. G. Korolenko PNPU. Poltava, 2020. No 20. P. 202-205.

15. Perebyinis Yu. V. Role of Problematic Teaching Methods in Process of Forming Readiness of Future Bachelors of Law for Professionally Oriented Foreign Language Communication. *Education and Formation of Specialists’ Competitiveness in Conditions of European Integration:* proceedings of the 5th International Research to Practice Conference (Mukachevo, 21–22 October 2021). Mukachevo, 2021. P. 244-246.

16. Perebyinis Yu. V. Self-study in Process of Preparing Future Bachelors of Law for Professionally Oriented Foreign Language Communication. *Problems of Personality’s Self-development in Modern Society:* proceedings of the 2nd International Research to Practice Conference, 26-27 March, 2021. Yaroslav the Wise National Law University. Kharkiv: “Madrid” Printing House, 2021. P. 275-277.

17. Perebyinis Yu. Specifics of Distance and Blended Professional Foreign Language Learning at Institutions of Higher Legal Education. *Didaskal: journal*: proceedings of the All-Ukrainian Research to Practice Conference with International

Participation “Transformations of Higher Pedagogical Education: World and Ukrainian Context”, 16–17 November, 2021 / Department of General Pedagogy and Andragogy of V. G. Korolenko PNPU. Poltava, 2021. No 22. P. 279-283.

18. Perebyinis Yu. Creation of Open Foreign Language Communication Environment as Prerequisite for Formation of Readiness of Future Bachelors of Law for Professionally Oriented Foreign Language Communication. *Didaskal: journal*: proceedings of the All-Ukrainian Research to Practice Conference with International Participation “University education in Ukraine in Context of Integration into European Educational Space” (Poltava, 16-17 November, 2020) / Department of General Pedagogy and Andragogy of V. G. Korolenko PNPU. Poltava, 2021. No 21. P. 39-42.

19. Perebyinis Yu. V. Transformation of Worker’s Competencies in Conditions of Knowledge Society. *Quality of Higher Education: Competency-based Approach in Modern Professional’s Training:* proceedings of the 42nd International Research and Methodical Conference (Poltava, 14-15 November, 2018). Poltava: PUET, 2018. P. 71-73.

20. Perebyinis Yu. V. Formation of Readiness for Professional Activity as Basic Requirement for Modern System of Higher Education. *Modern Materials Science and Commodity Science: Theory, Practice, Education:* proceedings of the VII International Research to Practice Internet Conference (Poltava, 12-13 March, 2020). Poltava: PUET, 2020. P. 220-223.

21. Perebyinis Yu. V. Formation of Readiness of Law University Students for Foreign Language Communication Using Research Methods. *The 2nd International Research to Practice Internet Conference “Resource-oriented Learning in "3D": Accessibility, Dialogue, Dynamics”*: collection of abstracts (electronic publication) (Poltava, 22-23 February, 2022). Poltava: PUET, 2022. P. 285-289.

ЗМІСТ

АНОТАЦІЯ 2
ABSTRACT 11
ЗМІСТ 21
ВСТУП 23
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРАВА ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ 31
1.1. Суть поняття готовності майбутнього бакалавра права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування 31
1.2. Складники готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування 49
1.3. Специфіка професійного іншомовного спілкування фахівців у галузі права (на матеріалі англомовного юридичного дискурсу) 59
Висновки до першого розділу 78
РОЗДІЛ 2. ПРОЄКТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРАВА ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ 81
2.1. Технологія формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування 81
2.2. Педагогічні умови реалізації технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування 107
2.3. Реалізація ідеї створення відкритого іншомовного комунікативного середовища як умови формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою 128
Висновки до другого розділу 137
РОЗДІЛ 3 ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРАВА ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ 140
3.1. Завдання і хід експериментальної роботи 140

3.2. Аналіз результатів експериментальної перевірки ефективності технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування 170
Висновки до третього розділу 197
ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ 199
СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 203
ДОДАТКИ 252

ВСТУП

Актуальність і доцільність теми дослідження. Інтеграція України у світове співтовариство розширює її взаємодію з іншими країнами у соціально-економічній, політичній, культурній та іншій сферах, що у свою чергу супроводжується побудовою громадянського суспільства, забезпеченням верховенства права та іншими демократичними процесами. Такі зміни значною мірою підвищують вимоги до випускників українських закладів вищої освіти (ЗВО), зокрема юридичних, адже, крім володіння спеціальними знаннями, уміннями і навичками, сучасний фахівець у цій галузі повинен мати і соціально-комунікативні компетентності задля інтеракції із носіями різних культур. У зв'язку з цим неперecічного значення набуває наявність у юриста мовної та іншомовної компетентностей.

Професійна діяльність працівників різних державних, особливо судових, нотаріальних, правоохоронних органів, а також громадських правозахисних організацій, членів адвокатських об'єднань вимагає постійної взаємодії із зарубіжними колегами – співробітниками Міжнародної організації кримінальної поліції (Інтерпол), Організації з безпеки і співробітництва в Європі (ОБСЄ), Європейського суду з прав людини (ЄСПЛ) тощо. Додамо, що така тенденція лише посилиться, адже наша держава має намір долучитися до Європейського Союзу (ЄС) та Організації Північноатлантичного договору (НАТО). До того ж, у сучасному світі спостерігається ріст так званої «білокомірцевої» злочинності, кіберзлочинності, терористичних нападів та інших злочинів, що вимагає тіснішої співпраці працівників правоохоронних органів із зарубіжними колегами з метою пошуку осіб (як громадян України, так і іноземців), які підозрюються у скоєнні правопорушень на території нашої країни та інших держав. Водночас подальше формування ринкової інфраструктури, діяльність філій закордонних компаній, спільних підприємств, розширення ринку збуту товарів і послуг, вироблених в Україні, вимагає постійної інтеракції іноземною мовою українських фахівців у галузі права із зарубіжними колегами. Таке розширення міжнародного співробітництва зумовлює зростання вимог до рівня сформованості професійної

іншомовної компетентності працівників, що в свою чергу є підставою перегляду змісту і підвищення якості професійної підготовки випускників юридичних ЗВО.

Зважаючи на те, що Україна є членом Ради Європи, зміст іншомовної освіти продовжує оновлюватися згідно із вимогами таких документів цієї організації, як «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2001) та «Європейське мовне портфоліо» (2002). Так, відповідно до стандарту вищої освіти для першого (бакалаврського) рівня у галузі знань 08 Право, затвердженому 12 грудня 2018 р., перелік загальних компетентностей майбутніх правників включає і здатність спілкуватися іноземною мовою. При цьому у розділі V («Нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання») зафіксовано, що серед результатів навчання, які повинен продемонструвати здобувач вищої освіти ступеня вищої освіти бакалавр зі спеціальності 081 Право, – уміння вільно спілкуватися державною й іноземною мовами усно й письмово, правильно уживаючи юридичну термінологію.

Аналіз психолого-педагогічної і методичної літератури, наявного стану викладання іноземних мов у вищій школі дозволяє зауважити, що незважаючи на певну ступінь теоретичної розробки питань іншомовної підготовки в умовах освітнього середовища університету, є потреба у сучасній технології формування готовності до іншомовного професійно орієнтованого спілкування майбутніх бакалаврів права, адже спостерігається недостатня адаптація навчальних програм, змісту підручників і посібників до вимог сьогодення й останніх досягнень педагогічної науки. Як наслідок, у випускників юридичних факультетів і університетів переважно не виявляється достатній рівень здатності до усної й писемної комунікації, що забезпечила б їхню ефективну професійну діяльність без мовних бар’єрів.

Відтак, у процесі проведеного дослідження виявлено суперечності між:

– об’єктивною потребою суспільства у представниках правничої професії, здатних виконувати складні завдання сьогодення, співпрацюючи із зарубіжними

колегами, та недостатнім рівнем сформованості їхньої готовності до професійного орієнтованого спілкування іноземною мовою;

– необхідністю застосування комунікативної методики у процесі професійної іншомовної підготовки майбутніх бакалаврів права відповідно до сучасних вимог та недостатнє теоретичне, методичне та практичне забезпечення цього процесу;

– вимогами створення відкритого комунікативного іншомовного освітнього середовища у юридичному ЗВО, визначальною рисою якого мала б бути орієнтація на практичну підготовку до здійснення майбутньої професійної діяльності з використанням іноземної мови, й повільним реагуванням системи вищої школи на нагальні потреби держави і ринку праці.

Отже, потреба суспільства у висококваліфікованих представниках правничої професії зумовлює те, що ключовим завданням професійної підготовки майбутніх бакалаврів права є створення умов для більш ефективного формування їхньої готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, посилення мотивації до самостійної пошуково-творчої діяльності, спрямованої на забезпечення їхньої іншомовної компетентності. Актуальність і значущість проблеми дослідження, недостатня розробка її теоретичних, методичних та практичних аспектів, наявні суперечності зумовили вибір нами теми дослідження – ***«Формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування».***

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дисертаційну роботу виконано у рамках науково-дослідної роботи кафедри загальної педагогіки та андрагогіки Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка «Єдність теорії і практики у підготовці бакалаврів, магістрів та докторів філософії в умовах реформування освіти України» (державний реєстраційний номер 0121U114718). Тему дисертації затверджено на засіданні вченої ради Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка (протокол № 4 від 31.10.2019).

Об'єкт дослідження – професійна підготовка майбутніх бакалаврів права у закладах вищої освіти.

Предмет дослідження – технологія формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

Мета дослідження полягає у теоретичному обґрунтуванні, розробленні й експериментальній перевірці технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування та виявленні педагогічних умов її реалізації.

Відповідно до поставленої мети визначено такі **завдання дослідження**:

1. Здійснити теоретичний аналіз основних категорій дослідження й визначити суть готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

2. Зважаючи на особливості професійної комунікації, обґрунтувати структуру, визначити рівні, критерії та показники сформованості готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

3. Розробити та експериментально перевірити технологію формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

4. Виявити педагогічні умови реалізації технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

5. Розробити методичний супровід формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

З метою вирішення окреслених завдань і досягнення поставленої мети використано комплекс взаємопов’язаних **методів дослідження**: *теоретичних* – системно-структурний аналіз філософської, психолого-педагогічної та науково-методичної літератури, вивчення нормативно-законодавчих актів, навчально-методичних документів із метою з’ясування стану опрацювання досліджуваної проблеми, визначення суті та уточнення змісту основних термінів і концептів; узагальнення й систематизація педагогічного досвіду викладачів ЗВО та власного досвіду дисертантки щодо підготовки майбутніх бакалаврів права до іншомовного спілкування для осмисленння способів вирішення поставлених завдань; аналіз,

синтез, систематизація, класифікація для порівняння теоретичних даних і результатів пілотажного експерименту; моделювання з метою визначення педагогічних умов підготовки майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою; *емпіричні – діагностичні* (бесіда, анкетування, тестування, опитування) – для вивчення стану розвитку готовності майбутніх бакалаврів права до іншомовного спілкування; *обсерваційні* (педагогічний моніторинг) – для спостереження за навчальним процесом; *прогностичні* (метод експертних оцінок, узагальнення незалежних характеристик, метод моделювання) – для створення комунікативних ситуацій, наближених до реального професійно орієнтованого спілкування правників; *експериметальні* (педагогічний експеримент) – із метою експериментальної перевірки педагогічних умов ефективності запропонованої моделі формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування; *статистичні – методи математичної статистики* – описова статистика й χ^2-критерій Пірсона – для обробки як результатів пілотажного експерименту, так і даних, отриманих унаслідок проведення формувального етапу експерименту, кількісного та якісного аналізу його ефективності.

Експериментальна база дослідження: Полтавський юридичний інститут Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, Центральноукраїнський державний педагогічний університет імені Володимира Винниченка, Вищий навчальний заклад Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» та Полтавський державний аграрний університет. Дослідження проводилося в три етапи (підготовчий, констатувальний і формувальний) упродовж 2019-2022 років. Експериметнальною роботою було охоплено 252 студентів, 8 викладачів.

Наукова новизна полягає у тому, що:

– *уперше* теоретично обґрунтовано та розроблено технологію формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у єдності блоків: *цільового* (мета, завдання, підходи, принципи формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого

іншомовного спілкування), *змістового* (оновлене змістове наповнення навчального курсу «Іноземна мова (англійська)» для першого (бакалаврського) освітньо-кваліфікаційного рівня (галузь знань 08 Право, спеціальність 081 Право), *процесуального* (етапи, методи, форми і засоби формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування) й *рефлексійного* (рівні, критерії й показники сформованості готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування); виявлено і аргументовано педагогічні умови реалізації авторської технології (готовність викладача іноземної мови за правознавчим спрямуванням до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів права; зорієнтованість на індивідуально-психологічні особливості майбутніх бакалаврів права, зокрема їхні навчально-пізнавальні стилі; створення відкритого іншомовного комунікативного середовища із залученням інформаційно-комунікаційних технологій);

– *уточнено* суть поняття готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування як багаторівневого утворення, яке виявляється у наявності чотирьох компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і рефлексійного, що визначаються впливом психічних процесів, особистісних рис, попередньо набутої іншомовної компетентності, які можуть трансформуватися у процесі відповідної підготовки, результатом якої і має бути здатність фахівця до успішної іншомовної комукації на юридичну тематику як усно, так і письмово у процесі виконання ним професійних обов'язків;

– *удосконалено* знаннєвий (укладення електронного навчально-методичного посібника "*English for Future Lawyers*" на основі оновленої робочої програми з «Іноземної мови (англійської)») й процесуальний (розробка методики діагностики сформованості готовності до професійно орієнтованого спілкування у галузі права) складники професійної підготовки майбутніх бакалаврів права;

– *подальшого розвитку набули* зміст, методи і форми підготовки майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

Практичне значення одержаних результатів полягає у розробленні навчально-методичного супроводу, а саме: оновленої робочої програми навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)», авторського електронного навчально-методичного посібника "*English for Future Lawyers*", методичних рекомендацій до проведення практичних занять та самостійної роботи здобувачів освіти та планів роботи дискусійного клубу "*English Club*". Основні теоретичні положення і висновки дослідження можуть бути упроваджені в освітній процес закладів вищої юридичної освіти із метою підвищення результативності процесу формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування як однієї зі складових професійної підготовки майбутніх бакалаврів права.

Результати дослідження **упроваджено** в освітній процес Полтавського юридичного інституту Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого (акт від 30.06.2022), Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 26/1-н від 05.08.2022), Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» (довідка № 45-108/15 від 14.06.2022) та Полтавського державного аграрного університету (довідка № 01-11/32 від 28.06.2022) (Додаток А).

Апробація результатів дослідження. Основні положення та результати дисертаційного дослідження доповідалися і обговорювалися на методичних семінарах кафедри теоретико-правових дисциплін та засіданнях вченої ради Полтавського юридичного інституту Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого й були позитивно оцінені на науково-практичних конференціях різних рівнів: *міжнародних*: «Особистість. Суспільство. Право» (м. Полтава, 2012), «Якість вищої освіти: компетентнісний підхід у підготовці сучасного фахівця» (м. Полтава, 2018), «Сучасне матеріалознавство та товарознавство: теорія, практика, освіта» (м. Полтава, 2019; 2020; 2021), «Забезпечення якості вищої освіти в Україні: сучасний стан і перспективи» (м. Полтава, 2019), «Проблеми саморозвитку особистості в сучасному суспільстві» (м. Харків, 2021), «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (м. Мукачево, 2021), «Ресурсно-орієнтоване навчання в

«3D»: доступність, діалог, динаміка» (м. Полтава, 2022); *всеукраїнських з міжнародною участю*: «Університетська освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Полтава, 2020), «Трансформації вищої педагогічної освіти: світовий і український контекст» (м. Полтава, 2021), *всеукраїнських*: «Актуальні питання правознавства: питання історії, теорії та практики» (м. Полтава, 2011), «Проблеми викладання іноземних мов у закладах вищої освіти» (м. Мелітополь, 2021), «Мова і міжкультурна комунікація: теорія та практика» (м. Полтава, 2022), «Адаптація правової системи України до права Європейського Союзу: теоретичні та практичні аспекти» (м. Полтава, 2022), «Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції» (м. Харків, 2023).

Публікації. Основні результати дисертаційного дослідження висвітлено у 21 публікації авторки, із них 19 одноосібних наукових і науково-методичних праць й 2 – у співавторстві, у тому числі: 4 статті у фахових виданнях України, 1 – у зарубіжному виданні, 16 публікацій у збірниках матеріалів міжнародних та всеукраїнських науково-практичних конференцій.

Особистий внесок здобувачки. У працях, написаних у співавторстві, дисертантці належить теоретичне обґрунтування поняття «формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування», її структури та рівнів сформованості. Наукові узагальнення співавторів у дисертації не використовувалися.

Структура та обсяг дисертаційного дослідження. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного розділу, загальних висновків, додатків, списку використаних джерел (491 найменування на 49 сторінках, із них 117 – іноземною мовою). Повний обсяг роботи становить 275 сторінок, із них основного тексту – 202 сторінки. Робота містить 16 таблиць, 17 рисунків, 4 додатки на 24 сторінках.

РОЗДІЛ 1
ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРАВА ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

1.1. Суть поняття готовності майбутнього бакалавра права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування

Проблема готовності бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування є однією з найважливіших у загальній системі їх підготовки, оскільки умови полілінгвального та полікультурного суспільства, зумовлені загальними тенденціями глобалізації, мовно-культурного діалогу й розширення сфери міжкультурної комунікації на різних рівнях, вимагають від сучасної людини бути соціально, психологічно, культурно й професійно адаптованою, усебічно розвиненою, що неможливе без іншомовної компетентності й умінь інтегрувати її до структури своєї професійної діяльності [65]. Оскільки трьома найважливішими якостями юридичної освіти у сучасних умовах називають універсальність, гармонійність та цілісність [288], формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування розуміється не як вузькоспеціалізоване завдання, а виходячи з того, що уміння спілкуватися іноземною мовою є засобом формування правової культури, одним із інструментів набуття нових фахових знань, умінь і навичок упродовж життя.

Модернізація системи вищої освіти в Україні зумовлена глобалізаційними та інтеграційними процесами, що призводять до посилення взаємодії із зарубіжними країнами на різних рівнях. Вона передбачає відповідність іншомовної підготовки вимогам, викладеним у таких документах Ради Європи, як «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти» (2001) та «Європейське мовне портфоліо» (2002). Аналіз зміни пріоритетів навчання іноземній мові у вищій школі України, що спостерігається від початку 90-их років XX ст. і до

сьогодні, дозволяє стверджувати, що на відміну від зосередження на опрацюванні (в основному читанні й перекладі) текстів професійного спрямування у радянський період, основним напрямом руху зараз стає розвиток іншомовної компетентності студентів завдяки гармонійному поєднанню говоріння, аудіювання, читання і письма, тобто усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності, зумовлений основною метою такого навчання – підготовкою майбутніх фахівців до вільного спілкування іноземною мовою як усно, так і письмово, адже здатність здійснювати професійну діяльність в іншомовному середовищі – одна з ключових компетентностей фахівця у галузі права [288]. Саме тому попитом на ринку праці користуються випускники з високим рівнем кваліфікації, здатні тісно співпрацювати із зарубіжними колегами, однак на перешкоді успішній комунікації іноземною мовою стає недостатній рівень їхньої іншомовної підготовки, що актуалізує питання подальшого перегляду підходів до неї у ЗВО.

Розгляд поняття «готовність до професійно орієнтованого іншомовного спілкування» невід'ємний від аналізу концепції готовності до професійної діяльності, тому слід зазначити, що цей особливий стан особистості вивчається як психологами, так і педагогами, що свідчить про міждисциплінарність досліджуваної проблеми. Історично ж категорія готовності почала аналізуватися наприкінці XIX ст. представниками Вюльцбурзької школи К. Марбе та О. Кульпе, які розглядали її швидше як психомоторну, афективну, перцептивну настанову у змінних обставинах, психологічний стан суб'єкта, що призводить до певної поведінки, тобто йшлося про оперативну готовність, налаштованість на виконання певної дії, однак поняттю психологічної готовності до діяльності властивий дещо інший зміст. Активне опрацювання її психолого-педагогічного аспекту як якісного показника саморегуляції поведінки людини, стійкості її до зовнішніх та внутрішніх впливів (У. Томас і Ф. Знанецький, Д. Кац, Г. Олпорт та ін.) стало на часі у середині XX ст. У контексті теорії діяльності, зокрема професійної діяльності, досліджувана концепція детально аналізувалася й продовжує розроблятися видатними психологами (Б. Ананьєвим, П. Горностаєм, О. Леонтьєвим, Б. Ломовим, Г. Костюком, С. Максименком, В. Моляко,

Д. Узнадзе та ін.) і педагогами (К. Дурай-Новаковою, М. Дьяченком, Л. Кандибовичем, А. Линенко, В. Сластьоніним, Р. Хмелюк, Н. Шевченко й ін.), які пов'язують готовність із емоційно-вольовим та інтелектуальним потенціалом людини щодо здійснення певних видів діяльності. На сучасному етапі її вивчення невіддільне від таких характеристик, як знання, емоційна зрілість людини, її загальні, а також логічні, пізнавальні, дидактичні, організаційно-управлінські уміння [237, с. 221].

З метою визначення суті готовності до діяльності як стану й характеристики, варто коротко зупинитися на трактуванні *особистості* у педагогіці й психології, адже уявлення про людину та її особистість, психічні механізми поведінки і розвитку мають бути визначальними чинниками проєктування освітнього процесу й керування ним. Особистість становить сукупність психічних (психофізіологічних та соціально-психологічних) властивостей, спрямованостей (потреб, мотивів, інтересів, світогляду, переконань тощо), рис темпераменту і характеру, здібностей, особливостей перебігу психічних процесів (відчуттів, сприйняття, пам'яті, мислення, уяви, уваги, емоційно-вольової сфери) [56, с. 243].

У цьому контексті варто згадати про концепцію динамічної функціональної структури особистості. За К. Платоновим виділяють такі критерії визначення її підструктур: 1) співвідношення біологічного та соціального, тобто вродженого і набутого; 2) подібність рис людини, що утворюють систему; 3) специфічність її формування (шляхом виховання, навчання, вправ, тренування); 4) ієрархічну залежність підструктур особистості; 5) її розвиток в історичному аспекті. Спираючись на зазначені вище критерії, психолог виокремлює такі підструктури особистості: 1) її спрямованість і ставлення, що виявляються як моральні якості, зокрема потреби, інтереси, світогляд, переконання тощо, що формуються у результаті виховання; 2) досвід, тобто знання, уміння, навички та звички індивіда, засвоєні у процесі навчання; 3) специфіка психічних процесів як форм відображення дійсності, що набуваються шляхом вправи; 4) біопсихічні властивості особистості, тобто темперамент, статеві й вікові риси. Маючи

ієрархічний характер, кожна підструктура охоплює елементи, підструктури підструктур, найвищою з яких є підструктура спрямованості особистості, а найнижчою – підструктура її біопсихічних властивостей [188, с. 52-141].

С. Рубінштейн указував на те, що особистість – це система, виокремлюючи такі її складники: 1) спрямованість, що виявляється в її потребах, інтересах, ідеалах, переконаннях, світогляді, провідних мотивах діяльності та поведінки; 2) соціальний досвід, тобто знання, навички й уміння, що набуваються людиною у процесі життєдіяльності; 3) індивідуально-типологічні особливості, виявом яких є темперамент, характер і здібності людини [275, с. 347].

У межах системного аналізу особистості дослідники виділяють такі основні змістові характеристики особистості: її соціальний статус, соціально значущі фізичні якості й психологічний статус, особливо наголошуючи саме на психологічному статусі – провідній особистісній підсистемі, яка відображає як соціальний статус працівника, так і його фізичні можливості. Його компонентами є функціональні, тобто мотивувальні та орієнтувальні характеристики індивіда, що значною мірою визначають становлення його фахової компетентності, адже перші (мотивувальні) містять готові цілі, визначають поведінку людини, являють собою стійкі емоційні оцінки дійсності, що забезпечують ситуативні реакції на різні обставини, а другі (орієнтувальні) – понятійно-образну інформацію про світ (знання) і схеми розумових дій, що ґрунтуються на досвіді (уміння) [108, с. 99].

У підготовці до професійної діяльності особистості велику роль відіграє інтровертивна підсистема «Я», адже вона забезпечує її самоорганізацію. Вона складається з самосприйняття та самооцінки індивіда, програми його самоудосконалення, усвідомлення ним реакції оточення на прояв якостей його характеру, а також здатності до самоспостереження, самоаналізу і саморегуляції [108, с. 99].

Оскільки готовність до діяльності тлумачиться як стан і характеристика особистості, слід підкреслити, що вона формується в процесі *діяльності*, є її елементом. Це поняття – одна з основних категорій психології і педагогіки. «Педагогічний словник» визначає його як спосіб буття людини у світі, її здатність

перетворювати дійсність [56, с. 98], а до основних її компонентів відносить суб'єкт діяльності із його потребами, мету, що зумовлює трансформацію предмета (природи й суспільства) на її об'єкт, засіб реалізації мети й результат. Сукупність знарядь праці (техніка і технологія) є її засобом, а олюднена природа – її загальним наслідком. Цей концепт розглядається психологами з двох точок зору: як активність і як ставлення. Зокрема, макроструктура діяльності трактується як сукупність її одиниць – окремих (особливих) її видів, що спонукаються певними мотивами, а також дій – процесів, підпорядкованих усвідомленим цілям та операцій, що визначаються умовами досягнення конкретної мети [317, с. 76-77]. З огляду на її ролі в онтогенезі, зазначається [188, с. 77], що людина – істота суспільна, тому її діяльність здійснюється у системі соціальних зв'язків і взаємозв'язків. Указуючи про тісний зв'язок діяльності особи із суспільними відносинами незалежно від її умов, форм і структури, зауважається, що попри усю свою своєрідність, діяльність людського індивіда являє собою систему, долучену до системи відносин у суспільстві. Поза цими відносинами людська діяльність не існує [317, с. 76-77]. Підтвердження цих слів знаходимо і у працях Г. Костюка, О. Леонтьєва, Б. Ломова, які звертали увагу на важливість соціального контексту для розв'язання основних питань психологічної теорії [317, с. 79-80; 322, с. 137].

З огляду на те, що представники психологічної науки уважають особистість відкритою, цілеспрямованою та динамічною системою, виокремлюються такі її ознаки, як багатовимірність й ієрархічність. Система психічних явищ, властива людині, виявляється у трьох базових функційних підсистемах: когнітивній, пов'язаній із процесами пізнання, регулятивній, що контролює емоційно-вольові процеси, та комунікативній, що формується і виявляється у процесі спілкування [232, с. 191]. Продуктивність діяльності людини зумовлена наявністю у неї двох груп метапрофесійних властивостей: до першої відносять загальні якості (пізнавальні, регуляторні, комунікативні), необхідні для її соціальної й професійної активності, а друга містить компетенції, що мають вужче,

спеціалізоване застосування, бо їх актуальність залежить від типу професії («людина-людина», «людина-природа», «людина-техніка») [221].

Увага психологів переважно акцентується на залежності стану готовності до професійної діяльності та її ефективності, тобто готовність розглядається у першу чергу як психологічна готовність – такий стан мобілізації психологічних та психофізичних систем, що забезпечує реалізацію людиною певної діяльності [144; 211; 293; 328; 355]. У психологічній площині суть готовності до професійної діяльності також тлумачиться як установка особистості (Д. Узнадзе), властивість людини (К. Платонов), її психічний стан (М. Дьяченко, Л. Кандибович, П. Лисак, О. Самойленко), мобілізація внутрішніх ресурсів задля якнайефективнішого виконання завдань (М. Кужель, О. Чепєпєхіна).

Принцип неперервності освітньої діяльності передбачає три основні етапи становлення особистості: оволодіння базовими знаннями, уміннями, навичками у загальноосвітній школі, поглиблення окремих компетентностей у процесі здобуття професійної освіти та набуття досвіду у поєднанні із ознайомленням із новою фаховою інформацією під час здійснення професійної діяльності. При цьому процес трансформації особистості у професійному плані, тобто розвиток вищеназваних загальних і особливо специфічних якостей, відбувається саме завдяки фаховій підготовці, а про рівень їх сформованості свідчить готовність випускників ЗВО до певної діяльності. Саме тому категорія готовності до діяльності аналізується низкою психологів як результ фахової підготовки. Зокрема, зазначається, що це активний стан особистості, який викликає діяльність, є цілеспрямованим вираженнмя особистості, що містить «її переконання, погляди, ставлення, мотиви, почуття, вольові й інтелектуальні якості, знання, навички, уміння, настанови, настроєність на певну поведінку» [72, с. 45]. За А. Ралко, її можна розглядати не лише як мобілізацію фахових та психологічних можливостей, але і як високий професіоналізм, що базується на відібраних «соціальним досвідом і професією резервах, породжений самовдосконаленням природних даних, особистісним досвідом і практикою, педагогічною школою і власною професійною орієнтацією» [281, с. 249].

Готовність до діяльності є необхідною передумовою початку кар'єри у певній галузі, результатом і наслідком відповідної підготовки в університеті. Основними її характеристиками є мотивація, розвинута емоційно-вольова сфера, інтелектуальні риси, сформованість відповідних компетентностей [1, с. 219]. Ключовим для формування готовності до праці, на думку В. Моляко, є наявність еталону, узірця професійної діяльності, наближення умов виконання завдань у процесі навчання до виробничих обставин [211].

Що ж стосується юридичної професії, аналізуючи поняття готовності фахівців у галузі права, М. Василенко зауважує, що в основі спрямованості на майбутню працю лежать професійні інтереси, настанови, переконання, наміри, моральний потенціал, а успішне здійснення виробничих функцій забезпечують професійні здібності, працездатність і такі психологічні особливості працівника, як пам'ять, увага, мислення [31, с. 8-9]. Науковців цікавить також питання психологічної готовності до правничої діяльності (Ю. Бойко [25], Н. Євдокимова [90], І. Зошій [104], І. Івашкевич [108; 109], О. Котикова [145]) й у зв'язку з цим запобігання конфліктам у професійній діяльності (А. Жданюк [94], О. Степаненко [316]). Розглядається і структурування поняття готовності до здійснення юридичної діяльності (М. Василенко [32]), готовності до професійно-правового спілкування (О. Браткова [29], О. Семеног і Л. Насілєнко [299], С. Циганій []), готовності до професійної діяльності в пенітенціарній системі (Л. Сітовська [305]), сфері міжнародного права (І. Задерій [98]) тощо.

Відтак, можемо підсумувати, що поняття «готовність до діяльності» знаходиться у центрі уваги багатьох представників психолого-педагогічної науки, є досить розробленим і аналізується переважно з двох точок зору: як психологічна готовність особистості до професійної діяльності і як результат фахової підготовки, однак до цього часу відсутній єдиний погляд на суть цієї категорії, механізми її розвитку і критерії сформованості, з огляду на те, що дослідники у галузі педагогіки по-різному підходять до трактування поняття готовності до конкретних видів професійної діяльності. Загалом виділяються п'ять основних

підходів науковців до її характеристики: функціональний, особистісний, особистісно-діяльнісний, результативно-діяльнісний та акмеологічний.

Прихильними *функціонального підходу* (Д. Узнадзе, В. Мясищев, А. Пуні, О. Прангвішвілі, П. Горностай, П. Чамата та ін.) уважають, що це такий стан, який дозволяє людині активізувати її психічні й фізичні сили і завдяки цьому досягти позитивних результатів її діяльності. Д. Узнадзе, автор психологічної теорії установки, розглядав готовність саме як установку, тобто цілісний, недиференційований психічний стан суб'єкта, що передує діяльності й виникає при зіткненні певних потреб суб'єкта та об'єктивної ситуації. Хоча установка не є усвідомленою, саме вона викликає певну поведінку суб'єкта, спрямовану на пошук оптимальних способів виконання різних завдань, у тому числі й професійних [124]. Підкреслюється важливість суб'єктивного ставлення до дійсності, що формується під впливом суспільних відносин; саме за умови, якщо воно позитивне, людина є готовою до неї [122]. Характезируючи психологічну готовність спортсменів до змагань, А. Пуні визначав її як один із станів людини, за якого відбувається активізація певних її особливостей, що призводить до розгортання динаміки психічних процесів [122].

Особистісний підхід до тлумачення готовності до діяльності відрізняється від функціонального тим, що його прихильники (Б. Ананьєв, Л. Виготський, О. Леонтьєв, А. Ліненко, О. Сакалюк, О. Сафін, О. Степаненко, М. Томчук та ін.) розглядають її як комплексне явище, сукупність рис особистості, які формуються під впливом роду діяльності; воно містить когнітивну спрямованість індивіда на здійснення певного заняття та актуалізацію його ресурсів для виконання адекватної дії тощо. Названі вище дослідники погоджуються в тому, що готовність являє собою прояв здатностей особистості, що базуються на свідомому прагненні до ефективної діяльності. Готовності до діяльності визначається ними як здатність особистості до ефективної професійної активності, що здійснюється упевнено й містить настанови на усвідомлення завдань, уявлення про моделі поведінки, спеціальні засоби, оцінку своїх можливостей відносно труднощів та необхідності досягнення результатів [122]. Згідно з А. Линенко,

готовність являє собою цілісне стійке особистісне утворення, ознаками якого виступає емоційно-когнітивна і вольова мобілізація суб'єкта на початок виконання ним певного виду діяльності, а важливу роль у процесі її формування відіграє усвідомлена особистістю мотивація [165].

Дослідники, що дотримуються *особистісно-діяльнісного підхіду* до аналізу цього поняття (А. Деркач, М. Дурай-Новакова, М. Дьяченко, Л. Кандибович, С. Максименко, М. Москальов, О. Пелех та ін.), звертають увагу на прояв усіх тих рис особистості, що забезпечують виконання професійних функцій. Зокрема, готовність трактується ними як налаштування, актуалізація і пристосування можливостей особистості задля здійснення діяльності, обумовлене мотивами та позитивним ставленням до цієї діяльності. Її формування й функціонування визначаються й умовами та завданнями навчання та праці, і особистісними якостями, мотивацією, досвідом. Зауважується вплив на готовність до діяльності як стійких особистих властивостей (переконань, поглядів, рис характеру тощо), так і ситуативних психічних станів (пильності, зібраності, задоволеності тощо), підкреслюється роль мотивів та психічних процесів, властивих певній людині. Розвиток готовності тісно пов'язаний із набуттям необхідного комплексу знань, умінь і навичок, а також здатністю їх реалізувати, підвищенням вимогливості до себе, що в результаті має призвести до перетворення готовності до діяльності на стійку рису особистості [213, с. 35; 328, с. 195].

Учені, які додержуються *результативно-діяльнісного підходу* (О. Акімов, О. Браткова, М. Василенко, І. Задерій, З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова, Л. Потапкіна, та ін.), уважають, що готовність є не лише налаштуванням на діяльність, але й результатом процесу професійної підготовки, наслідком спеціальним чином організованих впливів. На їхню думку, цілком очевидним є наявність у динамічній і цілісній структурі психологічної готовності освіти, орієнтованої на вимоги певного фаху, адже недостатньо лише суб'єктивного відчуття готовності, позаяк людина може суб'єктивно трактувати свій стан під

впливом недостатньої або недостовірної інформації, недооцінюючи складність завдання, що має виконати [237, с. 227; 271].

Прихильники *акмеологічного підходу* (О. Гавришків, М. Кужель, В. Левченко, С. Рибніков та ін.) розглядають аналізовану категорію, спираючись на самосприйняття людиною своєї діяльності, тобто йдеться про рефлексію, що може досягати найвищого рівня – надрефлексії, умовою ж формування готовності до професійної діяльності є усвідомлення себе здатним, підготовленим до її виконання та прагнення до цього [43; 152; 163; 283; 284]. Вона являє собою такий рівень саморозвитку фахівця, за якого він володіє професійними знаннями й уміннями, необхідними для її здійснення, є умотивованим завдяки її емоційній привабливості, усвідомлення її особистісної й суспільної значущості [284, с. 8].

Більшість науковців (А. Линенко, З. Курлянд, Р. Хмелюк, А. Семенова, О. Сакалюк та ін.) погоджується з тим, що готовність до діяльності виникає унаслідок формування позитивного ставлення, умотивованості, усвідомленості дій, набуття досвіду, виражаючись у наявності емоційно-вольових та інтелектуальних характеристик поведінки людини, а також поділяють її на загальну і спеціальну, психологічну та практичну [165; 237; 291]. З огляду на наявність часових меж досліджуваної категорії й той факт, що психологічна готовність є категорією і теорії особистості, і теорії діяльності, виділяють два види готовності: тривалу (усталену) та тимчасову (ситуативну, короткочасну) [136, с. 183; 172, с. 16; 210, с. 23; 237, с. 227; 291, с. 58]. Перша (тривала) являє собою складне особистісне утворення, що формується протягом певного періоду, тобто є наслідком спеціально організованих впливів, становить стійку систему таких якостей особистості, що значною мірою позначаються на її здійсненні, як-от позитивне ставлення до фаху, організованість, зібраність, а також професійних компетентностей. Другий вид (тимчасова) – це активно-діяльнісний стан особистості, для якого притаманна мобілізація зусиль перед виконанням певного завдання. Він свідчить про уміння людини переключати увагу, миттєво приймати рішення у конкретній ситуації, опираючись на наявний професійний досвід; така

готовність є динамічною системою й піддається подальшому розвитку. Обидва види названої категорії взаємопов'язані, бо її тимчасовий вид є проявом тривалого типу в конкретній ситуації [237, с. 227]. Окремі науковці зазначають, що ситуативна готовність є станом індивіда, тобто співвідноситься із його психічними станами, а тривала готовність – це особистісна якість [136, с. 188-189; 144, с. 39-40].

Хоча існує кілька підходів до тлумачення суті аналізованого поняття, адже науковці у галузі педагогіки розробляють питання педагогічних умов її формування у навчальних закладах, впливу на неї дидактичних і виховних чинників, а учені-психологи налогошують на залежності рівня сформованості готовності від поєднання рис особистості, її компетентності, настанов, досвіду та результатів професійної діяльності. Унаслідок порівняння підходів до трактування цієї категорії ми погоджуємось із тим, що *готовність до професійної діяльності* являє собою складне особистісне утворення, основними ознаками якого є позитивне ставлення, умотивованість та налаштування на здійснення діяльності, а також наявність комплексу фахових компетентностей, сформованих у результаті відповідної підготовки.

Сучасним орієнтиром у процесі реформування системи вищої освіти в Україні є компетентнісний підхід до освітнього процесу, тому, аналізуючи проблему готовності до професійної діяльності, звертається увага [44; 86; 122; 271; 274] на те, що це поняття тісно пов'язане з категорією професійної компетентності, слушним є з'ясування їхніх спільних й відмінних рис. Представники компетентнісного напряму у педагогіці (В. Баркасі [14], І. Бех [16], Ю. Бойчук [26], Т. Герлянд [51], І. Івашкевич [108; 109], О. Красільнікова [148], В. Луговий [174], І. Хомишин [344], Дж. Равен [472]) тлумачать термін «компетентність» із різних точок зору. Прихильники системного погляду указують, що вона являє собою синтез знань, діяльності, особистих якостей людини, які становлять систему, що містить когнітивний, афективний, вольовий компоненти, а також навички й досвід [472]. Наголошується саме на важливості досвідченості, а не обізнаності, поінформованості працівника [16, с. 26], а до

основних її компонентів відносять також мотиваційний, когнітивний, оперативний, аксіологічний [86, с. 129] й когнітивно-технологічний, соціальний, полікультурний, аутопсихологічний, персональний [14, с. 18]. Професійна компетентність юриста передбачає сформованість цілісного комплексу компетентностей, психологічних якостей, професійних можливостей і акмеологічних інваріантів; інші ж компоненти особистості уважаються суб'єктними характеристиками [108, с. 103].

Представники діяльнісного підходу (О. Євсєєва, О. Колесникова, Т. Мартинюк, І. Сорочук та ін.) трактують компетентність як сукупність взаємопов'язаних особистих якостей (знань, умінь, навичок, способів діяльності), що визначаються відносно певного кола предметів та процесів і є необхідними для якісної продуктивної діяльності; здатністю доцільно діяти згідно з вимогами фаху, організовано й самостійно вирішувати завдання й уміти оцінювати досягнуті результати [91; 137; 199; 314].

Підкреслюючи значення освіти, Л. Гуцан називає її загальною здатністю, яка «ґрунтується на знаннях, досвіді, цінностях, здібностях, отриманих завдяки навчанню» [67, с. 52]. На її думку, сучасна система освіти має забезпечити такі компетентності: продуктивної творчої діяльності, саморозвитку й самоосвіти, соціальну, комунікативну, інформаційну. Соціальну компетентність вона називає ключовою, оскільки та включає уміння ефективно працювати в команді, приймати рішення, ставити цілі, розв'язувати конфлікти, брати на себе відповідальність [67, с. 54-55].

Законодавець також дає визначення терміну «компетентність», зокрема в ст. 1 Закону України «Про вищу освіту» зазначено, що це «здатність особи успішно соціалізуватися, навчатися, провадити професійну діяльність, яка виникає на основі динамічної комбінації знань, умінь, навичок, способів мислення, поглядів, цінностей, інших особистих якостей» [99].

Що ж стосується професійно орієнтованої іншомовної компетентності, згідно з дослідниками, він є важливим компонентом загальної фахової компетентності [172, с. 24]; являє собою інтегративне, особистісно-професійне

утворення, умотивований, особистісно й інтелектуально зумовлений вияв професійно орієнтованих іншомовних комунікативних компетенцій (лінгвістичного, соціолінгвістичного та прагматичного рівнів) у іншомовному комунікативному процесі, націлений на вирішення професійно значущих завдань [359, с. 73; 371, с. 117].

Отже, аналіз поглядів дослідників дозволяє нам зробити висновок, що категорії «професійна компетентність» та «готовність до професійної діяльності» взаємопов'язані, обидві мають складну структуру, розуміються як система особистісних характеристик, які набуваються шляхом підготовки, націленої на забезпечення здатності до виконання певної професійної діяльності. Хоча одні вчені [122] наголошують на тому, що готовність вирізняється стійкою умовивованістю, налаштовністю на діяльність, а компетентність базується на досвіді, водночас акцентується, що «готовність виникає внаслідок досвіду, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним» [237, с. 227]. Тобто, з одного боку, перше поняття («професійна компетентність») уважається ширшим завдяки необхідності наявності у її структурі досвіду, оскільки компетентність пов'язана з досвідом успішної діяльності», тому концепція готовності до діяльності тлумачиться ними як аспект компетентності, як найвищий ступінь готовності, адже розвиток готовності «створює підґрунтя для опанування фахівцем професійної компетентності» [29, с. 28]. З іншого боку, до поняття готовності включається й досвід, що ставить під сумнів наявність значної різниці між аналізованими категоріями.

Соціальна і комунікативна компетентності людини безпосередньо реалізуються у процесі *спілкування*, до дослідників психологічних аспектів якого належать Л. Кайдалова і Л. Пляка [114], А. Курова [157], С. Максименко [188], М. Філоненко [335], І. Цимбалюк [351] та ін. Наголошується, що діяльність і спілкування – це не просто взаємопов'язані процеси, які існують паралельно, а дві сторони соціального буття людини, її способу життя [173, с. 34]. У соціальній психології спілкування визначається як «складна взаємодія людей, в якій

здійснюється обмін думками, почуттями, переживаннями, способами поведінки, звичками, а також задовольняються потреби особистості в підтримці, солідарності, співчутті, дружбі, належності тощо» [56, с. 317]. Воно становить умову формування, існування й розвитку особистості. Його розуміють як обмін у формі діалогу цінностями – емоційними, інтелектуальними, духовними, соціальними (загальноприйнятими, специфічними для різних номінальних і реальних груп й індивідуальними). Дослідники указують і на взаємозв'язок праці, пізнання та спілкування, адже воно є одним із найважливіших детермінантів психічного розвитку людини.

Науковці розглядають такі аспекти спілкування: комунікативний (обмін інформацією), інтерактивний (організація взаємодії), перцептивний (сприйняття, формування образу співрозмовника й установлення взаємодії) [188, с. 122]. У процесі спілкування особистість має змогу самовиразитися, самоствердитися, виявити притаманні саме їй риси [350, с. 31], установити контакти відповідно до потреб діяльності [325, с. 11].

Професійне спілкування – це процес взаємодії осіб, об'єднаних приналежністю до одного фаху, протягом якої відбувається обмін професійно значущою інформацією, досвідом та ідеями, що сприяє організації спільної діяльності і спрямована на реалізацію поставленої професійної мети [323, с. 8-9; 462, с. 2]. Комунікативна діяльність уважається одним із визначальних чинників ефективності професійної діяльності, а комунікативні уміння є її головним складником [210, с. 14]. Професійне спілкування являє собою сукупність низки комунікативних процесів, як-от емпатія, ідентифікація, атракція, афіліація, фасцинація і комунікативна рефлексія, а також комунікавних здібностей і комунікативних явищ [150, с. 111; 178, с. 143-144; 229, с. 174-175], при цьому рівень сформованості і володіння ними становлять комунікативну компетентність фахівця [2, с. 53; 299, с. 52]. Не можемо не погодитися з думкою [463, с. 4], що протягом останніх десятиліть стостерігаються стрімкі зміни у царині професійного спілкування через появу соціальних медіа, низки інших інтерактивних цифрових комунікативних форм, тож слід узяти до уваги те, що

наразі його ландшафт утворюється такими видами інтеракції професіоналів, як усна, писемна і цифрова.

Професійно орієнтоване спілкування фахівців у галузі права являє собою статусно орієнтовану, тобто інституціональну комунікацію, якій властиві сувора регламентованість, нормативність, логічність, точність, лаконічність, емоційна напруженість, персональна відповідальність за результат [299, с. 25; 350, с. 35-36], а також формалізованість, конфліктність і наявність кількох цілей [350, с. 58]. Воно визначається особливостями професійної мови юриста, яка становить собою різновид мови, що використовується юристами-практиками з метою «ефективних правореалізації, правотлумачення й правозастосування» [276, с. 27]. Його специфіка зумовлена основними функціями усного та письмого мовлення фахівців у галузі права: нормативною, інформативною, інтерактивною, перцептивною, експресивною, соціальною [299]. Про комунікативну готовність правників свідчать їхня спрямованість на міжособистісні відносини, комунікативність, наявність у них емпатії, рефлексії, здатності адекватно сприймати й оцінювати співрозмовників, чіткість та виразність їхнього мовлення, уміння переконувати й упливати на людей, а також володіти собою [29, с. 28].

Під іншомовним професійно орієнтованим спілкуванням Л. Гапоненко розуміє міжособистісну професійну взаємодію, що передбачає взаємообмін даними на основі зворотного зв’язку, ураховуючи можливості пізнавального та емоційного впливів, зважаючи на специфіку мовленнєвого й поведінкового етикету носіїв мови [47, с. 8]. Така комунікація сприяє пізнанню і прийняттю іншої культури, тобто вторинній соціалізації [353, с. 226]. Дефініції цього феномену іншими науковцями також містять акцент на важливості забезпечення продуктивного контакту фахівця з учасниками професійної діяльності, що стає можливим за умови розуміння культурних особливостей співрозмовника, адже його ключовими компонентами виступають мова, що є відображенням культури народу, комунікант же при цьому виступає носієм мови й культури [158, с. 30; 353, с. 226]. І. Задерій стверджує, що здатність до іншомовної комунікації у межах фаху з урахованням специфіки іншої культури – складник готовності майбутніх

правників до здійснення міжнародної професійної діяльності [98, с. 107]. Н. Сура наголошує, що готовність до іншомовної професійно орієнтованої комунікації із зарубіжними фахівцями дозволяє самотужки знаходити, накопичувати і розширювати обсяг фахових знань [319, с. 8].

Процес іншомовної підготовки у ЗВО вирізняється професійною орієнтованістю, урахуванням потреби у опануванні іноземною мовою у межах майбутньої спеціальності, тобто «фахово-педагогічною спрямованістю» [201, с. 23]. На відміну від рідної, засвоєння іноземної мови відбувається поза тим соціальним оточенням, де ця мова є природним засобом спілкування, однак воно виступає інструментом полікультурного розвитку, засобом, що сприяє інтеграції людини до нового соціуму, нової суспільної ситуації [270, с. 114].

Питання готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування вивчається як українськими, так і зарубіжними дослідниками: вони розробляють його теоретичні основи, шукають шляхи удосконалення методики викладання з метою набуття здобувачами освіти іншомовної компетентності задля майбутньої фахової усної і писемної комунікації із представниками інших країн. Вагомий внесок у розгляд питання професійно орієнтованої іншомовної підготовки зробили В. Александрова, І. Бех, О. Малихін, Л. Морська, Л. Петько, І. Ставицька, Н. Сура, О. Тарнопольський, А. Шишко та ін. Серед дослідників проблеми формування іншомовної компетентності майбутніх правників слід виокремити Д. Демченко, О. Зелінську, Т. Казаніну, С. Кіржнер, І. Липко, О. Лисицьку, Т. Малєєву, Н. Побережну, Н. Попову, В. Сімонок, О. Ходаковську, Л. Шерстюк та ін.

Аналіз вимог до формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування в умовах освітнього середовища університету здійснено у низці наукових робіт, зокрема Ю. Задунайською [97], О. Ковтун [133], В. Крикун [151], В. Мікаелян, І. Мазайкіною та М. Костюк [206], Ю. Ніколаєнко [220], Н. Школяр [2021] та ін. Працю Л. Попової присвячено розгляду підготовці майбутніх учителів початкової школи до фахової комунікації в умовах дистанційного навчання [269]. Розвідка Н. Самборської і О. Кравець

стосується формування указаного концепту за допомогою дискурсивної технології навчання [292], Н. Білан – засобами проєктних технологій [20]. У центрі уваги О. Пасічник та О. Іваніги – готовність до подолання бар'єрів іншомовного спілкування [235; 107].

У дисертаційних роботах останніх років науковці (М. Бабинець, Н. Вовчаста, М. Галицька, Л. Гапоненко, Л. Конопляник, Н. Логутіна, О. Можаровська, Ю. Ніколаєнко, О. Піддубцева, Ж. Рагріна, В. Смелікова, О. Тинкалюк) вирішують питання формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування студентів ЗВО різних профілів та рівнів акредитації: у коледжах технічного профілю [210], студентів аграрних університетів [264], ЗВО сфери туризму [46], майбутніх педагогів [47], економістів [325], інженерів авіаційної галузі [140], менеджерів [9; 172], судноводіїв [309], фахівців цивільного захисту [38], іноземних спеціалістів-медиків [279] тощо.

Ознайомлення з указаними працями дозволяє зробити висновок про певну відмінність підходів науковців до розгляду зазначеного питання, хоча більшість із них тлумачать її як багатоаспектне інтегроване утворення особистості, що існує у єдності і взаємовпливі її складників, при цьому ступінь сформованості є визначальною для ефективності професійно орієнтованого спілкування [9, с. 11; 46, с. 10-11; 47, с. 8-9; 140, с. 6; 172, с. 24; 210, с. 29; 279, с. 9; 264, с. 177-178; 325, с. 9]. Таке утворення «поєднує усвідомлене використання іншомовного спілкування як способу професійної взаємодії й засобу обміну інформацією, практичні вміння реалізації спілкування іноземною мовою та спрямоване на підвищення рівня професіоналізму» [47, с. 8-9]. Завдяки ньому спостерігається обмін фахівцями значущою інформацією, а також ідеями і досвідом, реалізується поставлена професійна мета [10, с. 10]. При цьому унаслідок умотивованості майбутнього фахівця спостерігається не тільке успішніше формування аналізованої готовності, але й досягається отримання ним конкурентних переваг на ринку праці [279, с. 9].

Даючи дефініцію цієї інтегративної професійно-особистісної характеристики, М. Бабинець підкреслює необхідність наявності ціннісного ставлення до професійно орієнтованого спілкування і наголошує, що адекватні вимогам професійної діяльності властивості особистості, зокрема необхідні здібності, компетентності, значущі властивості мислення, сприймання, уваги, емоційно-вольових процесів виявляються у здатності успішно діяти [10, с. 11].

У дослідженнях, присвячених досліджуваній категорії, вона також визначається як:

– важливий компонент загальної фахової компетентності, інтегративна особистісна якість, наявність якої свідчить про «здатність особистості налагоджувати продуктивні контакти з партнерами за спільною діяльністю, ефективно використовавути вербальні й невербальні засоби іншомовного спілкування» [172, с. 24];

– інтегративна якість фахівця, цілісну суть якої становить взаємодія, взаємопроникнення й рівень сформованості її складників, що дає можливість йому успішно послуговуватись іноземною мовою для виконання поставлених перед ним завдань [325, с. 9];

– комплексне, цілісне особистісне утворення, що інтегрує в собі сукупність фахових знань, комунікативних, мовних та мовленнєвих умінь, навичок професійної комунікації, усвідомлення властивостей професійної інтеракції й професійної культури, що уможливлює майбутню професійну діяльність [279, с. 183].

Відтак, беручи до уваги вищезазначені дефініції, можемо стверджувати, що ***готовність до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у галузі права*** *є багаторівневим утворенням, що визначається впливом психічних процесів, особистісних рис, попередньо набутої іншомовної компетентності, які можуть трансформуватися у процесі відповідної підготовки, результатом якої і має бути здатність фахівця до успішної іншомовної комунікації на юридичну тематику як усно, так і письмово у .процесі виконання ним професійних обов'язків* [252, с. 260].

1.2. Складники готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування

Аналіз категорії «готовність до професійно орієнтованого іншомовного спілкування» як явища зі складною та динамічною структурою був би неповний без розгляду її структури і рівнів сформованості. До вивчення елементів цього поняття існують різні підходи. Зокрема, згідно з В. Моляко, психологічну готовність складають знання, уміння, навички і мотиви діяльності залежно від того, чи є праця виконавською чи творчою [211]. Т. Шанскова наголошує на тому, що її зміст характеризується «зв'язком інтелектуального й емоційного у сфері особистості» [360, с. 135], тобто поєднанням професійно-етичного особистісного змісту діяльності і переживань працівника. А. Ралко указує на наявність у її складі таких функціонально-динамічних підструктур особистості: психологічної, соціально-психологічної, досвідово-професійної, біофізіологічної, а також індивідуально-особистісного стилю професійної діяльності [281, с. 251].

Виділяють три блоки, що утворюють досліджуване поняття: 1) сенсорна організація особистості (фізіологічні показники суб'єкта діяльності); 2) показники умов здійснення дій; 3) система психологічних особливостей, станів і процесів індивіда [360] та виокремлюються п'ять елементів у його складі: мотиваційний (відповідальність за виконання завдання), орієнтаційний (знання та уявлення про особливості й умови діяльності), операційний (володіння способами і прийомами діяльності), вольовий (самоконтроль, уміння керувати діями, завдяки яким відбувається виконання обов'язків), оцінний (оцінка своєї підготовленості й відповідності процесу виконання професійних завдань оптимальним зразкам) [121, с. 130]. Їх називають ціннісно-мотиваційним, когнітивно-гностичним, емоційно-вольовим, функціонально-діяльнісним і креативним складниками [318, с. 10-11], мотиваційною, морально-орієнтаціною, пізнавально-операційною, емоційно-вольовою та оцінною сторонами готовності до діяльності [360, с. 135]. У складі психологічної готовності юриста до професійної діяльності Ю. Бойко

вирізняє мотиваціний, операційний, емоційно-вольвий, особистісний компоненти [25, с. 9].

Аналізуючи тривалу і короткочасну психологічну готовність, О. Кокун указує на відмінність їхньої структури: перший вид готовності поділяється нею на особистісну (моральну, вольову, комунікативну і загальнопсихологічну готовність) та функціональну (мотиваційну, когнітивну, креативну, орієнтаційну, операційну й оцінювальну готовність), а друга містить п'ять компонентів: мотиваційну, орієнтаційну, операційну, оцінювальну і емоційну готовність [136, с. 188-189].

Визначаючи готовність як активно-діяльнісний стан особистості, який відображає зміст поставленого перед нею завдання й умови його вирішення, виступає умовою успішного виконання будь-якої діяльності, О. Столярчук й О. Сергеєнкова наголошують на поетапності її формування, важливості потреб і мотивів, інтересів та настанов, що передбачають усвідомлення людиною отриманого доручення [318, с. 168]. Категорія діяльності нерозривно пов'язана з поняттям мотиву, з огляду на що С. Гончаренко визначає його спонукальною причиною дій особистості [56, с. 217], а С. Максименко називає внутрішньою рушійною силою, вирішальним чинником у досягненні мети: «цілі і мотиви діяльності людини визначаються суспільними умовами життя, виробничими, навчальними ігровими відносинами. <…> З одного боку, мета і мотиви спонукають людину до діяльності, визначають її зміст і спосіб виконання, а з іншого – вони й формуються у процесі діяльності, під впливом умов, за яких вона відбувається» [188, с. 78]. На думку О. Леонтьєва, не буває діяльності без мотиву: «неумотивована» діяльність не позбавлена його, а лише така, що має суб'єктивно і об'єктивно прихований мотив [294, с. 241]. Мотиви виникають і змінюються залежно від потреб, тож логічним є висновок, що «кожна потреба може реалізовуватися в багатьох мотивах, а будь-яких мотив може задовольнятися різною сукупністю цілей» [291, с. 67]. Інтерес, який мобілізує пізнавальні можливості здобувача освіти та забезпечує його активність, може бути поверховим, тобто короткотривалою реакцією на певний подразник, або

глибоким, спонукаючи, приміром, до всебічного опрацювання певного питання. Трансформація інтересу з поверхового до глибокого і зрештою до професійного є ключовим чинником забезпечення успішності процесу пізнання [131, с. 90].

Дослідники у галузі педагогіки й психології погоджуються з тим, що мотивація являє собою систему мотивів, або стимулів, що спонукає людину до певних форм діяльності або поведінки. Мотивами можуть бути уявлення та ідеї, почуття і переживання, які відображають як духовні й культурні, так і матеріальні потреби особистості [56, с. 217; 188, с. 78]. Виокремлюються два типи мотивації і відповідно дві моделі поведінки людини: зовнішня, мотивована ззовні, та внутрішня, що спонукається ізсередини [204, с. 33]. Мотиваційно-ціннісна сфера особистості становить основу пізнавальної діяльності: здобувач освіти сам має визначати мету свого навчання, регулювати пізнавальний процес та оцінювати його успішність [207, с. 124-125].

За умови трансформації потреб у мотиви відбувається формування рівнів мотивації професійного становлення особистості в освітньому середовищі університету від початкового до найвищого. Початковий, або зовнішній, рівень мотивації означає, що потреба у професійному розвитку стимулюється соціальним мотивом іззовні й характеризується формальним ставленням до пізнавальної діяльності. Основний, або внутрішній, її рівень досягається за умови, якщо студент усвідомлює для себе важливість набуття системи компетентностей для свого майбутнього в професії. Найвищий, або внутрішній, її рівень відображає потреби майбутнього спеціаліста у постійному розвитку й продуктивній реалізації свого творчого потенціалу. Наступним, ключовим етапом діяльності називають [48; 358] розробку плану, настанов, моделей, схем майбутніх дій, унаслідок чого людина починає утілювати сформовану готовність у предметні дії, застосовувати певні засоби, порівнювати її перебіг та проміжні результати із поставленою метою, за необхідності коректувати її.

Що ж стосується погляду на готовність фахівця до здійснення професійної діяльності дослідників у галузі педагогіки, «Енциклопедія освіти» виокремлює такі її аспекти: а) операційний (система компетенцій, поєднана зі способами дії,

здатність до самовдосконалення фахової майстерності); б) мотиваційний (умотивованість до виконання професійної діяльності); в) соціально-психологічний (уміння спілкуватися, співіснувати з іншими без конфліктів); г) психофізіологічний (налаштованість організму на виконання професійних обов'язків) [89, с. 136-137].

Оскільки учені по-різному підходять до тлумачення поняття «готовність до професійної діяльності», то певна відмінність їхніх поглядів простежуються і при структуруванні цієї категорії. Зокрема, послідовники функціонального підходу, які звернають увагу саме на результати діяльності людини, що досягаються завдяки стану активізаціїї її психічних і фізичних сил у конкретних умовах, схильні уважати компонентами готовності до діяльності такі: характер, складність та новизна завдань; ситуацію, у якій здійснюється діяльність, вплив, зокрема, позитивний, із боку більш досвічених колег; особливості стимулювання, мотивування, націлення на досягнення певних результатів; оцінку та самооцінку; нервово-психічний та фізичних стан; досвід виконання завдань підвищеної складності; уміння контролювати й регулювати рівень стану готовності; здатність налаштуватися на виконання поставлених завдань [48; 358]. За твердженням П. Горностая, який трактує психологічну готовність до діяльності як цілеспрямований вияв особистості, що охоплює систему відповідних знань, умінь і навичок, а також звичок, потреб, мотивів, станів, настанов тощо, її складають кілька блоків: професійна спрямованість, професійна самосвідомість, професійно-операційна підсистема і підсистема професійно важливих якостей [136, с. 183].

Прихильники особистісного погляду на готовність до діяльності акцентують увагу на рисах індивіда, ключових для виконання поставлених перед ним професійних завдань. На їхню думку, структура готовності містить такі компоненти: психічний (спрямованість на професійну діяльність, розвинутий фаховий тип мислення), науково-теоретичний (обсяг спеціальних, суспільно-політичних, психолого-педагогічних знань), практичний (сформованість фахових умінь і навичок), психофізіологічний (передумови для оволодіння діяльністю) й фізичний (належний стан здоров'я, фізичного розвитку) [308]; ставлення до

діяльності або настанову, мотиви, знання про предмет та способи діяльності, навички й уміння утілювати їх на практиці [165, с. 31]; психологічний, когнітивний і функціональний [291, с. 63-90].

Науковці, які керуються особистісно-діяльнісним підходом, виокремлюють у складі готовності до діяльності мотивацію і загальну підготовку, установку на неї, потреби і властивості особистості, мобілізацію умінь, задоволення від неї. Важливими називаються відповідні властивості та здібності індивіда, перцептивні особливості, що є визначальними для певного типу професійної діяльності, та емоційні процеси [123, с. 166]. Виокремлюються такі її складові: мотиваційний (позитивне ставлення до професії), орієнтаційний (сукупність необхідних компетенцій), операційний (володіння способами, прийомами професійної діяльності), вольовий (самоконтроль), оціннісний (самооцінка діяльності) [121, с. 129]. Зокрема, структура готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів характеризується наявністю низки компонентів: мотиваційного (прагнення до створення власного проєкту, узагальнення результатів своєї діяльності в наукових та навчально-методичних працях, зацікавленість у інноваціях), когнітивного (знання структури та змісту сучасних стандартів, компетентнісно орієнтованих технологій тощо), діяльнісного (уміння розробляти власні проєкти) та особистісного (схильність до постійного удосконалення, уміння планувати, аналізувати, узагальнювати і корегувати власну діяльність) [175, с. 15-17].

Представники результативно-діяльнісного підходу здіснюють поділ готовності до діяльності на складники, спираючись на результати підготовки до неї та особливості певного фаху. І. Задерій структурує готовність майбутніх юристів до здійснення міжнародної діяльності на такі елементи: мотиваційний (потреби, мотиви, емоції, прагнення, настанови), когнітивний (теоретичні фахові знання та знання методик і технологій у галузі науково-дослідної діяльності) й операційний (професійні навички та уміння) [98, с. 107]. Розглядаючи поняття готовності студентів-правників до професійної праці, М. Василенко робить висновок, що її композиційний склад містить такі компоненти: когнітивно-

операційний (знання, уміння та навички, сформованість яких сприяє сумлінному здійсненню професійних функцій), мотиваційний (усвідомлення власних інтересів, суспільних цінностей професії та свого місця в суспільстві); ціннісно-орієнтований (розвинута професійна самосвідомість); психолого-педагогічний (здатність до поглибленої професійної освіти) та соціально-професійний (набутий досвід праці у професійній спільноті) [32, с. 7].

Оскільки при акмеологічній інтерпретації аналізованої категорії основна увага науковців зосереджується на об'єктивних та суб'єктивних характеристиках її сформованості, серед її складників у першу чергу виділяють знання, уміння й емоційно-мотиваційний фон діяльності [284, с. 9]. Прихильники цього підходу уважають, що ключову роль у готовності до діяльності відіграє ставлення до неї працівника, тому доречним, на їхню думку, є виділення п'яти умов її формування: високий рівень сформованості мотиваційних, пізнавальних, емоційних і вольових процесів; розуміння особливостей діяльності, усвідомлення своєї відповідальності й прагнення до успіху; особистісна значущість; взаємозалежність особистісної та суспільної значущості фаху; самоформування усвідомлення цієї взаємозалежності [283, с. 87-88].

Зважаючи на різновекторність правничої діяльності, О. Браткова називає підвиди готовності до неї: соціально-особистісну, організаційну, фізичну, психофізіологічну, пізнавально-пошукову, комунікативну й інтелектуальну, наголошуючи на тому, що структура кожної з них містить сукупність знань, умінь і навичок, які визначають їхню суть. Науковиця виділяє такі її елементи: 1) мотиваційний, що характеризується мотиваційно-ціннісним критерієм, який передбачає задоволеність обраним фахом, наявність потреби, усвідомленого прагнення до саморозвитку у процесі підготовки до неї, досягнення поставленої мети, і виявляється у задоволеності від обраного фаху, ціннісному ставленні до нього; 2) когнітивний, що визначається когнітивно-інформаційним критерієм, що містить прагнення до навчанння та застосування набутої сукупності знань у правничій діяльності, проявом чого є усвідомлення її суті, функцій, видів, тактик, прийомів запобігання та/чи подолання можливих бар'єрів; 3) діяльнісний, який

ідентифікується за діяльнісно-операційним критерієм, тобто рівнем контактності, гнучкості здобувача вищої юридичної освіти у процесі комунікації й рівнем сформованості відповідних умінь та навичок, наявність яких разом зі здатністю до ефективної взаємодії і є його показниками; 4) рефлексивний, що проявляється відповідно до рефлексивно-результативного критерію, про який свідчить присутність таких професійно важливих для юриста якостей, як стресостійкість, толерантність (повага про прав і свобод іншої людини), бар'єропревентивність, емоційний інтелект, здатність до співпраці, рефлексія (уміння спостерігати, аналізувати, контролювати й оцінювати власну поведінку), що є показниками цього компоненту готовності до професійної діяльності разом із відповідним психоемоційним станом, витримкою та прагненням до компромісу [29, с. 28-29].

Вивчення науково-педагогічних праць, присвячених готовності до діяльності за фахом, дає змогу підсумувати, що низка науковців виокремлює чотири компоненти у її структурі, хоча їхні назви можуть варіюватися, що, утім, не свідчить про значну відмінність їхнього змісту: 1) мотиваційний [32; 48; 98; 119; 122; 145; 175; 194], мотиваційно-вольовий [358], або мотиваційно-цільовий [154]; 2) когнітивний [48; 98; 122; 175; 291], пізнавальний [145], когнітивно-інтелектуальний [358], когнітивно-операціний [32]; 3) діяльнісний [119; 154; 175] операційний [48; 98; 122], креативно-діяльнісний [358]; 4) рефлексійний [119], оцінно-результативний [154], особистісний [175]. Слід указати й на існування точки зору, що професійна та особистісна є двома окремими видами готовності працівника до здійснення діяльності за обраним фахом: до структури професійної готовності відносять когнітивний і операційний компоненти, а до особистісної – мотиваційний, вольовий, ціннісний, інтелектуальний, індивідуально-психологічний та оцінний елементи [296].

Аналіз джерельної бази стосовно готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування дозволяє підсумувати, що дослідники виокремлюють від трьох до п'яти компонентів у її складі. Зокрема, О. Піддубцева виділяє три ключові елементи: мотиваційний (мотивація до спілкування), змістовно-операційний (сукупність іншомовних знань професійного спрямування:

специфіки комунікативно-мовленнєвої поведінки носіїв мови, комунікативних тактик та стратегій щодо подолання мовних бар'єрів, налагодження успішної інтеракції зі співрозмовником, знання особливостей комунікативної взаємодії спеціаліста у певні галузі діяльності) і комунікативний (уміння установлювати мету комунікації й досягати її, розуміти мовлення співрозмовника, прогнозувати перебіг діалогу, надавати й отримувати певну професійну інформацію, висловлюватись логічно та послідовно, регувати за зміну ситуації, заохочувати співрозмовника до продовження бесіди та ін.) [234, с. 50-52]. На думку Н. Логутіної, трьома основними складниками досліджуваної готовності є когнітивний (знання лексичних, граматичних та інших норм сучасної іноземної мови, фахової термінології), комунікативно-операційний (уміння використовувати мовні засоби у певних умовах спілкування) та комунікативно-експресивний (володіння екстралінгвістичними засобами спілкування) [172, с. 29]. Л. Конопляник уважає, що аналізована категорія являє собою єдність мотиваційно-ціннісного, вольового, змістово-діяльнісного, особистісно-творчого й оцінювального компонентів [140, с. 15]. Н. Вовчаста зауважує наявність у структурі професійної іншомовної готовності, яку вона, утім, відрізняє від готовності до професійно іншомовного спілкування, уважаючи її ширшим поняттям, загальнонауковий, іншомовний, професійний та андрагогічний контексти [38, с. 114] і відповідно мотиваційно-цільовий, когнітивно-змістовий, а також діяльністо-результативний елементи [38, с. 230-235].

Однак більшість науковців дотримується думки про те, що готовність до професійно орієнтованого іншомовного спілкування містить чотири елементи. За О. Можаровською, ними є мотиваційний (мотивація здобувачів вищої освіти до розвитку здатності до іншомовної комунікативної взаємодії), змістовний (розуміння суті спілкування іноземною мовою, проєктування результатів практичної навчання на майбутню діяльність за обраним фахом), операційний (уміння успішно застосовувати набуті комунікативні компетенції у реальних чи наближених до таких ситуаціях) та комунікативний (здатність зрозуміло і переконливо висловлюватися іноземною мовою) [210, с. 32-33]. Л. Гапоненко

виділяє такі складники: комунікативно-мотиваційний (спрямованість на досягнення комунікативної взаємодії іноземною мовою та сукупність позитивних мотивів до її вивчення), змістовний (знання про специфіку іншомовної комунікації й ступінь усвідомленості її практичної значущості), ситуативно-орієнтаційний (комунікативні уміння, завдяки яким студенти розуміють та правильно орієнтуються в різних ситуаціях) і оцінний (оцінка власної комунікативної поведінки та поведінки співрозмовника) [47, с. 9]. На відміну від О. Можаровської, вона об'єднує мотиваціний та комунікаційний складові у один й уважає, що не можна не звернути увагу на оцінку здобувачами вищої освіти власної комунікативної компетентності та комунікативної поведінки співрозмовника, тобто у її поглядах простежується певний вплив акмеологічного підходу до аналізу досліджуваного явища. Ж. Рагріна виокремлює чотири складники: мотиваційний (активність здобувачів вищої освіти, зумовлена бажанням досягти позитивних результатів), діяльнісний (поєднання практичних умінь та навичок, застосування яких дозволяє досягнути поставленої мети), комунікативний (здатність спілкуватися, застосовуючи набуті лінгвістичні і мовленнєві компетентності) й результативний (уміння оцінити комунікативну діяльність як себе, так і співрозмовників, здатність до самоконтролю) [278, с. 2-9], який Л. Гапоненко називає оцінним. По чотири компоненти виокремлюються й іншими ученими. Зокрема, на думку М. Галицької, ними є: комунікативно-мотиваційний (сформована позитивна мотивація майбутніх фахівців до іншомовної комунікації), змістовий (опанування здобувачами освіти змісту іншомовного спілкування), процесуальний (сформуваність низки необхідних умінь і навичок, пов'язаних із релевантною мовленнєвою поведінкою у певних мовленнєво-комунікаційних ситуаціях), самооцінний (здатність до самостійного й виваженого оцінювання студентом своєї комунікативної поведінки та комунікатвних здібностей співрозмовника у процесі спілкування) [46, с. 11]. О. Тинкалюк підкреслює, що складниками готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування мотиваційний, когнітивний, операційно-діяльнісний, оцінно-рефлексивний [325, с. 9].

Рис. 1.1. Структура готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування

Ми погоджуємося із більшістю дослідників і теж схильні до думки, що ***структура готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування*** *містить у своєму складі чотири складники: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний та рефлексійний* [252, с. 260]. *Мотиваційний компонент* включає комплекс таких якостей здобувачів вищої юридичної освіти, як зацікавленість у вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням, а також відповідних потреб, мотивів, ціннісних орієнтацій, що свідчать про бажання постійного розвитку іншомовної компетентності та здатності до іншомовної комунікативної взаємодії. *Когнітивний компонент* досліджуваної готовності передбачає наявність лінгвопрофесійних знань, уявлення про суть іншомовної комунікації у правовій сфері, уміння проєктувати результати свого навчання на майбутню діяльність за фахом. *Діяльнісний компонент* тлумачиться нами як сукупність практичних умінь і навичок, застосування яких дозволяє успішно спілкуватися на професійну тематику у реальних чи наближених до них ситуаціях. Наявність *рефлексійного компоненту* означає здатність студента до рефлексії, адекватної самооцінки, контролю власної

іншомовної комунікативної діяльності й об'єктивної оцінки комунікативної поведінки співрозмовника (рис. 1.1).

Саме сформованість усіх представлених вище структурних компонентів уможливлює наявність у майбутніх бакалаврів права готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

1.3. Специфіка професійного іншомовного спілкування фахівців у галузі права (на матеріалі англомовного юридичного дискурсу)

Професійно орієнтоване іншомовне спілкування у галузі права реалізується під безпосереднім впливом особливостей юридичної діяльності, основною ознакою якої є її юридична природа, адже вона здійснюється у сфері права на професійній основі фахівцями-юристами, які спрямовують її на організацію діяльності інших суб'єктів права та упорядкування й узгодження суспільних відносин [31, с. 52; 66, с. 37-41; 280, с. 131-132; 368, с. 60-61].

Вербалізація правової діяльності й правовідносин відбувається в процесі комунікації, тому поруч із соціальною, пошуковою, реконструктивною, посвідчувальною, організаційною, технічною площинами у професії юриста виокремлюють і комунікаційну, розуміючи під нею постійне спілкування з усіма особами, які задіяні у ній [25, с. 9], тобто суб'єктами юридичної комунікації, до яких належать ті, що спілкуються між собою і відповідно до норм права мають суб'єктивні юридичні права та обов'язки [186, с. 37]. Вони є представниками різних вікових, професійних, культурних чи етнічних груп, що свідчить про відмінність цього виду професійної комунікації від фахового спілкування в багатьох інших галузях у першу чергу багатоплановістю, а також залежністю від особливостей різновидів юридичної практики (законодавчої, правоохоронної, судової, адвокатської, нотаріальної, господарської), яка регулюється правовими нормами [350, с. 36-40; 368, с. 165-168; 431, с. 16]. Об'єктом такого спілкування слід уважати її змістову основу – інформацію, що унаслідок міжособистісних контактів спрямовується від одного суб'єкта до іншого та/чи окремі фрагменти

об’єктивної дійсності, з приводу яких формується й передається певне повідомлення і які підпадають під правове регулювання чи пов’язані з правовою галуззю [186, с. 39].

Комунікація спеціалістів у галузі права націлена на забезпечення її основних функцій, тобто ролей і завдань, які виконуються ним у процесі професійної діяльності, серед яких основними є інтерактивна, інформаційно-комунікативна й перцептивна [278, с. 23; 350, с. 32]. Особливістю інтерактивної функції є уміння участиків професійно орієнтованого спілкування стратегічно правильно взаємодіяти, як в умовах кооперації, так і конкуренції, досягати своєчасного прийняття ефективних рішень. Інформативно-комунікативна функція стосується обізнаності у певних аспектах, що є передумовою обміну інформацією, зокрема уміння правильно уживати юридичну термінологію, адже, реалізуючись у різних актах спілкування, особливо у процесі консультативної діяльності, професійна комунікація правника є предметно орієнтованою. Здійснення перцептивної функції передбачає наявність у правника уміння надагоджувати психологічний контакт, ідентифікувати себе з іншим завдяки усвідомленню як своїх особливостей, так і рис співрозмовника, тобто йдеться про важливість емпатії, що визначається як «пасивно-споглядальне розуміння ставлень, почуттів, психічних станів іншої особи» [56, с. 116].

Професійно орієнтоване спілкування в юридичній практиці здійснюється вербально й невербально, при цьому не тільки мову, але й саме право називають «специфічною знаковою системою з вербальних і невербальних правових знаків» [182, с. 39]. Існування людини невід’ємне від мови, тож і вербальна комунікація реалізується саме завдяки їй. Вона являє собою другу сигнальну систему людини, складаючись із мовних засобів, за допомогою яких її носії спілкуються, узагальнюють свій досвід, нагромаджують та передають знання, тому вона виступає дієвим інструментом формування людської особистості [182, с.37; 270, с. 112; 303, с. 56; 443, с. 8-24; 470, с. 49; 487, с. 1964].

Зважаючи на те, що мова відіграє роль інструмента формулювання думок і передавання професійно значущої інформації [237, с. 14-21; 261, с. 551; 304,

с. 219], юридичний фах належить до професій підвищеної мовленнєвої відповідальності [310, с. 190], що передбачає особливе місце сформованості готовності до спілкування рідною та іноземною мовою у системі професійних якостей правника, адже рівень володіння мовою визначає успішність виконання ним професійних обов'язків. Відповідно, професійну компетентність юриста пов'язують із його комунікативною компетентністю, яку розуміють [68, с. 38; 220, с. 128; 261, с. 552-554; 263, с 707-708; 370, с. 46; 433, с. 43-46] як сукупність знань про мовні засоби і ситуації спілкування, а також володіння комплексом мовленнєвих умінь, що дозволяють досягти результативності у взаємодії, правильно будувати й розуміти тексти на професійну тематику, адекватно використовувати мовні та мовленнєві засоби у процесі виконання конкретних завдань з огляду на умови і потреби фахової комунікації. Із цього цілком логічно випливає і її зв'язок із готовністю до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

Мова професійного спілкування уважається науковцями лінгвістично організованою системою мовлення, що використовується представниками певного фаху для взаємодії в ситуаціях, безпосередньо пов'язаних із професійними аспектами трудової діяльності [172, с. 29]. Зважаючи на те, що точність і зрозумілість юридичних формулювань, їхнє адекватне мовне утілення, правильне уживання правової термінології значною мірою визначають ефективність законодавства, сприяють повноцінному захистові прав фізичних та юридичних осіб, суспільства й держави [101, с. 1], важливе місце у навчальному процесі у юридичному ЗВО належить вивченню мови права, або юридичної мови, – різновиду літературної мови, що є способом вираження юридичної думки, має відповідні лінгвостилістичні та структурно-жанрові ознаки, зумовлені специфікою юриспруденції як особливої сфери практичної й теоретичної діяльності [8, с. 156; 146, с. 10-12; 182, с. 38; 369, с. 472; 443, с. 35; 470, с. 35]. Її називають «одним із найбільш своєрідних комунікативних кодів, які традиційно використовуються в інституціональному середовищі» [80, с. 12], «логічною системою словесного вираження думки, за допомогою якої описується право і

його прояви, що характеризується наявністю специфічної термінології, особливих об’єктів фіксації і певним колом постійних користувачів та служить засобом інтелектуально-правової комунікації» [329, с. 74].

За твердженням науковців [13, с. 9; 101, с. 6; 330, с. 30], призначення мови права полягає у фіксації, збереженні й передачі юридично значущих результатів інтелектуальної діяльності. Вона також використовується із метою здійснення певних конвенційних соціально-осмислених дій у системі інституційних відносин, до яких залучені мовці, тобто йдеться про таку її характеристику, як перформативність [161, с. 196], що виявляється за умови наявності загальноприйнятих процедур, яких мають дотримуватися учасники спілкування та згідно з якими продукуються висловлювання, як-от обіцянка, присяга, заповіт, дарування тощо.

Серед її основних особливостей виділяють абстрагованість, стандартизацію, фактичну відсутність емоційно-експресивних засобів, наявність комплексу текстоутворюючих семантико-синтаксичного, лексичного і структурно-композиційного компонентів, орієнтацією на запобігання двозначності, тісний взаємозв’язок мови й права [13, с. 9]. Проведення аналогії між цими двома категоріями та аналіз специфіки спілкування правників дозволяють виділити їхні спільні риси: нормативність, структурний і підсвідомий характер відтворення, інституційна примусовість та конвенціональність норм обох феноменів, а також подібність та протиставлення категорій «мова» й «мовлення» і «нормативні тексти» та «правовідносини» [78, с. 13-15].

Відносно права мова виконує дві взаємозалежні функції: відтворювальну, слугуючи засобом вираження волі законодавця, і комунікативну, доводячи цю волю до свідомості учасників суспільних відносин [331, с. 16]. Виникнення юридичної мови є результатом функціональної трансформації нормативних висловлювань доправового регулювання відносин у суспільстві, тож зважаючи на те, що вона являє собою сукупність способів та правил словесного виразу категорій, вироблених унаслідок впливу соціальних й історичних чинників,

важливою видається її роль у правовому регулюванні суспільних відносин [8, с. 155; 183, с. 11; 224, с. 45; 376, с. 112; 429, с. 3281; 470, с. 35-36, 57-58].

Антропоцентрична парадигма, властива сучасному етапові розвитку науки, передбачає поглиблення аналізу мовної поведінки людини завдяки застосуванню нових, ефективніших методів, як-от дискурс-аналіз, що наразі використовується як у мовознавчих студіях, так і в педагогічних дослідженнях. Термін «дискурс» було уперше уведено в науковий обіг Е. Бенвеністою, який визначав його як будь-яке висловлювання, що зумовлює наявність комунікантів: адресата, адресанта, а також намірів адресанта певним чином упливати на співрозмовника [384, с. 296]. Т. ван Дейк тлумачить цю категорію як комунікативну подію, що триває між комунікантами, тобто мовцем і слухачем, у певному часовому та просторовому континуумі й передбачає наявність як вербальних, так і невербальних складових, інакше кажучи, ментальних процесів, що є обов'язковими елементами процесу спілкування [411, с. 116]. Отже, обидва дослідники аналізують цей феномен, виходячи з когнітивно-комунікативної позиції, однак наразі існують два підходи, що, утім, взаємодоповнюють і взаємозумовлюють один одного: дефініція феномену дискурсу через поняття «текст» та через категорію «мовлення», тобто простеження його тісного зв'язку з процесом спілкування.

З одного боку, науковці розуміють дискурс як тест, занурений у комунікацію, мовленнєвий продукт, що являє собою цілеспрямовану соціальну дію, що реалізується спеціально й у межах типологічно зумовленого комунікативного простору [261, с. 6], своєрідну динамічну модель тексту, іншими словами, текстову комунікацію, невід'ємну від комунікативної діяльності суб'єкта [170, с. 11-12], а також стверджують, що жанри певного виду дискурсу можуть реалізуватися лише у завершених текстах [409, с. 82].

З іншого боку, категорія «дискурс» тлумачиться [17, с. 8] як така, що є ширшою за поняття «текст». Вона визначається як комплекс висловлювань, що формуються у межах єдиної системи, становлять частину «дискурсивної практики», тобто є сукупністю різноманітних галузей людського пізнання, «…анонімних, історичних правил, які завжди детермінуються часом і простором,

що у певній епосі та певному соціальному, економічному, географічному чи мовленнєвому оточенні визначають умови впливу висловлювання» [423, с. 117], з чим погоджується низка дослідників (А. Мартинюк, Ж. Павленко, Ж. Рагріна, І. Руднєва, В. Бхатя, Й. Мейлі, Дж. Свейлс та ін.). Зазначається, що юридичний дискурс як особливий тип інституційного дискурсу, є складним комунікативним явищем, спілкуванням «у визначених межах стасусно-рольових відносин» [288, с. 86]. Він називається «ситуативно обумовленою інтерсуб'єктною мовленнєво-розумовою діяльністю, спрямованою на взаємну орієнтацію у життєвому просторі на основі надання мовній формі семіотичної значущості» [197, с. 11], складним багатогранним явищем, до складу якого входять учасники комунікації, її ситуація й результат у вербальному (знаковому) вигляді [230, с. 7], мовленнєвою інтеракцією, у процесі якої під впливом екстралінгвістичних чинників «змикаються соціально-рольові, психологічні, когнітивні й комунікативні моменти» [279, с. 28]. У свою чергу ми також поділяємо точку зору щодо такого значення концепту «дискурс».

Оскільки дискурс-аналіз має пряме відношення до усної і писемної комунікації у конкретній комунікативній ситуації [387, с. 17], уважаємо за доречне узяти до уваги класифікацію дискурсу, згідно з якою існує два його типи: персональний, що стосується міжособистісного спілкування, та інституційний, тобто статусно-орієнтований [70, с. 77; 340, с. 99]. Окреслюється й коло елементів, що утворюють інституційний дискурс, є його системоутворюючими ознаками: мета і учасники [340, с. 99], текст, екстралінгвістичні чинники (знання, про світи, думки, установки, цілі адресата) й стратегії [11, с. 425], статусно-рольові характеристики учасників спілкування, його мета і прототипне місце [268, с. 7]. Нам же імпонує точка зору [230, с. 8] щодо ширшого кола його компонентів (учасники, хронотоп, цілі, цінності, стратегії, тематика, різновиди і жанри, прецедентні тексти й дискурсивні формули), що уможливлює його точнішу характеристику.

У цьому контексті важливим видається перейти до аналізу поняття саме *юридичного дискурсу*, який вирізняється [212; 230] поряд із політичним,

медичним, науковим, економічним, педагогічним, релігійним та багатьма іншими видами, наявність яких свідчить про те, що «вербальна і невербальна поведінка людини є організованою через репертуар різних видів дискурсу» [126, с. 45]. Вивченням цього феномену активно здійснюється дослідниками з позицій лінгвокультурології (К. Гусейнова, М. Левіщенко, С. Циганій), лінгвосеміотики (Т. А. ван Дейк, С. Матвеєва), педагогіки (Ю. Бабятинська, І. Гроза, Н. Коротка, О. Тернова), соціолінгвістики (С. Дорда, М. Ларькіна), юридичної лінгвістики (Л. Ажнюк, Н. Артикуца, Н. Коваль, Ю. Прадід, О. Ходаковська, І. Царьова, В. Бхатя, Дж. Гіббонс, Й. Мейлі, Х. Маттіла, Л. Солан, П. Тіерсма), теорії й філософії права (К. Горобець, В. Лазарєв, Ж. Павленко, П. Рабінович, І. Руднєва, А. Токарська, Д. Клінк, В. Проберт).

Зазначимо, що простежуються два підходи до розуміння феномену юридичного дискурсу. З одного боку, він визначається дослідниками (Е. Дерді, М. Церцвадзе, Б. Коутур та ін.) як текст права, як система лексичних, граматичних і синтаксичних засобів у динаміці, процесі тлумачення та роз'яснення, адже він виконує не тільки інформаційну функцію, але й свідчить про соціально-прагматичну позицію автора. У першу чергу його пов'язують із писемною комунікацією представників юридичної професії, бо він представлений правовими документами та юридичною літературою. З іншого боку, хоча тексти юридичних документів і називаються домінантами юридичного дискурсу, «поштовхом у соціально-правовому розвитку суспільства» [288, с. 88], низка науковців (Т. А. ван Дейк, С. Дорда, М. Коваль, С. Кравченко, І. Руднєва, Н. Хабарова, О. Ходаковська, І. Царьова та ін.), з якими погоджуємося й ми, тлумачить феномен юридичного дискурсу значно ширше – як комплекс різноманітних комунікативних ситуацій, учасники яких у схожих умовах продукують подібні висловлювання за допомогою мови права [195, с. 10], професійно орієнтовану комунікацію спеціалістів у галузі права, що регламентується історичними і соціокультурними кодами, спрямована на утворення змісту задля нормалізації соціальних відносин між індивідами, тобто

формулювання норм, їх правового закріплення, регулювання та контролю суспільних відносин [79, с. 149; 288, с. 86].

Крім писемного, виокремлюється й усний юридичний дискурс – комунікативна подія, учасники якої спілкуються завдяки висловлюванням у соціальних умовах, створюваним стандартними процесуальними діями [267, с. 202; 425, с. 2]. При цьому усне спілкування правників називають також усним модусом юридичного дискурсу, одиницями якого відповідно є комунікативні події, тоді як текст уважається одиницею письмового модусу [267, с. 203-204]. Не можна оминути увагою і той факт, що цей дискурс як статусно орієнтоване, інституціональне спілкування у галузі права регулюється за допомогою зафіксованих норм [230, с. 8-9; 287, с. 102; 427, с. 172-173].

Зважаючи на те, що англійська мова є мовою міжнародного спілкування, міжнародного права, *англомовний юридичний дискурс* заслуговує на особливу увагу, адже його використання як основи навчання професійно орієнтованої іноземної (англійської) мови створює можливість для урахування конкретних комунікативних ситуацій, що сприяє формуванню саме тих компетентностей, які є ключовими для ефективної інтеракції майбутніх бакалаврів права із представниками інших країн. Він являє собою цілісну систему, формування якої тривало протягом століть завдяки суспільно-політичним змінам не тільки в англомовних країнах, але й в усьому світі [287, с. 102; 455, с. 11]. Специфікою закону як регулятора суспільних відносин, на думку науковців [68, с. 52-53; 129, с. 27; 348, с. 134-135; 429, с. 3284; 455, с. 11; 467, с. 215], зумовлено його стилістичні особливості: точність, логічність, визначеність, послідовність, консервативність, відсутність суб’єктивного ставлення автора до об’єктивної дійсності та змістового матеріалу, однозначність, складність, конкретність, наказовий характер. Це пояснюється тим, що для словесного оформлення думки, приміром законодавця, використовуються спеціальні засоби й прийоми, що відрізняють мову закону не тільки від мови художньої літератури і публіцистики, але й від інших підстилів офіційно-ділового та наукового стилів літературної мови. Мовленнєве утілення регулюючої функції права зумовлює уживання таких

мовних одиниць, що передають імперативно-наказове значення, тобто надають професійно орієнтованому спілкуванню фахівців у галузі права стилістичне забарвлення директивності, спонукання.

Для нього типовою є комунікація між представниками соціального юридичного інституту й окремими особами, тобто його учасниками є держава та громадяни, якщо йдеться про законодавчий і судовий підвиди, тобто публічно-правові відносини. При цьому адресант надає комунікативної форми текстам, призначеним для адресата, або реципієнта, – кожного громадянина окремої держави [288, с. 87]. Якщо ж до уваги брати приватно-правові відносини, то його учасниками є автор, тобто джерело текстів, і реципієнт – будь-який громадянин [126, с. 45]. Комунікативний параметр юридичного дискурсу передбачає: 1) високий ступінь професіоналізації відносин комунікантів, адже показником професійності комунікативних дій правника є їхня відповідність нормативно-законодавчим актам [80, с. 11; 267, с. 208]; 2) «тотальність» комунікативного ефекту, оскільки юридичні тексти стосуються кожного громадянина й мають обов’язковий характер [288, с. 86; 349, с. 129]; 3) посередницький характер трансляції повідомлень (юридичних текстів) задля подолання термінологічних, логічних та формально-стильових перешкод, що часто виникають у процесі такої комунікації [267, с. 208; 288, с. 89].

Хронотоп юридичного дискурсу являє собою ситуацію, тобто час і місце, у якій він відбувається (як-от засідання парламенту, судове засідання, юридична консультація) і яка разом із екстралінгвістичними чинниками визначає його диференціальні мовні ознаки; його ж мета полягає у регулюванні публічних та приватних правовідносин [288, с. 87]. Що ж стосується функцій юридичного дискурсу, Х. Матілла називає такі: здійснення правосуддя, забезпечення правопорядку, передача правових повідомлень, посилення командного духу представників правничої професії [457, с. 31]. І. Руднєва виокремлює регулятивну, перформативну, інтерпретаційну, кумулятивну, презентаційну, стратегічну, інформативну, кодову функції [288, с. 89], а І. Царьова убачає такі системотвірні риси параметрами його функціонування: інституційність,

ритуальність, інформативність, смислову невизначеність, логічність, динамічність, дистанційованість й аналітичність [349, с. 130-131].

Головними цінностями юридичного дискурсу є його основні концепти – «право», «закон» і «справедливість» [288, с. 87]. У країнах, які належать до англо-американської правової системи, судовий процес ґрунтується на ціннісних концептах «справедливий суд» (*fair trial*) та «змагальний процес» (*adversary procedure*), що зумовлює характер взаємозв'язків учасників дискурсу і актуалізацію відповідних комунікативних дій [287, с. 103]. Цей вид інституційного дискурсу не формує уявлення про моральні категорії, згідно з якими здійснюється покарання чи заоохочення, а використовує ті, що вже було вироблено протягом століть, зокрема унаслідок релігійної та освітньої, педагогічної дискурсивної практики, беручи їх за основу системи дефініцій, доказування, роз'яснення та діагностики [80, с. 9].

Стратегії юридичного дискурсу тісно пов'язані з метою і полягають у формулюванні, застосуванні і тлумаченні правових норм [288, с. 86]. Його тематика є досить різноманітною, позаяк сфера спілкування представників правничої професії охоплює широке коло явищ. Дослідники [329, с. 73-74; 395, с. 3; 425, с. 2; 429, с. 3281; 460, с. 4; 480, с. 4; 483, с. 3-21] виокремлюють у ньому кілька типів, бо особливості функціонування юридичної мови зумовлюють її неоднорідність, з огляду на те, що до її структури входить як мова закону, так і мова правознавства. Виділяють й такі різновиди досліджуваного дискурсу, як усний та письмовий [267, с. 202; 425, с. 2; 426, с. 47; 455, с. 13-16]; законодавчий, судовий, дискурс загального нагляду й контролю, слідчо-дізнавальний, поліцейський, пенітенціарний, нотаріальний, доктринальний, правозахисний тощо [230, с. 9]. Називають три види юридичного письма: академічне, судове і законодавче [387; 486, с. 102], а також три основні функціональні різновиди юридичної мови: мову юридичної науки, мову юридичної практики та юридичну розмовну мову [329, с. 77] і три види правничих документів: оперативні, роз'яснювальні й доказові [480]. Й. Мейлі перераховує його типи: судовий дискурс, дискурс судових засідань, мову юридичних документів, дискурс

юридичних консультацій; він також пропонує класифікацію, яка ґрунтується на послідовних етапах процесу вирішення конфліктів [455, с. 13-16]. Уважається [426, с. 47; 455, с. 13-16], що ще один різновид мови права використовується юристами для усного та письмового спілкування з клієнтами. Називають і такі різновиди, як мова законодавства й підзаконних правових актів, мова правозастосовної практики, мова юридичної науки і юридичної освіти, мова юридичної журналістики тощо, а з огляду на специфіку галузей права, – мова цивільного, кримінального, міжнародного права та ін., мови відповідних видів судочинства [101, с. 1; 288, с. 88].

Низка учених дотримується думки про наявність у юридичній мові чотирьох підсилів: законодавчого, дипломатичного, судово-правового й адміністративно-канцелярського [8, с. 155-156]; законодавчого, усного судового, письмового судового і освітньо-правового [128, с. 8]. Юридичні тексти поділяють на ті, що є результатом законотворчої, правозастосувальної діяльності, юридичної науки та правової публіцистики [348, с. 135]. В. Отто звертає увагу на існування мови законів, юридичної науки й експертиз, відомчого писемного спілкування та адміністративного жаргону [469, с. 44-57]. А. Шепелев розрізняє мову закону, мову правової доктрини, професійну мову юристів, мову процесуальних актів і мову договорів [112, с. 57].

На нашу думку, виділення відповідних мовних зрізів юридичної мови слушно проводити за двома критеріями: 1) нормативним, діяльнісним та ідеологічним рівнями правової системи; 2) стилістичними особливостями мови права. Зважаючи на перший, варто було б виокремити такі її різновиди: 1) мову нормативно-правових актів; 2) мову правозастосовної, а також договірної й іншої приватно-правової практики; 3) мову правової доктрини. Беручи ж до уваги другий критерій, бачимо, що ознакою нормативно-правових актів є мовно-стилістична єдність, а друга сфера є неоднорідною, тому вирізняємо мову документів, тобто писемний стиль, та усне мовлення представників правничої професії, адже воно, як і будь-яке усне мовлення, містить елементи розмовного стилю, професіоналізми, часом характеризується порушенням мовних норм,

причиною чого є металінгвістичне мислення правників, що зазнає впливу повсякденної метамовної свідомості усіх нефілологів [112, с. 57-59].

Елементами юридичного дискурсу є і мовленнєві жанри, що формують «мережу множинних перетинів» [287, с. 102]. Вони є опосередковані ним, відображаються в ньому, реалізуються через нього, бо визначаються як форма соціальної взаємодії, поміщеної в умови певної ситуації спілкування [287, с. 102]; зумовлені комунікативними практиками, які залежать від участиків, теми і функцій у кожному конкрентному випадку писемної чи усної інтеракції представників цієї професії [386, с. 13; 389, с. 47-48; 405, с. 68; 433, с. 47; 483, с. 8; 486, с. 102].

Дії учасників аналізованого дискурсу простежуються у двох вимірах – текстуальному (документальному) і ситуативному. Перший є статичним, відбитком реальної взаємодії, а другий – його динамічним аспектом. Жанри дискурсу охоплюють обидва аспекти, оформляючи процес спілкування та його результат, а до [287, с. 102]. До основних жанрів юридичного дискурсу І. Царьва відносить законодавчий, судовий (усний і письмовий), освітньо-правовий дискурси і дискурс адвокат-клієнт [349, с. 130], а інші науковці [287, с. 103-104; 405, с. 54-70; 425, с. 7-9; 455, с. 16] поділяють їх на усні (юридичну консультацію, виступ у суді, приведення до присяги, допит, очну ставку, відвід, переговори тощо) та письмові (нормативно-законодавчий акти, договір, документи, пов’язані із судочинством (протокол судового засідання, рішення суду, апеляційну скаргу, клопотання тощо), інші правничі документи (заяву, запит, заповіт, доручення, повістку, свідоцтво, паспорт тощо), а також жанри юридичної публіцистики і правової доктрини.

Важлива ознака юридичного дискурсу – його текстово-мовна прецедентність, оскільки оцінка істинності юридичних висловлювань здійснюється не тільки на основі їхньої співвідносності з позамовною реальністю, але й виходячи з їхньої відповідності попереднім текстам, висловлюванням, поняттям, формально-логічним нормам. Зважаючи на таку рису, як інтертекстуальність, прецедентні тексти є джерелом необхідної інформації і

можуть слугувати основним засобом створення зв'язків усередині дискурсу [343, с. 115]. Вони розкривають базові категорії юриспруденції (як-от нормативно-законодавчі акти), містять критерії оцінки правомірності дій (зокрема, кримінальний кодекс), описують технологію правореалізації (наприклад, договір чи статут), створюють інформаційні прецеденти (приміром, заява), на підставі чого диференціюють головні функції юридичних текстів: інформаційну, регулятивну та прескриптивну [386, с. 112]. До прецедентних текстів відносять тексти конституцій, кодекси, міжнародні декларації й конвенції, тобто саме ті документи, що відомі не тільки спеціалістам. Зокрема у американському юридичному дискурсі до них у першу чергу належать Конституція США і Декларація про Незалежність, а у британському – Велика хартія вольностей (*Magna Carta*) й Закон про недоторканість особи 1679 р. (*Habeas Corpus Act*) [50, с. 107-108]. З іншого боку, таким текстам може бути притаманна й низька прецедентність, тобто вони можуть бути відомим лише спеціалістам у галузі права, як-от матеріали судових процесів. Якщо тексти є основною одиницей писемного модусу, то в усному різновиді нею уважається мовлення правників у рамках системоутворюючих ознак юридичного дискурсу.

До ключових компонентів належать і дискурсивні формули – мовні звороти, притаманні спілкуванню у межах певного соціального інституту. Вони є досить різноманітними, залежать від конкретного жанру, являють собою один із найсвоєрідніших «комунікативних кодів» [50, с. 106], а їхня характеристика невід'ємна від аналізу англійської мови права (*the language of the law*, або *legalese*), що традиційно використосується представниками правничої професії у англомовних країнах. Опанування специфіки уживання дискурсивних формул, на нашу думку, призводить до певних труднощів для майбутніх бакалаврів права, адже, хоча ця мова й ґрунтується на літературній, однак є більш формалізованою, вирізняється притаманними саме їй стилістичними особливостями [385, с. 64; 418, с. 2-5; 443, с. 133; 460, с. 3-4; 478, с. 62-63; 490, с. 10].

Головною вимогою до писемного мовлення представників юридичної професії є, з одного боку, надзвичайна точність і детальність задля уникнення

двозначного тлумачення [405, с. 42, 51; 488, с. 13], а з іншого, – гнучність, адже у таких текстах мають передбачатися різні ситуації, що можуть виникнути у зв'язку з правовідносинами, які вони регулюють [457], завдяки чому для них характерним є уживання типових для нього дискурсивних формул [375, с. 195-210; 399, с. 258; 405, с. 40-41].

Історично юридична мова використовується фахівцями при складанні договорів або у виступах у суді, а у повсякденному спілкуванні спеціалісти у галузі права послуговуються зрозумілішою широкому загалові лексикою і граматичними структурами. Наголошується [342, с. 165; 409, с. 210-211; 425, с. 2; 464, с. 367; 467, с. 215; 480, с. 3; 489, с. 3], що багатослів'я й використання значної кількості юридичних термінів традиційно уважається засобом уникнення двозначності тлумачення тексту, сприяє складності оскарження, зокрема, судових приписів. Усне спілкування англійською мовою фахівців у галузі права, на думку дослідників [380, с. 7; 424, с. 2], є контекстуалізованим, безпосередньо пов'язаним із його учасниками та їхніми діями, тоді як писемне мовлення переважно деконтекстуалізоване, деперсоналізоване й формальніше, оскільки стосується загальніших об'єктів і суб'єктів юридичного дискурсу [425, с. 2].

Диференціальні мовні ознаки юридичного дискурсу є наслідком як дії екстралінгвістичних чинників, як-от загальна освіченість адресата, рівень його юридичної компетентності, уміння аналізувати тексти, так і впливу ситуації, адже структура комунікативних актів у юридичній галузі регулюється певними ритуалами й суворими вербальними формальностями, що формують його стилістичні риси [288, с. 87-88; 342, с. 164].

Слід зазначити, що до основних вербальних особливостей аналізованого дискурсу відноситься насиченість його відповідною лексикою, зокрема термінами, що є «автономним прошарком» лексичного складу сучасної англійської мови [69, с. 13]. Виконуючи номінативну, сигніфікативну та комунікативну функції й відповідаючи низці вимог, основними з яких є однозначність, точність і стилістична нейтральність [106, с. 13-14; 146, с. 13; 183, с. 28-31], терміни, тобто експресивно нейтральні спеціальні слова або

сповосполучення, що мають точне окреслене значення та відображають поняття певного фаху [180, с. 8; 183, с. 28; 214, с. 191], утворюють терміносистему – їхню сукупність на понятійному, деривaційному, семантичному й граматичному рівнях [65, с. 17]. Оскільки юридичний дискурс орієнтований на нормування суспільних відносин, виражає ідеал суспільного устрою, сприяє конструюванню і реконструюванню соціальної реальності, його мова фіксує свого роду примат юридичної над повсякденною картиною світу [80, с. 10].

Звернемо увагу й на те, що терміносистемі англійської юридичної мови властиві такі явища, як омонімія [93, с. 27], синонімія [69, с. 22-23; 180, с. 18-19; 267, с. 206; 342, с. 165; 386, с. 101; 402, с. 109-110; 409, с. 208; 437, с. 60; 467, с. 215; 480, с. 15, 31-33, 61-62], антонімія [69, с. 15-17, 23-24; 93, с. 27; 209, с. 412-414], паронімія [267, с. 206]; полісемія [69, с. 22; 93, с. 27; 267, с. 206; 425, с. 6; 460, с. 11-12; 478, с. 63], розповсюдженість абревіатур та акронімів [69, с. 17-18; 464, с. 368-269]. З огляду ж на точність і консервативність, писемному й рідше усному модусам англійського дискурсу притаманне уживання архаїчних форм лексем [342, с. 165; 386, с. 101; 409, с. 206-208; 437, с. 58–59; 460, с. 12-13; 464, с. 371; 480, с. 71-78].

Той факт, що англійська мова права використовується передусім у професійному спілкуванні, реалізуючи свою кодову функцію, підтверджується поширенням у ній латинізмів [242, с. 548-551; 386, с. 101; 405, с. 45; 431, с. 9; 460, с. 13-14; 464, с. 369-370; 467, с. 215; 480, с. 16-17], термінів як англо-саксонського [65, с. 29-32; 460, с. 39-59; 480, с. 9-17], так і французького походження [391, с. 9-10; 455, с. 12; 480, с. 25-27], засвоєння і розуміння яких викликає значні труднощі у навчальному процесі та стає перешкодою у спілкуванні із нефахівцями у цій галузі. Спостерігається і наявність значної кількості інтернаціоналізмів [68, с. 51; 133, с. 231-232].

Усне професійно орієнтоване спілкування юристів, як і представників інших професій, вирізняється уживанням професіоналізмів та жаргонізмів [460, с. 17-19]. Для писемного ж модусу юридичного дискурсу властиві звороти і кліше офіційно-ділового характеру, що робить спілкування правників стандартизовним,

підкреслює їхню належність до цього фаху [267, с. 204], свідчить про спадкоємність традицій та зміцнює перевірену часом довіру й повагу до цього соціального інституту. Звернемо увагу й на фактичну відсутність, цілеспрямоване вилучення експресивних виразів у писемному модусі, і загалом той факт, що переважно спектр жанрово-стильових засобів, що використовується правниками, є досить обмеженим, навіть у рішеннях Європейського суду з прав людини уживаються фразеологізми [117, с. 88-90]. Водночас для надання виступам у залі суду експресивного забарвлення й більшої переконливості юристи-практики удаються до використання ідіоматичних виразів, фразеологізмів, цитат із художніх творів, особливо із п'єс В. Шекспіра, крилатих висловів, що містять оцінні елементи [19, с. 68; 68, с. 51; 409, с. 208; 410; 412, с. 430-434; 428; 437, с. 51; 477, с. 4-8; 480, с. 5].

Перераховані вище риси юридичної мови досягаються шляхом добору не лише лексичних одиниць та уніфікованого оформлення опису типових ситуацій, але й завдяки використанню досить складних граматичних конструкцій [395, с. 9], адже кореляція граматичних одиниць і синтактичної організації надає юридичним текстам відповідного комунікативного спрямування й забезпечує «логіко-семантичну адекватність мовлення» [129, с. 29]. Аналіз розповсюджених у англомовном юридичному дискурсі дієслів свідчить про те, що значна їх частина означає розумові процеси [427, с. 181]. При цьому перевага надається їхній пасивній формі з метою акцентування абсолютної і універсальної чинності закону, уникнення суб'єктивності судження й зосередженні уваги саме на дії, а не на її агенті [129, с. 28; 437, с. 52]. Перформативний характер дискурсивних формул, властивих для аналізованого дискурсу, призводить до того, що саме висловлювання прирівнюється до дії. Наприклад, у випадку оголошення вироку відбувається не просто констатація юридичного факту – цей перформативний мовленнєвий акт є власне правовою дією з реалізації покарання [80, с. 10]. Таке ж розуміння суті мовленнєвих дій стосується і підписання угод, візування документів, оголошення про амністію, судової відмови у перегляді матеріалів справи тощо. Спонукальний і перформативний характер англійського юридичного

дискурсу переважно реалізується за допомогою модальних дієслів, що мають специфічні семантичні відтінки [80, с. 10; 128, с. 16; 129, с. 27-28; 395, с. 11; 408, с. 105; 409, с. 206; 424, с. 125; 425, с. 137-138; 427, с. 181-182; 447, с. 20; 455, с. 20-21; 489, с. 140].

У огляді синтактичних норм, які регулюють професійно орієнтоване спілкування правників англійською мовою, варто зазначити, що вищезгадані тенденції до стандартизації, логічності, послідовності міркувань, уникнення двозначності тлумачення, традиційності й офіційності [128, с. 15-16; 395, с. 7; 405, с. 44] зумовлюють уживання складно-прийменникових структур [342, с. 165; 395, с. 7; 409, с. 205; 425, с. 4; 437, с. 51] та номіналізацію [310, с. 157; 437, с. 62; 455, с. 23]. Для уникнення двозначного тлумачення юридичного дискурсу й забезпечення точності його учасники удаються й до тавтології [455, с. 25-26].

Англійська мова належить до аналітичних, тому однією з її ознак є дотримання певної структури речення, а саме прямого порядку його членів, однак і в цьому аспекті у юридичному дискурсі спостерігаються відмінності: типовим є винесення обставин на початок речення та уживання синтаксичної перервності, за допомогою якої актуалізується додаткова інформація [129, с. 29; 388; 409, с. 195-196; 454; 480, с. 57]. Аналіз наукових праць, нормативно-законодавчих актів дозволяє також стверджувати, що його рисами є усталеність препозитивних означень [341, с. 158; 437, с. 62], ускладнення за допомогою дієприкметникових, герундіальних та інфінітивних зворотів простих і складних речень, що певною мірою сприяє стислості й вичерпності мовлення [341, с. 156-157; 409, с. 201; 432, с. 8; 455, с. 25].

Юристи удаються до довгих речень зі складними моделями підпорядкування як в усному, так і в писемному спілкуванні. При цьому прості речення переважно є ускладненими однорідними членами, відокремленими компонентами, уставленими й уставними словами, словосполученнями і реченнями, що зумовлене необхідністю уточнення інформації, її тлумачення, систематизації чи покликання на джерело [348, с. 135]. Недвозначності тлумачення письмової комунікації англомовних правників призводить до

переважання у ній складних речень. Йдеться про складносурядні [267, с. 208] та складнопідрядні речення із кількома підрядними, за допомогою яких уводиться додаткова інформація, досягається об'єктивність й умотивованість, підкреслюється часовий фон, виділяється, уточнюється чи підтверджується основна думка, передбачаються наслідки певної дії чи умови [128, с. 12-13; 341, с. 290-291; 342, с. 164; 386, с. 104; 395, с. 10; 405, с. 39, 45; 409, с. 197; 425, с. 4-5; 455, с. 24-25; 480, с. 55-59].

Беручи до уваги специфіку англомовного спілкування у межах досліджуваної діяльності, не можна оминути й важливе місце у ньому питальних речень, адже за їх допомогою юрист має змогу отримати та надати певну інформацію, перевірити істинність даних, висловити власне ставлення, уплинути на співрозмовника тощо. Зазначається [96, с. 33; 451, с. 7; 480, с. 4-5], що залежно від комунікативної мети використовуються різні типи запитань (явні і приховані; відкриті й закриті), однак перевага надається відкритим, бо адресату пропонується надати певні відомості. З іншого боку, закриті вони дозволяють правникові перевірити конкретні дані, уточнити недостатньо чітко сформульовану думку шляхом її перефразування, наприклад, під час допиту, судового засідання чи спілкування із зарубіжними клієнтами та колегами. Аналіз усної комунікації представників правничої професії дозволяє зробити висновок про те, що використання непрямих запитань властиве переважно для неї, а не для писемного мовлення.

Зауважимо, що, з одного боку, використання педагогом матеріалів англомовного юридичного дискурсу в аудиторній, позааудиторній та самостійній роботі забезпечує професійне спрямування освітньої діяльності студентів-юристів, допомагає забезпечувати міжпредметну інтеграцію, значним чином мотивує здобувачів освіти до підвищення рівня своєї іншомовної компетентності, а з іншого, як зазначалося вище, викликає певні труднощі з огляду на різнорівневість попереньої підготовки, відмінність у когнітивних стилях, фактичну відсутність у першокурсників відомостей про різні галузі юридичної науки і практики тощо. Безумовно, успішність педагогічної діяльності викладача

іноземної мови за правознавчим спрямуванням залежить від урахування ним як особливостей охарактеризованого дискурсу, підбору доречного методичного інструментарію, застосування сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, так й індивідуальних особливостей здобувачів освіти, надання їм можливості виконувати посильні завдання, спонукаючи таким чином до опанування специфіки комунікації спеціалістів у галузі права (див. підрозділ 2.2).

Слід зазначити, що вирішення складного лінгводидактичного завдання підготовки майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованої іншомовної комунікації має здійснюватися з урахуванням названих особливостей юридичного дискурсу поетапно, комплексно, шляхом досягнення таких проміжних цілей: 1) ознайомлення студентів із основними категоріями, наявними в англо-американській правовій культурі шляхом зіставлення їх із притаманними українській правовій системі; 2) розкриття суті жанрово-структурних елементів, лексичних та граматичних особливостей професійного дискурсу для забезпечення адекватного сприйняття відповідних текстів; 3) здійснення характеристики принципів спілкування правників, їхньої міжособистісної й групової взаємодії у різних професійних ситуаціях (консультування, ведення переговорів, представлення інтересів клієнтів у суді тощо) [253, с. 70].

Саме тому, ураховуючи погляди дослідників [11, с. 426; 36, с. 22; 64, с. 47; 109, с. 84-85; 179; 299, с. 56-57] на міжкультурну комунікацію й комунікативну компетентність юристів, а також власний досвід викладання англійської мови за правознавчим спрямуванням у студентів бакалаврату, можемо підсумувати, що формування їхньої готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування передбачає прищеплення їм таких видів дискурсивних умінь: 1) пов’язаних із міжкультурною професійною діяльністю (дотримуватись мовних норм у межах міжкультурної інтеракції, тлумачити юридичні факти й події як із точки зору культури спілкування правників країни, мову якої вивчають, так і своєї рідної, коректно при цьому уживати юридичні терміни); 2) лінгвістичних та соціолінгвістичних (упливати на співрозмовника, зважаючи на отримані знання про специфіку соціальної комунікації); 3) комунікативно-когнітивних (уміти

логічно, аргументовано викладати свою думку, удаючись до слушних мовно-стильових засобів із метою переконання, заперечення, уточнення, аргументації тощо); 4) стратегічних (з огляду на дискурсивний контекст, тобто місце, час, обставини, статусно-рольові особливості реципієнта чи реципієнтів, обирати релевантні комунікативні засоби й типовий для мови права лексичний і граматичний мовленнєвий матеріал).

Висновки до першого розділу

Результати проведеного нами аналізу наукових джерел дозволяють упевнено стверджувати, що готовність до професійної діяльності є комплексним утворенням, що виступає запорукою успішного її виконання. При цьому готовність до професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх бакалаврів права є невід'ємним компонентом їхньої професійної компетентності, що актуалізує її постійне удосконалення у результаті здобуття ними вищої юридичної освіти та подальшої самоосвіти.

Формування готовності до міжкультурної взаємодії здобувачів вищої юридичної освіти є одним із першочергових завдань сучасної правничої школи, адже завдяки цьому ними набувається здатність комунікувати із зарубіжними колегами, успішно конкурувати на ринку праці, розвивати професійну майстерність, ураховуючи те, що на сучасному етапі фахівець не може стояти осторонь інтеграційних процесів, які зумовлюють розширення міжнародної взаємодії у соціально-економічній, політичній та інших сферах.

Нами здійнено аналіз низки понять: особистість, діяльність, готовність до діяльності, спілкування, професійне спілкування та професійно орієнтоване спілкування фахівців у галузі права. Вивчено і погляди представників психолого-педагогічної науки на структуру досліджуваної готовності до іншомовної комунікації, які дещо різняться, з огляду на наявність функціонального, особистісного, особистісно-діяльнісного, результативно-діяльнісного й акмеологічного підходів, однак не суперечать один одному. Її

елементами виступають спонукальні властивості, наявність системи відповідних знань, умінь і навичок, комунікативна компетентність та здатність дати оцінку процесові іншомовного спілкування на правничу тематику.

Аналіз фактологічного матеріалу дозволяє сформулювати такий висновок: *готовність майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування* є багаторівневим утворенням, яке виявляється у наявності чотирьох компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і рефлексійного, що визначаються впливом психічних процесів, особистісних рис, попередньо набутої іншомовної компетентності, які можуть трансформуватися у процесі відповідної підготовки, результатом якої і має бути здатність фахівця до успішної іншомовної комунікації на юридичну тематику як усно, так і письмово у процесі виконання ним професійних обов'язків.

Установлено, що *структура готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування* містить такі складники: *мотиваційний* – комплекс таких якостей здобувачів вищої юридичної освіти, як зацікавленість у вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням, наявність потреб, мотивів і ціннісних орієнтацій, що є свідченням прагнення до її постійного розвитку; *когнітивний* – наявність комплексу лінгвопрофесійних знань, уявлень про суть іншомовної комунікації у правовій сфері, умінь проєктувати результати навчання на свою майбутню діяльність; *діяльнісний* – сукупність практичних умінь і навичок, застосування яких дозволяє успішно спілкуватися на професійну тематику у реальних чи наближених до них ситуаціях; *рефлексійний* – здатність до рефлексії, адекватної самооцінки, контролю власної іншомовної комунікативної діяльності та об'єктивної оцінки мовленнєвих дій співрозмовника.

На матеріалі англомовного юридичного дискурсу вивчено специфіку професійного іншомовного спілкування спеціалістів у галузі права, що визначається особливостями юридичної діяльності. З'ясовано, що до його компонентів належать учасники, хронотоп, цілі, головні концепти й цінності, стратегії, тематика, різновиди, жанри, прецедентні тексти, а також дискурсивні

формули. Нами також охарактеризовано лексичні, граматичні та синтактичні особливості таких мовних зворотів, зважаючи на певні відмінності усного й писемного модусів, та підкреслено важливість прищеплення дискурсивних компетентностей майбутнім правникам під час формування їхньої готовності до комунікації іноземною мовою на професійну тематику.

Основні положення, розкриті у першому розділі дисертації, відображено у публікаціях автора [112; 238; 240; 242; 251; 253; 254; 255; 364].

РОЗДІЛ 2
ПРОЄКТУВАННЯ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРАВА ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

2.1. Технологія формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування

Перший розділ нашого дослідження присвячено характеристиці теоретичних засад формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, що стало науковим базисом для проєктування й обґрунтування педагогічної технології, яка забезпечує формування зазначеної готовності.

Насамперед зауважимо, що категорія «педагогічна технологія» є відмінною від понять «методика навчання», «прийом навчання», «технологія навчання» [45, с. 27; 56, с. 331]. Акцентується увага [84, с. 32; 221, с. 125] на її зв'язку із системними підходами до освіти, адже вона охоплює усі аспекти педагогічної системи: від цілепокладання до планування дидактичного процесу й перевірки його ефективності. Наголошується [5, с. 9; 41, с. 65; 45, с. 27; 74, с. 68; 84, с. 14; 226, с. 125; 374, с. 41; 435, с. 4; 440, с. 1], що вона є системою способів, принципів і регулятивів, які заздалегідь проєктуються й застосовуються у навчанні та вихованні задля підвищення їхньої ефективності.

Аналізоване поняття може бути представлене такими аспектами: науковим (як галузь педагогічної науки, метою якої є вироблення цілей, змісту, методів навчання), процесуально-описовим (у значенні алгоритму навчального процесу, поєднання мети, змісту, методів і засобів, за допомогою яких відбувається досягнення запланованих педагогом результатів) та процесуально-дієвим (реалізацією педагогічного процесу шляхом застосування особистісних, інструментальних і методологічних засобів) [5, с. 11]. Погоджуємося із дефініцією цього поняття В. Ортинським як інтегративної системи, що містить низку

упорядкованих операцій та дій, які забезпечують педагогічне цілевизначення, й змістові, інформаційно-предметні і процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, умінь та навичок і формування особистісних якостей здобувачів освіти, визначених цілями навчання [226, с. 127].

Критеріями технологічності уважають структурованість, алгоритмічність [45, с. 27-28], цілеспрямованість, послідовність, комплексність, цілісність, багаторівневість, економічність, коригованість [33, с. 9], планування, поетапну діагностику, варіювання засобів і методів, корекцію результатів [84, с. 32]. Ураховуючи погляди дослідників [5, с. 11; 74, с. 75-77; 173, с. 331; 226, с. 128] та беручи до уваги специфіку іншомовної підготовки у юридичному університеті, робимо висновок, що *педагогічна технологія формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування має відповідати таким* ***критеріям****: концептуальність* (опора на певну наукову концепцію, що містить філософське, психологічне, дидактичне та соціально-педагогічне обґрунтування досягнення освітніх цілей), *системність* (наявність ознак системи: цілісності, логіки процесу, взаємозв'язку її складників), *керованість* (можливість діагностичного цілепокладання, планування, проєктування процесу навчання, поетапної діагностики, варіювання засобами і методами задля корекції результатів), *ефективність* (оптимальність щодо витрат та гарантування досягнення певного станданту навчання), *відтворюваність* (перспективи застосування іншими суб'єктами у однотипних освітніх закладах), *структурованість* (декомпозиція педагогічного процесу на взаємопов'язані стадії, координованість і поетапність дій, спрямованих на досягнення запланованого результату, однозначність виконання передбачених процедур й операцій) та *оптимальність* (відповідність меті і завданням).

У структурі педагогічної технології виділяють [41, с. 65; 74, с. 70; 226, с.128-129] концептуальне підґрунтя освітньої дільності, змістову частину навчання (цілі та зміст дидактичного матеріалу) і процесуальну частину – технологічний процес, що передбачає організацію навчального процесу, методи й форми освітньої діяльності студентів, методи і форми праці викладача, здійснення

ним керування процесом засвоєння матеріалу та моніторинг рівня набутих компетентностей. Виокремлюються і такі її складники, як концептуальна основа, змістова та процесуальна частини навчання [84, с. 32], цільовий, змістово-інформаційний, процесуальний, діяльнісно-операційний, оцінно-результативний компоненти [85, с. 8-11], цільовий, змістовий, операційний та результативний елементи [33, с. 8-9]. Спираючись на зазначене, а також своєрідність викладання іноземної мови за правознавчим спрямуванням, до ***структури*** *педагогічної технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтовного іншомовного спілкування* відносимо такі блоки: *цільовий, змістовий, процесуальний* та *результативний* (рис. 2.1).

Педагогічній технології притаманні усі ознаки системи: логіка процесу, взаємозв'язок елементів, структурна й змістова цілісність, соціо- і природодоцільність та інтенсивність усіх процесів [74, с. 70], тому її реалізація відбувається не довільно, а у запланованій послідовності, із застосуванням набору засобів, прийомів, послідовних дій, механізмів організації освітнього процесу, тобто вимагає наукового проєктування і відтворення педагогічних дій, що забезпечують успіх педагогічної діяльності [173, с. 331]. Спираючись на ідеї, висловлені у працях українських та зарубіжних дослідників (О. Дубасенюк [85, с. 6], Т. Андерсона і Дж. Дрона [377], Б. Блума [392], Дж. Керрола [402], П. Крейсберга [445]), підсумуємо, що поетапна реалізація вищезазначених складників здійснюється відповідно до такого ***алгоритму*** *формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування*: 1) визначення мети, завдань, методологічних засад, принципів технології формування названої готовності; 2) установлення змісту, форм та методів підготовки здобувачів вищої юридичної освіти до іншомовної комунікації за фахом; 3) застосування визначених педагогічних інструментів, самодіагностика та самокорегування; 4) оцінювання рівня сформованості аналізованого феномену у майбутніх правників.

Цільовий компонент технології зумовлений соціальним замовленням, регламентованим вимогами стандарту вищої освіти 081 «Право» та зовнішніми

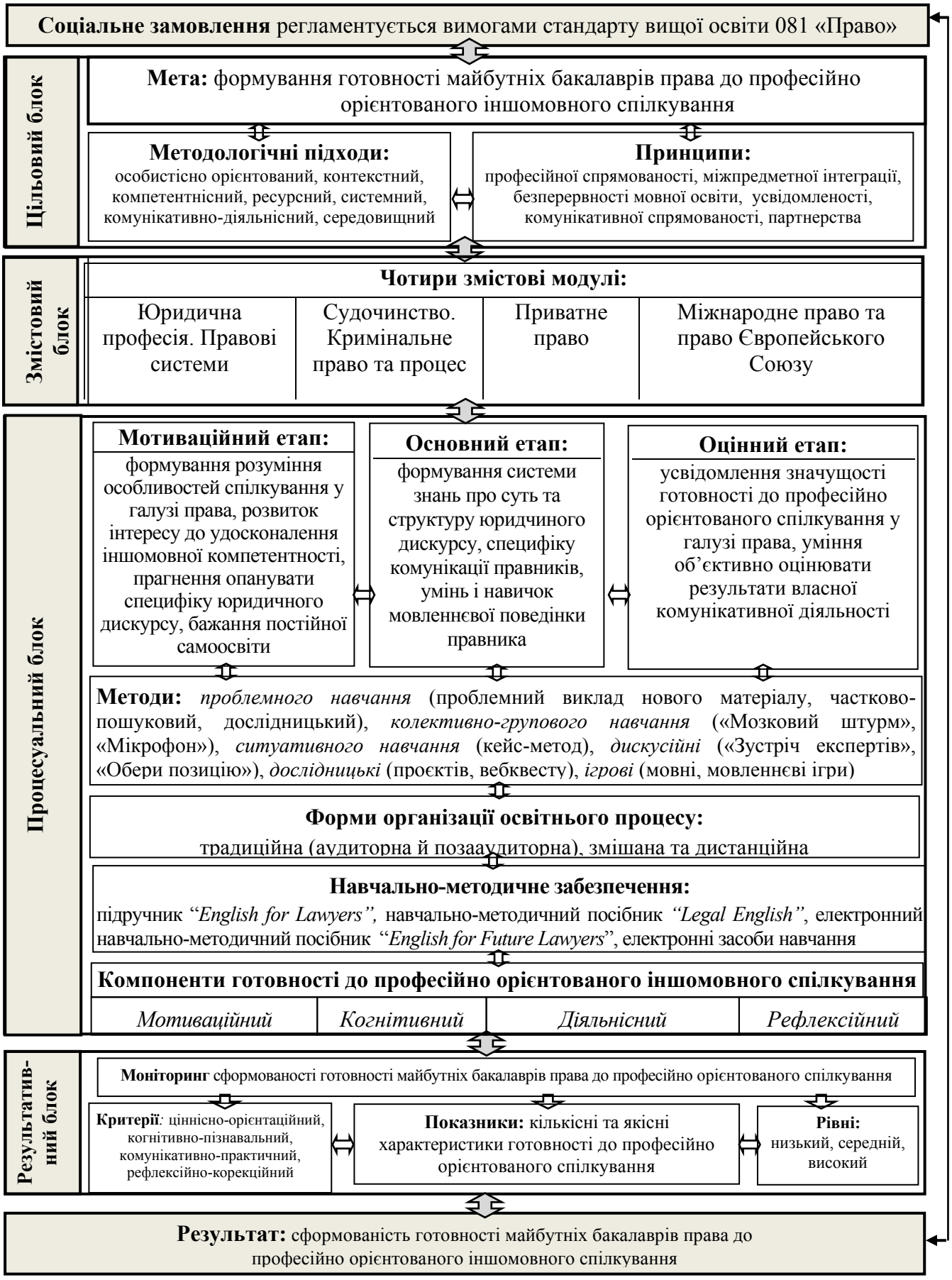

Рис. 2.1. Схема технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування

стейкхолдерами, зокрема роботодавцями, стосовно використання іноземної мови у професійній діяльності. Він відображає мету, завдання та дидактико-мотиваційний інструментарій, що застосовується для підвищення позитивної мотивації до підготовки майбутніх фахівців у галузі юриспруденції до іншомовного спілкування на такому рівні, що дозволив би їм вільно використовувати іноземну мову у процесі формування їхніх предметних компетентностей, необхідних для успішної усної і писемної комунікації у галузі права, самостійно працювати з іншомовними правничими джерелами, далі підвищувати рівень готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування з метою виконання фахових та соціально-комунікативних завдань у різних сферах (професійній, науковій, культурній, побутовій) і займатися самоосвітою упродовж життя.

Окреслюючи цілі й завдання педагогічної технології, доречно узяти до уваги таксономію, розроблену під керівництвом Б. С. Блума (1956) [393]. Вона ґрунтується на ієрархії категорій розумової діяльності й охоплює знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез і оцінку, а після оновлення Л. Андерсоном та Д. Кратволом (2001) охопляює і синтез, розуміння, застосування, аналіз, оцінку й створення [378]. Застосування цієї системи цілей навчальної діяльності дозволяє викладачеві упорядкувати їх за значущістю, визначити перспективи своєї роботи, зорієнтувати студентів, об’єктивно оцінювати отримані результати та за необхідності уносити певні корективи. Наразі триває переосмислення комунікативної мети навчання іноземних мов за професійним спрямуванням, наголошується на її інтегрованості, націленості на оволодінні нею «у єдності функцій: пізнавальної регулятивної, ціннісно-зорієнтованої» [210, с. 16], а стосовно ж майбутніх бакалаврів акцентується необхідність отримання «мовної дієздатності за фахом» [3, с. 11; 68, с. 41]. Відтак, загальною ***метою*** *розроблюваної нами технології* є *формування готовності майбутніх майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.*

Зважаючи на поставлену мету, нами сформульовано такі ***завдання***: підготовка майбутніх бакалаврів права до іншомовної професійно орієнтованої

комунікації шляхом комплексного розвитку їхніх ключових компетенцій стосовно видів мовленнєвої діяльності (говоріння, письма, аудіювання і читання); удосконалення їхньої вимови; збагачення лексичного запасу, зокрема формування термінологічного апарату у межах професійної сфери; продовження розвитку граматичної компетентності; формування соціокультурної компетентності, пов'язаної зі здатністю до міжкультурної комунікації іноземною мовою.

Розробка педагогічної технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування ґрунтується на таких ***методологічних підходах***:

– ***особистісно орієнтований підхід.*** Оскільки обов'язковою вимогою до системи вищої освіти є студентоцентризм, орієнтація на самобутність здобувача освіти, його інтелектуальні здібності, знання і досвід, потреби, можливості, вимоги майбутньої професії, щодо іншомовної підготовки цей підхід трактується нами як урахування рівня попередньої іншомовної підготовки та пізнавального стилю кожного із них. Саме тому особистісна орієнтованість розроблюваної нами технології передбачає суб'єкт-суб'єктну взаємодію викладача й студента;

– ***контекстний підхід***. Його суть полягає у взаємопроникненні навчальної та професійної діяльності, навчання у контексті майбутнього фаху за допомогою відтворення у формах і методах таких реальних ситуацій, що потребують розв'язання конкретних завдань. Ми орієнтуємось і на дидактичну методику предметно-мовного інтегрованого навчання (*Content and language integrated learning (CLIL))*, згідно з якою викладання іноземної мови має ґрунтуватися на чотирьох "с": *curriculum* (зміст), *communication* (спілкування), *cognition* (пізнання) й *culture* (культура) [407, с. 97-111], тобто у контексті юридичного дискурсу (див. підрозділ 1.3);

– ***компетентнісний підхід*** як базова стратегія для імплементації педагогічної технології пояснюється тим, що саме він зумовлює ефективність підготовки здобувачів вищої юридичної освіти до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, оскільки забезпечує формування низки компетентностей, основною з яких виступає комунікативна: студенти мають

навчитися розуміти й вільно продукувати іншомовні висловлювання залежно від цілей і ситуацій спілкування. Погоджуємось із твердженням [204, с. 42-44] стосовно того, що до інших компетентностей, які мають формуватися, слід віднести лінгвістичну (знання про мовні норми і правила їх застосування у мовленнєвій діяльності), лінгвокраїнознавчу (знання правил мовленнєвої поведінки у стандартних ситуаціях, національно-культурних особливостей країни, мова якої вивчається, та уміння продукувати мовленнєві акти згідно з ними), соціокультурну (здатність орієнтуватися в автентичному мовному середовищі, передбачати можливі бар'єри у спілкуванні й знаходити способи їх усунення), дискурсивну (уміння розуміти співрозмовника, планувати мовленнєву поведінку, зважаючи на своєрідність професійного (юридичного) дискурсу, і передавати інформацію за допомогою релевантних мовно-стильових засобів), методичну (уміння ефективно і результативно конструювати свою діяльність задля опанування іншомовними мовленнєвими навичками) та професійну (здатність організовувати власну комунікативну поведінку відповідно до ситуації професійно орієнтованого спілкування). Визнаємо і важливість формування полікультурної компетентності – уміння порозумітися із представниками різних релігій та культур [35, с. 213-214; 67, с. 54-55; 441, с. 208; 476, с. 206];

– ***ресурсний підхід***. Розвиток особистості відбувається за умови активізації її ресурсів: внутрішніх (потенціалу) та зовнішніх (засобів та умов освітнього середовища). Це зумовлює перехід від «потенційного до актуального й подальшого вдосконалення актуального, що свідчить про прогресивні зміни, тобто розвиток, а досягнення сталості розвитку <….> потребує активізації важливих в цьому аспекті ресурсів через знаходження точок резонансу, що забезпечувало б синергетичний ефект» [113, с. 12]. Саме цим пояснюється виокремлення ресурсного підходу до підготовки майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, зважаючи на ключову роль спонукання студентів до сталого розвитку, пошуку і розвитку педагогом потенційних можливостей кожного здобувача освіти, а також використання зовнішніх ресурсів – належного методичного, інформаційного, технологічного

забезпечення цього процесу, націленість на самонавчання, самоорганізацію та самоконтроль;

– ***системний підхід*** передбачає, з одного боку, цілісність аналізу педагогічних об'єктів, розкриття їхнього взаємозв'язку та взаємозалежності, позаяк розроблювана технологія являє собою єдину систему, що містить певні складники. З іншого боку, викладач іноземної мови має сформувати у здобувачів вищої освіти низку (систему) схарактеризованих вище взаємопов'язаних компетентностей. Такий підхід до структурування навчального курсу передбачає «організацію, відбір, систематизацію структури, змісту, тематики навчального матеріалу, комплексів практичних завдань, методичних засобів», а також «послідовний, поетапний виклад навчального матеріалу із поєднанням знань із суміжних фахових дисциплін» [38, с. 163];

– ***комунікативно-діяльнісний підхід.*** У сучасних умовах навчання іноземній мові за професійним спрямуванням має ґрунтуватися на мовній взаємодії, тобто на комунікативно-діяльнісному підході, що у свою чергу базується на комунікативній методиці (І. Бім, Ю. Пассов, В. Скалкін, О. Тарнопольський, Дж. Аллен, К. Брамфіт, Г. Віддоусон, Дж. Ялден та ін.), згідно з якою кожне заняття повинне імітувати природний процес комунікації, тобто вирізнятися практичною мовленнєвою спрямованістю при оволодінні видами мовленнєвої діяльності. Вона ґрунтується на принципах мовленнєво-мисленнєвої активності, індивідуалізації навчання, функціональності відбору мовленнєвих засобів, ситуативності та новизні [321, с. 89; 397, с. 84; 433, с. 60; 473, с. 100]. До головних передумов продуктивності освітньої діяльності на основі цього підходу належить розвиток іншомовної комунікативної компетентності здобувачів вищої юридичної освіти у результаті їхньої активної, творчої навчальної діяльності шляхом набуття не лише відповідних знань, умінь та навичок, але й опанування способами самостійної роботи для подальшого самоудосконалення;

– ***середовищний підхід***. Створення у освітньому середовищі університету сприятливих умов для формуванння у студентів професійних іншомовних

компетентностей є першочерговим завданням для викладача, зважаючи на неможливість забезпечення природного іншомовного середовища. Формування штучного іншомовного середовища передачає проєктування і педагогічну організацію індивідуалізованого освітнього простору на основі диференціації навчального процесу, яка вимагає від педагога діагностики рівня шкільної іншомовної підготовки й індивідуальних особливостей майбутніх юристів, проєктування індивідуальної траєкторії та розробки індивідуальних корективних програм. Іншими словами, йдеться про гнучкість освітнього середовища [225, с. 96], створення можливостей для умотивованого набуття кожним участником навчально-пізнавальної діяльності визначеної низки компетентностей завдяки застосуванню інтерактивних методів, його самореалізації й саморозвитку. Максимальне наближення цього процесу до реальної комунікації у межах фаху має відбуватись завдяки формуванню відкритого іншомовного комунікативного середовища (див. підрозділ 2.3).

Принципи навчання являють собою загальні положення, що відображають закономірності процесу навчання й вимоги до його організації, дотримуючись яких, педагог має змогу досягти запланованих цілей навчання [205, с. 65]. Утілення авторської педагогічної технології вимагає додержання як загальнодидактичних, так і специфічних принципів. До перших належать принципи систематичності і послідовності, наступності, науковості, наочності, доступності, міцності застоєння знань, умінь і навичок, свідомості й активності студентів, зв’язку навчання з життям, єдності освітньої, розвивальної й виховної функцій, емоційності навчання, індивідуалізації і диференціації навчального процесу, з огляду на інтереси, здібності та нахили кожного здобувача освіти [56, с. 270; 204, с. 48-51; 205, с. 65-72; 228, с. 14; 336, с. 110-117].

Беручи до уваги особливості підготовки майбутніх спеціалістів у галузі права до комунікації у межах професійної тематики, охарактеризуємо специфічні принципи.

Принцип професійної спрямованості означає, що процес формування готовності студентів-юристів до професійно орієнтованого іншомовного

спілкування має відбуватися у контексті їхньої майбутньої діяльності, тобто відповідно до особливостей дидактичної методики предметно-мовного інтегрованого навчання (*CLIL),* яка передбачає, що «будь-який освітній контекст, орієнтований на вивчення мови, що не є рідною для тих, хто навчається, використовується як засіб викладання та вивчення немовного змісту» [456, с. 15].

Оскільки підготовка до іншомовного спілкування майбутніх фахівців у галузі права обов'язково повинна реалізуватися під безпосереднім впливом специфіки юридичної діяльності, спрямованої на упорядкування й урегулювання відносин у соціумі [31, с. 52; 66, с. 37-41; 109, с. 81; 280, с. 131-132; 368, с. 60-61], завданням правничої школи є прищеплення студентам особливої мовно-правової культури юриста, тобто усвідомлення суспільної значущості майбутнього фаху, поваги до права та закону, набуття високого рівня правосвідомості, зумовленої і розумінням ролі мови у регулюванні суспільних відносин. Саме тому зміст навчально-методичного забезпечення підготовки майбутніх бакалаврів права з іноземної мови повинен ґрунтуватися на юридичному дискурсі.

Принцип міжпредметної інтеграції має особливу цінність у процесі навчання іноземній мові за професійним спрямуванням, яка, як жодна інша дисципліна, відкрита до міжпредметних зв'язків, що створює умови для інтенсифікації освітньої діяльності, сприяє системному пізнанню особливостей фаху завдяки співпраці між викладачами іноземної мови та спеціальних предметів. Актуальність урахування міжпредметних зв'язків серед головних засад освітньої діяльності пояснюється тим, що таким чином відбувається одночасне і узгоджене оволодіння мовними та профільними компетенціями завдяки горизонтальній й вертикальній міждисциплінарній взаємодії: перший вид передбачає взаємовплив основних навчальних курсів, що входять до освітньої програми і вивчаються одночасно, а другий реалізується в процесі інтеракції предметів, що вивчаються на різних курсах [356, с. 75].

Принцип безперервності мовної освіти є одним із основних, оскільки розвиток освіти кінця XX – початку XXI ст. характеризується зміною концепції «Освіта на все життя» на концепцію «Освіта упродовж життя» [177, с. 187; 249,

с. 275], тому соціальний досвід і знання людини забезпечуються через її участь у інституційних формах освіти на базі освітніх закладів (формальна освіта), освітньою діяльністю, що має загальнокультурний характер, але не націлена на атестацію (неформальна освіта), та самостійним освоєнням ресурсів освітніх середовищ (інформальна освіта). Простір реалізації освітнього досвіду особистості розширюється завдяки наявності едукаційних можливостей на кожному з етапів його отримання [334, с. 164-168], є неперервним у часі, наповненим різноманітними освітніми послугами [247, с. 203-204], адже сучасний працівник повинен мати сформовану здатність до самонавчання, постійного пошуку й опрацювання інформації [249, с. 275], удосконалюючи іншомовну компетентність упродовж життя.

Принцип усвідомленості полягає в осмисленості засвоєння студентами нового мовного матеріалу одночасно з формуванням навичок й умінь спілкування у межах фаху. Це пов'язано з тим, що ключовими характеристиками свідомого суб'єкта освітньої діяльності уважають [12, с. 13-14; 81, с. 6] здатність ставити перед собою конкретні завдання та обирати відповідні засоби для їх вирішення, удаватися до набутих у результаті попереднього досвіду прийомів із метою оволодіння новими компетентностями, на основі рефлексії свідомо здійснювати самодіагностику, контролювати свою мовленнєву поведінку, уміти проєктувати свої компетентності на майбутню діяльність за фахом.

Принцип комунікативної спрямованості передбачає навчання «іншомовного спілкування через спілкування, у спілкуванні і заради спілкування» [321, с. 67], тобто освітня діяльність має призвести не тільки до отримання студентами певної сукупності знань, а й до прищеплення рис мовної особистості, формування полікультурної компетентності, наявність якої свідчить про готовність ефективно, рівноправно і автономно спілкуватися із представниками інших культур. Мета опанування іноземних мов за професійним спрямуванням передбачає рух від мовного матеріалу до мовного продукту та комунікативних здібностей, від єдиної мети до диференціації цілей, від автономності різних аспектів мети до їхньої єдності, від ізольованого аналізу цілей до їхнього розгляду

у межах цілісної концепції [209, с. 194]. Зазначається [203, с. 80; 299, с. 59], що застосування цього принципу в освітній діяльності створює можливості для вільного вияву мисленнєвих операцій та дій, використання мовних засобів для реалізації професійно зумовлених потреб, подолання мовних і психологічних бар'єрів.

Принцип партнерства полягає у співробітництві учасників освітного процесу, їхній суб'єкт-суб'єктній взаємодії [22, с. 11; 23, с. 6], фасилітації (стимулюванні й мотивації) педагогом пізнавальної діяльності студентів як в аудиторії, так і за її межами завдяки створенню відкритого комунікативного середовища, яке дозволяє спрямовувати цю діяльність у певному напрямі, забезпечувати конструктивний зворотних зв'язок через моніторинг успішності та корегування можливих недоліків. Спираючись на студентоцентризм й особисту орієнтованість парадигми сучасної системи освіти, вивчення особливостей та інтересів кожного майбутнього бакалавра дозволяє не оминати їх увагою, добираючи відповідні освітні ресурси, що слугує засадою успішного формування компонентів їхньої готовності до професійно орієнтованого спілкування.

Змістовий блок авторської технології націлений на побудову цілісного педагогічного процесу, що забезпечував би комунікативну спрямованість професійного орієнтованого курсу іноземної мови у юридичному ЗВО, яка визначається її кінцевою метою – формуванням у майбутніх фахівців у галузі права здатності до комунікації на правничу тематику, що передбачає уміння співвідносити мовні засоби із певною метою, ситуацією й умовами спілкування. Зміст навчання іноземної мови за І. Бім є складною діалектичною єдністю, взаємодією певним чином організованого навчального матеріалу (змісту навчального предмета) і процесу навчання йому (функціонального аспекту педагогічного процесу) [50]. Він має відображати взаємозв'язки явищ об'єктивної реальності й уміщувати погляд комуніканта, його ставлення до зовнішнього світу, «бути емоційно забарвленим через призму особлистості мовця» [39, с. 16] та проєктуватися як «предмет діяльності студента, передбачаючи перехід від

навчальної через квазіпрофесійну (моделювання професійної) до професійної діяльності» [40, с. 76].

Беручи до уваги перераховані методологічні підходи і принципи та поставлену нами мету, змістове наповнення навчального матеріалу курсу іноземної мови за правознавчим спрямуванням має відбуватись із урахуванням того, що її концептуальним підґрунтям є формування активної, творчої особистості майбутнього фахівця у галузі права, здатного до ефективного застосовування набутих спеціальних компетентностей у професійній діяльності. Йдеться про поєднання у практичній іншомовній підготовці предметного змісту й мовного матеріалу, що відповідає методиці інтегрованого навчання, на актуальності якої наголошується у низці праць дослідників [18; 39; 42; 166; 216; 321; 407; 433; 436; 456; 465; 466].

З огляду на зв’язок із прагматикою професійно-діяльнісних потреб особистості, тобто невід’ємність пізнавальної діяльності від особливостей майбутнього фаху та зважаючи на вимоги методики предметно-мовного інтегрованого навчання, або навчання через зміст (*CLIL*) [465, с. 7-8], змістовий складник розроблюваної нами технології ґрунтується на особливостях різних галузей юридичної науки і практики. Уваги заслуговує думка К. Годдарда стосовно побудови змісту курсу іноземної мови за правознавчим спрямуванням: він має спиратися на комунікативні потреби здобувачів освіти, зокрема готувати їх до усного спілкування, у тому числі й за допомогою засобів зв’язку, та роботі із різними видами письмових джерел, корелювати із специфікою юридичного дискурсу та мати за основу відповідні методи навчання й прийоми [426, с. 51]. Отже, набуття іншомовної компетентності у освітньому середовищі юридичного університету має відбуватись з обов’язковим урахуванням специфіки спілкування спеціалістів у галузі права, тобто юридичного дискурсу, і саме його використання становить базис вироблення готовності до спілкування на професійну тематику (див. підрозділ 1.3).

Програма навчального курсу іноземної мови для майбутніх бакалаврів права містить чотири модулі: «Юридична професія. Правові системи»,

«Судочинство. Кримінальне право та процес», «Приватне право» й «Міжнародне право та право Європейського Союзу». Детальне ознайомлення із юридичною мовою має місце завдяки опрацюванню оригінальних письмових джерел, що безумовно відіграє неабияку роль для удосконалення іншомовної компетентності цієї категорії студентів, оскільки саме тексти юридичних документів є домінантами названого професійного дискурсу. Без роботи з ними неможливо сформувати термінологічний апарат майбутніх фахівців у галузі права, наявність якого забезпечує можливість адекватного сприйняття дискурсу й значною мірою визначає успішність професійно орієнтованого спілкування. При цьому розвиток аудитивної та комунікативної компетентностей передбачає активне використання аудіо- та відеоматеріалів в аудиторії й поза її межами.

Оновлення змісту зазначеної дисципліни полягає у його збагаченні шляхом доповнення теоретичними відомостями відповідно до реалій сьогодення, а також урахування впливу таких чинників, як зменшення контактних годин та збільшення обсягу самостійної роботи. Спираючись на особистісно орієнтований підхід до розробки технології, уважаємо за доцільне увести до її змістового компоненту матеріали, які б дозволили ураховувати індивідуальні особливості здобувачів вищої юридичної освіти, зокрема рівень попередньої іншомовної підготовки та когнітивні стилі.

Процесуальний елемент технології являє собою механізм її реалізації завдяки застосуванню відібраних нами методів, форм, видів і засобів навчальної діяльності, що має призвести до формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців юридичного профілю в освітньому середовищі університету. Він передбачає опанування здобувачами освіти фонетичними, орфографічними, лексичними та граматичними мовними нормами, набуття умінь і навичок, що стосуються говоріння, читання, аудіювання та письма, які за своєю природою є автоматизованими компонентами свідомої мовленнєвої діяльності і мають розвиватися комплексно [68, с. 44-45; 205, с. 74-75; 234, с. 32; 491, с. 438]. Навчання зазначеним видам мовленнєвої діяльності має як різні, так і спільні ознаки, що зумовлює відбір змістового

компоненту й організацію пізнавального процесу з огляду на те, що оволодіння певним видом дозволяють механізми іншої, адже кожен із них виступає не тільки метою, але й засобом навчання.

Показником сформованості названої готовності є використання набутих компетентностей з метою самостійного і зумовленого цілями й ситуацією спілкування висловлення своїх думок, намірів, переживань та розуміння інших учасників процесу комунікації. Стиржнем процесуального елементу розроблюваної нами технології є педагогічні умови її реалізації, позаяк вони уособлюють ті чинники, що визначають ефективність іншомовної підготовки фахівців у галузі права (див. підрозділ 2.2).

З огляду на виокремлення в структурі категорії готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування мотиваційного, когнітивного, діяльнісного та рефлексійного елементів (див. підрозділ 1.2), розглянемо, яким чином дібраний нами спектр методичного інструментарію сприяє їхньому формуванню. Беручи до уваги доцільність постійної суб'єкт-суб'єктної взаємодії студента і викладача, постає необхідність застосування інтерактивних методів у поєднанні із традиційними. Здійснюючись з урахуванням особистих інтересів, запитів, досвіду учасників освітнього процесу, інтерактивне навчання дозволяє значним чином підвищити відсоток засвоєння нового, упливаючи не тільки на свідомість здобувачів освіти, але й на їхні почуття та волю [110, с. 8-9]. Воно пов'язується із взаємодією студента з освітнім середовищем університету через діалог і полілог, що підвищує його мотивацію й моделює таку реальність, у якій він знаходить застосування набутих компетентностей [302, с. 37], розвиває особистісні якості [130, с. 88] та рефлексує із приводу того, що він розуміє і знає, адже рефлексія розглядається як «рух до розуміння внутрішньої природу вчинку» [345, с. 349]. При цьому рівень інтерактивності корелює зі ступенем використання викладачем сучасних інформаційно-комунікаційних засобів [7, с. 113-114; 102; 130, с. 87; 302, с. 114; 434; 435, с. 4], особливо зважаючи на зміщення акцентів у сучасному ЗВО у бік самостійної роботи [192, с. 484], посилення індивідуалізації й диференціації

освітньої діяльності студентів [362, с. 91].

З огляду на важливість принципу комунікативності у викладанні іноземних мов, що передбачає конструювання процесу навчання як моделі процесу реального спілкування (Ю. Пассов), діалог як провідну форму навчально-пізнавальної взаємодії, що поєднується з оперативним зворотнім зв'язком [130, с. 87], задля формування готовності до інтеракції іноземною мовою на професійну тематику доречно використовувати систему комунікативних вправ, які поділяють [15, с. 10] на рецептивні, репродуктивні, рецептивно-репродуктивні, продуктивні, рецептивно-продуктивні. Вони базуються на методах проблемного навчання (проблемний виклад нового матеріалу, частково-пошуковий), колективно-групового навчання («Мозковий штурм», «Мікрофон»), ситуативного навчання (кейс-метод), дискусійних («Зустріч експертів», «Обери позицію»), дослідницьких (проєкти, вебквест), ігрових (мовні, мовленнєві ігри), які реалізуються завдяки роботі як фронтально, так і в парах та малих групах [253, с. 71].

На нашу думку, *процес підготовки майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування має містити три послідовні й взаємообумовлені етапи*: ***мотиваційний, основний*** та ***оцінний***.

1. *Мотиваційний етап* націлений на формування однойменного компоненту готовності майбутніх правників до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. Забезпечення розвитку системи компетентностей, передбачених своєрідністю обраного фаху, відбувається завдяки цілеспрямованому впливові внутрішніх і зовнішніх стимулів, тобто спонукань, що виступають рушійними силами пізнавальної активності суб'єкта учіння й набувають для нього особистісних смислів [197, с. 6]. До них відносяться потреби, інтереси, переконання, ідеали, уявлення здобувача освіти про себе, свої ціннісні орієнтації тощо. Відтак, метою цього етапу є розвиток інтересу майбутніх юристів до удосконалення іншомовної компетентності, прагнення освоїти особливості спілкування у галузі права, специфіку писемного й усного модусів юридичного дискурсу, бажання постійної самоосвіти як завдяки використанню освітніх ресурсів під час підготовки до практичних занять, так і загалом для самоудосконалення.

Використання цих методів залежить від етапу вивчення навчального курсу, теми та мети аудиторного заняття або виду самостійної чи індивідуальної роботи, рівня іншомовної компетентності студентів, набутого попередньо. Ураховуючи зазначені особливості юридичного дискурсу (див. підрозділ 1.3), ключовим для майбутніх правників є розуміння спеціальних текстів під час різних видів читання (ознайомлювального, оглядового (пошукового) й вивчального), націленого на синтез інформації, узагальнення її змісту, що має супроводжуватись виконанням спеціально підібраної системи дидактичних вправ на аналіз мовного матеріалу, що дозволяє розвивати навички усного і писемного мовлення, передбачає засвоєння юридичної термінології та суспільно-політичної лексики. За допомогою перерахованих методів, залучаючи як традиційні (фронтальне обговорення змісту навчальних текстів, тлумачення термінології шляхом її дефініції та підбір синонімів й антомінів, почерговий короткий переказ змісту текстів, обговорення спірних питань тощо), так й інноваційні прийоми (створення вебсторінок, відеороликів, мультимедійних презентацій унаслідок вивчення певної проблеми), викладач має змогу зацікавити майбутніх юристів у підвищенні свого рівня готовності до спілкування на професійну тематику й зробити опрацювання освітніх ресурсів комунікативно наповненим [253, с. 71].

З метою формування мотиваційного компоненту готовності на початковому етапі реалізації розроблюваної нами педагогічної технології при вивченні тем «Професійна підготовка юристів», «Юридична професія», «Сучасні правові системи», «Джерела сучасного права», «Конституційне право» методично правильним знаходимо застосування методів *проблемного навчання* (проблемний виклад нового матеріалу, частково-пошуковий), адже процес вирішення проблеми супроводжується комунікацією. З огляду на важливість міжпредметної інтеграції, зауважимо, що формування мотиваційного складника аналізованої готовності невід'ємне від виконання комунікативних вправ, які ґрунтуються на порівнянні правових норм та інститутів у різних країнах завдяки проведенню паралелей між двома системами права. Доречним уважаємо і залучення завдань, що вимагають

виправлення студентами навмисне некоректних умовиводів викладача, до яких він приходить шляхом «хибних» логічних операцій.

Неперecічне значення для розвитку усного і писемного мовлення студентів має застосування *методів колективно-групового навчання*. Зокрема, метод «*Мозкового штурму»* дозволяє активізувати пізнання матеріалу та закріпити його у процесі колективної інтелектуальної діяльності (фронтально і в мінігрупах). Його доцільно використовувати на цьому етапі для формування термінологічного апарату шляхом аналізу текстів, аудіо- та відеоматеріалів стосовно джерел систем права, переваг і недоліків різних типів конституції, системи стримування і противаг тощо.

До методів підвищення мотивації студентів відносимо *ігрові методи навчання*, адже вони є невід'ємною частиною опанування іноземною мовою згідно з комунікативно-діяльнісним підходом. Дидактичні ігри поділяються [326, с. 135] на мовні (підготовчі) та мовленнєві (творчі: ситуаційні, рольові, ділові). Уважаємо доцільним удаватися до мовних ігор для розвитку термінологічної обізнаності, наприклад, завдяки складанню студентами (у парах чи мінігрупах) загадок у вигляді дефініцій термінів, мінівікторин чи брейн-рингів. Зважаючи на притаманність для правничої професії типових ситуацій, які стосуються реалізації юридичних дискурсивних практик, що передбачає усталеність номінацій і відповідно дій, які виконуються у їхніх межах [50, с. 107; 288, с. 87-88], на заняттях є слушними мовленнєві ігри. За їх допомогою можна створити типові комунікативні квазіпрофесійні ситуації, адже суть дидактичної гри полягає в моделюванні процесу реальної комунікації згідно із заданими ролями. Така мовленнєва взаємодія у парах чи малих групах доцільна при вивченні тем, пов'язаних із системою вищої юридичної освіти, юридичною професією, адміністративним правом тощо [241, с. 250-252; 253, с. 71].

2. Метою *основного етапу* є продовження набуття майбутніми бакалаврами права системи знань про суть та структуру юридичного дискурсу, специфіку комунікації правників, що представляють різні правові системи, умінь і навичок мовленнєвої поведінки юриста, ключових для продуктивної професійної діяльності,

що є підґрунтям формування когнітивного й діяльнісного компонентів готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

Показовим є той факт, що іншомовна компетентність здобувачів вищої юридичної освіти значною мірою будується шляхом опрацювання чотирьох основних видів документів, тексти яких становлять собою інтегральну складову англомовного юридичного дискурсу: договірних документів, матеріалів судових засідань, нормативно-законодавчих актів та ділового листування. Як вже зазначалось вище (див. підрозділ 1.3), писемний модус юридичного дискурсу містить вивірені століттями мовленнєві формули, у які утілено нормативний матеріал, і характеризується непрозорістю архаїчних термінів, наявністю складних синтаксичних структур, перевантаженістю усталеними фразами [267, с. 207; 342, с. 165]. Саме тому важливим є виконання майбутніми бакалаврами права творчих завдань, що базуються на опрацьованих текстах, зважаючи на їхній професійно значущий характер.

Спонукання студентів до інтенсивної розумової активності має відбуватися завдяки *методам колективно-групового навчання. Метод «Мозковий штурм»*, що передбачає поділ учасників на дві групи (генерації ідей та їх критики), уважаємо особливо доречним при вивченні теми «Кримінальне право і процес»: його варто використати у процесі обговорення доцільності посилення кримінальної відповідальності за різні правопорушення. *Метод «Мікрофону»*, який передбачає загальногрупове обговорення певної ситуації за допомогою уявного мікрофону, доцільно задіяти, зокрема, при аналізі текстового матеріалу стосовно теоретичних категорій: визначення та складу злочину, класифікації правопорушень, особливостей кримінального процесу тощо. Студентам з вищим рівнем іншомовної компетентності варто зробити порівняльний аналіз певних понять у континентальній і англо-американській системах права.

До *методів проблемного навчання*, які також значною мірою сприяють формуванню когнітивного й діяльнісного елементів готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування відносимо фронтальне обговорення дискусійних питань із подальшим написання есеїв, присвячених доречності як

суворіших покарань, так і декриміналізації певних видів правопорушень. Таким чином пропонуємо закріплювати лексику на теми «Кримінальний процес», «Розслідування злочинів», «Покарання». Вивчення теми «Договірне право» може супроводжуватись роботою у парах чи малих групах над завданнями, пов'язаними з тлумаченням істотних умов різних зразків угод і дефініцією окремих юридичних термінів, відсутніх у рідній мові.

Дискусійні методи («Зустріч експертів», «Шкала думок») є ефективними для формування як мотиваційного, так і діяльнісного та рефлексійного елементів готовності майбутніх бакалаврів права до комунікації. При застосуванні *методу «Зустріч експертів»* викладач передає свою роль головного джерела інформації студентам («експертам»), які вивчають означене коло питань самостійно і потім діляться матеріалом із колегами, чим створюють можливість отримати ними цілісне уявлення про такі явища, як відбір присяжних чи особливості кримінального і цивільного провадження при розгляді неправомірного діяння (приміром, характеризуючи справу «Народ проти О. Дж. Сімпсона»). На цьому етапі методично доцільно залучити й *метод «Шкала думок»*, адже він спонукає здобувачів освіти самостійно опрацювати навчальний матеріал і обговорити такі питання, як доречність суду присяжних, застосування смертної кари, посилення відповідальності за домашнє насилля тощо.

Для розвитку усного мовлення на цьому етапі уважаємо доречним залучення *ігрових методів*, що базуються на поясненні змісту документа адвокатом клієнтові (тема «Нотаріальна система»), особливостей судового етикету у вигляді діалогу між адвокатом та суддею (тема «Цивільне судочинство»), процес допиту слідчим підозрюваного чи свідка (тема «Кримінальний процес»).

Певні труднощі складає формування у здобувачів освіти аудитивних умінь (когнітивно-лінгвістичних, соціолінгвістичних, дискурсивних, стратегічних, оцінно-рефлексійних, психолінгвістичних [120, с. 146]), що виявляються у розумінні іншомовного автентичного усного мовлення, зважаючи на його лінгвістичні та паралінгвістичні компоненти, індивідуальні відмінності мовців,

особливості функціонування психологічних механізмів сприйняття. При безпосередній відсутності у ЗВО носіїв мови непересічну роль відіграють аудіо- та відеоресурси, оскільки їхнє використання передбачає аудіювання автентичного матеріалу й також позитивно позначається на розвитку уміння говорити іноземною мовою. Під час опрацювання тем «Правоохоронні органи», «Адвокат у цивільному та кримінальному процесах», «Розслідування злочинів», «Договірне право», «Трудове право», «Корпоративне право», «Цивільний процес» важливим є підбір викладачем для опрацювання студентами відповідних аудіоматеріалів і заохочення до обговорення їхнього змісту, висловлення ставлення до почутого (метод «Шкала думок») та мовленнєві ігри.

Використання відеоматеріалів має значний розвивальний потенціал, є дієвим засобом формування мотиваційного, когнітивного та діяльнісного елементів готовності до професійно орієнтованого спілкування. Серед їхніх переваг дослідники називають не тільки пізнавальну і країнознавчу цінність [118, с. 3-4; 169, с. 44-45; 307, с. 486], але й створення «ефекту співучасті» [37; 103, с. 17]. З метою індивідуалізації та диференціації навчання студентам із низьким рівнем мовно-слухової уваги доречно переглядати матеріал із увімкнутими субтитрам, адже вони слугують для них зоровою опорою й полегшують сприйняття. Підкреслимо і їхню роль у стимулюванні до подальшого самостійного вивчення мови здобувачами освіти.

Опрацювання дидактичних відеоресурсів (наприклад, під час вивчення тем «Судова система США та Великої Британії», «Європейська судова система») містить три етапи: попередній перегляд, перегляд і післяперегляд. Спочатку має відбуватися попередження можливих мовних бар'єрів шляхом обговорення питань, що стосуються тематики відео, а також представлення нової й актуалізація засвоєної раніше лексики. Погоджуємось з думкою [169, с. 44-45], що основний етап варто поєднати з такими прийомами, як «Мовчазний перегляд» (програвання відеоряду без звукового супроводу, за яким слідує висунених студентами версій стосовно змісту діалогів, а потім ознайомлення із повним варіантом відео) або «Стоп-кадр» (передбачення розвитку подій після натискання

кнопки паузи та подальша верифікація здогадок при перегляді зі звуком). Післяперегляд передбачає залучення дискусійних методів («Шкала думок») для обговорення таких питань, як доречність мирових (непрофесійних) суддів (тема «Судова система Великої Британії та США»). Слушними у цьому контексті є і методи проблемного навчання, зокрема написання на основі переглянутого есе для порівняння систем судочинства у різних країнах.

3. *Оцінний етап* технології полягає в формуванні у майбутніх бакалаврів права рефлексійного компоненту готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. Він націлений на усвідомлення ними значущості названої готовності та уміння об'єктивно оцінювати результати комунікативної діяльності. Цей етап відіграє неабияку роль у процесі самоаналізу й самокорекції власної комунікативної поведінки, уможливлюючи визначення здобувачем освіти зроблених та потенційних помилок і недоліків у процесі спілкування й недопущення їх виникнення у подальшому.

Названий етап припадає на вивчення останнього модуля («Міжнародне право та право Європейського Союзу») й представлення студентами результатів індивідуальної роботи. Для формування діяльнісного і рефлексійного складників готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, зважаючи на принципи професійної спрямованості й міжпредметної інтеграції, та для розвитку аудитивних і комунікативних умінь пропонуємо залучати до опрацювання тем «Захист прав людини», «Права людини в Європейському союзі», «Система інституцій Європейського союзу» відеоматеріали, обговорення змісту яких доречно проводити за допомогою *методів колективно-групового навчання* («Мікрофон») та *дискусійних методів* («Шкала думок»). Зважаючи на специфіку приватних правовідносин у цих галузях права, доречно використовувати *ігрові методи* (як-от побудова телефонної розмови між адвокатом і клієнтом стосовно укладання угоди та вирішення суперечок, пов'язаних із її порушенням) [253, с.72].

Методично доречним уважаємо й залучення *методів ситуативного навчання* (кейс-метод) та *дослідницьких методів* (проєктів, вебквесту). *Кейс-метод* своєчасний під час роботи над кейсами, пов'язаними із порушенням норм

міжнародного договірного й трудового права. Він націлений на прийняття студентами рішення на основі наданих викладачем і знайдених самостійно матеріалів стосовно захисту прав та свобод людини. Здобувачі освіти мають виокремити ключові проблеми, зробити висновки, зважити альтернативні дії й схилитися на бік оптимального варіанту. Таким чином відбувається вироблення ними рекомендацій, наприклад, для уявного клієнта щодо його подальших дій (у електронному листі) чи викладення думок перед аудиторією у вигляді виступу на конференції [253, с. 72-73].

Вивчення курсу іноземної мови на першому курсі завершується представленням результатів індивідуальної роботи, виконаних за допомогою *дослідницьких методів*, що сприяє формуванню діяльнісного та рефлексійного складників готовності майбутніх правників до спілкування на професійну тематику. *Метод проєктів* передбачає застосування цілого комплексу навчально-пізнавальних засобів (дослідницьких, пошукових, проблемних, творчих) для стимулювання мовленнєвої діяльності студентів у освітньому середовищі університету, збалансованості академічних та практичних знань, умінь і навичок, розвитку критичного мислення, здатності самостійно конструювати свою іншомовну компетентність й орієнтуватись у сучасному інформаційному просторі [76, с. 144; 198, с. 7, 11]. Тематика проєктів має бути значущою для здобувачів юридичної освіти й на цьому етапі стосуватись тем «Захист прав людини» й «Права людини в Європейському союзі», обрати які допомагає викладач, зокрема надавши посилання на зразки усних виступів із вебсайту *TED* та інші матеріали, ознайомлення з якими розвиває аудитивну компетентність і допомагає підготуватись до усної презентації [253, с. 72].

Альтернативою методу проєктів є *метод веб-квесту*, який за бажанням може використовуватись здобувачами освіти для дослідження питань захисту прав та свобод людини у міжнародному контексті шляхом пошуку інформації у різних інтернет-джерелах і створення вебсторінки чи групи в соціальних мережах [338, с. 116-117], де вони можуть проводити опитування студентів і викладачів, й обговорювати спірні питання та розміщувати результати своїх пошуків.

Представлення результатів відбувається перед академічною групою у вигляді мультимедійної презентації чи відеоролика. Важливим є висловленням думки стосовно якості зробленої роботи одногрупниками. Така взаємодія сприяє розвитку ораторських навичок, уміння працювати у команді, критичного мислення, рефлексії та (само)оцінювання [253, с. 72].

Важливим компонентом педагогічної технології є *форми здобуття освіти*. Згідно зі ст. 49 Закону України «Про вищу освіту» ними є інституційна (очна (денна, вечірня), заочна, дистанційна, мережева) та дуальна. Законодавець указує й на те, що ЗВО має право удаватися до інших форм здобуття вищої освіти згідно з положенням про організацію освітнього процесу в університеті й установлювати вимоги до їх поєднання [99]. До того ж, слід узяти до уваги ще такі аспекти форм навчання іноземної мов у немовному ЗВО, як організація системи навчання (індивідуальна, індивідуально-групова, групова форми навчання), навчального заняття (практичні роботи, екскурсії, заліки, іспити) та пізнавальну діяльність здобувачів вищої освіти у навчально-комунікативній ситуації часткової, обмеженої чи повної автономії [130, с. 91].

Спираючись на сучасну теорію комунікації, у межах якої розвивається комп'ютерно-опосередкована комунікація, можна стверджувати, що наразі стан розвитку освітнього середовища передбачає необмежену у часі і просторі участь кожного суб'єкта освітньої діяльності у спілкуванні. Це сприяє цілеспрямованому розвитку соціального складника освітнього процесу, тобто завдяки поєднанню онлайн-навчання із його традиційною формою утворюється інформаційно-комунікативне освітнє середовище [196, с. 193]. Така кореляція названих форм освітньої діяльності отримала назву комбінованого (змішаного) освітнього середовища (*blended learning environment*) [18; 290; 414; 430; 439; 442; 481]. Аналіз наукових джерел [82, с. 35-37; 279, с. 119; 403, с. 30; 421, с. 84-85; 473, с. 100] та власний досвід дозволяє стверджувати, що його відмінними рисами є студентоцентризм, віртуалізація та глобалізація освітньої діяльності.

При дистанційному навчанні інформаційні технології відіграють ключову роль: вони являють собою «інфраструктуру, кістяк дистанційної освіти» [382,

с. 3]. Погоджуючись із дослідниками [130, с. 91-92; 295, с. 457], до умов успішного оволодіння іноземною мовою у такому форматі відносимо вільний доступ до навчальних матеріалів, гнучкість структури подання знань (урахування рівня шкільної підготовки студентів, їхніх індивідуальних особливостей, надання права вибору навчального матеріалу різного рівня складності), асинхронність та комунікативність навчання.

Залучення онлайн-ресурсів є оптимальним шляхом актуалізації внутрішніх резервів навчального процесу, даючи підставу уважати перевагами змішаної форми навчання: 1) вироблення індивідуальних пізнавальних стратегій; 2) гнучкість робочого графіку; 3) здобуття навичок рефлексії, самоаналізу, самоконтролю й самооцінювання одержаних умінь і навичок. Зважаючи на принципи безперервності мовної освіти та усвідомленості, необхідність забезпечення студентам індивідуальної траєкторії на засадах особистісно орієнтованого навчання, їх використання уважаємо доречним для усіх форм здобуття освіти. Саме тому своєчасною є укладання електронного навчально-методичного посібника "*English for Future Lawyers*" [422] із комплексом автентичних едукаційних ресурсів, переважно доступних онлайн (див. підрозділ 2.3), завдяки якому майбутні бакалаври права могли б удосконалювати свою іншомовну компетентність як в аудиторії, так і самотужки.

Метою освітнього процесу на заняттях з іноземної мови за професійним спрямуванням є прищеплення загальної культури спілкування, розвиток особистості кожного здобувача освіти, розкриття його креативного й аксіологічного потенціалу, самоактуалізація та самоудосконалення. Це передбачає приділення значної уваги їхній участі у різних формах *позааудиторної роботи,* що становить невід'ємну частину здобуття ними ступеня бакалавра, упливаючи на формування мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і рефлексійного компонентів готовності. Задоволення освітніх потреб студентів, їхній усебічний розвиток та самореалізація має відбуватися шляхом систематичного залучення до різних виховних заходів (переважно на професійну тематику). До них ми відносимо їхню участь у роботі дискусійної групи «Англійський клуб» ("*English*

Club"), керівництво якою здійснюють викладачі іноземної мови за участю волонтерів – носіїв мови й студентів старших курсів із належним рівнем іншомовної компетентності. На її засіданнях можуть розглядатися як питання, дотичні до тем аудиторних занять («Англійська мова права: історія та сьогодення», «Конституційне право у Великій Британії та США: спільні й відмінні риси», «Система стримувань та противаг у США», «Злочин і кара», «Гендерна рівність», «Вступ до ЄС: переваги та проблеми для України» та ін.), так і країнознавчі теми («Історія американської нації», «Історія англійської мови», «Інститут президента в США», «Кумири Америки» тощо) [245, с. 195-196].

Кілька засідань клубу доцільно присвятити обговоренню фільмів на юридичну тематику ("*Erin Brockovich*", "*12 Angry Men*", "*On the Basis of Sex*" та ін.). Розвитку загальної культури та ерудиції майбутнього бакалавра права сприяє й обговорення літературних художніх та науково-популярних праць, приміром аналіз трагедії «Гамлет» В. Шекспіра, особливо відомого монологу головного героя. Його варто пов'язати із дискусією стосовно можливостей і викликів, що стоять сьогодні перед молодою людиною. Розгляд теми «Професійна підготовка юристів» слушно поєднати із характеристикою рис, які мають бути властивими студентові юридичного університету [245, с. 197], на основі обміну поглядами щодо розділу "*The Right Stuff?"* книги Н. Макбрайда «Листи до студента-юриста» ("*Letters to a Law Student*") [459, с. 17-34].

Зважаючи на певне прагнення молоді до самоствердження, конкуренції, беручи до уваги значний виховний потенціал і безперечно з метою формування іншомовної компетентності пропонуємо проводити конкурси читців громадянської поезії, інтимної лірики, зокрема сонетів В. Шекспіра. Діяльності видатних юристів чи історичних діячів, ролі певних джерел права у юридичному дискурсі та подіям, що справили значний вплив на формування правових інституцій, доцільно приурочувати й брейн-ринги та вікторини, скажімо, знавців «Білю про права», роботи Верховного Суду США, особливостей руху за громадянські права в США у другій половині XX ст. З огляду ж на неформальність спілкування й створення сприятливого психологічного клімату,

доречними є і заходи на кшталт «Чаювання з Вільямом Шекспіром», «Розмова з Рут Гінзбург» чи «Інтерв'ю Камали Харріс», підготовка та проведення яких передбачає ознайомлення з творчим спадком, науковим доробком чи політичною активністю осіб, яким вони присвячені [245, с. 197-198].

Результативний блок авторської технології націлений на моніторинг ефективності іншомовної підготовки за правознавчим спрямуванням, діагностику сформованості готовності здобувачів вищої юридичної освіти до професійно орієнтованого іншомовного спілкування відповідно до розроблених нами рівнів і передбачає застосування форм педагогічного контролю згідно з критеріями та показниками, що визначають ефективність результатів застосування запропонованих інновацій (див. підрозділ 3.1).

2.2. Педагогічні умови реалізації технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування

Навчання іноземних мов за професійним спрямуванням є когнітивним процесом, націленим на подальший всебічний розвиток здобувачів освіти. Призначення ж педагогічної технології полягає у її спрямуванні на підвищення ефективності зазначеного процесу в певному освітньому середовищі, одним із ключових компонентів чого є педагогічні умови.

Хоча ця категорія є однією з основних у педагогічній науці, не існує єдиного підходу до її визначення. За Ю. Бабанським, педагогічні умови являють собою обставини, у яких компоненти навчального процесу (навчальний предмет, викладання і навчання) подані у найкращій взаємодії, що дає можливість педагогові плідно працювати, керувати пізнавальним процесом, а здобувачам освіти успішно навчатись, а згідно з І. Лернером вони є чинниками, що забезпечують успішне навчання [337, с. 145]. А. Найн визначає це поняття як сукупність об'єктивних можливостей, змісту, форм, методів, педагогічних прийомів і матеріально-просторового середовища, спрямованих на успішне

вирішення поставлених завдань [347, с. 6]. Зазначається також, що педагогічні умови ефективного функціонування і розвитку досліджуваного явища є спеціальним чином підібраною сукупністю засобів, які, використовуючись у педагогічному процесі, націлені на продуктивне становлення й підвищення ефективності певного наукового феномену [167, с. 50]; становлять собою сполучення «об'єктивних можливостей змісту, форм, методів, прийомів, засобів педагогічної діяльності» [346, с. 70-71].

Отже, назване поняття переважно тлумачиться як сукупність певних заходів, обставин, чинників, що визначають функціонування педагогічної системи. Воно є штучним, тобто створюється і функціонує за безпосередньої участі людей, тому обставини, у яких воно може ефективно працювати, повинні спеціально формуватись та зовнішньо її доповнювати у праксеологічному контексті. Випадково вибрані умови не можуть істотно упливати на ефективність певного педагогічного явища, тож виникає необхідність у наявності їх гнучкого й динамічного комплексу з обов'язковим ураховуванням розгортання основних педагогічних процесів. З метою їх визначення, пропонується [217, с. 176-177] дотримуватися такого алгоритму дій дослідника: 1) з'ясувати основні складники досліджуваного феномена, дотичні до досягнення поставленої мети, завдяки аналізові й визначенню ступеня впливу; 2) вибрати заходи, що підсилюють ефективність окремо узятого складника; 3) упорядкувати отримані умови (вилучити зайві, об'єднати кілька в одну тощо); 4) експериментально перевірити кожну умову й усі разом.

Під ***педагогічними умовами реалізації педагогічної технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування*** *ми розуміємо комплекс взаємопов'язаних чинників, що забезпечує розвиток усієї сукупності складників названої готовності відповідно до мети, завдань, змісту, форм і методів навчання на зазначеному етапі.* До них ми відносимо:

1) *готовність викладача іноземної мови за правознавчим спрямуванням до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів права*;

2) *зорієнтованість на індивідуально-психологічні особливості майбутніх бакалаврів права, зокрема їхні навчально-пізнавальні стилі*;

3) *створення відкритого іншомовного комунікативного середовища із залученням інформаційно-комунікаційних технологій* [246].

В умовах суспільних трансформацій спостерігається й зміна ролі педагога: на фоні збільшення автономії здобувача освіти він перестає бути основним джерелом інформації, «транслятором знань і способів діяльності» [302, с. 34] і, хоча й залишається ключовою ланкою процесу навчання [116, с. 163], все частіше виступає швидше консультантом, фасилітатором, наставником [84, с. 24; 130, с. 91; 279, с. 132; 345, с. 43; 462, с. 2], проєктувальником індивідуальної траєкторії інтелектуального й особистісного розвитку [302, с. 34].

У зв'язку з підвищенням вимог до педагогічної майстерності викладача на увагу заслуговує твердження В. Моляко стосовно того, що високий рівень складається з власне професійного, який передбачає наявність фахової підготовки, і рівня професійної майстерності [360, с. 135]. Про набуття останньої, свідчать такі особистісні новоутворення, як творчий підхід до професійної діяльності, самопроєктування кар'єри та досягнення вершини (акме) фахової компетентності. Визначаючи високий рівень професіоналізму сучасного викладача іноземних мов у ЗВО, Н. Майєр указує, що він є результатом органічного і гармонійного поєднання його науково-дослідної, педагогічної й методичної діяльності [184, с. 20].

З огляду ж на контекстний підхід, принципи професійної спрямованості та міжпредметної інтеграції і зважаючи на методику предметно-мовного інтегрованого навчання (*CLIL)* [407; 456], що передбачає вивчення студентами іноземної мови разом із опануванням профільних компетенцій, ключовою є наявність готовності викладача іноземної мови за правознавчим спрямуванням до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів

права, яку ми уважаємо *першою умовою* реалізації розроблюваної технології. Професійно-педагогічну компетентність педагога як умову ефективності освітньої діяльності виокремлюють і дослідники [134; 189, с. 7-9; 265, с. 182-183; 279, с. 131; 453, с. 16].

Іншомовна комунікативна компетентність є інтегративним особистісно-професійним утворенням, динамічною комбінацією знань, умінь та практичних навичок, що реалізується у готовності до успішного виконання професійних, наукових завдань із використанням засобів іноземної мови в умовах іншомовної культури й уможливлює ефективну соціальну комунікацію [315, с. 6; 333, с. 5]. У підрозділі 1.1 нами з'ясовано конотаційну семантику категорій «професійна компетентність» та «готовність до професійної діяльності» й установлено, що низка дослідників, з якими погоджуємося і ми, не вбачає значної різниці між цими поняттями. Іншомовна комунікативна компетентність майбутнього правника, ототожнювана з його готовністю до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, є невід'ємним складником його фахової підготовки і являє собою комплексний особистісний ресурс, що виступає передумовою ефективної інтеракції у процесі здійснення професійній діяльності, оскільки використання іноземної мови слугує засобом вирішення професійних завдань (див. підрозділ 1.1). Вона забезпечує декодування іншомовної правової інформації, її творче використання у професійній діяльності, здатність вільно долучатися до міжнародної правничої діяльності [68, с. 47-48].

Концепт професійної компетентності викладача іноземних мов у ЗВО висвітлено досить широко [14; 61; 63; 87; 135; 164; 184; 200; 257; 306; 320; 339; 363; 383; 390; 416; 446; 461; 468 та ін.]. Документи Ради Європи акцентують увагу на важливості наявності у нього знань, умінь, здібностей, особистісних якостей, досвіду та інших характеристик, що сприяли б здатності до ефективного здійснення професійної діяльності. Великої ваги надається і його методичній компетентності, здатності працювати з інформаційно-комунікаційними технологіями, умінню ураховувати індивідуальні та національно-культурні особливості здобувачів освіти [422, с. 117].

На думку А. Шишко, педагогічна компетентність викладача іноземних мов у вищій школі становить сформованість методологічних, фахових, методичних, педагогічних знань, моральних цінностей, принципів та світоглядних переконань й уміння реагувати у різних психолого-педагогічних ситуаціях, успішно розв'язувати педагогічні завдання [363, с. 7]. До її складників В. Баркасі відносить когнітивно-технологічний, соціальний, полікультурний, аутопсихологічний, персональний, при цьому називаючи сформовану іншомовну комунікативну компетентність елементом першого із перерахованих компонентів [14]. М. Кокор поділяє компетенції викладача іноземної мови за професійним спрямуванням на три групи: 1) професійно-комунікативна (мовленнєва, мовна, соціокультурна); 2) технологічна (організаційна, методична, інформаційно-комунікативна); 3) адаптивна (дослідницька і саморозвитку) [135, с. 106], а С. Перова виокремлює 1) ключові (інформаційну, міжкультурну комунікативну, соціально-правову, діяльнісну, самовдосконалення); 2) загальнопрофесійні (когнітивну, психологічна, управлінську, конструктивну, дослідницьку, дидактичну, технологічну, прогностичну); 3) спеціальні (лінгвістичну, прагматичну, предметну, трансляційну, фахову) [257, с. 117].

Погоджуємось із твердженням Н. Скіби стосовно того, що компонентами професійної компетентності викладача іноземної мови за професійним спрямуванням є сформованість його іншомовної комунікативної та методичної складових (компетентностей) [306, с. 78]. З огляду ж на зазначене вище, можемо підсумувати, що *комунікативна компетентність викладача іноземної мови за правознавчим спрямуванням* – це інтегративна особистісно-професійна характеристика, яка ґрунтується на його здатності до комунікації іноземною мовою в усній і писемної формах, з огляду на специфіку юридичного дискурсу. *Методична компетентність викладача іноземної мови для правничих спеціальностей* становить комплексну особистісно-фахову якість, що виступає передумовою готовності здійснювати освітню діяльність, націлену на формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх правників.

Наразі у галузі викладання іноземних мов у немовних ЗВО активно переважає підхід, відомий як «Навчання на основі змісту» (*content-based instruction)* (Д. Брінтон, М. Сноу, М. Веш) [396], що полягає у професійно орієнтованому навчанню іншомовному спілкуванню. Належачи до відгалуджень комунікативного методу, головним чином він націлений на систематичне оволодіння функціональними й структурними аспектами професійної підмови загальновживаної мови, виходячи із суто професійного змісту [60, с. 50; 73, с. 80; 83, с. 145; 111; 147, с. 167; 166, с. 66; 286, с. 161; 321, с. 72; 367, с. 239; 436, с. 388; 466, с. 27]. Однак питання викладання юридичної англійської мови виокремлюється у межах навчання професійно орієнтованій мові. Вона іменується «Англійською мовою для юристів» (*English for Lawyers),* «Англійською мовою за правознавчим спрямуванням» *(English for Legal Studies)* [466], «Англійською мовою для правничих цілей» (*English for Legal Purposes*) [450], «Англійською мовою для особливих цілей у галузі права» (*English for Specific Purposes for Law*) [489], «Англійською мовою для академічних правничих цілей» (*English for Academic Legal Purposes*) [466; 468] та «Англійською мовою для професійних цілей у галузі права» (*English for Occupational Legal Purposes*), хоча змістовий компонент перерахованих навчальних курсів переважно співпадає [466, с. 33].

Зважаючи ж на специфіку іншомовної підготовки майбутнього бакалавра права, логічним буде розглянути основні труднощі, адже за допомогою такого аналізу можна отримати уявлення про вимоги, які висуваються перед викладачем іноземних мов у юридичному університеті. По-перше, з огляду на змістове наповнення дисципліни, яка ґрунтується на юридичному дискурсі, слід звернути увагу на те, що риси, притаманні правничій комунікації, з одного боку, полегшують спілкування у колі представників юридичного фаху, але, з іншого, ускладнюють її розуміння поза професійними колами [342, с. 165; 471, с. 145]. Низка дослідники юридичної мови [395, с. 3; 405, с. 51; 425, с. 9-10; 489, с. 141] наголошує, що юридична мова залишається значною мірою недоступною для осіб, які не є спеціалістами у галузі права. Характеризуючи її, вони навіть

використовують лексику із негативною конотацією: називають її «викликом для педагогів» [425, с. 11] через складність для викладання й навчання, бо вона має незвичну природу, «безладна, багатослівна, непряма і містить непотрібні технічні слова чи фрази, <…> недружня до читачів» [381, с. 32]. Для прикладу, юридичні терміни відіграють роль маркера норми поведінки чи відхилення від неї й забезпечують однозначне тлумачення змісту одиниць дискурсу [127, с. 94], що вимагає уживати їх лише з інституційно закріпленим трактуванням, на відміну від хибного, що трапляється у повсякденному мовленні неспеціалістів [133, с. 171]. Існує певна парадоксальність: з одного боку, юридичні тексти орієнтовані на точне формулювання і опис правових понять, а з іншого – висувають досить високі вимоги до інтерпретації й розуміння їхнього змісту, тому аналіз юридичного дискурсу може бути легітимним за двох умов: він має здійснюватися фахівцями та згідно з інституційно закріпленими завданнями і хронотопом [54, с. 97; 127, с. 94; 183, с. 80-81]. Викладач іноземної мови у юридичному ЗВО, як правило, не є випускником правничої школи, що створює додаткові перешкоди у його професійній діяльності. З огляду на особливості навчальної дисципліни, погоджуємось зі спеціалістами у галузі професійної лінгводидактики [61; 184; 279; 289, с. 104; 306; 362, с. 90; 383; 390; 416; 446; 461, с. 1-2; 466, с. 42-43; 467, с. 220] щодо важливості отримання таким фахівцем базових юридичних знань, ключових для адекватного перекладу й тлумачення навчального матеріалу, тобто метапрофесійної компетентності.

По-друге, для суб’єктів освітньої діяльності певні труднощі, пов’язані з опануванням іноземної мови за правознавчим спрямуванням, викликані й тим, що українська правова система і право англомовних країн ґрунтуються на різних системних підвалинах: перша базується на романо-германському, або континентальному праві, головним джерелом якого є кодекси, а друга вирізняється розповсюдженням судової нормотворчості завдяки ключовій ролі доктрини прецедента. Зважаючи на це, їхні юридичні концепти не завжди співпадають, тому неможливо досягти повної еквівалентності термінів, що зумовлює лексичну асиметрію [180, с. 16; 341, с. 155; 426, с. 48; 467, с. 217-218]: у

англійській мові права наявна певна кількість власне англійських лексем, що не мають відповідників в українській правничій термінології через відсутність таких правових понять, наприклад, *consideration*, *barrister, solicitor* та ін.

Вищезазначена специфіка потребує від викладача іноземної мови за правозначним спрямуванням надання студентам обов'язкового країнознавчого коментаря, пояснення незнайомих юридичних термінів, професіоналізмів та жаргонізмів, з огляду на різницю між британськими й американськими назвами, певну архаїчність, наявність значної кількості латинських і французьких запозичень, що підтверджується й науковцями [436, с. 385-395; 468, с. 167], тому й зазначається [461, с. 6; 485, с. 1092], що засвоєння лексичних особливостей юридичного дискурсу, його жанрово-стилістичних та граматичних рис, як правило, має супроводжуватися перекладом рідною мовою.

Оскільки розгляд переважної більшості тем у межах курсу іноземної мови випереджає опанування їх студентами на заняттях зі спеціальних дисциплін, із метою інтегрування автентичних правничих джерел у освітній процес викладач іноземної мови має розумітися на специфіці юридичних питань, що вже зазначалось вище. Переважно їх опанування педагогом відбувається самотужки або завдяки консультуванню колег у рамках міжнафедральної взаємодії. Пропонується [95, с. 141] застосовувати у процесі викладання іноземної мови для майбутніх правників тандем-метод, що полягає у залученні до практичних занять двох спеціалістів: викладачів іноземної мови й профільних юридичних дисциплін. Хоча виникають питання стосовно організаційних моментів реалізації такого методу регулярно, уважаємо за доречне використовувати його на практичних заняттях з окремих тем та у межах позааудиторних заходів: для підготовки студентів до міжнародних наукових конференцій, обмінів, стажувань, засідань наукових гуртків та дискусійних клубів, позааудиторних заходів, як-от «Ярмарок вакансій», на якому вони представляють свої бізнес-проєкти іноземною мовою перед потенційними роботодавцями та ін.

Проведений аналіз дозволяє виокремити кілька напрямків підвищення фахової майстерності викладача іноземної мови за правознавчим спрямуванням:

– розвиток професійної мобільності педагога, яка визначається [61, с. 142-143; 88, с. 70-71] як інтегративно-психологічний конструкт, складниками якого є професійні компетентності викладача, сформованість у нього потреби у змінах, здатність до саморозвитку, проєктування своєї професійної самореалізації й педагогічна рефлексія як оцінка її продуктивності, що реалізується шляхом самоспостереження, самоміркування й самоаналізу;

– підвищення метапрофесійної компетентності на відповідних факультетах чи в інститутах підвищення кваліфікації або через систему спеціалізованих семінарів, а також шляхом опрацювання відповідних інформаційних джерел іноземною мовою (текстів правничих документів, наукових і науково-популярних праць із юридичних питань, матеріалів у ЗМІ, подкастів, документальних, навчальних та художніх фільмів тощо);

– постійне збагачення уявлень про інноваційні, активні методи навчання, включаючи удосконалення професійних умінь організації суб'єкт-суб'єктної взаємодії, шляхом участі у семінарах, круглих столах, майстер-класах, воркшопах, конференціях, стажуваннях, інших заходах підвищення кваліфікації, організованих безпосередньо для цієї категорії викладачів, зокрема і Європейською асоціацією викладачів юридичної англійської мови (*The European Legal English Teachers' Association* (*EULETA*));

– опанування методичними прийомами використання новітніх педагогічних технологій, як-от уміння будувати й оновлювати когнітивні і комунікативні стратегії, у тому числі спрямовані на урахування індивідуальних особливостей студентів та сприяння їхньому особистісному розвитку;

– розширення обізнаності в специфіці організації освітнього процесу з використанням сучасних технічних засобів навчання у різних умовах (особливо у дистанційному та змішаному режимі), удосконалення медіакомпетентності, яка визначається [21, с. 25; 272, с. 84-85] як сукупність мотивів, знань, умінь, здібностей особистості, що сприяють виборові, використанню, критичному аналізові, оцінці, створенню й передачі медіатекстів.

Керуючись особистісно орієнтованим підходом як однією із основних засад пропонованої нами педагогічної технології, *друга умова* розроблюваної нами педагогічної технології передбачає викладання курсу іноземної мови за правознавчим спрямуванням з огляду на індивідуально-психологічну специфіку майбутніх спеціалістів у галузі права. Освітня діяльність має здійснюватись через призму особистісних характеристик кожного здобувача освіти – його вікових особливостей, мотивів, потреб, інтересів, здібностей тощо, тож важливою у освітньому процесі є його індивідуалізація і диференціація.

З огляду на те, що комунікативна взаємодія у межах інституційного дискурсу, яким є юридичний, вирізняється проаналізованою нами специфікою (див. пізрозділ 1.3), від правника вимагається високий рівень соціалізації через нормативність його поведінки у складних ситуаціях. Звертається увага [30, с. 80] й на те, що його успішність у професії визначають високорозвинені психічні процеси (концентрація уваги, короткочасова й довгочасова пам’ять, емпатія, інтуїція тощо) і такі якості, як вербальні уміння та комунікативна компетентність. Вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням сприяє підготовці до виконання професійних завдань, позаяк у процесі пізнавальної діяльності, спрямованої на підготовку до іншомовного спілкування на юридичну тематику, актуалізуються різні психічні процеси: завдяки збагаченню лексичного запасу студента, зокрема формуванню його термінологічного апарату, тренується пам’ять, унаслідок аналізу текстового матеріалу розвивається логічне мислення, й завдяки необхідності сприймати інформацію на слух удосконалюються аудитивні уміння, розвивається увага.

Процес здобуття вищої освіти призводить до розвитку когнітивних, афективних, мотиваційних та інших психологічних станів, що складають модель здобувача освіти (*learner model*) [435, с. 74], яка має ураховуватись викладачем. Спираючись на особистісно орієнтований підхід, вимога зважати на індивідуальні якості студентів є обов’язковою, а відтак їй приділяється значна увага у сучасній педагогічній науці [62; 77; 138; 160; 187; 193; 201; 215; 219; 223; 231; 233; 398]. З огляду на їхні здібності та психологічну структуру особистості (спрямованість,

біологічних особливості, форми відображення, соціальний досвід), виокремлюють [62, с. 26-27] кілька видів індивідуалізації: розвивальну (націлену на розвиток психічних процесів й особистісних рис), мотивувальну (спрямовану на формування їхніх внутрішніх мотивів), формувальну (орієнтовану на вироблення індивідуального стилю пізнання з огляду на специфіку нервової системи) та регулювальну (скеровану на відбір завдань і вправ, зважаючи на рівень володіння предметом, зокрема іноземною мовою). Доцільною є комплексна імплементація цих видів індивідуалізації у навчальному процесі [204, с. 249-251].

Забезпечення неперервності освітнього процесу вимагає урахування попереднього досвіду студентів, їхньої здатності до опанування іноземної мови й корекції іншомовної компетентності на початковому етапі вивчення дисципліни. Як правило, організація опанування дисципліни на першому курсі передбачає поділ кожної академічної підгрупи на дві підгрупи, що має забезпечити диференціацію з огляду на базову шкільну підготовку. Зокрема К. Е. Томлінсон уважає, що результатом варіативності щодо оволодіння змістовим компонентом навчального предмету є різниця у вимогах до здобувачів освіти [482, с. 2-3]. Однак, пам’ятаючи про потенційні психологічні проблеми, як-от негативне самосприйняття, низьку самооцінку тощо, ми схиляємося не до зовнішньої, а внутрішньої диференціації вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням. Іншими словами, в умовах ЗВО поділ на «сильнішу» і «слабшу» підгрупи за результатами вхідного тестового контролю, на нашу думку, є недоречним. Підготовку ж до фахової іншомовної комунікації уважаємо за доцільне здійснювати за єдиною навчальною програмою, проте із залученням навчально-методичних матеріалів різної складності. Своєчасним є і проведення щотижневих індивідуальних консультацій задля організації індивідуалізованого педагогічного супроводу пізнавальної діяльності майбутніх правників [238, с. 198; 246, с. 32].

З метою вирівнювання рівнів іншомовної компетентності здобувачів освіти варто запровадити і додатковий (факультативний) корективний курс іноземної мови, унаслідок якого у студентів з’явиться можливість не тільки набути систему знань, умінь і навичок, але й виробити навчальні стратегії, стати

умовивованішими стосовно освоєння іноземної мови за правознавчим спрямування, підвищити самооцінку завдяки власним досягненням у роботі з посильним навчальними ресурсами [238, с. 199].

Особливе місце має обіймати формування готовності до іншомовної комунікації на основі індивідуальних навчально-пізнавальних стилів, що підтверджується у працях низки науковців [27; 55; 71; 176; 219; 227]. Аналізуються й когнітивні уподобання студентів різних профілів, зокрема майбутніх фізиків [139], хіміків [372], здобувачів вищої технічної [125], медичної [59], педагогічної [191] освіти, тож слушно, на нашу думку, застосувати цей підхід і в практичній підготовці майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

Вивчення зазначених вище наукових джерел і власний досвід свідчать про те, що відмінності у швидкості та якості опанування нового визначаються каналами сприйняття (візуальним, аудіальним, кінестетичним) та стилями мислення (конкретним чи абстрактним, індуктивним або дедуктивним). У психології особистості домінує ідея про стиль як вияв вищих рівнів індивідуально-своєрідних способів взаємодії людини із соціальним оточенням, тому когнітивним стилем уважається [55, с. 259; 125, с. 19; 262, с. 118-120] перевага певного способу інтелектуальної поведінки суб’єкта, тобто довільний чи мимовільний вибір ним певного способу сприйняття й аналізу інформації залежно від психологічних особливостей.

Підхід до професійно орієнтованої іншомовної підготовки, що базується на урахуванні пізнавальних стилів здобувачів освіти у поєднанні з комунікативно-діяльнісним [352, с. 108-109], ґрунтується на єдності трьох основних функцій мови і характеризується певними особливостями: 1) такий когнітивний процес складається з репрезентації ментальних механізмів опанування мовою та принципів їх структурування, сприйняття знань і природи процедур, що регулюють та систематизують перцепцію мовлення (механізму організації семантичної пам’яті і її роль у сприйнятті й розумінні мовлення) та продукування підструктур (синтаксичних, семантичних, концептуальних тощо); 2) процес

комунікації розуміється як здатність послуговуватись знаннями і навичками задля вирішення комунікативно-пізнавальних завдань; 3) мовлення має діяльнісний характер, бо є основним засобом та формою спілкування й забезпечує повноцінне існування людини в соціумі [156, с. 63-102].

Диференціація навчання з урахуванням психофізіологічних особливостей здобувачів освіти, а саме функціональної асиметрії півкуль головного мозку уважається однією із найефективніших, тому вивчення характеристик пізнавального стилю майбутніх бакалаврів права має суттєве значення для викладання іноземної мови за професійним спрямуванням. Вона задає новий вектор у теорії й практиці проєктування робочих навчальних програм, створення навчально-методичних комплексів, організації процесу навчання, у тому числі й дистанційного та змішаного, самостійної роботи на різних етапах здобуття вищої юридичної освіти. Зокрема, для успішного посилення мотивації до пізнавальної діяльності осіб із правопівкульним типом мислення, що переважно властивий студентам-гуманітаріям, включно з майбутніми спеціалістами у галузі права, слід ураховувати дані дослідження [159, с. 281-282; 185, с. 68], що указує на їхню більшу зацікавленість при естетичному оформленні аудиторії, навчального приладдя та посібників, а також наданні особливого значення соціальній значущості діяльності – потребі в установленні нових контактів, отриманні авторитету у колективі, самореалізації, орієнтації не тільки на здобуття певних компетентностей, а й на отримання високої оцінки, похвали.

Перцепція такими здобувачами освіти безпосередньо здійснюється із залученням епізодичної й ритмічної памяті правої півкулі. Вони краще орієнтуються у просторі й координують свої рухи, однак імпульсивніші, гірше контролюють правильність свого мовлення, можуть мати більше проблем із виконанням вправ та завдань [59, с. 125; 159, с. 282]. Отже, можемо зробити висновок, що для суб’єктів освітньої діяльності з таким когнітивним типом особливо важливим є принцип наочності у навчанні, візуалізація інформації, зважаючи на притаманну візуальну й кінестетичну пам’ять. Це вимагає інтонаційності й емоційності мовлення викладача, широкого використання аудіо- і відеоресурсів, роздаткового матеріалу.

Що ж стосується організації навчального процесу, з огляду на образність мислення цього типу студентів, інтуїтивний спосіб вивчення матеріалу, практичний і невербальний тип інтелекту, важливо демонструвати зв'язок теорії з практикою, приміром, не тільки опрацьовувати навчальні тексти стосовно певних галузей юридичної науки, зокрема щодо застосування норм адміністративного права у англомовних країнах, а й прослуховувати аудіозапис розмови між адвокатом та клієнтом, якого, наприклад, було позбавленого ліцензії за порушення цих норм. Це допомагатиме складанню у таких здобувачів освіти уявленя про соціальну значущість певної теми, сприятиме якіснішому засвоєнню лексичного матеріалу, розвиткові навичок аудіювання й говоріння при побудові власних зразків комунікації на указану тему.

Оскільки сприйняття такими студентами нового є цілісним, при ознайомленні з лексичним матеріалом доречно демонструвати загальні схеми й опорні конспекти. Скажімо, до застосування схеми можна удатися при поясненні співвіднесеності стрижневого терміна (наприклад, *theft*) із іншими лексемами, що стосуються позбавлення особи права власності (*buglary*, *robbery*, *shoplifting*, *pickpocketing*, *embezzlement* та ін.). Її використання доречне й у контексті розвитку граматичної компетентності, причому як на етапі презентації нової теми, так і актуалізації та узагальнення матеріалу, вивченого попередньо.

При відборі завдань для таких здобувачів освіти, варто надавати перевагу саме творчим роботам, зокрема, вправам на синтез текстів із запропонованих лексем чи фраз, есеям. З огляду на особливості пам'яті студентів із правопівкульним типом мислення, доцільним для них є застосування командно-групових, ігрових, дослідницьких методів, «Мозкового штурму» [247, с. 32].

Особи з лівопівкульним типом мислення, які хоча й меншою мірою, але також здобувають освіту у юридичних університетах, мають інший когнітивний стиль навчання: їм властивий раціонально-логічний спосіб мислення, прагнення до самостійності, глибина знань, висока потреба у розумовій діяльності [159, с. 282], тому при вивченні нового матеріалу має переважати абстрактний лінійний стиль його викладення, аналіз деталей й опора на структурування інформації,

неодноразове її повторення й закріплення через проговорювання і пояснення іншим студентам (взаємонавчання), різноманітність видів самостійної роботи, як-от завдань на трансформацію тексту, складання плану до нього, класифікацій, що ґрунтуються на розгорнутих видо-родових перетвореннях. З огляду на увагу таких здобувачів освіти до деталей та схильності до розсудливості, меншій емоційності і дещо уповільненій реакції на проблемні ситуації [246, с. 32-33], робимо висновок, що до навчального процесу для студентів з таким когнітивним стилем, методично доцільніше залучати методи проблемного навчання, кейс-метод, дослідницькі методи. Їм доречно давати й індивідуальні завдання на пошук помилок, аналіз та співставлення текстів тощо.

Урахування педагогом когнітивних стилів суб'єктів освітньої діяльності має відбуватися як при поясненні нового матеріалу, так і на етапі закріплення вивченої теми і під час контролю набутих компетенцій. Хоча недостатня кількість контактних годин дещо ускладнює застосування такої навчальної стратегії, однак вона має бути обов'язково урахована під час роботи з рецептивними (читання, аудіювання) та продуктивними (говоріння, письмо) видами мовленнєвої діяльності в аудиторії й у процесі самостійної роботи за її межами. Зважаючи на різні конфігурації психологічних параметрів, студентам зі схожими когнітивними стилями для закріплення лексичного матеріалу можуть пропонуватися на вибір саме ті види вправ і завдань, які більше їм імпонують та відповідають рівневі іншомовної підготовки. Скажімо, презентацію тем «Кримінальний процес», «Цивільний процес», «Договірне право» доцільно проводити завдяки як роботі з текстом, що супроводжується складанням схем чи таблиць, які узагальнюють отриману інформацію, що ураховує особливості сприйняття студентами із лівопівкульовим типом мислення, так і шляхом прослуховування аудіозаписів чи переглядом відеоматеріалу з прикладами реального спілкування спеціалістів у галузі права на зазначену тематику, більш прийнятним для здобувачів освіти з правопівкульовим типом мислення.

Така ж диференціація, зважаючи на навчально-пізнавальний стиль студентів, може спостерігатися і при складанні завдань, спрямованих на

продуктивні види мовленнєвої діяльності – говоріння і письмо. Зокрема, доречно використати прийоми взаємонавчання: короткий переказ змісту тексту та пояснення активної лексики студентами із лівопівкульовим типом мислення й наведення прикладів застосування певних видів угод, видів покарань чи засобів судового захисту тими, хто має навчально-пізнавальний стиль, зумовлений специфікою правокульового типу мислення. Відтак, урахування навчально-пізнавальних стилів створює сприятливі умови усередині освітнього середовища університету, додатково стимулюючи студентів до пізнавальної діяльності шляхом посилення зацікавленості й сприяння неперевному самоудосконаленню.

Відповідно до принципу комунікативної спрямованості сучасний освітній процес має бути організовано у формі спілкування між його суб'єктами та, за можливості, з носіями мови. Однак, зважаючи на скорочення аудиторного навантаження, проблемою, що потребує нагального вирішення, є забезпечення неперервності навчання, виведення його за вузькі рамки практичних занять у сферу самостійної роботи студентів, створення за допомогою інформаційно-комунікативних технологій відкритого інформаційного комунікативного середовища, яке ми пропонуємо моделювати за допомогою сучасних інтерактивних засобів, що є *третьою умовою* розроблюваної технології.

Розглянемо категорію «освітнє середовище», адже відкрите іншомовне комунікативне середовище є його компонентом. Про актуальність його формування свідчить значна кількість наукових розвідок [6; 28; 57; 92; 100; 170; 171; 181; 259; 266; 277; 297; 312; 313; 332; 361; 365; 373; 400; 417; 420; 475 та ін.]. Підкреслюється, що це педагогічно організований комплекс можливостей і соціальних, культурних, спеціально організованих психолого-педагогічних умов, необхідних для задоволення потреб учасників освітньої діяльності, становлення особистості [28, с. 69-70; 170, с. 44; 181, с. 40; 277, с. 5; 297, с. 103; 365, с. 68; 373, с. 57]. Акцентується [277, с. 9; 417, с. 29] значущість досвіду взаємодії здобувачів освіти із зовнішнім світом і внутрішнім середовищем їхнього розвитку. Звертається й увага [312, с. 298] на те, що воно є об'єктом діяльності, пов'язаної з

цілепокладанням освіти у цілому й змістом педагогічного процесу як похідної від загального змісту освіти, її соціально ціннісної культурної спрямованості.

До ознак освітнього середовища відносять широту, інтенсивність, модальність, ступінь усвідомлення, стійкість, емоційність, узагальненість, узгодженість, соціальну активність та мобільність [259, с. 11-12; 361, с. 6]. Відмінною рисою освітнього простору університету є його професійно-діяльнісний характер, а також цілісність (наявність соціального, культурного й творчого складників взаємодії його суб'єктів), варіативність (можливість вибору студентами змісту, форм та способів аудиторної й позааудиторної діяльності), діалогічність (наявність творчої взаємодії), суб'єктність, відкритість, універсальність і корпоративність [266, с. 326].

Ознайомившись із поглядами науковців на структуру [28, с. 71-72; 92, с. 467; 100, с. 56; 170, с. 45; 217, с. 5-6; 266, с. 326; 312, с. 298; 361, с. 8-9; 373, с. 118-152], принципи [277, с. 10-11], типологію [142, с. 90-95; 373, с. 28-29; 361], моделі [28, с. 70; 92, с. 467-468; 259, с. 10-11; 373, с. 43-45], функції [266, с. 327] та вимоги [92, с. 470-471; 171, с. 180; 312, с. 300-301] до освітнього середовища ЗВО, бачимо, що воно має двобічний характер, адже кожен його суб'єкт здійснює свою діяльність, використовуючи певні просторово-предметні елементи у контексті наявних соціальних відносин [313; 332], тому не тільки середовище через свої структурні елементи формує особистість, але й людина, взаємодіючи з різними його складниками, засобами і явищами, сприяє його перетворенню.

Вимагає нагального вирішення проблема створення у складі освітнього простору ЗВО ефективного відкритого іншомовного комунікативного середовища. Воно визначається як організований освітній процес, що забезпечує достатній для міжкультурної та міжособистісної комунікації рівень іншомовної компетентності [120, с. 143], організація такої освітньої діяльності викладача і студентів, що гарантує умотивоване використання мови як засобу мовленнєвої інтеракції на професійну тематику й максимально наближує навчання до справжніх умов спілкування [313, с. 66].

Середовище стає сприятливим за умови взаємоповаги, участі усіх суб'єктів освітньої діяльності у прийнятті рішень, свободи висловлювання, вільного доступу до інформації й спільної відповідальності за цілепокладання, організацію, реалізацію й оцінювання отриманих результатів [444, с. 46-47]. Важливим є і характер зовнішньої взаємодії його суб'єктів, адже умови постіндустріального суспільства передбачають залучення до освітнього процесу інформаційних та телекомунікаційних технологій, що призводить до формування системи «відкритої освіти» [153, с. 66-67; 225, с. 95], яка ґрунтується на інтерактивності, індивідуалізації, ідентифікації та регламентності навчання, педагогічно доцільному застосуванні зазначених технологій, забезпеченні його відкритості і гнучкості, усвідомленості й активності, наочності, систематичності та послідовності, доступності, науковості, зв'язку теорії з практикою. Спираючись на синергетичний підхід до вирішення проблем освіти й підкреслюючи складну природу досліджуваних процесів, явищ та об'єктів, зазначається [301, с. 229; 253-254], що вони являють собою системи, які постійно самоорганізовуються, саморозвиваються і є відкритими.

Відтак, оптимальним для суб'єктів освітньої діяльності у юридичному університеті є саме відкрите освітнє середовище, що характеризується активною міжнародною співпрацею у таких її видах як академічний обмін, практика отримання подвійного диплома, зарубіжне стажування професорсько-викладацького складу, забезпечення можливості як дистанційної, так і реальної присутності на лекціях науковців та фахівців із різних країн, заохочення до проходження онлайн-курсів провідних університетів світу, викладання предметів іноземною мовою, участь у науково-дослідницькій діяльності у співпраці із закордонними колегами. Названі чинники упливають на якість іншомовного комунікативного середовища, відчутно мотивуючи його учасників до подальшого вивчення іноземних мов.

У цьому контексті слід розглянути й поняття «інформаційно-комунікативне середовище», компонента відкритого іншомовного комунікативного середовища, що містить комплекс сучасних за змістом засобів, прийомів, методів, способів,

технологій навчання, характеризується спрощенням доступу до мережевих едукаційних ресурсів, створенням мультимедійних освітніх продуктів, які уможливлюють інтерактивність [196, с. 193-196; 313, с. 67, 72-73]. До інформаційно-комунікаційних технологій, що залучаються задля створення такого середовища, належить сукупність методів, похідних процесів і технічних засобів, інтегрованих із метою збору, обробки, зберігання, розповсюдження, відтворення й використання іншомовної інформації [225, с. 95-96; 313, с. 68], завдяки чому забезпечується професійне спрямування навчального курсу й формується активний керований комунікативний простір, націлений на підготовку здобувачів освіти до подолання бар'єрів у спілкуванні та розвитку комунікаційної компетентності [354, с. 136].

До основних засад формування відкритого іншомовного комунікативного середовища у ЗВО, враховуючи погляди, висловлені у наукових розвідках [56, с. 270; 227, с. 10-11; 313, с. 66; 321, с. 96; 336, с. 110-117; 433, с. 69-72; 438, с. 319-326], відносимо принципи: особистісної орієнтованості, систематичності, єдності й цілісності досліджуваного середовища, диференціації й індивідуалізації навчання, керованості, професійної спрямованості, доступності, усвідомленості, творчої активності й самостійності студентів, наочності, автентичності навчальних матеріалів, продуктивності іншомовної освітньої діяльності, модельованості та динамічності.

Ефективність відкритого іншомовного комунікативного середовища значною мірою залежить від взаємовпливу його структурних компонентів, до яких відносять [474, с. 1124] фізичні елементи (аудиторний фонд, навчально-методичні матеріали), соціально-психологічні аспекти (сприятливий мікроклімат, співпраця, студентоцентризм), педагогічні підходи і методи (навчальні методи, зміст заняття), долучення студентів (їхня готовність, спосіб навчання і мотивація), мовний складник та інші інгредієнти (співпраця між адміністрацією навчального закладу і викладачами, професійна компетентність професорсько-викладацького складу, попередній досвід студентів тощо). Беручи за основу запропоновану В. Ясвіним чотирикомпонентну структуру [100, с. 56], нами було спроєктовано відкрите іншомовне комунікативне середовище, що складається із його суб'єктів

(студентів і викладача іноземної мови), соціального компонента (інших викладачів, студентів інших академічних груп, носіїв мови, що прямо чи опосередковано контактують із суб'єктами освітнього процесу), просторово-предметного складника (засобів навчання (підручників, навчальних посібників, аудіовізуальних матеріалів)) та технологічного елемента (обраних форм/режимів роботи, прийомів і технологій навчання, стилів викладання й навчання) [246, с. 33; 251, с. 40] (див. рис. 2.2).

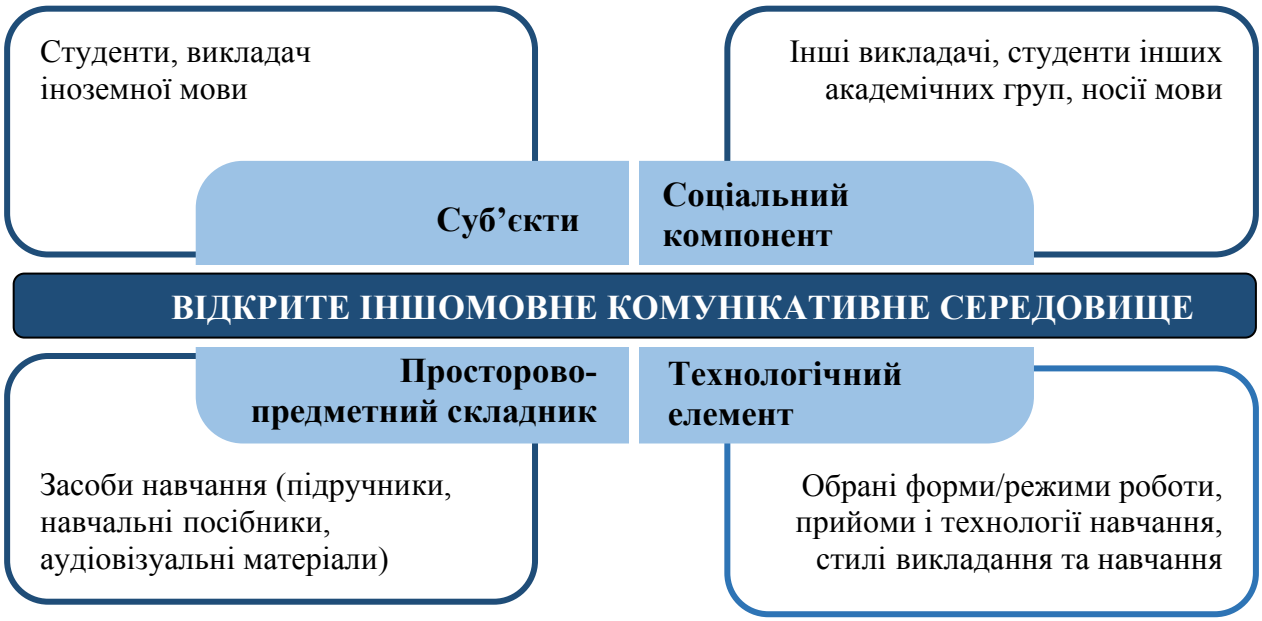

Рис. 2.2. Схема структури відкритого іншомовного комунікативного середовища

Створення такого середовища передбачає виконання низки вимог до названих структурних елементів. Суб'єктам цього середовища має забезпечуватись індивідуальна освітня траєкторія, тобто формування здатності до усвідомленого ними вибору, що становить механізм «самовизначення, самоорганізації й самореалізації» [149, с. 103]. Оскільки ж курс іноземної мови за професійним спрямуванням переважно вивчається студентами першого курсу, тобто у період адаптації до вищої школи, перед викладачем стоїть відповідальне психолого-педагогічне завдання формування у них уміння самостійно планувати та організовувати своє навчання. Важливим є і вплив на світогляд здобувачів

освіти, що передбачає розвиток їхньої рефлексії, усвідомлення себе суб'єктами діяльності, носіями суспільних цінностей, що відбувається завдяки ставленню до них як до соціально зрілих особистостей, виявляючись у процесі педагогічного спілкування [24, с. 5-6].

Вимоги до соціального складника передбачають оптимізацію координації професійної активності педагогів, які викладають іноземну мову у кожній із груп, зокрема з метою організації позааудиторної роботи (функціонування дискусійних груп чи клубів спілкування іноземними мовами, проведення конкурсів, брейн-рингів, вікторин тощо), посилення їхньої взаємодії із викладачими юридичних предметів, зважаючи на значущість міжпредметних зв'язків (з метою проведення бінарних занять, реалізації міжнародних проєктів, завдяки яким учасники відкритого іншомонвого комунікативного середовища отримують можливість прослуховувати лекції іноземною мовою, брати участь у академічних обмінах, наукових та практичних заходах із залученням закордонних фахівців тощо).

Окремо варто звернути увагу на значення для формування іншомовного середовища носіїв мови (приміром, науково-педагогічних працівників із англомовних країн, представників Корпусу миру США), адже саме їхня присутність у освітньому середовищі ЗВО, по-перше, призводить до посилення мотивації до удосконалення іншомовної компетентності, а, по-друге, дозволяє максимально наблизити іншомовне середовище певного університету до природного іншомовного простору. Через об'єктивні причини не всі університети мають змогу виконати цю вимогу, що загалом негативно позначається на процесі формування готовності майбутніх фахівців до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, тому доцільно заохочувати студентів до комунікації з носіями мови у відповідних соціальних мережах (як-от *Busuu*), долучати їх до функціонування клубів спілкування іноземними мовами при інформаційно-ресурсних центрах «Вікно в Америку» у обласних універсальних наукових бібліотеках тощо.

До вимог до просторово-предметного елемента аналізованого середовища відносимо ретельний відбір сучасних автентичних едукаційних ресурсів, які б відповідали рівню здібностей та колу інтересів студентів, зумовлених

майбутньою професійною діяльністю, підвищували б мотивацію до навчання, сприяли ефективній підготовці до іншомовного спілкування завдяки комплексному розвиткові знань, умінь і навичок з усіх видів мовленнєвої діяльності. Важливою видається й актуалізація змісту матеріалу кожного конкретного заняття через забезпечення зв'язку із попередньо вивченим, а з метою наочності освітнього процесу використання технічних засобів навчання, зокрема для прослуховування і перегляду відповідних аудіо- та відеоматеріалів.

Що ж стосується вимог до технологічного компонента, то у першу чергу вони пов'язані з адекватним вибором викладачем таких методів, прийомів і засобів навчання, які б відповідали особистісно-орієнтованій парадигмі освіти та комунікативно-діяльнісному підходові до викладання іноземних мов у вищій школі, передбачали створення сприятливого психологічного мікроклімату. Такі дидактичні і психологічні умови можливі при демократичному стилеві педагогічного спілкування. Актуальним є усунення негативних емоційних станів (страху, напруженості), сприяння відчуттю особистої значущості кожного, результатом чого є підвищення академічної успішності й ціннісне ставлення до навчання як можливості для самореалізації [53, с. 10-12; 444, с. 46-47; 450, с. 197; 491, с. 445]. З огляду ж на змістове наповнення курсу, однією з основних вимог до цього складника є постійна самоосвіта викладача, про що більш йдеться у описові першої педагогічної умови.

2.3. Реалізація ідеї створення відкритого іншомовного комунікативного середовища як умови формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою

Реалії сьогодення актуалізують моделювання такого відкритого іншомовного комунікативного середовища з використанням сучасних технологій, яке створювало б можливість підготовки до наближеної до реальної професійної комунікації майбутніх бакалаврів права як в аудиторії, так і поза нею, зокрема при дистанційному та змішаному навчанні (див. підрозділ 2.2). До того ж

підкреслюється [228, с. 13; 258, с. 105-107; 334, с. 189-190; 379; 415; 433; 434, с. 526-540; 449, с. 97-108; 458, с. 180; 484, с. 17-28], що без комп'ютерно-опосередкованої комунікації важко уявити освітнє середовище університету, тому вимогою часу є застосування технологічних нововведень у процесі іншомовної підготовки в юридичному ЗВО. Ключовими характеристиками віртуального освітнього середовища уважаються інтерактивна форма його організації, існування в межах штучно створеного комп'ютерно-інтегрованого освітнього простору, наявність цілісної, віртуально організованої системи спеціальних дидактичних інструментів, націлених на формування, реалізацію й коригування набутих компетентностей, відсутність психологічного бар'єру і контроль за самостійною пізнавальною діяльністю студента з боку викладача [34, с. 28].

З огляду на зазначене ми пропонуємо створювати відкрите іншомовне комунікативне середовище для спілкування майбутніх правників завдяки розробці та розміщенню у вільному для них доступі електронного навчально-методичного посібника *"English for Future Lawyers"* [422], який би відповідав програмі навчального курсу [273] та містив упорядковані посилання на автентичні, переважно електронні ресурси для регулярного використання під час аудиторної, позааудиторної активності здобувачів освіти і їхньої самостійної роботи.

До переваг використання посібника відносимо такі:

– надання допомоги у пошуку необхідної інформації серед масиву даних, що сприє систематизації пізнавальної діяльності здобувачів освіти;

– створення можливості для урахування індивідуальних особливостей студентів завдяки особистісно орієнтованому підходові, що передбачає вибір ними посильних завдань згідно із їхнім рівнем іншомовної компетентності;

– урізноманітнення видів презентації нового матеріалу, його закріплення та перевірки шляхом залучення вищезазначених онлайн-ресурсів;

– посилення зацікавленості здобувачів юридичної освіти та відповідно активізація їхньої самоосвіти, мотивації до безперервного вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням у подальшому.

Освітні ресурси, що, на нашу думку, значним чином сприяють формуванню готовності до фахової комунікації у галузі права, слід поділити на кілька частин (розділів). До розділу 1 мають бути додані матеріали, використання яких є важливими для мотивації самостійного удосконалення іншомовної компетентності, – *відеоблоги* на юридичну тематику, розміщені на відеохостингу *YouTube* (як-от *Learn Law Better*, *Learn Legal English*, *USLaw Essentials*, *Law and Crime Network* та ін.).

Рис. 2.3. Скрін-шот фрагменту матеріалів до теми «Судова система США та Великої Британії» з електронного навчально-методичного посібника "*English for Future Lawyers*" (розділ 2)

З метою створення відкритого іншомовного комунікативного середовища при вивченні усіх чотирьох модулів курсу уважаємо доречним використовувати *відеофільми*, розміщені на каналах указаного відеохостингу провідними університетами світу та міжнародними організаціями, судовими й

правоохоронними органами, зокрема Організацією Об'єднаних Націй, Європейським судом з прав людини, Європейським Союзом та ін. (розділ 2). Як для ознайомленням із юридичними поняттями під час вивчення нових тем, так і для підготовки індивідуальної роботи доречно удаватись до навчальних відеоматеріалів із сайту *TEDEd*, наприклад, стосовно інституту президента США, подання позову до Верховного суду США, прав і свобод людини тощо. У нагоді стали б і уривки художніх та мультиплікаціних фільмів, присвячені діяльності неурядових празозахистних організацій. Частина ресурсів, яка може залучатись для закріплення лексики шляхом подальшого обговорення в аудиторії, має супроводжуватись списком питань для попереднього опрацювання, що сприяє оптимізації підготовки студентів до практичних занять (див. рис. 2.3).

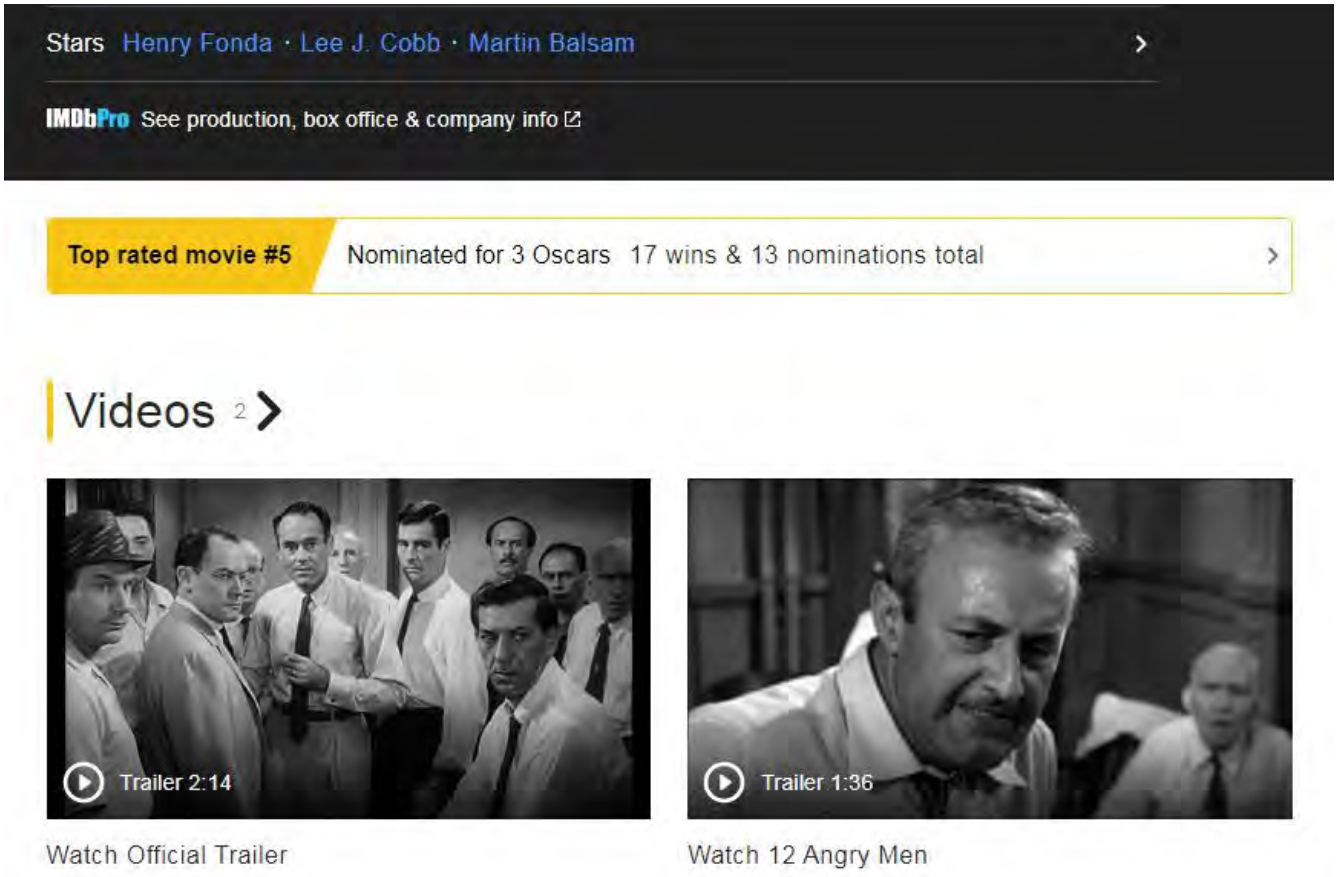

Рис. 2.4. Скрін-шот трейлерів до фільму «12 розгніваних чоловіків» (“*12 Angry Men*”), посилання на які містяться у електронному навчально-методичному посібнику “*English for Future Lawyers*” (розділ 2)

Важливим у формуванні мотиваційного складника готовності майбутніх бакалаврів права до комунікації іноземною мовою є зацікавлення здобувачів освіти в удосконаленні їхньої іншомовної компетентності самотужки, тому доцільно додати до нього список із рекомендованих художніх і документальних фільмів, скомпонований на основі переліку, рекомендованого кафедрою теорії права Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого для учасників українсько-американської сертифікатної програми «Практичний курс верховенства права» (у співпраці із Агенством США із міжнародного розвитку (*USAID*) та Університетом Південної Кароліни (США)). Він має містити активні посилання на відповідні сайти з інформацією про кожен із них, скажімо їхні трейлери (див. рис. 2.4).

Одним зі способів забезпечення індивідуальної освітньої траєкторії майбутнього правника є проходження *онлайн-курсів* з англійської юридичної мови. Головною їхньою перевагою є автентичність джерел, залучення до їхньої розробки носіїв мови та використання не тільки теоретичного матеріалу, але й демонстрація практичного застосування правових доктрин у поданих зразках спілкування представників юридичної професії. Саме тому у розділі 3 посібника користувачі могли б змогу отримати посилання на такі інтерактивні освітні платформі, як *TransLegal, Prometheus, Memrise* та ін. Перший із них, приміром, містить низку професійно спрямованих курсів, тематика яких стосується різних галузей права (господарського, договірного, права інтелектуальної власності тощо). Корисним для розвитку іншомовної компетентності юриста уважаємо й і онлайн-курс Ради Європи «Вступ до Європейської конвенції з прав людини та Європейського суду з прав людини», посилання на який також варто долучити до матеріалів посібника.

Наразі освітня й професійна діяльність сучасної людини як мовної особистості невід'ємна від використання нею електронних лексикографічних джерел з метою формування професійно орієнтованої лексичної обізнаності. Саме тому розділ 4 навчально-методичного посібника має містити посилання як на багатогалузеві словники (“*Multitran”*, “*Merriam-Webster's Dictionary”*, “*Oxford*

Advanced Learner's Dictionary" та ін.), так і на призначені для фахівців у галузі права і розміщені на інтерактивній освітній платформі *TransLegal* "*World Law Dictionaries*", а також на «Термінологічний словник з питань запобігання та протидії легалізації (відмиванню) доходів, одержаних злочинним шляхом, фінансуванню розповсюдження зброї масового знищення та корупції», «Глосарій і тезаурус Європейського інституту з ґендерної рівності» й «Англо-український і українсько-англійський глосарій з Європейської конвенції з прав людини».

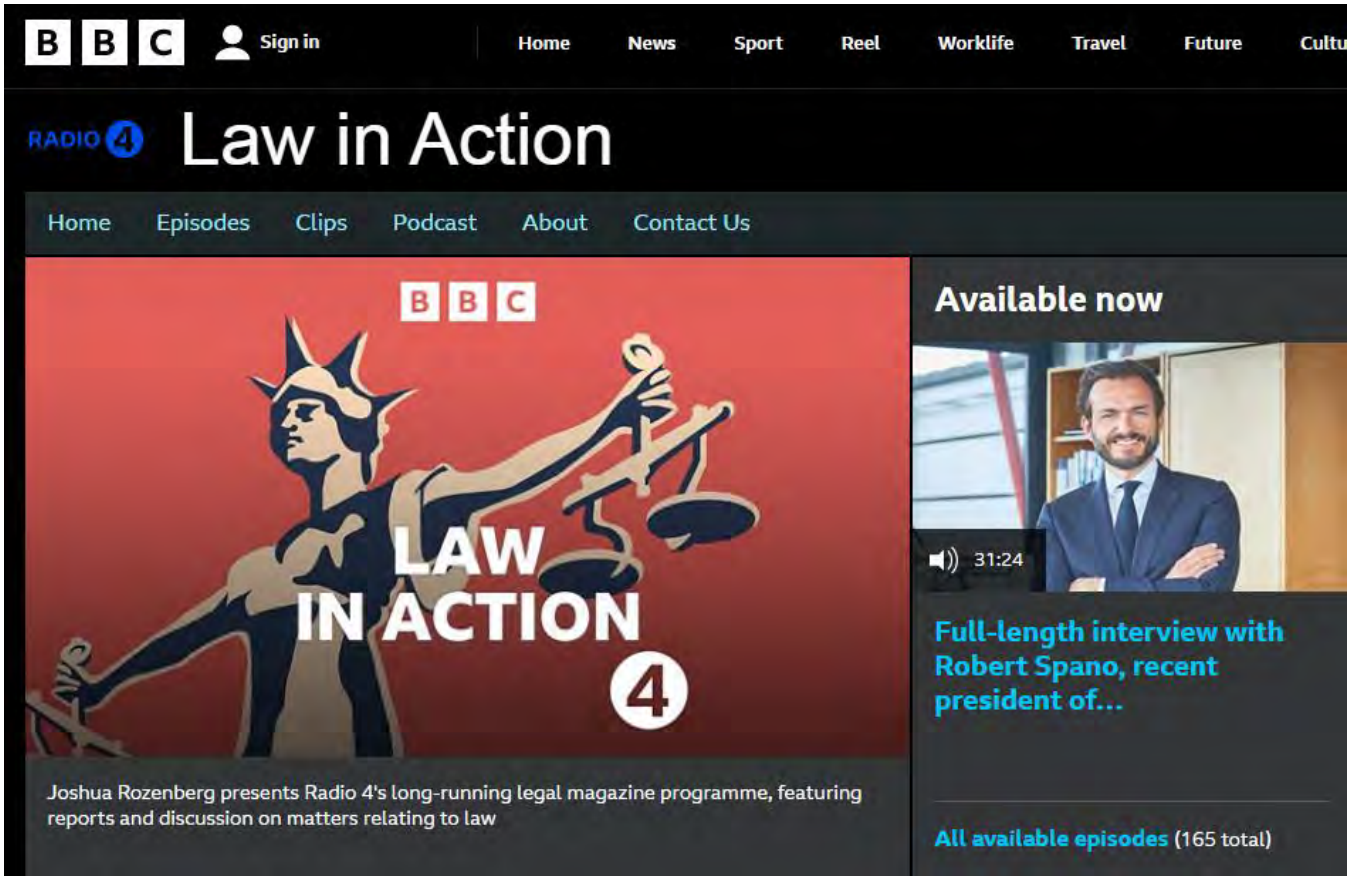

Рис. 2.5. Скрін-шот подкаста для юристів «Закон у дії» ("*Law in Action*"), посилання на який міститься у електронному навчально-методичному посібнику "*English for Future Lawyers*" (розділ 5)

З огляду на необхідність збагачення лексичного запасу здобувачів юридичної освіти та формування їхньої аудитивниої компетенції, рекомендується й прослуховування ними тематичних *подкастів* (розділ 5). Ґрунтуючись на особистісно-орієнтованому підході до навчального процесу, при складанні списку

таких ресурсів обов'язково має бути урахована посильність навчального матеріалу: для студентів із середнім рівнем іншомовної компетентності доречно рекомендувати подкаст *The Study Legal English Podcast*, а ті, хто має високий рівень, можуть скористатися доступом до усіх інших розміщених у цьому розділі програм, зокрема *I Am the Law*, *Lawyer 2 Lawyer*, *Immigration Hour*, *Serial* та ін. (див. рис. 2.5).

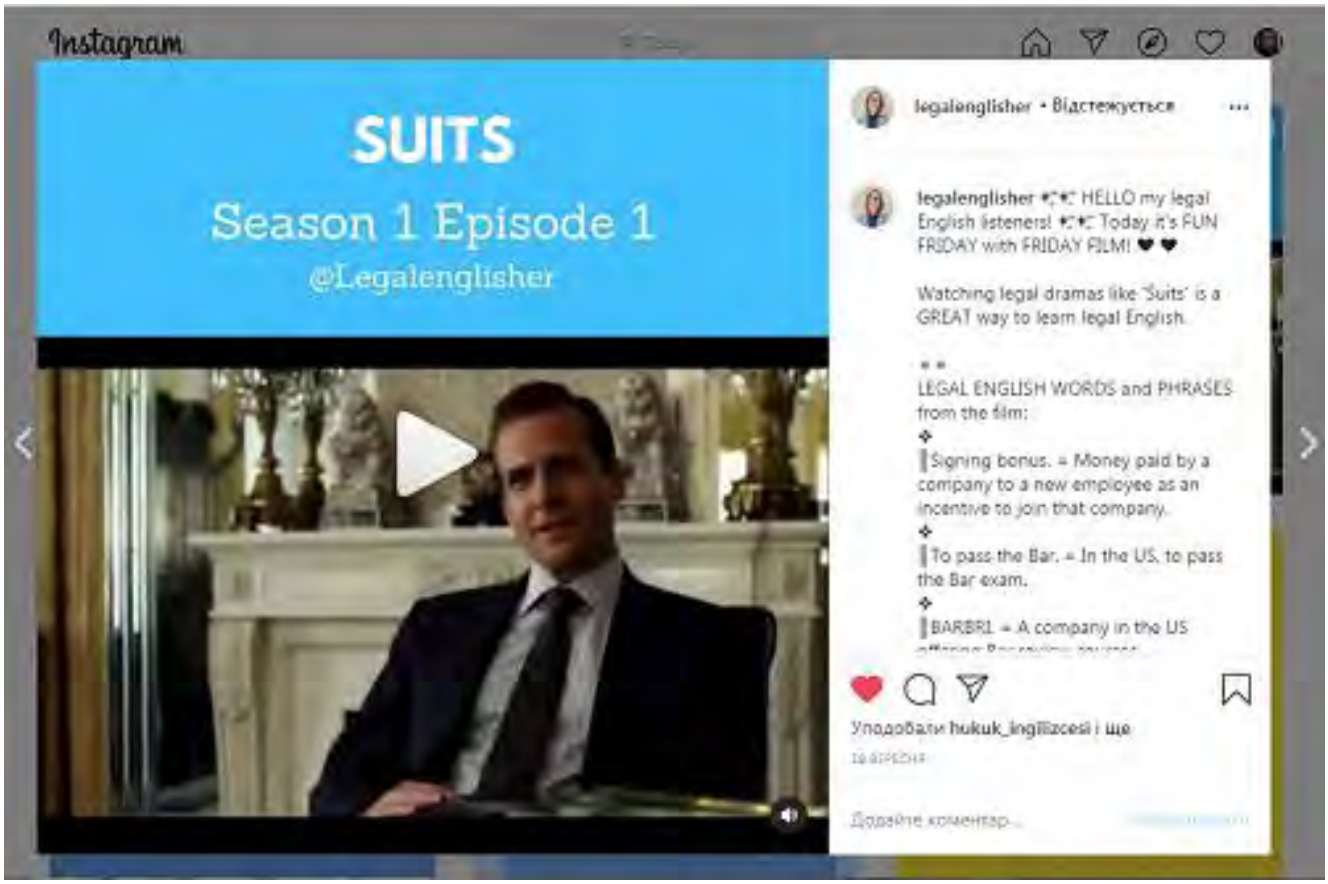

Рис. 2.6. Скрін-шот із зображенням допису сторінки *legalenglisher* у соціальній мережі *Instagram* із електронного навчально-методичного посібника "*English for Future Lawyers*" (розділ 6)

Для формування відкритого іншомовного середовища доречно долучити й едукаційні мобільні застосунки, як-от "*BBC Learning English*", "*Voice of America Learning English*", "*TED*", що містять посилання на навчально-методичні матеріали, які вирізняються суспільно-громадським спрямуванням, тобто дотичні до питань, пов'язаних із захистом прав людини, тож особливо ефективні для

розвитку навичок аудіювання та розширення лексичного запасу здобувачів юридичної освіти (розділу 6).

Певна кількість ресурсів, які планується залучити нами для формування відкритого іншомовного комунікативного середовища, пропонується учасниками спеціалізованих груп у соціальних мережах *Facebook*, *Telegram*, *Instagram* тощо (розділ 6). Прикладом може слугувати сторінка *legalenglisher* в *Instagram* (див. рис. 2.6), яка серед інших матеріалів містить завдання, що ґрунтуються на подкасті *The Study Legal English Podcast*, уривках із фільмів, серіалів і супроводжуються поясненнями спеціальних термінів, професіоналізмів та ін.

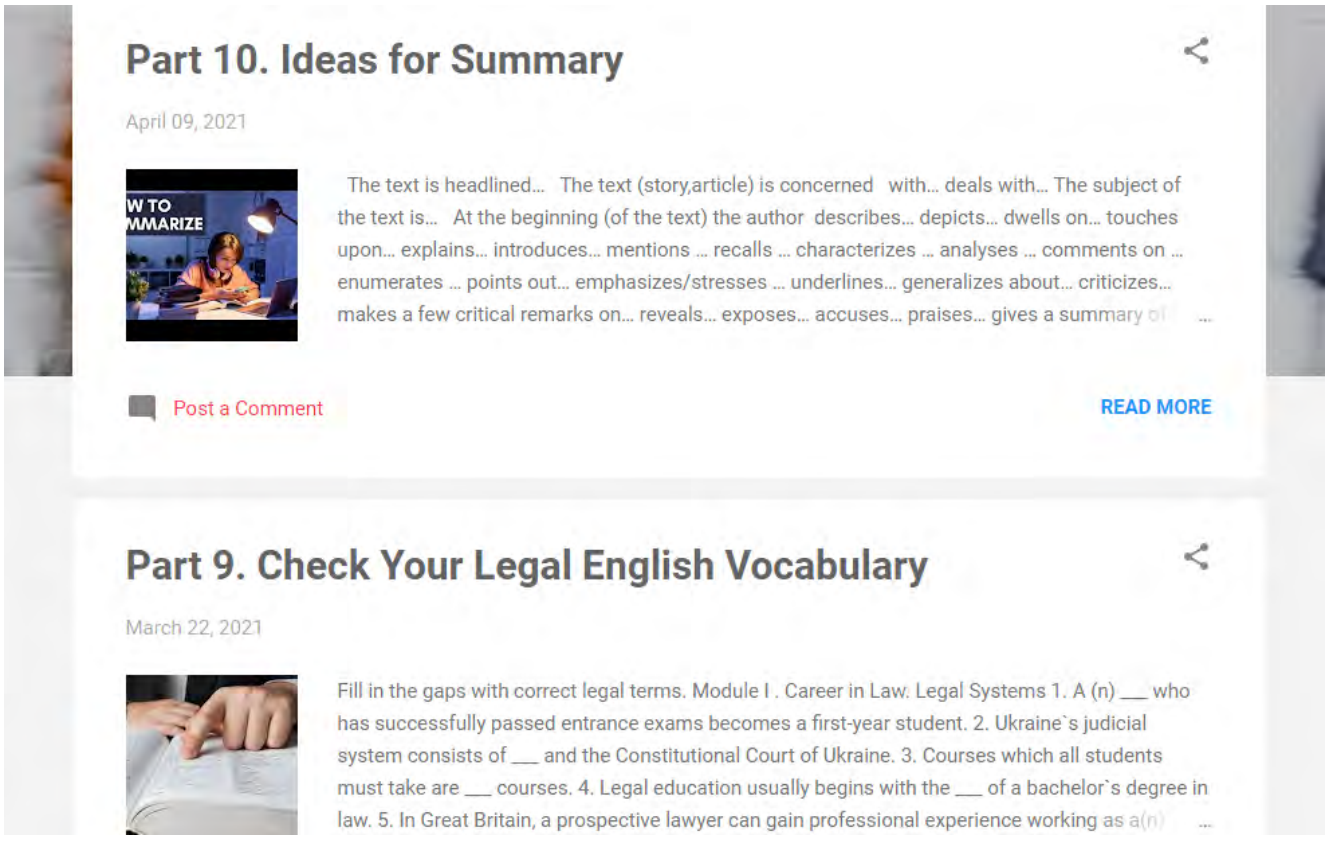

Рис. 2.7. Скрін-шот матеріалів електронного навчально-методичного посібника "*English for Future Lawyers*" (розділи 9-10)

Доречним є й розміщення укладеного нами вокабуляра відповідно до «Робочої програми з іноземної мови (англійської)» [273] (розділ 7), тестових завдань для перевірки рівня сформованості граматичних навичок (розділ 8) й

лексичного запасу за кожним із чотирьох модулів курсу (розділ 9) та посилання на онлайн-тести для визначення рівня сформованості зазначених компетентностей, список рекомендованих джерел для подальшої самостійної роботи (див. рис. 2.7).

Слушно також додати поради, у тому числі й рекомендації у відеоформаті, стосовно реферування спеціальних текстів (розділ 10) (див. рис. 2.7) та ідеї щодо розробки мультимедійних презентацій із прикладом тексту виступу, складеного юристом-практиком, для подальшого аналізу на занятті (розділ 11). Корисним уважаємо і викладені видавництвами у вільний доступ посилання на онлайн-ресурси й підручники з англійської юридичної мови (розділ 12), художні та науково-популярні твори на правничу тематику (розділ 13, див. рис. 2.8).

Рис. 2.8. Скрін-шот із зображенням двох книг (художньої і науково-популярної) з електронного навчально-методичного посібника "*English for Future Lawyers*" (розділ 13)

Значущим для моделювання аналізованого нами середовища, його максимального наближення до природного, буде мати проведення у юридичному ЗВО лекцій, зустрічей круглих столів та організація різних видів позааудиторної роботи із залученням носіїв мови. З огляду на принцип професійної спрямованості позитивним для мотивації до подальшого розвитку у професійному плані буде і участь у різних заходах, які проводяться іноземною мовою, викладачів спеціальних юридичних дисциплін та юристів-практиків із належним рівнем іншомовної компетентності (див. підрозділ 2.2). Це допомагатиме здобувачам освіти не тільки удосконалювати іншомовну компетентність, але й долати психологічні бар'єри у спілкуванні, адже комунікація, приміром, на засіданнях клубу є менш формальною і саме студенти мають змогу спрямовувати дискусію у певний бік.

Безперечним є і той факт, що постійна практика запрошення носіїв мови, англомовних лекторів, практичних працівників та стажування здобувачів освіти у правничих школах, де викладання здійснюється іноземною мовою, упливають на якість відкритого іншомовного комунікативного середовища університету. З огляду на це ЗВО має сприяти отриманню здобувачів освіти таких можливостей, що дозволить їм застосувати на практиці компетентності, здобуті на заняттях з іноземної мови за правознавчим спрямуванням, удосконалювати їх і, що безперечно є надзвичайно важливим, спонукати до вивчення іноземних мов тих студентів, які поки не мають достатнього рівня іншомовної компетентності для участі у подібних проєктах.

Висновки до другого розділу

Аналіз науково-методичних джерел стосовно тематики дослідження та вивчення особливостей комунікації спеціалістів у галузі права дозволив нам розробити педагогічну технологію формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, що відповідає таким критеріям: концептуальність, системність, керованість, ефективність,

відтворюваність, структурованість й оптимальність. Вона містить цільовий, змістовий, процесуальний та результативний блоки.

До складу цільового компонента технології відносимо мету, завдання, методологічні підходи (особистісно орієнтований, контекстний, компетентнісний, ресурсний, системний, комунікативно-діяльнісний, середовищний), принципи (загальні (систематичності, послідовності, наступності, науковості, наочності, доступності, міцності застоєння знань, умінь і навичок, свідомості й активності, зв'язку навчання з життям, єдності освітньої, розвивальної й виховної функцій, емоційності навчання, індивідуалізації та диференціації) і специфічні (професійної спрямованості, міжпредметної інтеграції, безперервності мовної освіти, усвідомленості, комунікативної спрямованості й партнерства)), згідно з якими вибудовується освітня діяльність, націлена на формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у галузі права.

Змістовий блок технології – змістове наповнення навчального курсу «Іноземна мова» (за правознавчим спрямуванням) – утілене у системі рецептивних та рецептивно-продуктивних вправ та завдань для удосконалення іншомовної компетентності зазначеної категорії студентів і власне самому процесі формування їхньої готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування в єдності трьох взаємопов'язаних та взаємозумовлених етапів: мотиваційного, основного й оцінного.

Основною метою мотиваційного етапу є розвиток у студентів інтересу до удосконалення іншомовної компетентності, бажання опанувати специфіку комунікації у галузі права, особливості писемного та усного модусів юридичного дискурсу, мотивація до їхнього постійного самоудосконалення.

Завданням основного етапу є подальше формування у студентів-юристів системи знань про суть і структуру професійного дискурсу, своєрідність правничої комунікації іноземною мовою, умінь і навичок мовленнєвої поведінки з метою забезпечення продуктивної діяльності у майбутньому, що є підґрунтям формування когнітивного й діяльнісного компонентів готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

Оцінний етап націлений на формування рефлексійного елемента готовності завдяки усвідомленню здобувачами вищої юридичної освіти значущості названої готовності і вироблення уміння об'єктивно себе оцінювати, здійснювати самоаналіз та самокорекцію власної комунікативної поведінки з метою визначення зроблених у процесі спілкування помилок, недопущення їх у подальшому.

Процесуальний блок реалізації розробленої педагогічної технології передбачає застосування інтерактивних традиційних й інноваційних методів, як-от колективно-групового, проблемного, ситуативного навчання, ігрових, дискусійних, дослідницьких, що позитивно упливають на підвищення рівня умотивованості здобувачів вищої юридичної освіти до формування їхньої готовності до іншомовної комунікації у межах фаху.

Виявлено, що реалізація технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого спілкування ефективна за таких педагогічних умов: готовність викладача іноземної мови за правознавчим спрямуванням до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів права; зорієнтованість на їхні індивідуально-психологічні особливості, зокрема навчально-пізнавальні стилі; створення відкритого іншомовного комунікативного середовища із залученням інформаційно-комунікаційних технологій.

Обґрунтовано шляхи реалізації ідеї створення відкритого іншомовного комунікативного середовища: розробка й оприлюднення електронного навчально-методичного посібника *"English for Future Lawyers"* з активними посиланням на ресурси для аудиторної, позааудиторної й самостійної роботи студентів, систематизованих у тринадцяти розділах, та за можливості залучення до нього носіїв мови, а також викладачів спеціальних дисциплін і юристів-практиків із належним рівнем іншомовної компетентності.

Основний зміст другого розділу відображено у публікаціях автора [238; 243; 245; 246; 247; 248; 249; 250; 251; 253; 255].

РОЗДІЛ 3
ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА ЕФЕКТИВНОСТІ ТЕХНОЛОГІЇ ФОРМУВАННЯ ГОТОВНОСТІ МАЙБУТНІХ БАКАЛАВРІВ ПРАВА ДО ПРОФЕСІЙНО ОРІЄНТОВАНОГО ІНШОМОВНОГО СПІЛКУВАННЯ

3.1. Завдання і хід експериментальної роботи

Перевірка припущення про методичну доцільність та ефективність розробленої педагогічної технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування відбувалась завдяки спланованому, організованому й проведеному експериментальному навчанню визначеної кількості студентів зазначеної категорії. До етапів науково-педагогічного пошуку ми віднесли підготовчий, констатувальний і формувальний, кожен із яких було націлено на вирішення поставлених завдань, та залучили оптимальні дослідницькі методики.

Попередньо нами було висунуто припущення, що підготовка майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування буде значно ефективнішою за умови упровадження розробленої нами технології та дотримання сукупності таких педагогічних умов її реалізації: готовність викладача іноземної мови за правознавчим спрямуванням до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів права; зорієнтованість на індивідуально-психологічні особливості майбутніх бакалаврів права, зокрема їхні навчально-пізнавальні стилі; створення відкритого іншомовного комунікативного середовища із залученням інформаційно-комунікаційних технологій.

Згідно з обраною стратегією дослідження було визначено основні цілі й завдання, показники і критерії сформованості готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. На кожному етапі педагогічного дослідження здійснювалась науково-методична робота, метою якої було виконання визначених завдань експерименту, а також корекція задля

доповнення, уточнення й подальшої перевірки розробленої педагогічної технології та педагогічних умов її реалізації. Експериментальна робота проводилось протягом 2019-2022 років на базі Полтавського юридичного інституту Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» та Полтавського державного аграрного університету.

Упродовж *підготовчого* етапу дослідження (2019-2020 рр.) було проведено теоретичний аналіз науково-педагогічних джерел та здійснено розробку педагогічної технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

Підготовчий етап дослідження був невіддільним від розв’язання таких завдань:

– проведення аналізу ролі іноземної мови у процесі фахової підготовки майбутніх бакалаврів права, а також сформованості мотивації студентів стосовно удосконалення іншомовної компетентності;

– з’ясування структури, показників і критеріїв сформованості готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування;

– розробка педагогічної технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування;

– виявлення педагогічних умов реалізації розробленої педагогічної технології;

– виокремлення діагностичного інструментарію для визначення результативності проведеної експериментальної роботи;

– підвищення кваліфікації педагогів, що планували брати участь у формувальному етапі експерименту як викладачі в експериментальній групі (згідно із першою виявленою нами педагогічною умовою).

Щоб визначити актуальність проблеми формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, було проведено пілотажне дослідження, що полягало у опитуванні студентів, які

отримують юридичний фах, викладачів закладів вищої юридичної освіти та потенційних роботодавців. Результати аналізу анкетування викладацького складу (31 особа) свідчать, що більшість опитаних (58,1 %) відносить названу готовність до ключових професійних компетентностей майбутнього спеціаліста у цій галузі. 54,8 % респондентів погодились із тим, що навчальний курс «Іноземна мова» у закладі вищої юридичної освіти повинен мати своїм результатом вирішення цілого комплексу завдань: формування термінологічного апарату, удосконалення граматичних навичок, розвиток здатності до комунікації іноземною мовою усно і письмово й посилення умотивованості щодо її подальшого вивчення. 93,5 % опитаних упевнені, що для набуття студентами іншомовної компетентності недостатньо лише відвідувати аудиторні заняття та виконувати визначений обсяг самостійної роботи. До того ж далеко не всі проанкетовані переконані у тому, що ефективна підготовка до спілкування іноземною мовою на правничу тематику можлива у дистанційній/змішаній формі: ствердно відповіли 41,9 %, заперечно – 38,7 %, утримались від відповіді 19,4 %. 90,3 % опитаних переконані, що слушним є комбінування традиційних та інноваційних засобів.

Задля визначення вимог потенційних роботодавців до професійних якостей бакалаврів права було проведено анкетування представників юридичної професії: керівників структурних підрозділів судових і правоохоронних органів, нотаріальних й адвокатських контор, громадських організацій, приватних юридичних компаній із різних регіонів України (56 осіб). Завдяки відповідям респондентів установлено, що до компонентів професійної компетентності випускника юридичного університету, ключових для успішного здійснення діяльності у галузі права, належать наявність відповідних теоретичних знань та практичних умінь і навичок, базових інтелектуальних якостей, здатності до міжособистісної комунікації, стійка мотивація до професійного зростання, уміння працювати в команді (71,4 %). До того ж, 78,6 % опитаних погодились із тим, що готовність випускника вищого юридичного закладу до професійно орієнтованого іншомовного спілкування належить до його важливих професійних компетентностей, що на 20,5 % більше у порівнянні із проанкетованими викладачами. Цікавими виявились

відповіді цієї категорії респондентів стосовно виокремлення видів юридичної професії, для яких названа якість є важливою: 66,1 % уважають її наявність обов'язковою для корпоративного юриста, 12,5 % – для адвоката, значно менша кількість потенційних роботодавців (по 1,8 %) зазначила, що працівники судових, правоохоронних, нотаріальних органів та й усі зазначені категорії загалом мають бути готовими до здійснення своїх професійних обов'язків із використанням іноземної мови.

Не менш важливим елементом підготовчого етапу дослідження було й опитування студентів 1-4 курсів (163 особи). Їм було запропоновано відповісти на питання анонімно, як і названим вище категоріям, що сприяло отриманню результатів, максимально наближених до реальних. Наявність у випускника правничої школи готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування уважають обов'язковою 77,3 % респондентів, що майже на 20 % більше, ніж викладачів, і на 1,5 % менше, ніж юристи-практиків. Дещо більша кількість здобувачів освіти (82,8 %) висловили бажання уміти комунікувати із зарубіжними колегами та клієнтами. При цьому лише 4,9 % упевнені в тому, що зуміють успішно будувати діалог на професійну тематику іноземною мовою, а 50,9 % переконані у протилежному, адже 15,3% зазначили, що у них виникають труднощі із розумінням співрозмовника, 71,2 % зізналися про проблеми з говорінням. Найголовнішим у комунікації на професійну тематику більшість (68,1 %) уважає як наявність лексичної та граматичної компетентностей, так і відсутність психологічних бар'єрів, хоча 23,9 % опитаних поставили на перше місце саме значний лексичний запас. На думку 67,5 % майбутніх бакалаврів права, слушним є використання онлайн-ресурсів у процесі формування уміння спілкуватись іноземної мовою, 57,1 % оптимістично налаштовані щодо можливості досягнення цієї мети дистанційно. Що ж стосується сподівань, які має виправдати відповідний навчальний курс, то 20,2 % респондентів очікують збагачення свого лексичного запасу, зокрема й за рахунок вивчення юридичних термінів, й удосконалення граматичних навичок, 19% – поліпшення навичок комунікації усно та письмово, лише 6,7 % – посилення мотивації до подальшого

опанування іноземною мовою, а більше половини (54 %) націлені на розвиток усього комплексу перераховних якостей.

Отже, зібраний у результаті опитування і проаналізований фактичний матеріал дає можливість зайвий раз проілюструвати як актуальність обраної нами теми дослідження, так і розробки та упровадження у практику освітньої діяльності юридичних ЗВО технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

Неабияке значення мала й підготовка викладачів іноземної мови, оскільки першою виявленою педагогічною умовою реалізації авторської технології є їхня готовність до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів права (див. підрозділ 2.2). Спираючись на методику предметно-мовного інтегрованого навчання (*CLIL*) та з огляду на контекстний підхід і принципи професійної спрямованості й міжпредметної інтеграції, на яких ґрунтується технологія, а також запропоновані вище напрями підвищення фахової майстерності, кожним педагогом, який викладав у експериментальних групах, здійснювався розвиток своєї метапрофесійної компетентності як через опрацювання інформаційних іншомовних джерел на правничу тематику, так і завдяки відвідуванню лекцій, семінарських занять викладачів спеціальних юридичних дисциплін, а також різноманітних тренінгів, воркшопів і конференцій. Вони також долучалися до заходів, націлених на підвищення методичної майстерності безпосередньо викладачів іноземних мов за правознавчим спрямуванням. Ознайомлення з новітніми педагогічними технологіями та специфіки організації навчання у дистанційному та змішаному форматах стало ще одним із кроків досягнення зазначеною категорією поставленої мети щодо професійного самоудосконалення, унаслідок чого було підготовлено доповіді на методичні семінари й тези на наукові конференції. Вони скористалися й можливостями міжкафедральної взаємодії, зокрема за допомогою тандем-методу у співпраці з колегами з інших кафедр проводились окремі заняття з «Іноземної мови» та позааудиторні заходи, керівництво науковою роботою студентів, які брали участь у міжнародних форумах, підготовка їх до засідань наукових гуртків,

стажувань, а також «Ярмарку вакансій», де здобувачі освіти виступали іноземною мовою перед потенційними роботодавцями зі своїми бізнес-проєктами.

Перш ніж перейти до висвітлення результатів констатувального етапу, звернемо увагу на те, що готовність до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у галузі права залежить від впливу таких чинників, як вікові ознаки, особистісні риси, когнітивні стилі студентів, і трансформується у процесі освітньої діяльності, тож зважаючи на можливість трансформації цієї якості, не можна оминути увагою питання вивчення підходів до визначення її рівнів, критерії та показників сформованості. Згідно з дослідженнями у галузі лінгводидактики під рівнем володіння іноземною мовою слід розуміти певний ступінь досягнутого здобувачами освіти успіху у володінні професійно орієнтованою іноземною мовою, що вивчається упродовж бакалаврату [300, с. 222]. Відповідно до «Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти» система рівнів володіння сучасними нерідними мовами така: елементарний користувач (А) (інтродуктивний (А1) та середній (А2)), незалежний користувач (В) (рубіжний (В1) і просунутий (В2)) й досвідчений користувач (С) (автономний (С1) та компетентний (С2)) [404, с. 24]. Кожен із них вирізняється різним ступенем сформованості комунікативної компетентності, варіативністю цілей і способів спілкування, дотриманням мовних норм, якістю продукованих та сприйнятих висловлювань задля реалізації власного комунікативного наміру, наявністю чи відсутністю мовленнєвих складнощів, різноманіттям використовуваних мовних засобів, відповідністю їх ситуаціям комунікації.

Що ж до рівнів готовності до іншомовного спілкування, Л. Гапоненко і О. Тинкалюк уважають за доречне виокремити такі: інтуїтивний (низький), репродуктивний (нижчий за середній), реконструктивний (середній) та еталонний (високий) (Л. Гапоненко); низький (репродуктивний), середній (репродуктивно-реконструктивний), достатній (реконструктивний) і високий (творчий) (О. Тинкалюк). Останній уважається найвищим, позаяк містять усі її компоненти; реконструктивний називають середнім, оскільки переважна частина складників готовності виявляється належним чином; при репродуктивнму рівні структурні

елементи готовності не виявляються мовцями достатньо; інтуїтивному рівню аналізованої готовності властивий слабкий прояв її складових [47, с. 9; 324, с. 33].

Загальноприйнятим є виокремлення трьох рівнів сформованості готовності до іншомовного спілкування: високого, середнього і низького [282, с. 220-221; 309, с. 116-120; 357, с. 283; 413, с. 32]; номінального, пізнавального і творчого [105, с. 67]; репродуктивного, усвідомлено-ситуативного та активно-товрчого [143, с. 168-170]; емпіричного, репродуктивного (елементарний) і творчого [210, с. 38-39]. Зауважується [282, с. 220-221; 309, с. 116-120], що свідченням низького рівня є наявність слабких, поверхових знань та репродуктивність їх засвоєння й невисока мотивація здобувачів вищої освіти до вивчення іноземної мови; ознаками середнього рівня є їхній реконструктивний характер на рівні розуміння, уміння визначати суттєве, застосовувати вивчене на практиці, здатність опановувати матеріал як самостійно, так і з певною допомогою викладача, усвідомленням студентами значення іншомовної компетентності для майбутньої професійної діяльності; характеристиками високого рівня є міцність, глибина і системність знань, здатність точно висловлювати свої думки, вільно комунікувати з носіями мови, а також усвідомлений, стійний інтерес до застосування вивченого у майбутній професійній діяльності й висока умотивованість щодо постійного самоудосконалення.

Поділяючи вищезазначену точку зору щодо трирівневості сформованості готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування та беручи до уваги те, що вона може набувати тривалого, порівняно стійкого чи ситуативного стану залежно від етапів її формування, робимо висновок, що шкалу сформованості кожного критерію становлять *низький, середній* і *високий рівні*, кожен із яких містить ознаки попереднього, однак відрізняється ступенем їхнього прояву [244, с. 26].

Охарактеризуємо й розроблені нами критерії і показники сформованості готовності майбутнього бакалавра права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. Поняття «критерій» тлумачиться як таке, що установлює «ознаку, на підставі якої здійснюється оцінка, означення або

класифікація певних об'єктів. Під ознакою ж розуміють зовнішній прояв, за яким її можна упізнати, визначити або описати» [38, с. 236]. Критеріями сформованості готовності до діяльності є засвоєння знань (їхня глибина, усвідомленість, системність, ціннісно-смислове ставлення, дієвість, міцність, самостійність), розвиток ціннісних орієнтацій, самореалізація та специфічне мислення (його діалектичність, проблемність, аналітичність) [74, с. 77].

У підрозділі 1.2 зазначалося, що структура готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування містить чотири взаємопов'язані компоненти: мотиваційний, когнітивний, діяльнісний і рефлексійний. Рівень її сформованості, на нашу думку, слід визначити за такими ***критеріями****: ціннісно-орієнтаційним, когнітивно-пізнавальним, комунікативно-практичним та рефлексійно-корекційним.* ***Ціннісно-орієнтаційний критерій*** полягає в усвідомленні студентами значущості опанування ними теоретичними знаннями та практичними уміннями й навичками, з огляду на майбутню діяльність. ***Когнітивно-пізнавальний критерій*** розуміється нами як ступінь опанування змістом навчальної дисципліни, визначеним програмою. ***Комунікативно-практичний критерій*** відображає здатність до застосування комплексу набутих компетентностей у процесі комунікації в ситуаціях, наближених до реальних. ***Рефлексійно-корекційний критерій*** передбачає уміння аналізувати студентом результати комунікативної діяльності й за потреби уносити коригувальні дії у власну мовленнєву поведінку.

З огляду на необхідність кількісної та якісної характеристики зазначених критеріїв нами розроблено показники до кожного з них.

Показниками сформованості ***ціннісно-орієнтаційного*** *критерію є:*

– наявність мотивів і потреб у підготовці до професійно орієнтованого іншомовного спілкування на юридичну тематику завдяки усвідомленню її цінності для майбутньої діяльності;

– наявність зацікавленості у формуванні готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування не тільки на аудиторних та позаудиторних заняттях, але й самостійно;

– прагнення до самоудосконалення й підвищення рівня готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у галузі права у подальшому.

Показникамии сформованості ***когнітивно-пізнавального*** *критерію є:*

– обізнаність у специфіці спілкування спеціалістів у галузі права;

– розуміння особливостей юридичного дискурсу, його усного й писемного модусів;

– сформованість термінологічного апарату, його функціональне використання в продуктивних і рецептивних цілях у процесі усної та письмової комунікації.

Показники сформованості ***комунікативно-практичного*** *критерію:*

– володіння мовними засобами для поєднання висловлювань у дискурс із метою аргументації власної позиції з правових проблем;

– уміння аналізувати юридичні документи з використанням адекватних іншомовних лексико-граматичних засобів;

– здатність користуватися лінгвосоціокультурними знаннями, уміннями й навичками в іншомовній комунікації на юридичну тематику.

Таблиця 3.1 містить опис трьох рівнів (низького, середнього і високого) сформованості досліджуваної готовності за комунікативно-практичним критерієм залежно від виду мовленнєвої діяльності (слухання/говоріння, читання та письмо).

Показниками сформованості ***рефлексійно-корекційний*** *критерію є:*

– уміння визначати рівень готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у межах фаху;

– здатність до самооцінки, у тому числі усвідомлення власних помилок та недоліків, допущених у процесі мовленнєвої комунікації;

– наявність уміння об’єктивно оцінювати комунікативні дії співрозмовника.

Інформацію щодо критеріїв і показників сформованості аналізованої категорії й методики їх визначення представлено у табл. 3.2.

Таблиця 3.1

Рівні сформованості комунікативно-практичного критерію готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування залежно від виду мовленнєвої діяльності

Рівні	Види мовленнєвої діяльності		
	Слухання/говоріння	**Читання**	**Письмо**
Низький	Здатність розуміти і використовувати окремі, широко уживані вирази, необхідні для повсякденного спілкування у межах професійної сфери	Уміння розуміти більшість коротких текстів, як-от описи, доповіді на знайомі теми, якщо вони виражені нескладною мовою, а їхній зміст є передбачуваним	Здатність складати короткі повідомлення, запити на професійну тематику
Середній	Уміння сприймати на слух та будувати зв'язні висловлювання на знайомі професійні теми, описувати свій досвід, давати поради, наводити стислі пояснення і докази щодо різних точок зору з несуттєвими помилками	Здатність розуміти основний зміст теоретичних текстів на юридичну тематику, зокрема документів, що стосуються професійної діяльності, як-от офіційні листи, запити тощо	Уміння складати логічні й зв'язні письмові повідомлення з незначною кількістю граматичних і лексичним помилок як на знайому, так і на незнайому юридичну тематику
Високий	Здатність спілкуватися з носіями мови з таким ступенем швидкості та спонтанності, який не завдає труднощів жодній зі сторін, формулювати детальні висловлювання щодо широкого кола професійних тем, переконливо виражати свою думку, наводячи різні аргументи	Уміння розуміти основні ідеї текстів, зокрема кореспонденції, доповідей, як на конкретну, так і на абстрактну тематику, у тому числі й спеціалізовані дискусії	Здатність складати логічні та зв'язні письмові тексти різних видів на юридичну тематику, як-от листи, звіти, анотації, презентації, з дотриманням лексичних, граматичних і стилістичних норм

Джерела: власна розробка на основі [404, с. 24, 254].

Відтак, *про сформованість мотиваційного компонента аналізованої готовності свідчить* висока внутрішня мотивація здобувача вищої юридичної освіти до вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням, розуміння цінності іншомовної підготовки для здійснення майбутньої діяльності за фахом,

Таблиця 3.2

Критерії та показники сформованості готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування й методики їх визначення

Критерії	Показники	Методики визначення
Ціннісно-орієнтаційний	Наявність мотивів і потреб у підготовці до професійно орієнтованого іншомовного спілкування на юридичну тематику завдяки усвідомленню її цінності для майбутньої діяльності	Метод анкетування (тест на визначення спрямованості на набуття знань (Є. Ільїн, Н. Курдюкова))
	Наявність зацікавленості у формуванні готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування не тільки на аудиторних та позаудиторних заняттях, але й самостійно	Методи спостереження, анкетування, бесіди
	Прагнення до самоудосконалення й підвищення рівня готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у галузі права у подальшому	Методи анкетування («Шкала оцінки потреби (мотиву) в досягненні» (Ю. Орлов)), спостереження
Когнітивно-пізнавальний	Обізнаність у специфіці спілкування спеціалістів у галузі права	Метод спостереження, бесіди, аналіз результатів поточного й модульного контролю
	Розуміння особливостей юридичного дискурсу, його усного й писемного модусів	
	Сформованість термінологічного апарату задля функціонального використання в продуктивних і рецептивних цілях у процесі усної та письмової комунікації	
Комунікативно-практичний	Володіння мовними засобами для поєднання висловлювань у дискурс з метою аргументації власної позиції з правових проблем	Метод спостереження, бесіди, аналіз індивідуальних робіт студентів та представлення їхніх результатів на аудиторних заняттях
	Уміння аналізувати юридичні документи з використанням адекватних іншомовних лексико-граматичних засобів	
	Здатність користуватися лінгвосоціокультурними знаннями, уміннями й навичками в іншомовній комунікації на юридичну тематику	
Рефлексійно-корекційний	Уміння визначати рівень готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у межах фаху	Методи спостереження, бесіди, анкетування (тест на діагностику рівня розвитку рефлексійності (А. Карпов))
	Здатність до самооцінки, у тому числі усвідомлення власних помилок та недоліків, допущених у процесі мовленнєвої комунікації	Методи спостереження, бесіди, лист самооцінки
	Наявність уміння об’єктивної оцінки комунікативних дій співрозмовника	Методи спостереження, бесіди, лист визначення рівня готовності

прагнення до постійного самонавчання, використання набутих компетентностей у процесі комунікативної інтеракції як із викладачем й іншими студентами, так і з носіями мови.

Показником сформованості когнітивного елемента досліджуваної готовності є наявність у майбутнього бакалавра права системи лінгвопрофесійних знань, зокрема знання ним відповідних лексико-граматичних одиниць, визначених програмою дисципліни [273], а також комунікативних стратегій і тактик та уявлення про суть професійно орієнтованого спілкування у цій галузі.

Діяльнісний складник уважається сформованим, якщо майбутній правник успішно застосовує на практиці отримані ним уміння й навички, тобто вільно спілкується на тематику, передбачену особливостями обраного фаху, у наближених до реальних комунікативних ситуаціях.

Уміння здобувача вищої юридичної освіти прогнозувати й аналізувати свою комунікативну поведінку та мовні акти, продуковані іншими учасниками мовленнєвої взаємодії, здійснювати самоконтроль із метою запобігання помилок, об'єктивно оцінювати та виправляти недоліки є *показниками сформованості рефлексійного компоненту готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування* [244, с. 28].

Наступним став *констатувальний етап*, що проводився упродовж першого місяця навчання студентів у ЗВО для визначення їхнього рівня іншомовної компетентності за допомогою відповідних методик діагностики (див. табл. 3.1), однак на цій стадії вони ще фактично не мали уявлення про суть професійно орієнтованої комунікації у сфері права й навичок роботи з юридичним дискурсом, що слід було неодмінно урахувати. Саме тому для початкового тестування ми модифікували показники когнітивно-пізнавального, комунікативно-практичного та рефлексійно-корекційного критеріїв для моніторингу іншомовної компетентності, набутої ними до вступу до ЗВО.

Ціннісно-орієнтаційний критерій. Для діагностики *мотивів та потреб у підготовці до професійно орієнтованого іншомовного спілкування на юридичну*

тематику завдяки усвідомленню її цінності для майбутньої діяльності нами було використано тест на визначення спрямованості на набуття знань Є. Ільїна й Н. Курдюкової [75, с. 35]. Студентам пропонувалось дати відповіді на 12 питань анкети, що оцінювалось у межах від 0 до 12 балів. Рівень сформованості мотивації майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування визначали за кількістю отриманих балів: 0-4 бали – низький, 5-8 балів – середній, 9-12 балів – високий.

Таблиця 3.3

Матриця оцінювання рівня сформованості ціннісно-орієнтаційного критерію готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування (у балах)

Показники	Рівні сформованості		
	низький	середній	високий
Наявність мотивів і потреб у підготовці до професійно орієнтованого іншомовного спілкування на юридичну тематику завдяки усвідомленню її цінності для майбутньої діяльності	0-4	5-8	9-12
Наявність зацікавленості у формуванні готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування не тільки на аудиторних та позаудиторних заняттях, але й самостійно	0-10	11-20	21-30
Прагнення до самоудосконалення й підвищення рівня готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у галузі права у подальшому	0-8	9-16	17-23

Наявність зацікавленості у формуванні готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування не тільки на аудиторних та позаудиторних заняттях, але й самостійно ми досліджувати, використовуючи методи спостереження, анкетування й бесіди. Під час анкетування респондентам пропонувалось визначити своє ставлення до наявних у бланку анкети положень у балах (1 – не погоджуюсь, 2 – частково погоджуюсь і 3 – повністю погоджуюсь). Отримані результати уможливили визначення рівня зацікавленості щодо самостійного формування готовності: 0-10 балів – низький, 11-20 балів – середній, 21-30 балів – високий.

Діагностику *прагнення до самоудосконалення й підвищення рівня готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у галузі права у подальшому* здійснювали із використанням методики Ю. Орлова «Шкала оцінки потреби (мотиву) в досягненні» [75, с. 35]. Здобувачам освіти слід було відповісти на питання анкети стверджувально або заперечно, при цьому низький рівень сформованості третього показника ціннісно-орієнтаційного критерію відповідав 0-8 балам, середній – 9-16 балам, високий – 17-23 балам.

У цілому, результати визначення цього критерію свідчать про наявність мотивів та потреб у розвитку іншомовної компетентності у більшості студентів-юристів, однак частина з них не має достатньої зацікавленості та самостійності, що є підтвердженням нашого припущення щодо важливості цілеспрямованого впливу з боку викладача.

Вивчення рівня сформованості показників ***когнітивно-пізнавального критерію*** на цьому етапі відбувалося шляхом проведення спостереження, бесід, використання комплексу завдань, націлених на діагностику наявності у майбутніх правників рівня іншомовної компетентності, набутої попередньо, а також вироблених ними комунікативних стратегій і тактик.

Моніторинг першого показника цього критерію – *сформованість лексичної та граматичної компетентностей* – проводився за кількістю набраних балів унаслідок виконання ними тестових завдань на визначення обсягу їхнього лексичного запасу і граматичних навичок.

З*датність до розуміння усної й писемної комунікації іноземною мовою* діагностувалися за результатами виконання здобувачами освіти рецептивних вправ на аудіювання і перцепцію текстового матеріалу та бесід.

Свідченням третього показника – *сформованість усної та писемної комунікативної компетентності* – була наявність уміння першокурсників успішно справлятись із продуктивними завданнями, що передбачали виявлення їхніх навиків говоріння і письма на визначену тематику.

Кількісні показники тестування показників когнітивно-пізнавального критерію, якими ми керувалися у процесі дослідження є такими: низький рівень − 0-4 бали, середній − 5-8 балів, високий − 9-12 балів.

За результатами проведеної тестової діагностики, а також спостережень та бесід нами було установлено, що здобувачам освіти потрібно працювати над розширенням свого лексичного запасу та удосконалювати граматичну компетентність. Розвитку потребують і навички роботи з текстовим матеріалом та здатність до сприйняття інформації на слух, тобто переважною більшістю студентів не вироблено належних стратегії й тактики функціонального використання лексем та граматичних категорій із рецептивною і продуктивною метою.

На констатувальному етапі моніторинг рівня сформованості показників ***комунікативно-практичного критерію*** готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування відбувався з огляду на ступінь наявності (чи відсутність) у здобувачів освіти компетентностей стосовно чотирьох видів мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо, слухання, читання) (див. табл. 3.1) за допомогою методу експертних оцінок й аналізу практичних дій, зокрема у процесі виконання ними індивідуальних проєктів (анотацій текстів) і представлення їхніх результатів, що вимагало від них застосування уміння аналізу інформації, формулювання актуальності теми опрацьованого матеріалу, підбиття підсумків та презентації перед аудиторією.

Рівень сформованості першого показника комунікативно-практичного критерію – *володіння мовними засобами для поєднання висловлювань у дискурс з метою аргументації власної позиції* – визначали за кількістю отриманих балів залежно від успішності використання ними мовних (лексичних і граматичних) засобів під час виконання зазначених індивідуальних проєктів.

Діагностику *уміння аналізувати тексти за допомогою адекватних іншомовних лексико-граматичних засобів* здійснювали шляхом спостереження за роботою здобувачів освіти у процесі виконання ними індивідуальних робіт. Під час підготовки студентами презентації нами проводилося визначення того, якою мірою

вони здатні до пошуку нестандартних і продуктивних варіантів представлення інформації, чи відповідально ставляться до донесення результатів власного пошуку до аудиторії, як-от ознайомлення її із категоріальним апаратом, що може бути складним для сприйняття.

Третій показник – *здатність користуватися лінгвосоціокультурними знаннями, уміннями й навичками в іншомовній комунікації* – свідчить про наявність уміння ефективно здійснювати міжкультурну комунікацію завдяки притаманності лінгвістичної (розуміти мовлення інших комунікантів й уживати мовні одиниці із дотриманням фонетичних, лексичних, стилістичних, граматичних норм) й екстралінгвістичної (дотримуватись норм вербальної і невербальної поведінки носіїв мови, зумовлених умовами комунікації, бути психологічно готовим до іншомовного спілкування) компетентностей.

Оцінювання ступеня сформованості усіх трьох показників комунікативно-практичного критерію також здійснювалось за 12-ти бальною системою: 0-4 бали – низький рівень, 5-8 балів – середній, 9-12 балів – високий.

Унаслідок представлення здобувачами вищої юридичної освіти зазначеного індивідуального проєкту установлено, що їм слід далі підвищувати свій рівень іншомовної компетентності, зокрема розвивати уміння роботи з текстами, аудитивні уміння, навички говоріння й письма.

Уміння визначати рівень готовності до іншомовного спілкування є першим показником сформованості ***рефлексійно-корекційного критерію***, який ми досліджували за допомогою методів спостереження, бесід і методики А. Карпова «Діагностика рефлексії» [75, с. 36-37]. Моніторинг рівня сформованості рефлексійності здобувачів освіти передбачав їхні відповіді на 27 запитань, при цьому кількісний показник від 0 до 113 балів свідчив про низький рівень, 114–139 балів – середній, від 140 балів − високий.

Для діагностики *здатності до самооцінки, зокрема усвідомлення власних помилок та недоліків, допущених у процесі мовленнєвої комунікації*, ми використовували лист самооцінки рівня сформованості готовності до професійно орієнтованої іншомовної комунікації – розроблений нами перелік питань,

орієнтований на самоаналіз власного рівня, що оцінюється за таким чином: 0-7 балів – низький рівень, 8-16 балів – середній, 17-22 бали – високий.

Перевірку третього показника – *наявність уміння майбутнього бакалавра права об'єктивно оцінювати комунікативні дії співрозмовника* – проводили за допомогою методів спостереження, бесід та листа оцінки готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. Студентам було запропоновано виконати аналіз іншомовної комунікативної поведінки здобувача освіти (на прикріпленому відео), поставивши йому бали (від 1 до 5) за наявність чи відсутність перерахованих компетентностей, а потім їхні відповіді було порівняно із оцінкою викладачів. Про низький рівень сформованості у майбутніх бакалаврів цього показника свідчать 0-10 отриманих балів, про середній – 11-16 балів, про високий – 17-20 балів.

Таблиця 3.4

Матриця оцінювання рівня сформованості рефлексійно-корекційного критерію готовності майбутніх бакалаврів права до професійно-орієнтованого іншомовного спілкування (у балах)

Показники	**Рівні сформованості**		
	низький	**середній**	**високий**
Уміння визначати рівень готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування	0-113	114-139	140 і більше
Здатність до самооцінки, у тому числі усвідомлення власних помилок та недоліків, допущених у процесі мовленнєвої комунікації	0-7	8-16	17-22
Наявність уміння об'єктивно оцінювати комунікативні дії співрозмовника	0-10	11-16	17-20

Вивчення четвертого критерію дозволяє підсумувати, що лише незначна кількість здобувачів вищої юридичної освіти здатна до об'єктивної само(оцінки), що безпосередньо повязане із недостатньою сформованістю когнітивного й діяльністного складників готовності до іншомовного спілкування, тому слід розвивати відповідні уміння і навички шляхом задіяння цієї категорії до проведення постійного аналізу своєї комунікативної поведінки і мовних актів одногрупників.

Таблиця 3.5

Узагальнені результати сформованості готовності майбутніх бакалаврів права до професійно-орієнтованого іншомовного спілкування на початку дослідження

Показники	Рівні сформованості					
	низький		середній		високий	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Ціннісно-орієнтаційний критерій						
Наявність мотивів і потреб у підготовці до професійно орієнтованого іншомовного спілкування на юридичну тематику завдяки усвідомленню її цінності для майбутньої діяльності	11	4,36	148	58,73	93	36,91
Наявність зацікавленості у формуванні готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування не тільки на аудиторних та позааудиторних заняттях, але й самостійно	14	5,55	139	55,16	99	39,29
Прагнення до самоудосконалення й підвищення рівня готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у галузі права у подальшому	12	4,76	165	65,48	75	29,76
Когнітивно-пізнавальний критерій						
Сформованість лексичної та граматичної компетентностей	88	34,92	153	60,71	11	4,37
Здатність до розуміння усної й писемної комунікації іноземною мовою	67	26,59	169	67,06	16	6,35
Сформованість усної та писемної комунікативної компетентності	75	29,76	157	62,30	20	7,94
Комунікативно-практичний критерій						
Володіння мовними засобами для поєднання висловлювань у дискурс з метою аргументації власної позиції	95	37,7	140	55,56	17	6,74
Уміння аналізувати тексти з використанням адекватних іншомовних лексико-граматичних засобів	90	35,71	149	59,13	13	5,16
Здатність користуватися лінгвосоціокультурними знаннями, уміннями й навичками в іншомовній комунікації	95	37,7	143	56,74	14	5,56
Рефлексійно-корекційний критерій						
Уміння визначати рівень готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування	70	27,77	167	66,27	15	5,96
Здатність до самооцінки, у тому числі усвідомлення власних помилок та недоліків, допущених у процесі мовленнєвої комунікації	65	25,79	159	63,10	28	11,11
Наявність уміння об’єктивної оцінки комунікативних дій співрозмовника	114	45,23	123	48,81	15	5,96

Таблиця 3.5 узагалює результати перевірки показників сформованості готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, отримані унаслідок констатувального етапу дослідження. Хоча кількісний вияв мотиваційного елемента досліджуваної категорії є дещо вищим за інші, що свідчить про зацікавленість здобувачів вищої юридичної освіти в удосконаленні своєї іншомовної компетентності, цього не можна сказати про когнітивний, діяльнісний і рефлексійний компоненти, рівні яких є невисокими.

Отримані дані підтверджують гіпотезу про те, що така ситуація не відповідає вимогам сьогодення, оскільки наявний рівень готовності студентів до комунікації іноземними мовами не сприяє налагодженню продуктивної співпраці з іноземними колегами у повному обсязі, що підтверджується й іншими висновками [4, с. 49; 327; 394, с. 17], згідно з якими іншомовна компетентність здобувачів вищої освіти переважно не досягає навіть рівня B1 (незалежний (рубіжний) користувач) відповідно до «Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти». Зазначимо, що ринок праці вимагає володіння іноземними мовами на рівнях B1-B2 (незалежний користувач) [404, с. 24].

Серед причин такого явища виокремимо низку чинників: 1) обмежена кількість контактних годин при постійному збільшенні інформації, яку слід засвоювати здобувачам освіти; 2) низька комунікативна наповненість занять з іноземної мови у ЗВО [190, с. 74-75; 209, с. 15; 453, с. 192-193]; 3) недостатнє урахування викладачами індивідуальних особливостей студентів; 4) неналежним чином розвинуті у них навички самостійної роботи; 5) масифікація вищої освіти, тобто перетворення її з привілею на обов’язок [478], завдяки чому до університету мають змогу вступити особи із низьким рівнем іншомовної підготовки; 6) відсутність рівного доступу до якісної середньої освіти для вступників до ЗВО [239, с. 304-305; 448, с. 5]; 7) невисока внутрішня мотивація певної частини студенства; 8) демографічна криза при конкуренції з боку європейських університетів, що викликає відтік потенційних абітурієнтів та ін. [240, с. 241]. У таких умовах необхідно оптимізувати процес іншомовної підготовки та

підтримувати на належному рівні мотивацію студентів до самоудосконалення шляхом розробки ефективної педагогічної технології.

З огляду на зазначене нами було внесено зміни у процес іншомовної підготовки майбутніх бакалаврів права: скореговано навчальний процес, орієнтуючись на формування у зазначеної категорії здобувачів освіти названої готовності. Наразі у юридичних ЗВО навчальний курс іноземної мови за професійним спрямуванням належить до обов'язкового компонента освітньо-професійних програм першого (бакалаврського) рівня і переважно вивчається на першому курсі. Аналіз змісту дисципліни дозволив нам зробити висновок про необхідність його оновлення, тому було додано текстовий матеріал й аудіо- та відеоресурси про нові види правопорушень, кібербезпеку, актуальні проблеми дотримання прав і свобод людини в умовах пандемії та воєнного стану, фундамендальні зміни українського законодавства, реформування системи судочинства Великої Британії тощо. Було збільшено й кількість завдань на розвиток комунікаційних умінь і навичок. З огляду на зменшення контактних годин розширено обсяг самостійної роботи.

Наступним етапом експериментальної роботи (2020-2022 н.р.) став *формувальний експеримент*, націлений на:

– упровадження й перевірку ефективності розробленої технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування і педагогічних умов її забезпечення;

– моніторинг сформованості зазначеної готовності за визначеними критеріями та показниками.

Нами було висунуто припущення щодо забезпечення поетапного й послідовного формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування завдяки упровадженню у освітній процес розробленої технології за дотримання зазначених вище педагогічних умов (див. підрозділ 2.2). Для досягнення поставленої мети важливим було орієнтуватися на індивідуально-психологічні особливості здобувачів студентів, зокрема їхні пізнавальні стилі. Корекція іншомовної компетентності першокурсників на

початковому етапі вивчення курсу досягалася завдяки створенню можливості відвідування ними факультативного корективного курсу іноземної мови й індивідуалізованого педагогічного супроводу їхньої освітньої діяльності – проведення обов'язкових щотижневих індивідуальних консультацій.

Ураховуючи особистісно орієнтований підхід, позитивний вплив на розвиток лексичної, граматичної й комунікативної компетентностей мало доповнення його завданнями різного рівня складності. З огляду ж на специфіку перцепції нового матеріалу та його закріплення, що пояснюється функціональною асиметрією півкуль головного мозку, було підібрано відповідні освітні ресурси – систему вправ і завдань до кожної теми. Беручи до уваги той факт, що навчання проводилось й у змішаному та дистанційному форматі, перевірка ефективності набуття здобувачами освіти умінь, знань і навичок проводилась й онлайн – шляхом виконання ними розробленої системи контрольних заходів (із використанням Гугл-форм), чому передувала підготовка студентів за електронним навчально-методичним посібником *"English for Future Lawyers"* – самомоніторинг за розділамии 8-9 «Перевірте свою граматичну компетентність» та «Перевірте свою лексичну компетентність» [422]. Що ж стосується роботи в аудиторії, ураховуючи зазначені особливості, ми послуговувались методами і прийомами фронтальної й індивідуальної роботи зі студентами з відмінними типами перцепції та мислення, детальний опис яких міститься у підрозділі 2.2. З огляду на різницю у конфігурації психологічних параметрів, мало місце й виконання завдань на їхній вибір, а також взаємонавчання.

Реалізація третьої педагогічної умови – створення відкритого іншомовного комунікативного середовища із залученням інформаційно-комунікаційних технологій – відбувалась завдяки постійній взаємодії учасників освітньої діяльності із автентичними ресурсами: перегляду відеоблогів, навчальних та художніх фільмів, опрацюванню онлайн-курсів, ознайомленню з юридичними подкастами, використанню електронних словників, мобільних застосунків, комунікації з носіями мови у спеціалізованих групах у соціальних мережах та на сайтах для тих, хто вивчає іноземну мову, посилання на які ми систематизували у посібникові *"English*

for Future Lawyers" [422]. Непересічну роль відіграли й бінарні заняття за участю викладачів спеціальних юридичних дисциплін («Теорії права», «Юридичної деонтології», «Конституційного права зарубіжних країн», «Прав людин») та дискусії на засіданнях "*English Club*", у тому числі із залученням носіїв мови (онлайн), викладачів, старшокурсників та випускників, які займаються юридичною практикою, а також інші позааудиторні заходи, що мотивували до опанування додаткових дидактичних ресурсів. Спонукав до підвищення рівня готовності до комунікації іноземною мовою і той факт, що на старших курсах майбутні бакалаври права мають можливість вивчати іноземною мовою окремі навчальні курси, як-от ІТ-право, а також стажуватися в європейських ЗВО, зокрема на факультеті права Університету Миколаса Ромеріса (м. Вільнюс, Литва), брати участь у наукових конференціях, позааудиторних заходах, як-от у роботі названої дискусійної групи.

Формувальний етап експериментального дослідження проводився у експериментальній групі (ЕГ), до складу якої увійшли 128 осіб, та контрольній групі (КГ), що нараховувала 124 особи, однак студенти першої групи, мали робити це за авторською технологією формування названої готовності.

Значну увагу на цьому етапі експерименту було приділено мотивуванню майбутніх бакалаврів права до формування їхньої готовності до комунікації іноземною мовою, усвідомлення її для побудови успішної кар'єри у правничій сфері, набуття ними системи знань про суть англомовного юридичного дискурсу, розвитку їхньої лексичної і граматичної компетентностей, умінь і навичок щодо видів мовленнєвої діяльності, необхідних для налагодження й підтримання ефективної взаємодії із зарубіжними колегами та клієнтами. Важливе місце займало планування програми подальшого самоудосконалення, запровадженню стратегії самомоніторингу пізнавального процесу й налагодження суб'єкт-суб'єктної взаємодії. У центрі уваги перебувало й створення відкритого іншомовного комунікативного середовища, яке б сприяло неперервності роботи студентів із автентичними інформаційними ресурсами та носіями мови.

Унаслідок констатувального експерименту (див. табл. 3.5) було з'ясовано необхідність у додатковому спонуканні майбутніх бакалаврів права до розвитку

іншомовної компетентності, хоча тільки 4,89 % опитаних мають низький рівень відповідних мотивів, потреб і ціннісних орієнтацій, 59,79 % притаманний середній рівень мотивації і 35,32 % продемонстрували стійкий інтерес і самостійність щодо зазначеної категорії. Актуальним виявилось формування когнітивного елементу готовності до іншомовного спілкування, адже 30,42 % здобувачів освіти виявили низький рівень відповідної обізнаності, у 63,36 % студентів констатовано її середній рівень і лише у 6,22 % – високий. На часі був і розвиток діяльнісного компоненту: 37,04 % здобувачів освіти показали низький рівень практичних умінь та навичок, володіння якими визначають успішність комунікації, 57,14 % – середній і тільки 5,82 % високий. Нагальність же формування рефлексійного компоненту зумовлено тим, що низький рівень рефлексії, адекватної самооцінки й контролю власної комунікативної поведінки та об'єктивної оцінки комунікативної діяльності співрозмовників продемонстрували 32,93 %, середній – 59,39 %, 7,68 % – високий.

Формувальний експеримент упровадження технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування ми здійснювали у три послідовні й взаємообумовлені етапи: мотиваційний, основний та оцінний.

Мотиваційний етап був націлений на розвиток інтересу у студентів до удосконалення іншомовної компетентності, бажання опановувати специфіку комунікації представників правничого фаху, особливості писемного й усного модусів юридичного дискурсу та прагнення до неперервної самоосвіти, що здійснювалось нами завдяки:

– презентації дидактичного матеріалу, його актуалізації, закріплення й перевірки, зокрема за допомогою інформаційно-комп'ютерних технологій і застосування міжпредметних зв'язків;

– створенню в освітньому середовищі університету сприятливого психологічного клімату;

– установленню суб'єкт-суб'єктної взаємодії у системі «викладач-студент» і «студент-студент»;

– інтегруванню у освітній процес інтерактивних методів і форм навчання й організації пізнавальної діяльності студентів;

– моделюванню на заняттях квазіпрофесійних комунікативних ситуацій;

– заохоченню студентів до удосконалення їхньої іншомовної комунікативної компетентності на заняттях і самотужки шляхом опрацювання додаткових автентичних інформаційних ресурсів;

– залученню до проведення практичних занять та позааудиторних заходів викладачів спеціальних дисциплін, юристів-практиків та носіїв мови;

– запровадженню стратегії самомоніторингу задля оцінювання студентами результатів власної пізнавальної діяльності.

У процесі вироблення у здобувачів вищої юридичної освіти розуміння об'єктивних відмінностей у мовних традиціях між англо-американською та романо-германською системами права активно опрацьовувались спеціальні тексти шляхом ознайомлювального, оглядового (пошукового) й вивчального читання з метою синтезу інформації, узагальнення її змісту, що передбачало виконання спеціально підібраної системи дидактичних вправ, націлених на розвиток лексичної компетентності завдяки опануванню термінології й суспільно-політичної лексики й удосконалення граматичної компетентності. Удосконалення комунікативної компетентності студентів відбувалось шляхом виконання ними завдань, що ґрунтувались на традиційних й інноваційних прийомах: написання електронних листів, підготовка повідомлень із викладом суті правових концептів чи судових справ, реферування текстів за наданим зразком, створення мультимедійних презентацій з аналізом певних проблем.

Вивчення тем першого модуля («Професійна підготовка юристів», «Юридична професія», «Сучасні правові системи», «Джерела сучасного права», «Конституційне право») було невід'ємним від проблемного викладу нового матеріалу та частково-пошукового методу, тобто *методів проблемного навчання*. Опрацювання текстів супроводжувалось виконанням комунікативних вправ на порівняння правових норм у різних країнах (проведення паралелей між відмінними системами права, трьома гілками влади, юридичною освітою в

Україні та Великій Британії й США, типами правничої професії тощо) шляхом обміну інформацією, ідеями, виявленням й обстоюванням припущень та виробленням спільних рішень, а також виправлення навмисне некоректних умовиводів викладача.

Аналіз текстових, аудіо- та відеоресурсів проводився завдяки *методам колективно-групового навчання.* Під час фронтальної роботи усієї підгрупи та мінігруп над з'ясуванням джерел права, переваг і недоліків неписаної конституції (Велика Британія), особливостей системи стримування й противаг (США) для закріплення термінології застосовувався «*Мозковий штурм*».

Ігрові методи навчання, як-от мовні ігри на складання загадок у вигляді визначень термінів, були націлені на опанування професійної лексики. Мовленнєві ж ігри створювали комунікативні квазіпрофесійні ситуації для розвитку навичок говоріння при вивченні тем «Професійна підготовка юристів», «Адміністративне право» і «Адміністративний процес». Зважаючи на різнорівневість іншомовної підготовки, цьому передувало ознайомлення зі зразками комунікації носіїв мови у аудіо- чи відеозаписі [241, с. 252].

Непересічну роль у посиленні зацікавленості студентів відігравала й позааудиторна робота, передусім засідання дискусійної групи "*English Club*", тематика яких охоплювала історію англійської мови, розвиток мови права, історію США та цикл осінніх свят у англомовних країнах. Вивчення теми «Професійна підготовка юристів» супроводжувався обговоренням рис, що мають бути притаманними здобувачеві вищої юридичної освіти, завдяки обміну поглядами стосовно розділу "*The Right Stuff?"* книги Н. Макбрайда «Листи до студента-юриста» ("*Letters to a Law Student*") [459, с. 17-34]. Майбутні бакалаври права мали опрацювати інформаційні ресурси і представити результати свого пошуку у вигляді мультимедійних презентацій, підготувати вікторини, взяти участь у обговоренні дискусійних питань, що було логічним продовженням перегляду залученого відеоматеріалу та інших освітніх ресурсів.

Основний етап технології мав за мету подальше розширення обізнаності здобувачів освіти стосовно суті та структури юридичного дискурсу, розвиток умінь і

навичок відповідної мовленнєвої поведінки, що сприяло формуванню когнітивного й діяльнісного компонентів готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

Опрацювання текстового матеріалу відбувалось із застосуванням *методів колективно-групового навчання.* При вивченні тем «Кримінальне право», «Кримінальний процес», «Цивільне право», «Договірне право» використовувався *«Мозковий штурм»*: групи генерації ідей і їхньої критики дискутували з приводу посилення відповідальності за різні види правопорушень, зокрема при обговоренні справи «Лібек проти Макдональдс» стосовно виробництва і реалізації продуктів харчування. Студенти у мінігрупах мали скласти таблицю на порівняльний аналіз понять кримінального і цивільного права. Фронтальна дискусія після самостійного ознайомлення з текстами про основні категорії цієї галузі права проводилась за допомогою *методу «Мікрофону»*.

До *дискусійних методів* («*Зустріч експертів*») ми удавались при вивченні теми «Кримінальний процес». На прикладі справи «Народ проти О. Дж. Сімпсона» мало місце обговорення процесу відбору і неупередженості присяжних, специфіки кримінального провадження. Дискусія з приводу доцільності інституту присяжних, повернення смертної кари, посилення відповідальності за домашнє насилля відбувалась із застосуванням *«Шкали думок»*.

Опрацювання тем «Кримінальний процес», «Цивільне судочинство», «Корпоративне право», «Нотаріальна система» було невід'ємним від *ігрових методів.* Розвиток усного мовлення здійснювався завдяки моделювання майбутньої професійної діяльності у вигляді мовленнєвих ігор: допит слідчим підозрюваного чи свідка, діалог між адвокатом та суддею з метою з'ясування деталей судового етикету й між адвокатом і клієнтом для пояснення суті справи.

Удосконалювати аудитивні уміння здобувачів освіти під час роботи над темами «Правоохоронні органи», «Адвокат у цивільному та кримінальному процесах», «Розслідування злочинів», «Договірне право», «Трудове право», «Корпоративне право», «Цивільний процес» допомогло ознайомлення із

аудіоматеріалами, а навички говоріння – розгляд їхнього змісту й висловлення своєї думки із приводу почутого.

До вивчення тем «Судова система Великої Британії та США», «Європейська судова система» залучались відеоматеріали із подальшим фронтальним обговоренням. З огляду на різний рівень іншомовної шкільної підготовки студенти мали змогу попередньо самостійно їх переглянути й ознайомитись з проблемними питаннями для подальшої дискусії на занятті. Така підготовча робота створювала умови для використання прийомів «*Мовчазний перегляд*» і «*Стоп-кадр*». Методи проблемного навчання використовувались при написанні на основі переглянутого матеріалу есеїв для порівняння систем судочинства в Україні й Великій Британії та США.

Упродовж основного етапу формування когнітивного і діяльнісного складових готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування відбувалось й завдяки позаудиторній роботі. Засідання дискусійної групи "*English Club*" присвячувались таким темам, як «Конституційне право у Великій Британії і США: спільні й відмінні риси», «Злочин та кара», «Гендерна рівність». Було організовано вікторину знавців «Білю про права», діяльності державних органів США, президента і Верховного Суду. Проведення заходу «Чаювання з В. Шекспіром» (до його дня народження) супроводжувалось конкурсом читців сонетів автора. Аналіз його трагедії «Гамлет», зокрема монологу головного героя, ми поєднали із обговоренням можливостей та викликів перед сучасною молоддю.

Дискусія на тему «Гендерна рівність» супроводжувалась рольовими іграми «Розмова з Рут Гінзбург» та «Інтерв'ю Камали Харріс», які вимагали попереднього самостійного ознайомлення із інформаційними джерелами, зокрема й художнім фільмом «За статевою ознакою» ("*On the Basis of Sex*"). З огляду на важливість міжпредметної інтеграції на засідання «Англійського клубу» було запрошено викладачів «Теорії права», «Юридичної деонтології», «Конституційного права зарубіжних країн», «Прав людини» та студентів старших курсів, що сприяло подальшому заохоченню учасників експериментальної групи

до опанування специфіки фаху і удосконалення іншомовної компетентності, особливо зважаючи на присутність на деяких із них носіїів мови (онлайн).

Метою *оцінного етапу* технології було формування у майбутніх спеціалістів у галузі права рефлексійного компоненту їхньої готовності до професійно орієнтованого спілкування, зважаючи на його націленість на прищеплення уміння об'єктивно оцінювати комунікативну поведінку і розвиток здатності до самоаналізу й самокорекції. Він проводився упроводж опрацювання четвертого модуля («Міжнародне право та право Європейського Союзу»).

Діяльнісний й рефлексійний складники готовності формувались під час вивчення тем «Захист прав людини», «Права людини в Європейському Союзі» й «Система інституцій Європейського Союзу», чому сприяв перегляд відеоресурсів, які обговорювались за допомогою *методів колективно-групового навчання* («Мікрофон») та *дискусійних методів* («Шкала думок»). Доцільною на цьому етапі була й дискусія з приводу четвертого покоління прав людини, становлення яких триває, – соматичних прав, пов'язаних із відкриттями у галузях мікробіології, медицини, генетики. Зацікавленню здобувачів освіти у опрацюванні іншомовних джерел сприяла підготовка до обговорення таких етичних дилем, як право на евтаназію, сурогатне материнство, зміну статі, вирощування органів людини з її стовбурових клітин.

При розгляді питань, пов'язаних із приватним міжнародним правом (укладання угод у сфері нерухомості, трудових контрактів, шлюбних угод тощо) були доречними *мовленнєві ігри:* студенти мали побудувати телефонну розмову між адвокатом і клієнтом на зазначену тематику. *Методи ситуативного навчання* (як-от кейс-метод) залучалися під час роботи у мінігрупах над кейсами щодо порушення норм, які регулюються публічним і приватним правом. Студенти першої мінігрупи мали дослідити відповідні нормативно-законодавчі акти, судові рішення, наукові статті та ознайомитись із виступами активістів правозахисного руху щодо порушення права на працю у зв'язку з пандемією через розповсюдження вірусу *COVID-19* і представити рекомендації для клієнта у електронному листі. Друга мінігрупа мала ознайомити аудиторію із міркуваннями

стосовно обов'язковості вакцинації у вигляді виступу на уявній конференції з подальшою відповіддю на питання одногрупників.

Результати удосконалення іншомовної компетентності здобувачами освіти упродовж навчального року було продемонстровано під час представлення індивідуальних проєктів у вигляді мультимедійних презентацій або відеороликів, присвячених захистові прав і свобод людини, що зумовило використання *дослідницьких методів* (методу проєктів, вебквесту). Перелік запропонованих тем і посилання на основні матеріали було розміщено у розділі 11 посібника "*English for Future Lawyers*" [422]. Зважаючи на власні уподобання, студенти мали змогу вибрати тему для дослідження, а його підготовка передбачала прослуховування, обговорення, розгляд структури і виокремлення дискурсивних формул у зразку презентації юриста-практика, анкетування з використанням Гугл-форм.

За допомогою технології вебквесту, що передбачає пошук і аналіз інформаційних ресурсів в інтернеті командою студентів, кожен із яких мав виконати певну частину роботи й домовитися із іншими участиками мінігрупи стосовно вироблення спільного погляду на проблему, представленого у створеному разом вебпродукті, було здійснено дослідження таких актуальних питань, як порушення прав та свобод людини унаслідок російської агресії, у період пандемії, реалізація гендерних квот, передбачених виборчим законодавством. Оцінювання якості роботи здійснювалось одногрупниками доповідачів через виокремлення її переваг і недоліків щодо структури й логіки викладення матеріалу, дотримання мовних норм, естетики оформлення слайдів, залучення додаткових інформаційних джерел [253, с. 72].

Що ж до позааудиторної роботи, темами завершальних засідань дискусійної групи "*English Club*" були «Громадянські права в США у другій половині XX ст.» та «Вступ до ЄС: переваги й проблеми для України». Це передбачало представлення здобувачами освіти презентацій та обговорення спірних питань. Логічним продовженням названих заходів став і конкурс читців громадянської поезії, який дозволив їм ознайомитись із творчістю як класиків англо-

американської літератури (Р. Бернс, В. Вітмен, Е. Дікінсон, Т.-С. Еліот, В. Оден), так і сучасних авторів (Л. Ґлік, А. Горман).

Моніторинг сформованості готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за визначеними критеріями та показниками здійснювався протягом навчального року шляхом проведення контрольних заходів й перевірки результатів виконаної ними самостійної роботи. Опанування кожного змістового блоку (модуля) закінчувалось виконанням тестів на уміння аналізувати, систематизувати й узагальнювати інформацію, зважаючи на специфіку професійного дискурсу, складати дефініції юридичних термінів. Наприкінці навчального року студенти мали відповісти на питання й виконати завдання задля виявлення трансформації показників усіх чотирьох критеріїв. Перевірка рівня сформованості ціннісно-орієнтаційного та рефлексійно-корекційного критеріїв передбачала таке ж анкетування, як і упроводж констатувального етапу, але діагностика зміни показників когнітивно-пізнавального й комунікатично-практичного критеріїв ураховувала аналіз опанування здобувачами освіти навчального курсу іноземної мови за правознавчим спрямуванням.

Визначення трансформації показників когнітивно-пізнавального критерію нами було здійснено за допомогою тесту на рівні складності B2 (незалежний просунутий користувач) відповідно до «Загальноєвропейських рекомендацій із мовної освіти» [404, с. 24]. Розроблені завдання охоплювали матеріал навчального курсу згідно з програмою навчального курсу [273] й містили автентичні ресурси на професійну тематику. Задля діагностики сформованості готовності майбутніх бакалаврів права до іншомовної комунікації на професійну тематику за названим критерієм нами також бралися до уваги результати поточного, модульного тестування та заліково-екзаменаційної сесії. Діагностика рівня сформованості показників комунікативно-практичного критерію відбувалась шляхом сумування кількості балів за кожен із показників, набраних студентами унаслідок виконання й представлення індивідуальних робіт (див. підрозділ 3.3).

3.2. Аналіз результатів експериментальної перевірки ефективності технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування

Формувальний етап дослідження передбачав проведення підсумкової діагностики показників готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування після упровадження в освітню діяльність розробленої технології, а також порівняльний аналіз результатів із метою визначеннння відмінності даних між експериментальною та контрольною групами із отриманими на початку. Вони виконувались за допомогою представлених вище діагностичних методик, націлених на визначення рівнів сформованості названої готовності за обґрунтованими критеріями й показниками.

Результати сформованості мотиваційного компонента зазначеної готовності за ***ціннісно-орієнтаційним критерієм*** подано у табл. 3.6 та гістограмі 3.1.

Таблиця 3.6

Сформованість готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за ціннісно-орієнтаційним критерієм (початкові результати)

Показники	Групи	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
Наявність мотивів і потреб у підготовці до професійно орієнтованого іншомовного спілкування на юридичну тематику завдяки усвідомленню її цінності для майбутньої діяльності	ЕГ	6	4,69	75	58,59	47	36,72
	КГ	5	4,03	73	58,87	46	37,10
Наявність зацікавленості у формуванні готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування не тільки на аудиторних та позаудиторних заняттях, але й самостійно	ЕГ	8	6,25	71	55,47	49	38,28
	КГ	6	4,84	68	54,84	50	40,32
Прагнення до самоудосконалення й підвищення рівня готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у галузі права у подальшому	ЕГ	7	5,47	84	65,63	37	28,90
	КГ	5	4,03	81	65,32	38	30,65

Рис. 3.1. Сформованість готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за ціннісно-орієнтаційним критерієм (початкові результати)

Дослідження, проведене на початку експерименту, засвідчило, що лише незначна частина студентів має низьку умотивованість щодо розвитку готовності до комунікації на правничу тематику унаслідок усвідомлення її цінності для майбутнього фаху: 4,69 % ЕГ, 4,03 % КГ, оскільки переважно їм властивий середній рівень зазначеної якості: 58,59 % ЕГ, 58,87 % КГ, а близько у третини спостерігається високий рівень: 36,72 % ЕГ, 37,1 % КГ.

Більше третини здобувачів освіти має високий рівень зацікавленості у підвищенні свого рівня готовності до іншомовної комунікації як на аудиторних заняттях, так і самостійно: 38,28 % ЕГ, 40,32 % КГ. Однак у значної частини учасників експерименту виявлено середній рівень досліджуваної якості: 55,47 % ЕГ, 54,84 % КГ. При цьому 6,25 % студентів ЕГ і 4,84 % КГ мають низький рівень, тож існує ймовірність, що за умови припинення занять вони перестануть регулярно його

підвищувати, тобто необхідним є цілеспрямований вплив із боку викладача на формування такої зацікавленості.

Що ж стосується прагнення до самоудосконалення й підвищення рівня сформованості зазначеної готовності у подальшому, низький рівень було виявлено в 5,47 % ЕГ та 4,03 % КГ, середній – у більшості студентів: 65,63 % ЕГ і 65,32 % КГ, високий – у майже третини учасників експерименту: 28,9 % ЕГ й 30,65 % КГ. Отже, відсоток здобувачів освіти, яким властивий інтерес до набуття досліджуваної готовності, є досить значним.

Щоб оцінити, порівняти й довести той факт, що експериментальна й контрольна групи належать до однієї сукупності, нами було використано критерій однорідності χ^2 (формула 3.1):

$$\chi^2 = \sum\left[\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}\right] \quad (3.1),$$

де f'_E – відносна частота інтервалу одного ряду;

f'_K – відносна частота інтервалу другого ряду.

Стосовно ж достовірності відмінностей рівнів сформованості готовності у обох групах, критична межа для рівня значущості p=0,99, n=3, ступенів свободи n-1=2, (n – кількість рівнів): $\chi^2_{крит.}$=9,21. Результати математичної статистики указують, що показник наявності у студентів мотивів і потреб у підготовці до професійно орієнтованого іншомовного спілкування завдяки усвідомленню її цінності для майбутньої діяльності $\chi^2_{спост.}$ становить 0,16, наявності зацікавленості у формуванні готовності до комунікації на правничу тематику як на аудиторних та позаудиторних заняттях, так і самостійно – 0,53, прагнення до самоудосконалення й підвищення рівня назнаної готовності надалі – 0,71, що є меншим за табличне значення $\chi^2_{0,99} = 9,21$. Відтак, рівень сформованості мотиваційного елементу готовності майбутніх спеціалістів у галузі права з ЕГ і КГ за ціннісно-орієнтаційним критерієм не відрізнявся. Статистичний аналіз результатів вивчення показників за зазначеним критерієм на початковому етапі дослідження представлено в Додатку Б.

Оцінювання за ***когнітивно-пізнавальним критерієм*** проводилось за допомогою методів спостереження, бесіди, аналізу контрольних робіт. Для визначення його рівня на початковому етапі дослідження ми цілеспрямовано пропонували студентам виконати завдання на чотири види мовленнєвої діяльності, ураховуючи, що програма шкільного курсу «Іноземна мова» передбачає набуття іншомовної компетентності на рівні незалежного (рубіжного) користувача (B1) згідно із «Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти» [404, с. 24]. Отримані дані представлено у табл. 3.7 та рис. 3.2.

Таблиця 3.7

Сформованість готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за когнітивно-пізнавальним критерієм (початкові результати)

Показники	Групи	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
Сформованість лексичної та граматичної компетентностей	ЕГ	45	35,16	77	60,15	6	4,69
	КГ	43	34,68	76	61,29	5	4,03
Здатність до розуміння усної й писемної комунікації іноземною мовою	ЕГ	36	28,13	83	64,84	9	7,03
	КГ	31	25,0	86	69,35	7	5,65
Сформованість усної та писемної комунікативної компетентності	ЕГ	39	30,47	78	60,94	11	8,59
	КГ	36	29,03	79	63,71	9	7,26

Результати діагностики показали, що 35,16 % студентів ЕГ і 34,68 % КГ мають досить низький рівень граматичної та лексичної компетентностей. Середній рівень за досліджуваним показником діагностовано у 60,15 % ЕГ й 61,29 % із КГ, а високий рівень – у 4,69 % ЕГ і 4,03 % КГ.

За показником здатності до розуміння усної й писемної комунікації іноземною мовою, низький рівень сформованості виявлено у 28,13 % студентів ЕГ і 25,0 % КГ, середній – у 64,84 % ЕГ та 69,35 % КГ, високий – 7,03 % ЕГ й 5,65 % КГ.

Що ж до сформованості усної та писемної комунікативної компетентності установлено, що низький рівень досліджуваної якості притаманний 30,47 % студентам ЕГ і 29,03 % КГ, середній – 60,94 % ЕГ й 63,71 % КГ, високий – 8,59 % ЕГ та 7,26 % КГ.

Отримані результати є свідченням того, що більшість студентів мають активніше працювати над поповненням своїх знань й розвитком умінь та навичок щодо усіх чотирьох видів мовленнєвої діяльності, формувати як свій лексичний запас, так і удосконалювати граматичну компетентність.

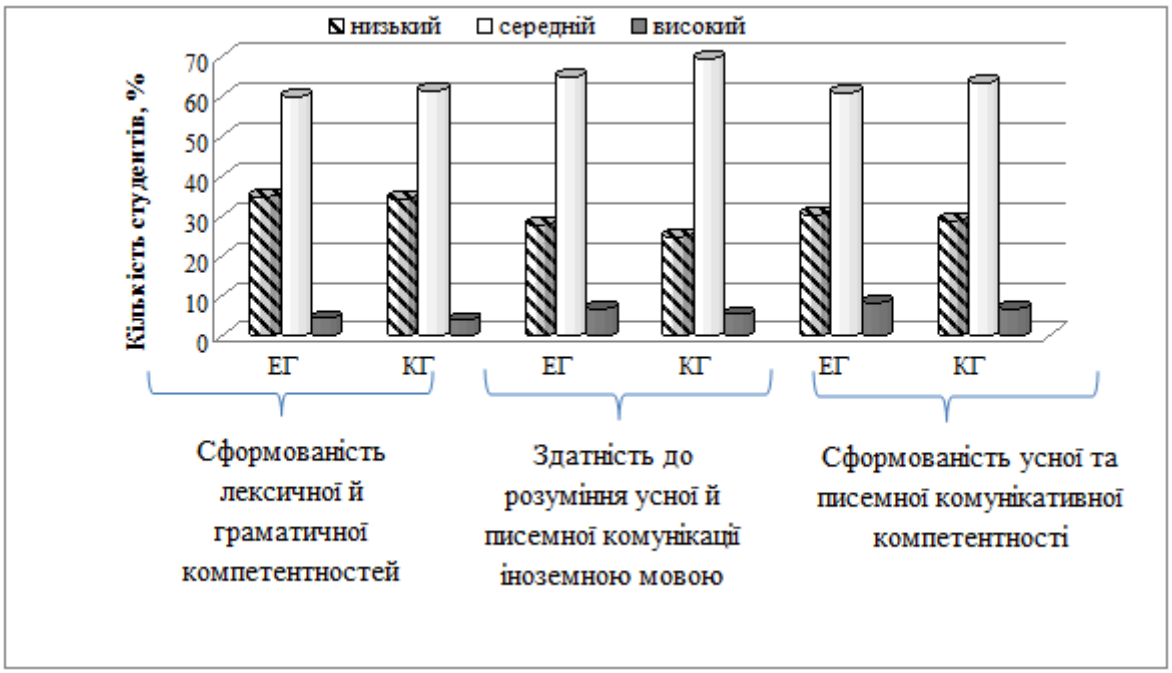

Рис. 3.2. Сформованість готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за когнітивно-пізнавальним критерієм (початкові результати)

Статистична перевірка розбіжностей між даними обох груп за когнітивно-пізнавальним критерієм на початку формувального експерименту (табл. 3.7) дозволяє стверджувати, що показник сформованості лексичної й граматичної компетентностей відповідає $\chi^2_{\text{спост.}} = 0{,}14$ при табличному значенні $\chi^2_{0,99} = 9{,}21$. Статистичний аналіз відмінностей ЕГ та КГ за показником здатності до розуміння усної й писемної комунікації іноземною мовою свідчить, що $\chi^2_{\text{спост.}} = 1{,}02$. За показником сформованості усної і писемної комунікативної компетентності $\chi^2_{\text{спост.}} = 1{,}07$ (Додаток Б). Оскільки за досліджуваними показниками когнітивно-пізнавального критерію $\chi^2_{\text{спост.}} < \chi^2_{\text{крит.}}$, то сформованості готовності до професійно

орієнтованого спілкування здобувачів освіти обох груп за когнітивно-пізнавальним критерієм на початку дослідження був однаковим.

Здатність майбутніх бакалаврів права до застосування системи набутих компетентностей у комунікативному процесі, тобто сформованість діяльнісного складника готовності, визначалась за ***комунікативно-практичним критерієм*** із використанням методів спостереження, бесіди, аналізу індивідуальних проєктів. Було виявлено, що переважна більшість студентів має недостатній рівень досліджуваної якості стосовно вимог, представлених у табл. 3.1. Отримані дані містяться у таблиці 3.8 та рис. 3.3.

Таблиця 3.8

Сформованість готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за комунікативно-практичним критерієм (початкові результати)

Показники	Групи	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
Володіння мовними засобами для поєднання висловлювань у дискурс із метою аргументації власної позиції	ЕГ	50	39,06	69	53,91	9	7,03
	КГ	45	36,29	71	57,26	8	6,45
Уміння аналізувати тексти з використанням адекватних іншомовних лексико-граматичних засобів	ЕГ	47	36,72	74	57,81	7	5,47
	КГ	43	34,68	75	60,48	6	4,84
Здатність користуватися лінгвосоціокультурними знаннями, уміннями й навичками в іншомовній комунікації	ЕГ	48	37,5	72	56,25	8	6,25
	КГ	47	37,9	71	57,26	6	4,84

Одержані результати указують на те, що значна учасників дослідження має низький рівень володіння мовними засобами із метою аргументації власної позиції: 39,06 % ЕГ, 36,29 % КГ, середній рівень виявили 53,91 % ЕГ та 57,26 % КГ, високий – 7,03 % ЕГ й 6,45 % КГ.

Що ж стосується уміння аналізувати тексти з використанням адекватних іншомовних лексико-граматичних засобів, було констатовано, що 36,72 %

студентів ЕГ й 34,68 % КГ мають низький рівень сформованості цієї якості, 57,81 % ЕГ та 60,48 % КГ – середній, а 5,47 % ЕГ і 4,84 % КГ – високий.

Діагностика здатності користуватися лінгвосоціокультурними знаннями, уміннями й навичками в іншомовній комунікації продемонструвала, що 37,5 % ЕГ та 37,9 % КГ мають низький рівень її сформованості, у 56,25 % ЕГ і 57,26 % КГ – середній, 6,25 % ЕГ й 4,84 % КГ – високий.

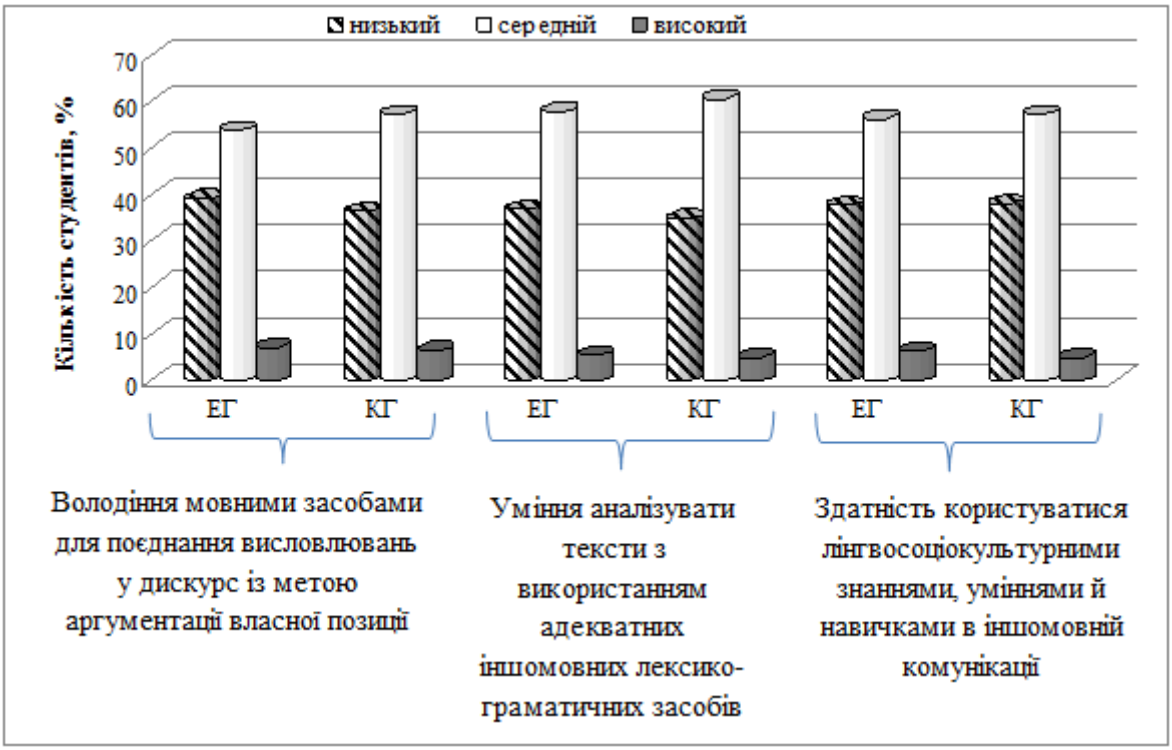

Рис. 3.3. Сформованість готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за комунікативно-практичним критерієм (початкові результати)

Статистичний аналіз сформованості готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за комунікативно-практичним критерієм засвідчив, що розподіл здобувачів освіти за досліджуваним показником не відрізняється. Обробка отриманих результатів дозволяє стверджувати, що значення $\chi^2_{\text{спост.}}$ для повноти оволодіння мовними засобами для поєднання у дискурс задля аргументації своєї позиції відповідає 0,46, показника уміння аналізувати тести – 0,32, а ступеня здатності користуватися

лінгвосоціокультурними компетентностями – 0,43, що менше за табличне значення $\chi^2_{0,99}$= 9,21 (Додаток Б). Отже, можна уважати, що обидві групи належать до однієї сукупності.

За ***рефлексійно-корекційним критерієм*** вимірювалось уміння визначати рівень готовності, здатності до самооцінки й об'єктивної оцінки комунікативних дій співрозмовника із залученням методів спостереження, бесіди, анкетування, зокрема тесту на діагностику рівня розвитку рефлексійності за А. Карповим [75, с. 36-37], листа самооцінки рівня сформованості зазначеної готовності та листа визначення рівня сформованості такої готовності у іншої особи. Отримані результати представлено у таблиці 3.9 та на рисунку 3.4.

Таблиця 3.9

Сформованість готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за рефлексійно-корекційним критерієм (початкові результати)

Показники	Гру-па	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
Уміння визначати рівень готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування	ЕГ	47	36,72	73	57,03	8	6,25
	КГ	43	34,68	74	59,68	7	5,64
Здатність до самооцінки, у тому числі усвідомлення власних помилок та недоліків, допущених у процесі мовленнєвої комунікації	ЕГ	49	38,28	68	53,11	11	8,59
	КГ	42	33,87	70	56,45	12	9,68
Наявність уміння об'єктивної оцінки комунікативних дій співрозмовника	ЕГ	56	43,75	63	49,22	9	7,03
	КГ	58	46,77	60	48,39	6	4,84

Унаслідок проведених бесід та спостережень було установлено, що біля третини учасників експерименту не уміє об'єктивно визначити власний рівень готовності до іншомовної комунікації: у 36,72 % ЕГ й 34,68 % КГ було діагностовано її низький рівень, у 57,03 % ЕГ та 59,68 % КГ середній, а у 6,25 % ЕГ й у 5,64 % КГ високий рівень зазначеної характеристики, що свідчить про недостатній рівень її сформованості в обох групах.

Стосовно ж здатності до самооцінки, усвідомлення зроблених помилок, її високий рівень було виявлено у незначної частини студентства: 8,59 %, ЕГ, 9,68 % КГ. 53,11 % ЕГ та 56,45 % КГ притаманний середній рівень, а 38,28 %, ЕГ й 33,87 % КГ низький, що означає недостатню сформованість зазначеної якості й підтверджує припущення щодо необхідності цілеспрямованої підготовки.

Про незадовільний рівень уміння давати об'єктивну оцінку комунікативним діям співрозмовника свідчать такі результати: низький рівень продемонстрували 43,75 % учасників ЕГ і 46,77 % КГ, середній – 49,22 % ЕГ й 48,39 % КГ, високий – 7,03 % ЕГ та 4,84 % КГ.

Рис. 3.4. Сформованість готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за рефлексійно-корекційним критерієм (початкові результати)

Такі результати підтвержують те, що тільки незначна частина майбутніх бакалаврів права здатна до адекватного самоаналізу власної іншомовної комунікативної поведінки та зазначеної якості у співрозмовника, могла дати об'єктивну оцінку комунікативним діям і сформулювати релевантні висновки з метою виправлення можливих недоліків у разі їх виникнення у майбутньому.

Результати статистичних обрахунків на початку експерименту свідчать про те, що уміння визначати рівень названої готовності при n=2 значення $\chi^2_{спост.}$=1,45; діагностика здатності до самооцінки $\chi^2_{спост.}$=2,52; наявність уміння об'єктивної оцінки комунікативної поведінки співрозмовника $\chi^2_{спост.}$=1,19. Ці показники є меншими за табличне значення $\chi^2_{0,99}$=9,21, відтак можемо підсумувати, що рівень досліджуваної категорії, властивої обом групам, фактично не відрізняється. Дані статистичної перевірки можливих значущих розбіжностей містяться у Додатку Б.

Діагностика рівня сформованості готовності майбутніх бакалаврів права до професійної комунікації дає нам підстави стверджувати, що їхня мотивація й пізнавальні потреби певним чином сформовані, однак є недостатніми, а попередня іншомовна підготовка не відповідає вимогам сучасного ринку праці, до того ж не є спеціалізованою; метою ж вивчення курсу іноземної мови за правознавчим спрямуванням у ЗВО є підготовка саме до професійно орієнтованої комунікації у галузі права. Переважно студенти не вирізняються й умінням об'єктивно оцінити рівень власних комунікативних дій та мовної поведінки співрозмовників.

Упродовж експерименту щодо ефективності упровадження розробленої технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування було здійснено перевірку нульової (H_0) і дослідницької (H_1) гіпотез. Нульовою гіпотезою (H_0) уважалося припущення, що запровадження в освітню діяльність юридичного ЗВО технології не викличе відмінностей при формуванні готовності до іншомовної комунікації учасників експериментальної й контрольної груп. За дослідницьку гіпотезу (H_1) нами було прийнято появу відмінностей у обох групах за умови упровадження технології та реалізації виявлених і охарактеризованих педагогічних умов (див. підрозділ 2.2).

Результати сформованості мотиваційного компоненту готовності до іншомовної комунікації на правничу тематику за ***ціннісно-орієнтаційним критерієм*** представлено у таблиці 3.10 та візуалізовано на гістограмі (рис. 3.5).

Наприкінці навчального року унаслідок упровадження педагогічної технології студентів без мотивів і потреб у розвитку досліджуваної готовності у ЕГ було виявлено на рівні 1,56 %, а у КГ – 4,03 %, середній рівень досліджуваної якості діагностовано в ЕГ становив 37,5 %, у КГ – 46,77 %, високий рівень зафіксовано у 60,94 % ЕГ та у 49,19 % КГ.

Таблиця 3.10

Сформованість готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за ціннісно-орієнтаційний критерієм (прикінцеві результати)

Показники	Групи	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
Наявність мотивів і потреб у підготовці до професійно орієнтованого іншомовного спілкування на юридичну тематику завдяки усвідомленню її цінності для майбутньої діяльності	ЕГ	2	1,56	48	37,5	78	60,94
	КГ	5	4,03	58	46,77	61	49,19
Наявність зацікавленості у формуванні готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування не тільки на аудиторних та позаудиторних заняттях, але й самостійно	ЕГ	1	0,78	20	15,63	107	83,59
	КГ	4	3,23	49	39,52	71	57,25
Прагнення до самоудосконалення й підвищення рівня готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у галузі права у подальшому	ЕГ	2	1,56	76	59,38	50	39,06
	КГ	4	3,23	81	65,32	39	31,45

Відбулось значне зростання зацікавленості у підвищенні рівня готовності до професійно орієнтованої іншомовної комунікації як на аудиторних заняттях, так і самостійно: високий рівень діагностовано у 83,59 % ЕГ й 57,25 % КГ. В обох групах виявлено невелику кількість студентів із низьким рівнем: 0,78 % ЕГ і 3,23 % КГ, однак через приріст щодо високого рівня лише в 15,63 % учасників ЕГ констатовано середній рівень (у КГ – 39,52 %).

Високим рівнем прагнення до самоудосконалення та підвищення рівня сформованості указаної готовності надалі вирізнилися 39,06 % здобувачів освіти із

ЕГ і 31,45 % КГ. Середній рівень діагностовано у більшості студентів: 59,38 % ЕГ, 65,32 % КГ , низький був незначним у обох групах: в ЕГ – 1,56 %, у КГ – 3,23 %.

Ці дані підтверджують, що за визначеними показниками рівень мотивації студентів ЕГ, який був досить значним і на початку експерименту, все ж відрізняється від початкового, що, утім, можна сказати і про результати КГ, однак між ними констатовано відмінність. Кількість студентів ЕГ із низьким рівнем мотивації за двома показниками майже відсутня, а з високим рівнем зацікавленості у професійно орієнтованій іншомовній підготовці значно зросла.

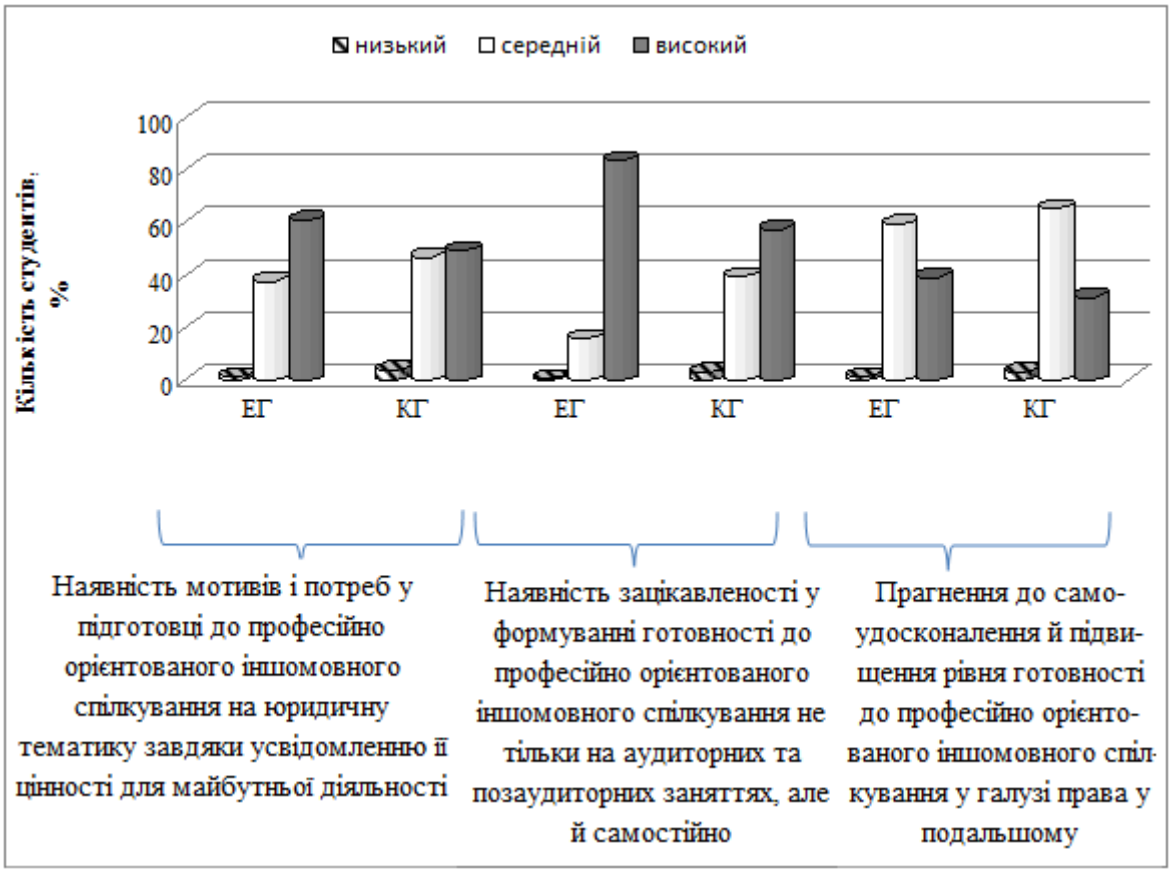

Рис. 3.5. Сформованість готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за ціннісно-орієнтаційним критерієм (прикінцеві результати)

У результаті статистичного аналізу змін у ЕГ та КГ наприкінці формувального етапу за наявністю мотивів та потреб у підготовці іншомовного спілкування у межах фаху завдяки усвідомленню її цінності $\chi^2_{спост.}$=6,16, за

наявністю зацікавленості у формуванні зазначеної готовності на аудиторних й позааудиторних заняттях та самостійно $\chi^2_{спост.}$=28,41, за прагненням до самоудосконалення у цьому напрямку надалі $\chi^2_{спост.}$=2,69 (Додаток Б). Відтак, ураховуючи високу мотивацію учасників експерименту на його початку, лише отримані дані щодо другого критерію перевищують табличне значення ($\chi^2_{0,99}$=9,21).

Унаслідок упровадження розробленої технології та педагогічних умов її реалізації здобувачі вищої юридичної освіти стали краще розуміти необхідність володіння професійно орієнтованого іншомовною компетентністю, про що свідчать дані, отримані завдяки початковій діагностиці та наприкінці проведення педагогічного експерименту. У порівнянні зі студентами КГ учасники ЕГ стали більшою мірою зацікавлені у вивчення іноземної мови за правозначним спрямуванням на аудиторних заняттях, позааудиторних заходах і самостійно, у них з'явилось розуміння значущості наявності отримуваних компетентностей для майбутньої діяльності. Вони почали виявляти прагнення до самоудосконалення у подальшому, усвідомлюючи потребу у регулярності такої роботи.

Завдяки тому, що формування готовності майбутніх фахівців у галузі права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування переважно відбувається у процесі вивчення навчального курсу «Іноземна мова», під час формувального етапу ми приділяли значну увагу розвиткові системи компетентностей, критичних для їхньої подальшої професійної діяльності, й чинникам, що упливають на формування когнітивного елементу досліджуваної якості. Унаслідок застосування нами активних методів навчання, про які йшлося вище, було помічено позитивну трансформацію досліджуваної якості.

При перевірці сформованості готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за показниками ***когнітивно-пізнавального критерію*** установлено, що наслідком упровадження розробленої технології й педагогічних умов її реалізації стала демонстрація студентами ЕГ результатів, що значно перевищували показані КГ (див. табл. 3.11 та рис. 3.6).

Таблиця 3.11

Сформованість готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за когнітивно-пізнавальним критерієм (прикінцеві результати)

Показники	Групи	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
Обізнаність у специфіці спілкування спеціалістів у галузі права	ЕГ	11	8,59	76	59,38	41	32,03
	КГ	21	16,94	80	64,52	23	18,54
Розуміння особливостей юридичного дискурсу, його усного й писемного модусів	ЕГ	8	6,25	77	60,16	43	33,59
	КГ	23	18,55	82	66,13	19	15,32
Сформованість термінологічного апарату задля функціонального використання в продуктивних і рецептивних цілях у процесі усної та письмової комунікації	ЕГ	7	5,47	75	58,59	46	35,94
	КГ	22	17,74	77	62,1	25	20,16

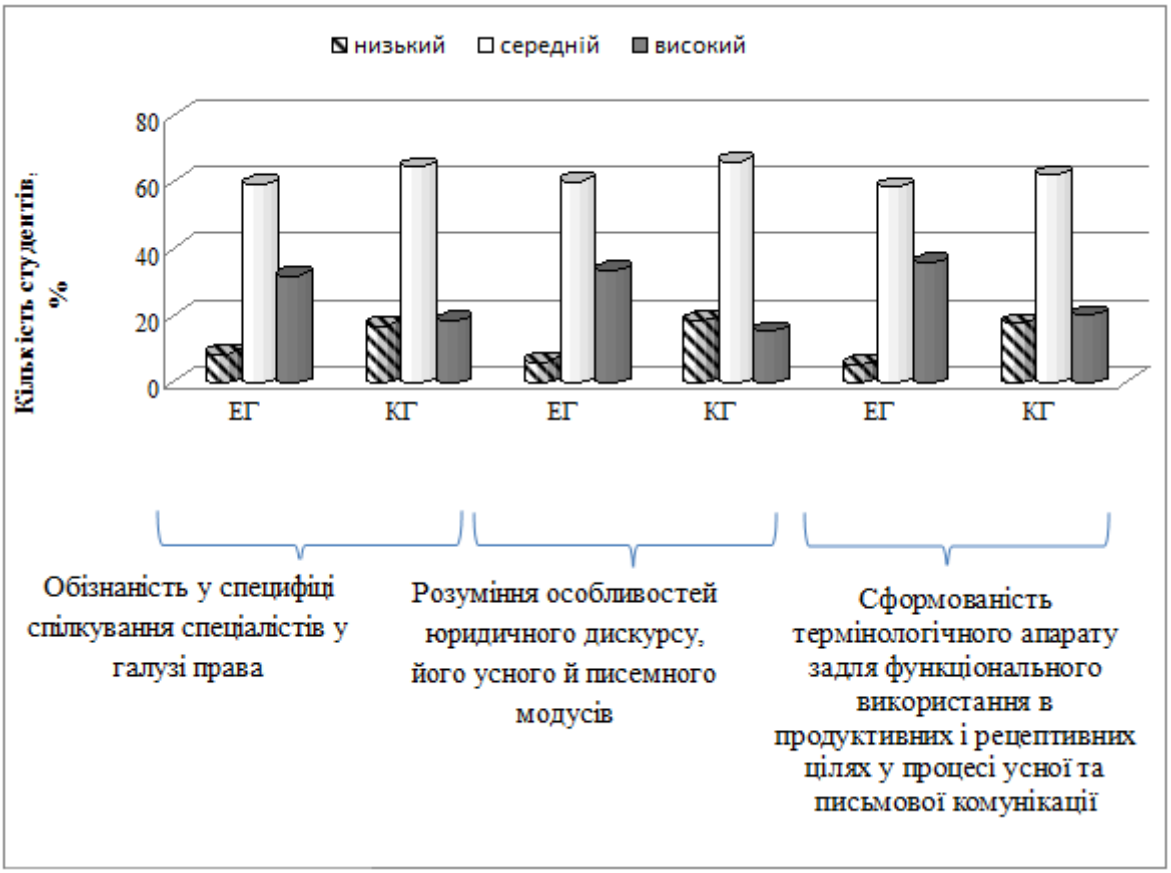

Рис. 3.6. Сформованість готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за когнітивно-пізнавальним критерієм (прикінцеві результати)

Високий рівень обізнаності у специфіці спілкування спеціалістів у галузі права було виявлено у 32,03 % студентів ЕГ і 18,54 % КГ, середній – у 59,38 % ЕГ та 64,52 % КГ, низький – у 8,59 % ЕГ й 16,94 % КГ.

Що ж стосується розуміння особливостей юридичного дискурсу, його усного й писемного модусів, високий рівень показали 33,59 % учасників ЕГ і 15,32 % КГ, середній рівень спостерігався у 60,16 % ЕГ та 66,13 % КГ, низький – у 6,25 % ЕГ та 18,55 % КГ.

За показником сформованості термінологічного апарату для функціонального використання в продуктивних та рецептивних цілях у процесі усної й письмової комунікації 5,47 % склала кількість студентів ЕГ, які виявили низький рівень (17,74 % у КГ), 58,59 % ЕГ і 62,1 % КГ показали середній рівень, 35,94 % ЕГ і 20,16 % КГ – високий.

Статистична обробка даних указує на наявність розбіжностей між групами (Додаток Б). Значення $\chi^2_{\text{спост.}}$ за показником обізнаності у специфіці спілкування спеціалістів у галузі права відповідає 14,35, за показником розуміння особливостей юридичного дискурсу $\chi^2_{\text{спост.}}$=30,49, за показником сформованості термінологічного апарату $\chi^2_{\text{спост.}}$=21,49. Отримані величини перевищують табличне значення $\chi^2_{0,99}$=9,21. Відтак, результати обох груп суттєво відрізняються, є статистично значущими і не випадковими.

Діагностика сформованості готовності студентів до іншомовної професійно орієнтованої комунікації за когнітивно-пізнавальним критерієм дала можливість з’ясувати, що завдяки упровадженню технології кількість учасників ЕГ з низким рівнем зменшилась, а із середнім та високим рівнями зросла. Дані, отримані унаслідок математичної обробки, корелюють із оцінками студентів за поточний, модульний і підсумковий контроль. Упровадження розробленої нами педагогічної технології викликало підвищення обізнаності майбутніх бакалаврів права у специфіці іншомовної комунікації, поліпшення розуміння ними специфіки юридичного дискурсу, зокрема відмінності між мовними засобами, які уживаються юристами в усній і писемній комунікації іноземною мовою, та

дозволило збагатити лексичний апарат, що полегшило опрацювання текстового матеріалу, аудіо- й відеоресурсів і зробило процес усної комунікації у межах визначеної тематики більш ефективним.

Помічено й позитивні трансформації діяльнісного складника досліджуваної готовності (див. табл. 3.12, рис. 3.7). Результати її сформованості за ***комунікативно-практичним критерієм,*** діагностовані наприкінці експерименту в експериментальній групі, свідчать про позитивні тенденції такого показника, як володіння мовними засобами для поєднання висловлювань у дискурс із метою аргументації своєї позиції з правових проблем: високий рівень виявили 27,34 %, середній – 65,63 %, число учасників із низьким рівнем досягло 7,03 %. Кількість студентів контрольної групи із високим рівнем досягло 10,48 %, із середнім – 77,42 %, низький рівень констатовано у 12,1 %.

Таблиця 3.12

Сформованість готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за комунікативно-практичним критерієм (прикінцеві результати)

Показники	Групи	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
Володіння мовними засобами для поєднання висловлювань у дискурс з метою аргументації власної позиції з правових проблем	ЕГ	9	7,03	84	65,63	35	27,34
	КГ	15	12,1	96	77,42	13	10,48
Уміння аналізувати юридичні документи з використанням адекватних іншомовних лексико-граматичних засобів	ЕГ	10	7,81	81	63,28	37	28,91
	КГ	29	23,39	78	62,9	17	13,71
Здатність користуватися лінгвосоціокультурними знаннями, уміннями й навичками в іншомовній комунікації на юридичну тематику	ЕГ	9	7,03	80	62,5	39	30,47
	КГ	25	20,16	85	68,55	14	11,29

Вимірювання сформованості уміння аналізувати юридичні документи, застосовуючи адекватні іншомовні лексико-граматичні засоби дало можливість установити, що кількість студентів ЕГ із низьким рівнем діагностовано на рівні

7,81 %, у КГ – 23,39 %, із середнім 63,28 % ЕГ і 62,9 % КГ, із високим відповідно 28,91 % ЕГ і 13,71 % КГ.

Що ж до здатності використовувати лінгвосоціокультурну компетентність у комунікації іноземною мовою, 30,47 % студентів ЕГ виявили високий рівень, 62,5 % – середній, 7,03 % – низький, а у КГ ці показники досягли 11,29 %, 68,55 % і 20,16 %.

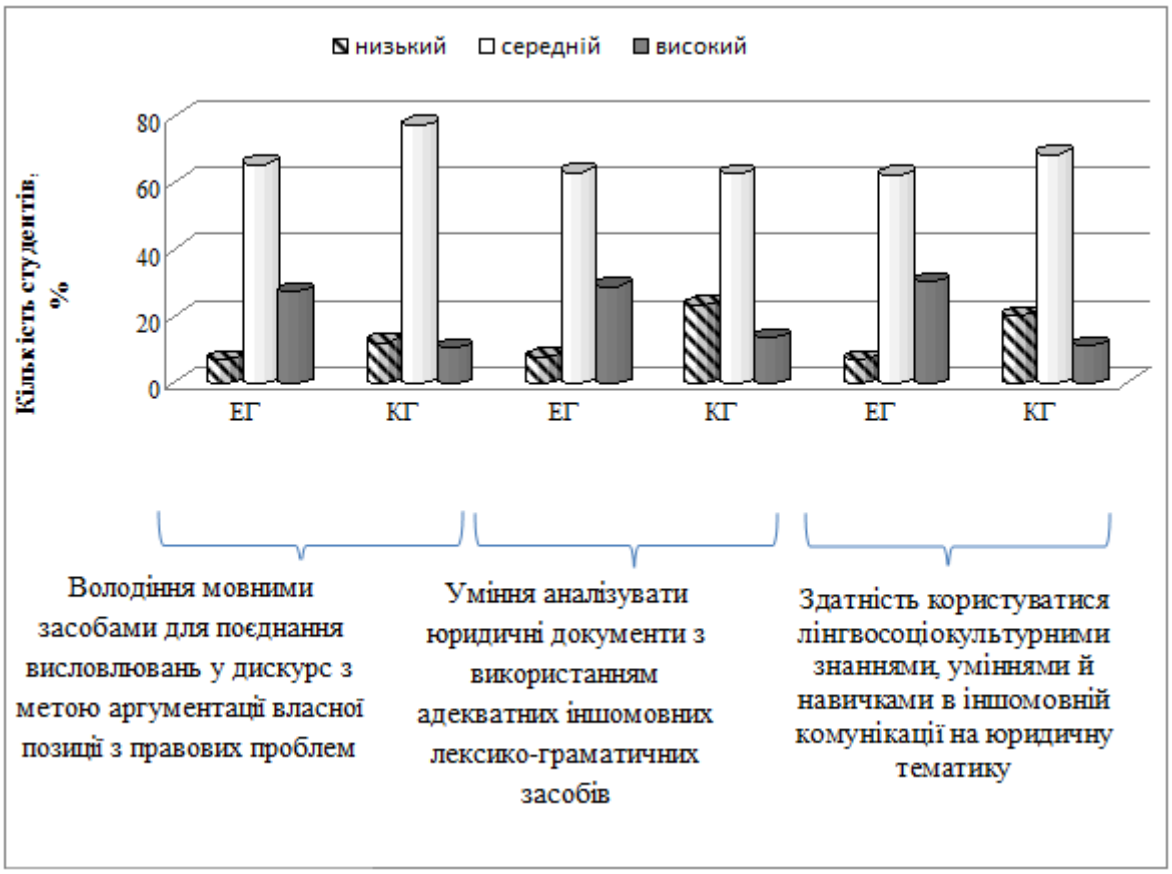

Рис. 3.7. Сформованість готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за комунікативно-практичним критерієм (прикінцеві результати)

Шляхом використання χ^2-критерію ми прослідкували розподіл учасників груп за рівнем сформованості діяльнісного складника готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. Значення володіння мовними засобами для поєднання висловлювань у дискурс з метою аргументації міркувань щодо правових проблем $\chi^2_{\text{спост.}}$=67,73, величина уміння аналізувати юридичні

документи за допомогою лексико-граматичних засобів $\chi^2_{спост.}$=27,23, ступінь здатності використовувати лінгвосоціокультурні знання, уміння, навички в іншомовній комунікації $\chi^2_{спост.}$=41,66, що значно переважає табличне значення $\chi^2_{0,99}$=9,21 (Додаток Б). Відтак, отримані дані свідчать про наявність суттєвих відмінностей у ЕГ і КГ, що є статистично значущим та невипадковим.

Отримані результати підтверджує й аналіз виконання індивідуальних проєктів, адже дозволяє з упевненістю констатувати, що після упровадження у навчальний процес авторської технології спостерігалося зростання рівня іншомовної компетентності студентів, що виявлялось у значно вільнішому спілкуванні у ситуаціях, наближених до реальної комунікації у межах фаху. Зазначимо, що учасники ЕГ виявились більш схильними до вдумливого опрацювання дидактичних ресурсів, нормативно-правових актів, наукових джерел та інших матеріалів із метою використання їх у власному дослідженні, яке слід було представити перед одногрупниками, а також набули здатності обґрунтовувати свою позицію із використанням доречних мовних засобів.

Підсумкове вимірювання готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування ***за рефлексійно-корекційним критерієм*** підтверджує трансформацію сформованості рефлексійного складника зазначеної готовності (див. табл. 3.13 та рис. 3.8): число студентів ЕГ з незначними уміннями визначати готовність до комунікації на професійну тематику знизилось до 8,59 %, а у КГ до 18,55 %. Середній рівень досліджуваного показника виріс до 60,94 % ЕГ і до 69,35 % КГ. До 30,47 % збільшилась і кількість студентів ЕГ з високим рівнем зазначеної характеристики (у КГ до 12,10 %).

Констатовано зростання чисельності учасників із високим рівнем здатності до самооцінки: в ЕГ вона досягла 29,69 %, в КГ – 16,13 %. Середній рівень виявлено 61,72 % ЕГ і 59,68 % КГ, а кількість студентів ЕГ із низьким рівнем упала до 8,59 %, у КГ – до 24,19 %.

Була очевидною і трансформація уміння об’єктивно оцінити мовленнєву іншомовну поведінку іншого: кількість студентів ЕГ з низьким рівнем зупинилась

на відмітці 13,27 %, а в КГ – 31,46 %. Середній і високий рівень зафіксовано відповідно у 62,5 % та 24,23 % ЕГ і 58,06 % і 10,48 % КГ.

Таблиця 3.13

Сформованість готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за рефлексійно-корекційним критерієм (прикінцеві результати)

Показники	Групи	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
		осіб	%	осіб	%	осіб	%
Уміння визначати рівень готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у межах фаху	ЕГ	11	8,59	78	60,94	39	30,47
	КГ	23	18,55	86	69,35	15	12,1
Здатність до самооцінки, у тому числі усвідомлення власних помилок та недоліків, допущених у процесі мовленнєвої комунікації	ЕГ	11	8,59	79	61,72	38	29,69
	КГ	30	24,19	74	59,68	20	16,13
Наявність уміння об'єктивної оцінки комунікативних дій співрозмовника	ЕГ	17	13,27	80	62,5	31	24,23
	КГ	39	31,46	72	58,06	13	10,48

Рис. 3.8. Сформованість готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за рефлексійно-корекційним критерієм (прикінцеві результати)

Діагностика сформованості рефлексійного компоненту готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування також проводилась із використанням χ^2-критерію. Отримані дані відображають наявність значних змін за такими показниками: уміння визначати рівень зазначеної готовності $\chi^2_{спост.}$=34,29, здатність до самооцінки $\chi^2_{спост.}$=21,53 й наявність уміння об'єктивної оцінки комунікативних дій іншого $\chi^2_{спост.}$=28,9 (Додаток Б). Вони перевищують табличне значення $\chi^2_{0,99}$=9,21 і є свідченням статистичної значущості та невипадковості трансформації величин.

Проведені бесіди, спостереження й інші види діагностики за описаними вище методиками дозволяють підсумувати, що упровадження авторської технології мало своїм результатом розвиток здатності учасників експерименту із ЕГ прогнозувати, аналізувати власну іншомовну комунікативну діяльність та іншомовну поведінку співрозмовників, уміння здійснювати самоконтроль задля запобігання помилок, об'єктивно оцінювати комунікативні акти і виправляти недоліки більшою мірою, ніж студентів КГ. Це пояснюється формуванням їхнього уміння рефлексувати з приводу іншомовного спілкування на правничу тематику, зокрема ефективними виявились результати завдань на оцінювання своїх індивідуальних проєктів та інших видів робіт і обґрунтування власної думки щодо виконання дослідницьких робіт одногрупниками.

Узагальнені дані щодо проведеного нами дослідження, отримані на початку й у кінці експерименту, представлено у табл. 3.14. Вони є свідченням наявності позитивних трансформацій у формуванні готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованої іншомовної комунікації.

Унаслідок формувального етапу експерименту відбулось зростання кількості студентів із високим рівнем сформованості показників за ***ціннісно-орієнтаційним критерієм***. За показником наявності мотивів та потреб у підготовці до іншомовної комунікації на правничу тематику завдяки усвідомленню її цінності для майбутньої діяльності чисельність студентів ЕГ із високим рівнем сформованості названої готовності збільшилася на 24, 22 %, у той час як у КГ – на 12,09 %.

Таблиця 3.14

Рівні сформованості готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування до і після формувального експерименту

Показники	Рівні	Групи							
		ЕГ				КГ			
		до експ.		після експ.		до експ.		після експ.	
		128	%	128	%	124	%	124	%
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Ціннісно-орієнтаційний критерій									
Наявність мотивів і потреб у підготовці до професійно орієнтованого іншомовного спілкування на юридичну тематику завдяки усвідомленню її цінності для майбутньої діяльності	низ.	6	4,69	2	1,56	5	4,03	5	4,03
	серед.	75	58,59	48	37,5	73	58,87	58	46,77
	вис.	47	36,72	78	60,94	46	37,10	61	49,19
Наявність зацікавленості у формуванні готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування не тільки на аудиторних та позаудиторних заняттях, але й самостійно	низ.	8	6,25	1	0,78	6	4,84	4	3,23
	серед.	71	55,47	20	15,63	68	54,84	49	39,52
	вис.	49	38,28	107	83,59	50	40,32	71	57,25
Прагнення до самоудосконалення й підвищення рівня готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у галузі права у подальшому	низ.	7	5,47	2	1,56	5	4,03	4	3,23
	серед.	84	65,63	76	59,38	81	65,32	81	65,32
	вис.	37	28,90	50	39,06	38	30,65	39	31,45
Когнітивно-пізнавальний критерій									
Обізнаність у специфіці спілкування спеціалістів у галузі права (Сформованість лексичної та граматичної компетентностей (до експ.))	низ.	45	35,16	11	8,59	43	34,68	21	16,94
	серед.	77	60,15	76	59,38	76	61,29	80	64,55
	вис.	6	4,69	41	32,03	5	4,03	23	18,55
Розуміння особливостей юридичного дискурсу, його усного й писемного модусів (Здатність до розуміння усної й писемної комунікації іноземною мовою (до експ.))	низ.	36	28,13	8	6,25	31	25,0	23	18,55
	серед.	83	64,84	77	60,16	86	69,35	82	66,13
	вис.	9	7,03	43	33,59	7	5,65	19	15,32
Сформованість термінологічного апарату задля функціонального використання в продуктивних і рецептивних цілях у процесі усної та письмової комунікації (Сформованість усної та писемної комунікативної компетентності (до експ.))	низ.	39	30,47	7	5,47	36	29,03	22	17,74
	серед.	78	60,94	75	58,59	79	63,71	77	62,1
	вис.	11	8,59	46	35,94	9	7,26	25	20,16

Продовження Таблиці 3.14

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
Комунікативно-практичний критерій									
Володіння мовними засобами для поєднання висловлювань у дискурс з метою аргументації власної позиції (з правових проблем (після експ.))	низ.	50	39,06	9	7,03	45	36,29	15	12,1
	серед.	69	53,91	84	65,63	71	57,26	96	77,42
	вис.	9	7,03	35	27,34	8	6,45	13	10,48
Уміння аналізувати юридичні документи (тексти (до експ.)) з використанням адекватних іншомовних лексико-граматичних засобів	низ.	47	36,72	10	7,81	43	34,68	34	23,39
	серед.	72	56,25	81	63,28	71	57,26	78	62,9
	вис.	8	6,25	37	28,91	6	4,84	17	13,71
Здатність користуватися лінгвосоціокультурними знаннями, уміннями й навиками в іншомовній комунікації (на юридичну тематику (після експ.))	низ.	48	37,5	9	7,03	47	37,9	25	20,16
	серед.	72	56,25	80	62,9	71	57,26	85	68,55
	вис.	8	6,25	39	30,47	6	4,84	14	11,29
Рефлексійно-корекційний критерій									
Уміння визначати рівень готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування (у межах фаху (після експ.))	низ.	47	36,72	11	8,59	43	34,68	19	18,55
	серед.	73	57,03	78	60,94	74	59,68	86	69,35
	вис.	8	6,25	39	30,47	7	5,64	15	12,10
Здатність до самооцінки, у тому числі усвідомлення власних помилок та недоліків, допущених у процесі мовленнєвої комунікації	низ.	49	38,28	11	8,59	42	33,87	30	24,19
	серед.	68	53,11	79	61,72	70	56,45	74	59,68
	вис.	11	8,59	38	29,69	12	9,68	20	16,13
Наявність уміння об'єктивної оцінки комунікативних дій співрозмовника	низ.	56	43,75	17	13,27	58	46,77	39	31,46
	серед.	63	49,22	80	62,5	60	48,39	72	58,06
	вис.	9	7,03	31	24,23	6	4,84	13	10,48

За показником наявності зацікавленості у формуванні готовності на аудиторних, позааудиторних заняттях і самостійно число учасників ЕГ з високим рівнем досліджуваної якості виросло на 45,31 %, у КГ – на 16,93 %.

Вимірювання сформованості готовності до іншомовного спілкування у галузі права за показником прагнення до самоудосконалення та підвищення рівня зазначеної готовності надалі показало, що кількість майбутніх бакалаврів права з ЕГ з високим рівнем збільшилось на 10,16 %, у КГ – на 0,8 %.

Діагностика за ***когнітивно-пізнавальним критерієм*** виявила, що частка здобувачів вищої юридичної освіти із низьким рівнем сформованості готовності до іншомовного професійно орієнтованого спілкування за першим показником (сформованість лексичної та граматичної компетентностей (до експерименту),

обізнаність у специфіці комунікації у цій галузі (після експерименту)) значно зменшилась: на 26,57 % у ЕГ і на 17,74 % у КГ. Кількість учасників ЕГ із середнім рівнем сформованості досліджуваної якості за цим показником відповідає 59,38 % (менше на 0,77 %), а з високим досягла 32,03 % (більше на 27,34 %). Водночас число студентів КГ із названими рівнями сформованості досліджуваної характеристики зросло на 3,23 % і 14,51 %.

Визначення трансформації даних за другим показником (здатність до розуміння усної й писемної комунікації іноземною мовою (до експерименту), розуміння особливостей юридичного дискурсу, його усного й писемного модусів (після експерименту)) показало, що число студентів ЕГ із низьким рівнем сформованості досліджуваної характеристики упало на 21,88 %, у КГ – на 6,45 %, із середнім рівнем зменшилась на 4,68 % в ЕГ і 3,22 % у КГ за рахунок збільшення числа учасників експерименту із високим рівнем: на 26,56 % в ЕГ й на 9,67 % у КГ.

За третім показником (сформованість усної та писемної комунікативної компетентності (до експерименту), сформованість термінологічного апарату для його функціонального використання в продуктивних і рецептивних цілях в усній та письмовій комунікації (після експерименту)) у ЕГ виявлено суттєве зменшення кількості студентів із низьким рівнем – на 25,0 % (у КГ на 11,29 %). Число студентів ЕГ із високим рівнем зросло на 27,35 % (у КГ на 12,9 %), що зумовило зменшення кількості із середнім рівнем: на 2,35 % ЕГ і 1,61 % КГ.

Що ж стосується ***комунікативно-практичного критерію,*** за показником володіння мовними засобами для поєднання висловлювань у дискурс із метою аргументації власної позиції (з правових проблем (після експерименту)) в обох групах суттєво зменшилось число студентів із низьким рівнем: на 32,03 % в ЕГ і 24,19 % у КГ. В ЕГ на 11,72 % збільшилась кількість із середнім та 20,31 % з високим рівнем сформованості досліджуваної характеристики. У КГ зміни теж відбулися, але вони були менш інтенсивними: число студентів із високим рівнем зросло на 4,03 %, а із середнім на 20,16 %.

З’ясування впливу технології на уміння аналізувати юридичні документи (тексти (до експерименту)) за допомогою іншомовних лексико-граматичних засобів показало, що частка учасників ЕГ з низьким рівнем зменшилася на 28,91 % (у КГ – на 11,29 %), а з середнім і високим рівнем відповідно зросла на 7,03 % та 22,66 %. У КГ трансформації бути менш значними: число студентів із названими рівнями збільшилось відповідно на 5,64 % і 8,86 %.

Стосовно ж такого показника, як здатність майбутніх правників користуватися лінгвосоціокультурними знаннями, уміннями й навичками у процесі іншомовного спілкування, зазначимо, що число студентів ЕГ із низьким рівнем також зменшилось на 30,47 % (в КГ – на 17,74 %), а з середнім і високим рівнями відповідно зросло на 6,65 % та 24,22 % (у КГ – на 11,29 % й 6,45 %).

Аналіз трансформації показників сформованості ***рефлексійно-корекційного критерію*** дозволяє стверджувати, що чисельність студентів із низьким рівнем умінь визначати сформованість готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування (у межах фаху (після експерименту)) зменшилась в обох групах: в ЕГ на 28,13 %, а у КГ на 16,13 %. Водночас кількість учасників ЕГ з високим рівнем збільшилась на 24,22 %, а із середнім рівнем на 3,91 % (у КГ відповідно на 6,46 % і 9,67 %).

За здатністю до самооцінки, зокрема й розуміння допущених помилок, на 29,69 % зменшилось число учасників ЕГ з низьким рівнем сформованості готовності (у КГ лише на 9,68 %). Кількість студентів з ЕГ із високим рівнем зросла на 21,1 % (у КГ – на 6,45 %), із середнім – на 8,61 % (у КГ – на 3,23 %).

Що ж до показника наявності уміння давати об’єктивну оцінку комунікативним діям співрозмовника, число учасників ЕГ з низьким рівнем зменшилось на 30,48 % (в КГ – на 15,31 %). При цьому здобувачів вищої юридичної освіти із ЕГ із середнім і високим рівнем стало більше на 13,28 % та 17,2 % відповідно (у КГ – на 9,67 % і 5,64 %).

Диманіку трансформації сформованості готовності до іншомовної комунікації на правничу тематику, виявлену у студентів обох груп у кінці формувального експерименту, уміщено у табл. 3.15.

Таблиця 3.15

Динаміка змін показників формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування

Показники	Рівні	Групи	
		ЕГ	КГ
		приріст, %	приріст, %
Ціннісно-орієнтаційний критерій			
Наявність мотивів і потреб у підготовці до професійно орієнтованого іншомовного спілкування на юридичну тематику завдяки усвідомленню її цінності для майбутньої діяльності	низ.	-3,13	0
	серед.	-21,09	-12,1
	вис.	+24,22	+12,09
Наявність зацікавленості у формуванні готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування не тільки на аудиторних та позааудиторних заняттях, але й самостійно	низ.	-5,47	-1,61
	серед.	-39,84	-15,32
	вис.	+45,31	+16,93
Прагнення до самоудосконалення й підвищення рівня готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у галузі права у подальшому	низ.	-3,91	-0,8
	серед.	-6,25	0
	вис.	+10,16	+0,8
Когнітивно-пізнавальний критерій			
Обізнаність у специфіці спілкування спеціалістів у галузі права (Сформованість лексичної та граматичної компетентностей (до експ.))	низ.	-26,57	-17,74
	серед.	-0,77	+3,23
	вис.	+27,34	+14,51
Розуміння особливостей юридичного дискурсу, його усного й писемного модусів (Здатність до розуміння усної й писемної комунікації іноземною мовою (до експ.))	низ.	-21,88	-6,45
	серед.	-4,68	-3,22
	вис.	+26,56	+9,67
Сформованість термінологічного апарату задля функціонального використання в продуктивних і рецептивних цілях у процесі усної та письмової комунікації (Сформованість усної та писемної комунікативної компетентності (до експ.))	низ.	-25,0	-11,29
	серед.	-2,35	-1,61
	вис.	+27,35	+12,9
Комунікативно-практичний критерій			
Володіння мовними засобами для поєднання висловлювань у дискурс з метою аргументації власної позиції (з правових проблем (після експ.))	низ.	-32,03	-24,19
	серед.	+11,72	+20,16
	вис.	+20,31	+4,03
Уміння аналізувати юридичні документи (тексти (до експ.)) з використанням адекватних іншомовних лексико-граматичних засобів	низ.	-28,91	-11,29
	серед.	+7,03	+5,64
	вис.	+22,66	+8,86
Здатність користуватися лінгвосоціокультурними знаннями, уміннями й навичками в іншомовній комунікації (на юридичну тематику (після експ.))	низ.	-30,47	-17,74
	серед.	+6,65	+11,29
	вис.	+24,22	+6,45
Рефлексійно-корекційний критерій			
Уміння визначати рівень готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування (у межах фаху (після експ.))	низ.	-28,13	-16,13
	серед.	+3,91	+9,67
	вис.	+24,22	+6,46
Здатність до самооцінки, у тому числі усвідомлення власних помилок та недоліків, допущених у процесі мовленнєвої комунікації	низ.	-29,69	-9,68
	серед.	+8,61	+3,23
	вис.	+21,1	+6,45
Наявність уміння об'єктивної оцінки комунікативних дій співрозмовника	низ.	-30,48	-15,31
	серед.	+13,28	+9,67
	вис.	+17,2	+5,64

Дослідницька робота супроводжувалась опрацьованням суттєвої кількості показників, що характеризують формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, коректність яких уважаємо за доречне визначати за методом Монте-Карло [222, с. 123-124], позаяк отримані дані підпорядковувались «закону великих чисел»:

$$P = (1 - \frac{1}{\sqrt{n}}) \times 100\,\%, \qquad (3.2)$$

де Р – ймовірність (коректність) (%) отриманих даних;

n – число учасників експерименту.

Здійснені розрахунки уможливлюють твердження того, що коректність експериментально-дослідної роботи (Р), участь у якій взяли 252 студенти, становила:

$$P=(1-\frac{1}{\sqrt{252}})\times 100\ \%$$

$$P=(1-0{,}0629940787)\times 100=93{,}7\ \%$$

Відтак, за умови дотримання умов розробленої технології, у 93,7 % випадків буде отримано такі ж високі результати сформованості готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, як і у нашій дисертаційній роботі.

Після проведення формувального експерименту верифікацію статистичної значущості відмінностей сформованості готовності майбутніх правників до професійно орієнтованої іншомовної комунікації обох груп здійснювали за χ^2-критерієм (Додаток Б). Визначення рівня сформованості зазначеної готовності за визначеними критеріями й показниками дозволяє стверджувати, що значення χ^2-критерію до і після проведеного формувального етапу експерименту містить суттєві відмінності, крім даних щодо першого критерію, що вже зазначалось вище (табл. 3.15).

За одержаними даними на усіх етапах формування готовності до професійно орієнтованої іншомовної комунікації найвідчутніше збільшується значення χ^2-критерію за когнітивно-пізнавальним, комунікативно-практичним та рефлексійно-

корекційним критеріями. При цьому показники за ціннісно-орієнтаційним критерієм, які були порівняно вищими за названі й на початку експерименту, теж зросли.

Таблиця 3.16

Значення χ^2-критерію до і після проведення формувального етапу експерименту

Показники	χ^2	
	до експ.	після експ.
Ціннісно-орієнтаціний критерій		
Наявність мотивів і потреб у підготовці до професійно орієнтованого іншомовного спілкування на юридичну тематику завдяки усвідомленню її цінності для майбутньої діяльності	0,16	6,16
Наявність зацікавленості у формуванні готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування не тільки на аудиторних та позааудиторних заняттях, але й самостійно	0,53	28,41
Прагнення до самоудосконалення й підвищення рівня готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у галузі права у подальшому	0,71	2,69
Когнітивно-пізнавальний критерій		
Обізнаність у специфіці спілкування спеціалістів у галузі права (Сформованість лексичної та граматичної компетентностей (до експ.))	0,14	14,35
Розуміння особливостей юридичного дискурсу, його усного й писемного модусів (Здатність до розуміння усної й писемної комунікації іноземною мовою (до експ.))	1,02	30,49
Сформованість термінологічного апарату задля функціонального використання в продуктивних і рецептивних цілях у процесі усної та письмової комунікації (Сформованість усної та писемної комунікативної компетентності (до експ.))	1,07	21,49
Комунікативно-практичний критерій		
Володіння мовними засобами для поєднання висловлювань у дискурс з метою аргументації власної позиції (з правових проблем (після експ.))	0,46	67,73
Уміння аналізувати юридичні документи (тексти (до експ.)) з використанням адекватних іншомовних лексико-граматичних засобів	0,32	27,23
Здатність користуватися лінгвосоціокультурними знаннями, уміннями й навичками в іншомовній комунікації (на юридичну тематику (після експ.))	0,43	41,66
Рефлексійно-корекційний критерій		
Уміння визначати рівень готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування (у межах фаху (після експ.))	1,45	34,29
Здатність до самооцінки, у тому числі усвідомлення власних помилок та недоліків, допущених у процесі мовленнєвої комунікації	2,52	21,53
Наявність уміння об'єктивної оцінки комунікативних дій співрозмовника	1,19	28,9

Узагальнені результати дослідження (див. табл. 3.14, 3.15, 3.16) слугують доказом наявності суттєвих статистично значущих змін за визначеними показниками

унаслідок застосування авторської технології. Зміна рівня сформованості готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування відбувається завдяки зменшенню кількості студентів із низьким рівнем та збільшення здобувачів освіти із середнім і високим рівнями сформованості досліджуваної якості. Суттєве зростання числа студентів ЕГ із високим рівнем досліджуваної якості свідчить про ефективність упровадження у освітню діяльність теоретично обґрунтованої й методично опрацьованої педагогічної технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

Висновки до третього розділу

Ефективність розробленої технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування підтверджено унаслідок проведення діагностики результатів педагогічного експерименту.

Програмою упровадження авторської педагогічної технології було обумовлено реалізацію підготовчого, констатувального й формувального етапів упродовж 2019-2022 років на базі Полтавського юридичного інституту Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» й Полтавського державного аграрного університету.

Проведення пілотажного опитування упроводж підготовчої фази та початкового тестування на констатувальному етапі експериментального дослідження дозволило отримати емпіричні й діагностичні дані, які свідчать про невідповідність у сформованості іншомовної компетентності вимогам сучасного ринку праці, що підтвердило важливість теоретичного обґрунтування та методичної розробки педагогічної технології цілеспрямованого формування готовності майбутніх бакалаврів до професійно орієнтованої іншомовної комунікації. Підготовчий етап був націлений і на підвищення кваліфікації викладачів іноземних

мов відповідно до першої умови реалізації технології – їхньої готовності до формування іншомовної комунікативної компетентності студентів-юристів.

Під час формувального експерименту до складу експериментальної групи увійшло 128 студентів, а контрольної – 124 здобувачів освіти. У останній групі ми не уносили змін до їхньої освітньої діяльності, тобто навчання відбувалось традиційно. Що ж стосується експериментальної групи, ми здійснювали планомірний процес формування готовності здобувачів вищої юридичної освіти до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за авторською технологією. Визначення рівнів іншомовної компетентності було проведено у обох групах до упровадження розробленої педагогічної технології й наприкінці експерименту за допомогою апробованих діагностичних методик та аналізу успішності студентів.

Дані початкової діагностики констатують несуттєвість розбіжностей у сформованості названої готовності майбутніх бакалаврів права, що входили до експериментальної й контрольної груп. Підсумкове її вимірювання слугує підтвердженням наявності значних трансформацій, що мали місце в обох групах, однак більшою мірою стосувались саме експериментальної. Іншими словами, результати експерименту дають можливіть упевнено стверджувати про наявність суттєвого впливу розробленої технології на формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у студентів експериментальної групи.

З метою перевірки достовірності отриманих даних ми використовували методи математичної статистики (χ^2-критерій). Показники χ^2-критерію, отримані наприкінці експерименту, при достовірній імовірності $p = 0{,}99$ переконливо свідчать про те, що запропоновані педагогічні умови гарантують наявність статистично значущих відмінностей у рівнях сформованості готовності майбутніх правників до іншомовної комунікації на професійну тематику. Отримані результати є доказом того, що доцільно упроваджувати розроблену й експериментально перевірену педагогічну технологію формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у практику закладів вищої юридичної освіти.

Основний зміст третього розділу розкрито й у публікаціях [236; 241; 244].

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У дисертаційній праці було здійснено теоретичне узагальнення і запропоновано вирішення наукового завдання формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. У процесі дослідження було отримано результати, які дозволили зробити нам такі висновки:

1. Здійснений теоретичний аналіз низки ключових понять дослідження дав змогу з'ясувати, що готовність до професійно орієнтованого іншомовного спілкування є важливим компонентом професійної компетентності бакалавра права. Вивчення фундаментальних та прикладних наукових досліджень дозволив уточнити значення категорії «*готовність майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування*», що *є багаторівневим утворенням, яке виявляється у наявності чотирьох компонентів: мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і рефлексійного, що визначаються впливом психічних процесів, особистісних рис, попередньо набутої іншомовної компетентності, які можуть трансформуватися у процесі відповідної підготовки, результатом якої і має бути здатність фахівця до успішної іншомовної комунікації на юридичну тематику як усно, так і письмово у процесі виконання ним професійних обов'язків*.

2. З огляду на специфіку комунікації у правничій галузі, установлено, що, *структура готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування* є такою: *мотиваційний компонент* являє собою зацікавленість у вивченні іноземної мови за професійним спрямуванням, наявність відповідних потреб, мотивів та ціннісних орієнтацій, що є ознаками бажання до її постійного самоудосконалення, *когнітивний компонент* передбачає присутність системи лінгвопрофесійних знань, уявлень про суть іншомовної комунікації у правовій сфері, умінь проєктувати результати свого навчання на подальшу професійну діяльністю, *діяльнісний компонент* тлумачиться нами як сукупність практичних умінь та навичок, застосування яких дозволяє успішно спілкуватися на професійну тематику у реальних чи наближнених до них

обставинах і *рефлексійний компонент* означає здатність до рефлексії, адекватної самооцінки, контролю власної іншомовної комунікативної діяльності та об'єктивної оцінки мовленнєвих дій співрозмовника.

З'ясовано, що рівень сформованості готовності майбутніх бакалаврів права до професійно-орієнтованого іншомовного спілкування доречно установлювати за *ціннісно-орієнтаційним, когнітивно-пізнавальним, комунікативно-практичним* і *рефлексійно-корекційним критеріями*, визначеними показниками та *рівнями* (*низьким, середнім* та *високим*).

3. Розроблено технологію формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у єдності *цільового, змістового, процесуального* і *результативного блоків*. Цільовий блок технології містить мету і завдання освітньої діяльності, що базується на особистісно орієнтованому, контекстному, компетентнісному, ресурсному, системному, комунікативно-діяльнісному й середовищному методологічних підходах; загальних (систематичності, послідовності, наступності, науковості, наочності, доступності, міцності засвоєння знань, умінь та навичок, свідомості і активності, зв'язку навчання із життям, єдності освітньої, розвивальної й виховної функцій, емоційності навчання, індивідуалізації та диференціації) та специфічних (професійної спрямованості, міжпредметної інтеграції, безперервності мовної освіти, усвідомленості, комунікативної спрямованості й партнерства) дидактичних принципах. Змістовий блок містить змістове наповнення навчальної дисципліни «Іноземна мова» (за правознавчим спрямуванням) – комплекс вправ і завдань, пов'язаних із опрацюванням автентичних аудіо- та відеоресурсів, виконання яких має забезпечити удосконалення іншомовної компетентності майбутніх бакалаврів права. Процесуальний блок реалізується у єдності трьох взаємопов'язаних та взаємозумовлених етапів: мотиваційного, основного та оцінного, що спрямовані на формування мотиваційного, когнітивного, діяльнісного і рефлексійного складників готовності шляхом застосування інтерактивних інноваційних та традиційних методів навчання. Результативний блок представлений моніторингом сформованості готовності майбутніх бакалаврів

права до професійно орієнтованого спілкування через визначені критерії (ціннісно-орієнтаційний, когнітивно-пізнавальний, комунікативно-практичний, рефлексійно-корекційний), показники та рівні цієї готовності – низький, середній, високий.

Аналіз результатів проведеного експерименту засвідчив ефективність розробленої технології, про що свідчить позитивна динаміка трасформації рівнів сформованості готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у студентів експериментальної групи. Зокрема, показники високого рівня ціннісно-орієнтаційного критерію здобувачів вищої юридичної освіти експериментальної групи збільшились з 34,63 % до 61,2 %, когнітивно-пізнавального − з 6,77 % до 33,85 %, комунікативно-практичного – з 6,51 % до 28,91 %, рефлексійно-корекційного – з 7,29 % до 28,11 %. У контрольній групі також спостерігалось зменшення числа студентів із низьким рівнем сформованості готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування за указаними критеріями й збільшення тих, хто має середній і високий рівні, однак значної різниці не виявлено. Вірогідність отриманих результатів було підтверджено методом математичної статистики (за χ^2-критерієм Пірсона), котрий у експериментальних групах засвідчив суттєву перевагу емпіричних значень показників над критичними (на рівні вірогідності 99 %).

4. З’ясовано, що реалізація зазначеної технології ефективна за дотримання таких *педагогічних умов*: готовність викладача іноземної мови за правознавчим спрямуванням до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів права; зорієнтованість на індивідуально-психологічні особливості студентів, зокрема їхні навчально-пізнавальні стилі; створення відкритого іншомовного комунікативного середовища із залученням інформаційно-комунікаційних технологій.

5. Розроблено методичний супровід формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування: оновлено робочу програму навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)», укладено електронний навчально-методичний посібник “*English for Future*

Lawyers" із активними посиланнями на автентичні освітні ресурси, розроблено методичні рекомендації до проведення практичних занять та самостійної роботи здобувачів освіти і плани засідань дискусійного клубу "*English Club*".

Хоча дослідження формування готовності майбутніх спеціалістів у галузі права до комунікації іноземною мовою у межах фаху стосується багатьох аспектів цього процесу, воно не є вичерпним, тому доцільним уважаємо віднести до перспектив подальших досліджень такі його сторони, як розвиток названої готовності у європейській та світовій практиці, оновлення дидактичного забезпечення процесу навчання іноземної мови у правничих школах з урахуванням вимог сьогодення, удосконалення лінгвопрофесійної підготовки студентів юридичних спеціальностей в умовах діджиталізації освітнього процесу тощо.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акімов О. Аналіз проблем психологічної готовності особистості до професійної діяльності на державній службі. *Ефективність державного управління.* 2014. Вип. 38. С. 212-222.

2. Альохіна Н. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців. *Проблеми сучасної педагогічної освіти.* 2013. Вип. 40 (2). С. 51-55.

3. Александрова В. В. Професійно-орієнтоване навчання іноземної мови. *Іншомовний аспект підготовки фахівців для органів внутрішніх справ України :* матер. міжнар. практ. конф. (20-21 травня 1999 р.). Харків: ХУВС, 1999. С. 11-14.

4. Аналітичне дослідження результатів вступних випробувань на здобуття ступеня магістра за спеціальностями 081 Право та 293 Міжнародне право у 2019 році. Київ: Інститут освітньої аналітики, 2019. 115 с.

5. Антонова О. Є. Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема. *Сучасні технології в освіті. Ч. 1. Сучасні технології навчання:* наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України імені В. О. Сухомлинського. Київ, 2015. С. 8-15.

6. Антонова О. Є. Проектування освітнього середовища ВНЗ як чинник у розвитку обдарованості студентів. *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії :* зб. матер. конф. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2011. С. 123-127.

7. Антонян І., Попович Н. Використання інтерактивних методів навчання при викладанні іноземних мов у закладах вищої освіти. *ЛІНГВІСТИКА*. 2019. №1 (40). Ч. 1. С. 108-117.

8. Артикуца Н. В. Мова права та її вивчення студентами юридичних спеціальностей у вищих навчальних закладах України. *Культура народов Причерноморья.* 2004. Т. 2 № 49. С. 155-157.

9. Бабинець М. М. Формування вмінь іншомовного ділового спілкування майбутніх менеджерів у процесі професійної підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2013. 20 с.

10. Бабинець М. М. Формування готовності майбутніх фахівців менеджменту до іншомовного професійного спілкування. *Науковий вісник Ужгородського національного університету. Серія: Педагогіка, соціальна робота.* 2012. Вип. 25. С. 10-12.

11. Бабятинська Ю., Гусейнова К. Суть та значення професійного дискурсу міжкультурної комунікації. *Правове життя сучасної України* : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (15 трав. 2020 р.). Одеса, 2020. Т. 2. С. 425-427.

12. Балашов Е. Особливості метакогнітивної усвідомленості у навчальній діяльності студентів. *Проблеми сучасної психології.* 2020. Вип. 48. С. 11-34.

13. Балтаджи П. М. Юридична мова правозастосовних актів : автореф. дис. … канд. юр. наук : 12.00.01. Київ, 2008. 23 с.

14. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх учителів іноземних мов : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2004. 21 с.

15. Бєляєва О. М., Лисанець Ю. В. До питання щодо класифікації вправ у вітчизняній і зарубіжній лінгводидактиці. *Аспекти дослідження іноземних мов і лінгводидактичні основи викладання*: зб. наук. пр. Полтава, 2017. Вип. 17. С. 6-15.

16. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 26-31.

17. Бехта І. А. Оповідний дискурс в англомовній художній прозі: типологія та динаміка мовленнєвих форм : автореф. дис. … д-ра філол. наук : 10.02.04. Київ, 2010. 38 с.

18. Бігич О. Різновиди професійно орієнтованого підходу до навчання іноземної мови як непрофільної дисципліни. *Комунікація у сучасному соціумі* : матер. ІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (8 черв. 2018 р.). Львів: ЛНУ, 2018. URL:http://conferences.lnu.edu.ua/index.php/communicatios/communication-2018/paper/view/24.

19. Бігун С. Фразеологічні одиниці у підмові права: класифікація та семантичний потенціал. *Вісник Львівського університету. Серія: Іноземні мови*. 2012. Вип. 19. С. 66-70.

20. Білан Н. М. Формування іншомовної компетентності майбутніх інженерів-енергетиків засобами проєктних технологій у технічних університетах дис. … докт. філос. : 015. Тернопіль, 2022. 350 с.

21. Біндас О. С. Специфіка понять «медіаграмосність», «медіакомпетентність» та «медіаосвіта» в підготовці вчителів іноземних мов. *Освіта та педагогічна наука*. 2020. № 3 (175). С. 20-30.

22. Бойко А. Суб'єкт-суб"єктні відносини у педагогічному процесі загальноосвітньої і вищої школи. *Педагогічні науки*. 2012. Вип. 54. С. 5-14.

23. Бойко А. М., Шиян Н. І. Суб'єкт-суб'єктні відносини вчителя і учнів у педагогічній теорії і шкільній практиці. *Постметодика*. 2003. № 4. С. 2-9.

24. Бойко І. М. Вплив педагогічного спілкування на ставлення студентів до навчання. *Педагогічна майстерність викладача вищої школи*. Одеса, 2019. С. 3-13.

25. Бойко Ю. Ю. Формування психологічної готовності майбутніх юристів до професійної діяльності : автореф. дис.…канд. псих. наук : 19.00.07. Київ, 2008. 24 с.

26. Бойчук Ю. Д. Компетентнісний підхід. *Наукові підходи до наукових педагогічних досліджень* : моногр. Харків: Апостроф, 2011. С. 188-216.

27. Бондар С. І. Психологічні особливості читання тексту іноземною мовою студентами з різним когнітивним стилем : автореф. дис. … кан. психол. наук : 19.00.07. Київ, 2003. 25 с.

28. Братко М. Структура освітнього середовища вищого навчального закладу. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. 2015. Вип. 135. С. 67-72.

29. Браткова О. Сутність та структура готовності майбутнього юриста до професійної взаємодії. *Педагогічна освіта: теорія і практика :* зб. наук. пр. 2017. Вип.22. Част. 1. С. 26-30.

30. Василенко В. А. Компоненти лінгвопрофесійної культури юриста. *Психологічні та педагогічні проблеми професійної освіти та патріотичного виховання персоналу системи МВС України* : тези доп. наук.-практ. конф. (30 берез. 2018 р.). Харків: ХНУВС, 2018. С. 80-82.

31. Василенко В. А., Тимофєєва А. Ю. Характеристики професійного спілкування у сфері юридичної діяльності. *Materiály VIII mezinárodní vědecko-*

praktická konference «Dnyvědy-2012». 2012. Díl 51. Filologickévědy: Praha. Publishing House «Education and Science» s.r.o. 88 stran. С. 52-56.

32. Василенко М. Є. Структурування поняття готовності студентів-правників до професійної праці: наукові погляди. *Актуальні проблеми правової науки і державотворення в Україні в контексті правової інтеграції:* зб. матер. X Міжнар. наук.-практ. конф. (21-22 травня 2017 р.). Суми, 2017. С. 7-9.

33. Васюк О. В., Виговська С. В. Сучасні підходи до трактування поняття "педагогічна технологія". *Вісник Національного університету оборони України,* 2011, № 6 (25). С. 5-9.

34. Вереітіна І. А., Попель О. В., Добровольська Н. Л. Розвиток іншомовленнєвих коммунікативних навичок в умовах інтерактивного освітнього середовища. *Інформаційні технології в освіті*. 2018. № 2 (35). С. 27-39.

35. Вертегел В. Л. Розвиток естетичних смаків особистості майбутнього юриста в умовах самостійної роботи при вивченні іноземних мов. *Гуманізм та освіта* : зб. матер. VIII Міжнар. наук.-практ. конф. (19-21 вересня 2006 р.) Вінниця, 2006. С. 212-214.

36. Височан З. Ю. Формування комунікативної компетентності як ознаки професійної культури майбутніх фахівців права. *Наука і освіта*. 2015. № 6. С. 21-27.

37. Власюк О. А. Відеоматеріал як засіб формування аудитивної компетенції учнів старшої школи. *Сучасні філологічні дослідження та навчання іноземної мови в контексті міжкультурної комунікації* : зб. наук. пр. Житомир, 2016. URL: eprints.zu.edu.ua/ /20702/1/Власюк.pdf.

38. Вовчаста Н. Я. Теоретичні і методичні засади професійної іншомовної підготовки майбутніх фахівців цивільного захисту : дисер. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Львів, 2019. 591 с.

39. Волкова Н. П. Моделювання майбутньої фахової діяльності випускників у навчальному процесі вищої школи. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля. Серія: Педагогіка і психологія*. 2012. № 1 (3). С. 12-19.

40. Волкова Н. П. Професійно-педагогічна комунікація : навч. посіб. Київ: Академія, 2006. 256 с.

41. Волошина О. В. Педагогічні технології як дидактичний інструментарій підготовки майбутніх учителів. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету ім. Михайла Коцюбинського. Серія.: Педагогіка і психологія*. 2012. № 36. С. 64-68.

42. Гавриленко О. Концептуальні основи інтерактивних методів навчання іноземних мов у технічному ВНЗ. *Наукові записки. Серія: Пед. науки.* Вип. 123. Т. 2. Кіровоград, 2013. С. 59-63.

43. Гавришків О. Б. Формування готовності до професійної діяльності в майбутніх офіцерів на засадах акмеологічного підходу. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії і перспективи*. 2021. Вип. 81. С. 46-50.

44. Гавтуренко Л. А. Формування готовності до професійної діяльності майбутнього економіста. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2013. Т. 38. № 6. С. 53-62.

45. Галицька М. М. Педагогічна технологія формування у студентів вищих навчальних закладів немовних спеціальностей готовності до іншомовного спілкування. *Освітологічний дискурс*. 2015. № 4 (12). С. 24-33.

46. Галицька М. М. Формування у студентів вищих навчальних закладів сфери туризму готовності до іншомовного спілкування : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2007, 20 с.

47. Гапоненко Л. П. Формування готовності студентів вищих педагогічних закладів до іншомовного спілкування : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Кривий Ріг, 2003. 20 с.

48. Гармаш Т. А. Готовність до професійної діяльності як передумова ефективної управлінської діяльності майбутнього фахівця із логістики. *Науковий огляд.* 2017. № 4 (36). Т. 4. URL: https://www.naukajournal.org/index.php/naukajournal/article/download/1184/1291.

49. Георгієвська К. В. Лінгвістичні особливості англомовного юридичного дискурсу. *Записки з романо-германської філології*. 2019. Вип. 2 (43). С. 103-108.

50. Гембарук А. С. Компоненти змісту навчання іноземної мови як загальноосвітнього предмета. *Збірник наукових праць Уманського державного педагогічного університету ім. П. Тичини*. 2007. URL: https://doi.org/10.31499/2307-4906.1.2017.187178.

51. Герлянд Т. Сучасні аспекти формування професійної компетентності майбутніх кваліфікованих робітників. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2010. № 4. С. 9-22.

52. Голик С. В. Науковий дискурс: основні напрями дослідження. *Сучасні дослідження з іноземної філології* : зб. наук. пр. 2016. Вип. 14. С. 45-49.

53. Голмз Д. Нонсенс: осягнути і перемогти. Київ: Наш формат. 2016.320 с.

54. Головатий С. «Верховенство закону» versus «верховенство права»: філологічна помилка, професійна недбалість чи науковий догматизм? *Вісник Академії правових наук України*. 2003. № 2 (33) -3 (34). С. 96-113.

55. Головко І. О., Гребенюк В. О. Навчальні стилі у вивченні іноземних мов. *Наукові записки*. Кіровоград, 2010. Вип. 10, част. ІІ. С. 259-261.

56. Гончаренко С. У. Український педагогічний словник. Київ: Либідь, 1997. 376 с.

57. Гордійчук Г. Використання освітнього інформаційного середовища навчального закладу як засобу підвищення якості професійної підготовки. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2008. № 4. С. 149-155.

58. Горіна Ж. Д. Полілінгвальна і полікультурна парадигма сучасної мовної освітньої системи. *Педагогічна освіта: теорія і практика*. 2011. Вип. 7. С. 135-142.

59. Горпініч Т. І. Вплив когнітивних стилів студентів на якість навчання іноземної мови. *Zbiór raportów naukowych. "Teoretyczne I praktyczne innowacje naukowe"* (29.01.2013-31.01.2013). 2013. С. 124-126.

60. Горун Г. Особливості викладання англійської мови за професійним спрямуванням студентам у галузі права. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей* : зб. наук. статей. Львів: ЛДУВС, 2021. 136 с. С. 48-54.

61. Гринько В. О. Емпіричне дослідження складових професійної мобільності викладача вищої школи. *Проблеми сучасної психології*. 2011. Вип. 14. С. 134-143.

62. Грицай І. С. Основи індивідуалізації процесу навчання іноземних мов. *Сучасна освіта: методологія, теорія, практика* : матер. ІІІ Міжнар. наук.-практ. конф. (м. Київ, 24 квітня 2015 р.). Київ: НТУУ «КПІ». С. 25-27.

63. Гришкова Р. О. Методика навчання англійської мови за професійним спрямуванням студентів нефілологічних спеціальностей : навч. посіб. Миколаїв: Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2015. 220 с.

64. Гроза І. М. Професійний іншомовний дискурс у правовій сфері в умовах міжкультурної комунікації. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2019. № 38. Том 3. С. 45-47.

65. Гумовська І. М. Англійська юридична термінологія в економічних текстах: генезис, деривaційні та семантико-функціональні аспекти : дис. … канд. філолог. наук : 10.02.04. Львів, 2000. 186 с.

66. Гусарєв С. Д., Тихомиров О. Д. Юридична деонтологія (Основи юридичної діяльності) : навч. посіб. Київ: Знання, 2005. 655 с.

67. Гуцан Л. А. Компетентнісний підхід у сучасній освіті. *Формування базових компетентностей у вихованців позашкільних навчальних закладів* : матер. Міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2013. С. 52-56.

68.Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів засобами іноземної мови у фаховій підготовці: монографія. Харків: Видавець Іванченко І. С., 2014. 213 с.

69. Дерді Е. Т. Словотвірні та структурно-семантичні характеристики англійської юридичної термінології : автореф. … дис. канд. філол. наук : 10.02.04. Київ, 2003. 33 с.

70. Дерега С. В. Дискурс: типологія, основні підходи до вивчення. *Молодий вчений* : зб. наук. пр. Хмельницький, 2017. С. 75-78.

71. Деркач Т. М. Стилі навчання та їх вплив на ефективність освітнього процесу. *Наукові записки НПУ ім. М. П. Драгоманова*. 2015. № 127. С. 41-50.

72. Дзвоник Г. П., Савченко Т. М. Психологічна готовність особистості до педагогічної діяльності. *Naukowej progres na rubiezy tysiqctied : materiaiy IV Migdzynarodowej naukowi-practycznej konferencji. Tyt 13: Psychologia i socjologia*. 2008. С. 45-50.

73. Диндаренко О. А. Особливості інтегрованого навчання професійної англійської мови майбутніх юристів. *Наукові праці. Серія.: Педагогіка.* Вип. 229. Том 311. Миколаїв: ЧНУ ім. Петра Могили, 2018. С. 80-83.

74. Дичківська І. М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посібн. Київ: Академвидав, 2004. 352 с.

75. Діденко Є. П. Діагностика сформованості дослідницької компетентності майбутніх товарознавців-експертів. *World Science*. 2018. No. 8. Vol. 3. P. 34-38.

76. Дніпровська Т., Кондрашова О. Організаційно-педагогічні особливості застосування проектних технологій у навчанні майбутніх інженерів англійської мови за професійним спрямуванням. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2019. № 2. С. 139-152.

77. Дніпровська Т. В., Кондрашова О. В. Педагогічні особливості застосування технології індивідуалізованого навчання майбутніх інженерів англійської мови за професійним спрямуванням. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2020. № 70. Т. 1. С. 206-210.

78. Дорда С. В. Діалогічна сполучуваність права та мови. *Правовий вісник Української академії банківської справи*. 2013. № 2 (9). С. 12-15.

79. Дорда С. В. Про деякі особливі характеристики юридичного дискурсу. *Світогляд – Філософія – Релігія :* зб. наук. праць. Вип. 5. Суми, 2014. С. 146-154.

80. Дорда С. В. Юридичний дискурс як особлива модель інституціонального дискурсу. *Правовий вісник УАБС*. 2011. № 2. С. 8-11.

81. Драч І. І., Чернишова Є. Р. Особливості освітньої діяльності у сучасній вищій школі. *Теорія та методика управління освітою*. 2010. № 3. URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/metod_upr_osvit/v_3/10.pdf.

82. Дроздова Ю. В., Колот Л. А. Змішане навчання як форма ефективної організації мовної освіти у вищому навчальному закладі. *Використання моделі змішаного навчання при викладанні іноземних мов: тези доповідей*. Київ: КНТЕУ, 2018. С. 35-38.

83. Дружченко Т. П. Інтегроване навчання іноземній мові як засіб оптимізації професійної освіти майбутніх юристів. *Молодий вчений*. 2015. № 9 (26). Ч. 1. С. 143-148.

84. Дубасенюк О. А. Інноваційні освітні технології та методики в системі професійно-педагогічної підготовки. *Професійна педагогічна освіта: інноваційні технології та методики :* моногр. Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2009. С. 14-47.

85. Дубасенюк О. А. Технологічний підхід до професійно-педагогічної підготовки: пошуки та перспективи. *Технології професійно-педагогічної підготовки майбутніх учителів :* навч. посібн. Житомир: ЖДПУ, 2001. С. 4-12.

86. Дутка У. Т. Співвідношення понять «готовність до професійної діяльності» та «професійна компетентність» у сучасній педагогічній парадигмі. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2017. Вип. 79 (3). С. 126-130.

87. Дядченко О. В. Професійна компетентність викладача іноземної мови за професійним спрямуванням. *Сучасні тенденції розвитку науки і освіти в умовах поглиблення євроінтеграційних процесів* : зб. тез доп. ІІ Всеукр. наук.-практ. конф. (17-18 травня 2018 р.). Мукачево: МДУ, 2018. С. 260-261.

88. Дячок Н. Професійна мобільність як показник якості педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Серія: Психологія. Педагогіка.* 2020. Вип. 33. С. 70-75.

89. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України, гол. ред. В. Г. Кремень. Київ: Юрінком Інтер, 2008. 1038 с.

90. Євдокимова Н. О. Психологічна підготовка майбутнього фахівця як суб'єкта професійної правничої діяльності під час навчання у ВНЗ. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами.* 2008. № 5 (7). URL: http://ap.uu.edu.ua/article/502.

91.Євсеєва О. Г. Теоретико-методичні основи діяльнісного підходу до навчання математики студентів вищих технічних закладів освіти : моногр. / наук. ред. д.пед.н., проф. О. І. Скафа. Донецьк: ДВНЗ «ДонНТУ», 2012. 455 с.

92. Єжова О. О. Створення освітнього середовища, спрямованого на формування ціннісного ставлення до здоров'я в учнів професійно-технічних навчальних закладів. *Теоретико-методичні проблеми виховання дітей та учнівської молоді* : зб. наук. пр. 2011. Вип. 15. Кн. І. С. 464-471.

93. Єльнікова Н. Лексико-семантичні особливості юридичної термінології. *Сучасні проблеми соціально-гуманітарних наук : матеріали Міжвузівської. конференції* (2 червня 2017 р.). Харків: ХНУВС, 2017. С. 24 - 27.

94. Жданюк А. Модель формування готовності майбутніх юристів до запобігання конфліктам у професійній діяльності. *Збірник наукових праць Уманського педагогічного університету ім. Павла Тичини.* 2017. Вип. 2(2). С. 33-40.

95. Живіцька І. А. Особливості викладання професійної англійської мови курсантам юридичних спеціальностей. *Правовий часопис Донбасу*. 2019. № 4 (69). С. 138-144.

96. Жигадло О. Ю. Особливості функціонування запитань в англомовному юридичному дискурсі. *Південний архів (філологічні науки)*. 2019. № 80. С. 32-35.

97. Задунайська Ю. Формування іншомовної комунікативної компетентності у вищих навчальних закладах педагогічного профілю. *Соціально-гуманітарний вісник*. 2018. Вип. 23. С. 30-34.

98. Задерій І. Ю. Формування готовності майбутніх юристів до здійснення міжнародної професійної діяльності. *Педагогічний альманах*. 2019. Вип. 42. С. 103-104.

99. Закон України «Про вищу освіту». URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18.

100. Заредінова Е. Р. Освітнє середовище вищого навчального закладу: наукові підходи до трактування структури. *Вісник Національного авіаційного університету. Серія: Педагогіка. Психологія.* 2017. Вип. 2 (11). С. 54-58.

101. Зархіна С. Е. Мова права як предмет філософсько-логічного аналізу (історичний аспект) : автореф. дис. … канд. юр. наук : 12.00.12. Харків, 2005. 19 с.

102. Заярна І. С. Деякі аспекти використання інформаційно-комунікаційних технологій у навчанні англійської мови. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка*. 2015. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2015_4_7.

103. Зозуля І., Стадній А., Слободянюк А. Аудіовізуальні засоби навчання в процесі формування іншомовної комунікативної компетентності. *Викладання мов у вищих навчальних закладах освіти на сучасному етапі.* 2022. Вип. 40. С. 12-28.

104. Зошій І. В. Психолого-педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх юристів : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Острог, 2018. 289 с.

105. Зуєнко Н. Андрела І. Критеріально-рівневий підхід до формування міжкультурної комунікативної компетентності студентів-філологів. Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти. 2015. Т. 1. № 2. С. 64-69.

106. Іваницький Р. В. Лексикографічні аспекти нормалізації термінів : дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Чернівці, 1995. 184 с.

107. Іваніга О. В. Психологічні бар’єри студентів немовних спеціальностей під час вивчення англійської мови та шляхи їх подолання. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Запоріжжя, 2018. № 61. С. 60-63.

108. Івашкевич І. В. Професійна компетентність юриста як психологічна проблема. *Проблеми сучасної психології* : зб. наук. пр. К-ПНУ ім. Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. 2016. Вип. 31. С. 94 -107.

109. Івашкевич І. В. Особливості професійної діяльності юриста та структура його професійної компетентності. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія: Психологія*. 2016. Вип. 3. С. 79-93.

110. Інтерактивні технології: теорія та методика / колект. авт.: Пометун О. І., Побірченко Н. С., Коберник Г. І., Комар О. А., Торчинська Т. А. Київ, 2008. 95 с.

111. Ірчишина М. В. Викладання іноземної мови з професійним спрямуванням на немовних факультетах. URL: http://confcontact.com/ 2014_04_25edu/20_Irchishina.htm.

112. Кабальський Р. О., Перебийніс Ю. В. Мова права: її класифікація та стилістичні особливості. *Актуальні питання правознавства: питання історії, теорії та практики* : матеріали V Міжвуз. наук. конф. за результатами роботи у 2010-2011 н. р. (м. Полтава, 27-28 квіт. 2011 р.). Полтава, 2011. С. 57-59.

113. Кабусь Н. Д. Ресурсний підхід як підґрунтя соціально-педагогічної діяльності зі сталого розвитку соціальних груп. *Наукові записки Тернопільського педагогічного університету імені Володимира Гнатюка. Серія: Педагогіка*. 2016. № 1. С. 10-16.

114. Кайдалова Л. Г., Пляка Л. В. Психологія спілкування : навч. посібн. Харків: НФаУ, 2011. 132 с.

115. Калиняк Б., Морська Н. Викладання іноземної мови за професійним спрямуванням як один із засобів покращення якості підготовки студентів з природничих і технічних спеціальностей у закладах вищої освіти. *Наукові записки Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Філологічні науки*. 2019. Вип. 175. С. 854-859.

116. Камишний О. М., Топол І. О., Ліснича А. М., Поліщук Н. М., Войтович О. В. Роль викладача у системі “викладач-студент”: особливості спілкування. *Сучасні підходи до вищої медичної освіти в Україні* : матер. XIV Всеукр. наук.-практ. конф.(18 трав. 2017 р.). Тернопіль: ТДМУ, 2017. Т. 2. С. 56-57.

117. Капінус О. Л., Байло І. Я. Англійські фразеологізми на позначення видів злочинів та їх тематична класифікація (на матеріалах рішень Європейського суду з прав людини). *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету*. *Серія: Філологія*. 2019. № 38. Том 1. С. 88-91.

118. Кіржнер С. Е. Навчання майбутніх юристів усного професійно спрямованого англійського монологічного мовлення з використанням автентичної відеофонограми : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2009. 23 с.

119. Кирилюк О. Р., Діденко О. В. Сутність, особливості змісту та структури готовності майбутніх офіцерів-прикордонників до роботи з технічними засобами прикордонного контролю. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2011. Вип. 34. С. 121-125.

120. Клак І. Є. Створення іншомовного комунікативного середовища як педагогічна умова формування професійної комунікативної компетентності в майбутніх учителів-філологів. *Науковий вісник Кременецького обласного гуманітарно-педагогічного інституту імені Тараса Шевченка. Серія: Педагогіка.* 2015. Вип. 4. С. 142-147.

121. Клопота Є. А., Ротко О. М. Особистісна готовність як складник професійної компетентності педагогів в умовах інклюзивної освіти. *Науковий вісник Херсонського державного університету. Серія: Психологічні науки*. 2021. № 1. С. 125-132.

122. Кобзар Н. В. Поняття «компетентність», «компетенція» і «готовність до діяльності» в сучасній освітній парадигмі. *Науковий вісник Донбасу*. 2010. №3. URL: http://nvd.luguniv.edu.ua/archiv/NN11/10knvsop.pdf.

123. Кобилянська Т. Характеристика готовності до професійної діяльності як педагогічної категорії. *Молодь і ринок.* 2018 № 11 (166). С. 164-170.

124. Коваленко А. Б. Вплив теорії установки Д. М. Узнадзе на розвиток учення про соціальну установку. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Психологія*. 2011. Вип. 47. С. 98-102.

125. Коваль І. В. Особистісно-стильові характеристики оволодіння іноземною мовою студентами вищого технічного навчального закладу : дис. … канд. психол. наук : 19.00.07. Київ. 2004. 182 с.

126. Коваль М. С. Деякі аспекти вивчення юридичного дискурсу в сучасній лінгвістиці. *Науковий вісник кафедри ЮНЕСКО Київського національного лінгвістичного університету. Серія: Філологія, педагогіка, психологія*. 2014. Вип. 29. С. 44-47.

127. Коваль Н. Є. Лексичний склад та термінологічний інструментарій англомовного судового дискурсу. *Одеський лінгвістичний вісник*. 2017. № 9.С. 93-97.

128. Коваль Н. Є. Мовні засоби аргументації в юридичному дискурсі (на матеріалі англомовних законодавчих і судових документів) : автореф. дис. … канд. філол. наук : 10.02.04. Одеса, 2007. 20 с.

129. Коваль Н. Є. Граматичні засоби реалізації аргументації в судовому дискурсі. *Одеський лінгвістичний вісник.* 2015. № 6. Т. 2. С. 26-30.

130. Коваль Т. І. Інтерактивні технології навчання іноземних мов у вищих навчальних закладах. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика.* 2011. Вип. 21. С. 86-92.

131. Ковальова К. Педагогічні умови формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів-аграрників. *Актуальні питання гуманітавних наук*. 2014. Вип. 9. С. 86-91.

132. Ковтун І. І. Словотвірна та структурно-семантична характеристика юридичної термінології. *Лінгвістичні дослідження* : зб. наук. пр. ХНПУ ім. Г. С. Сковороди. 2012. Вип. 34. С. 231-236.

133. Ковтун О. В. Технологія формування іншомовної професійної компетентності студентів в освітньому просторі закладу вищої освіти. *Науковий вісник ПНПУ імені К. Д. Ушинського*. 2019. Вип. 3 (128). С. 117-125.

134. Когут І. В. Формування професійно-педагогічної комунікативної компетентності майбутнього вчителя : автореф. дис. … кан. пед. наук : 13.00.04. Полтава, 2015. 22 с.

135. Кокор М. М. Аналіз професійних компетенцій викладача англійської мови за професійним спрямуванням. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова. Серія 5: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2014. Вип. 49. С. 104-110.

136. Кокун О. М. Зміст та структура психологічної готовності фахівця до екстремальних видів діяльності. *Проблеми екстремальної та кризової психології.* 2010. Вип. 7. С. 182-190.

137. Колесникова О. А. Діяльнісний підхід до формування в учнів експериментаторських умінь засобами мобільних та дистанційних технологій в навчанні фізики : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2021. 250 с.

138. Кондрашова О. В. Дидактична технологія особистісно орієнтованого навчання майбутніх менеджерів англійської мови за професійним спрямуванням. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах* : зб. наук. пр. 2021. Вип. 76. Т. 1. С. 179-18.

139. Конопляник Л. М. Комунікативно-когнітивний підхід до навчання іноземної мови професійного спрямування студентів-фізиків. *Вісник Черкаського національного університету ім. Б. Хмельницького*. 2013. Вип. 13 (266). С. 117-124.

140. Конопляник Л. М. Формування готовності майбутніх інженерів авіаційної галузі до використання іноземної мови у професійній діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2011. 20 с.

141. Кончович К. Т. Структура готовності майбутніх учителів-філологів іноземної мови до педагогічного спілкування. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогіка.* 2017. Вип. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_5_9.

142. Корчак Я. Як любити дитину. Харків: КСД, 2016. 208 с.

143. Костюк С. Українська мова: критерії, показники, рівні сформованості міжкультурної компетентності міжкультурної комунікації студентів-іноземців. *Філологічні студії: Науковий вісник Криворізького державного педагогічного університету*. 2019. Вип. 19. С. 157–177.

144. Костюкова В. В. Теоретико-методологічні засади дослідження психологічної готовності майбутніх військовослужбовців до професійної діяльності. *Вчені записки ТНУ імені В. І. Вернадського. Серія: Психологія*. 2022. № 5 (73). Том 34. С. 37-47.

145. Котикова О.М. Психолого-педагогічна готовність майбутніх юристів до професійної діяльності: діагностичний аспект. *Проблеми освіти*. 2008. № 5. С.106 -111.

146. Кравченко С. П. Мова як фактор правоутворення і законотворення : автореф. дис. … канд. юр. наук : 12.00.01. Одеса, 2000. 20 с.

147. Кравчук Т. О., Кашуба О. М., Навольська Г. І. Навчання іноземної мови професійного спрямування студентів немовних спеціальностей у вищій школі. *Іноземні мови у вищій освіті: лінгвістичні, психолого-педагогічні та методичні перспективи* : матер. IV Всеукр. наук.-практ. Інтернет-конфер. з міжнар. участю (20 лютого 2019 р.). Харків: НЮУ ім. Ярослава Мудрого, 2019. С. 167-173.

148. Красільнікова О. Компетентнісний підхід як основа філософії освіти. *SCIENTIA FRUCTUOSA (Вісник Київського національного торговельно-економічного університету)*. 2018. № 117 (1). С. 147-156.

149. Краснощак І. П. Індивідуальна освітня траєкторія студента: теоретичні аспекти організації. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2008. № 60. Том 1. С. 101-107.

150. Креденцер В. В. Емпатія як здатність суб'єкт спілкування. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка Національної академії педагогічних наук України. Том V. Вип. 12. С. 107-114.

151. Крикун В. Д. Формування іншомовної професійної компетентності майбутніх магістрів військового управління : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2018. 251 с.

152. Кужель М. М. Рефлексивна детермінація процесу формування психологічної готовності викладача до педагогічної діяльності. *Вісник НАДПСУ*. 2009. Вип. 2. С. 207-217.

153. Кулага І. Формування єдиного відкритого освітнього простору як провідна тенденція розвитку сучасної системи освіти. *Університетська освіта*. 2012. № 2. С. 66-68.

154. Кулько В.А. Сутність і структура готовності майбутніх аграріїв до професійної діяльності. *Вісник Запорізького національного університету*. 2011. № 2 (15). С. 193-197.

155. Культура усного і писемного мовлення юриста / уклад.: Л. Сідак, О. Шумейко, О. Лисенко: Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого, 2022. 160 с.

156. Куранова С. І. Основи психолінгвістики : навчальний посібник. Київ: ВЦ «Академія», 2012. 208 с.

157. Курова А. В. Психологія спілкування : навч.-метод. посібн. Одеса: 2020. 79 с.

158. Кухта І. В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2020. Вип. 4. С. 27-32.

159. Кучменко О. Б. Індивідуально-біологічні властивості учнів та їх вплив на формування мотивації до навчального процесу. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : зб. наук. пр. № 6 (8). Київ: Університет «Україна», 2009. С. 278-287.

160. Лавриш Ю. Індивідуалізація навчання іноземних мов майбутніх інженерів: концептуальні засади. *Освітні обрії*. 2020. Т. 50. Вип. 1. С. 164-167.

161. Лазарєв В. В. Поняття «юридична мова»: сучасні наукові інтерпретації. *Нова українське право*. 2021. Вип. 3. С. 194-197.

162. Лаптінова Ю. Процес навчання англійської мови у групах з різним рівнем мовленнєвої підготовки. *Людинознавчі студії. Серія: Педагогіка.* 2017. Вип. 5 (37). С. 79-88.

163. Левченко В. Психолого-педагогічні особливості реалізації акмеологічного підходу в освіті дорослих. *Теоретичні і прикладні проблеми психології* : зб. наук. пр. СНУ ім. В. Даля. 2015. № 2 (37). С. 226-232.

164. Леган В. П. До проблеми професійної компетентності викладача іноземної мови. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота.* 2013. Вип. 29. С. 84-87.

165. Линенко А. Ф. Педагогічна діяльність і готовність до неї : монографія. Одеса: ОКФА, 1995. 80 с.

166. Липчанко-Ковачик О. В. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутнього фахівця як педагогічна проблема. *Вісник Національного університету оборони України.* 2013. № 5 (36). С. 63-67.

167. Литвин А., Мацейко О. Методологічні засади поняття “педагогічні умови”. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 2013. № 4. С. 43-63.

168. Литвиненко Н. П. Український медичний дискурс : моногр. Харків: Харківське історико-філологічне товариство, 2009. 304 с.

169. Литвиненко Я. В. Особливості використання аудіовізуальних матеріалів у процесі формування комунікативної компетенції студентів немовних вузів. *Інноваційні технології навчання іноземних мов професійного спрямування :* тези доп. наук.-метод. семінару (23 лютого 2018 р.). Київ: НАВС, 2017. С. 42-46.

170. Лобач Н. Освітнє середовище як засіб формування інформаційно-аналітичної компетентності студентів. *Наукові записки. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. Вип. 5. Ч. 1. Кіровоград: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2014. С. 42-46.

171. Логвіна-Бик Т. Освітнє середовище як фактор розвитку особистості майбутнього вчителя біології. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка.* 2013. № 1 (10). С. 178-183.

172. Логутіна Н. В. Формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2006. 34 с.

173. Лозова В. І., Троцко Г. В. Теоретичні основи виховання і навчання : навч. посібн. 2-ге вид., випр. і доп. Харків: ОВС, 2002. 400 с.

174. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13-26.

175. Лузан П. Г., Пащенко Т. М., Мося І. А. Зміст та структура готовності педагогічних працівників до стандартизації підготовки молодших спеціалістів. *Вісник ГНПУ імені О. Довженка. Серія: Педагогічні науки.* 2019. Вип. 40. С. 10-20.

176. Лук’яненко В. В. Особливості формування іншомовної комунікативної компетентності студентів з різними когнітивними стилями. *Вісник НТУУ «Київський політехнічний інститут». Серія: Педагогіка*. 2015. №5. С.55-60.

177. Лук’янова Л. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2015. №2 (15). С.187-192.

178. Луцкевич Ю. О. Ідентифікація, емпатія, рефлексія як ознаки комунікативної компетентності. *Актуальні проблеми психології* : зб. наук. пр. Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПНУ. 2016. № 12. С. 142-144.

179. Ляшенко І. В. Компонентний аналіз комунікативної компетенції майбутніх юристів. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2014. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2014_1_8.

180. Ляшук А. М. Семантична структура юридичних термінів української та англійської мов : автореф. дис. ... канд. філолог. наук : 10.02.17. Київ, 2007. 22 с.

181. Любарець В. В. Дидактичний потенціал віртуального освітнього середовища та можливості його практичного втілення в менеджерській освіті. *Науковий вісник Мукачівського державного університету. Серія: Педагогіка та психологія*. 2019. Вип. 1. С. 40-42.

182. Любченко М. Мова і право: питання співвідношення. *Вісник Національної академії правових наук України*. 2015. № 2 (81). С. 36-44.

183. Любченко М. І. Юридична термінологія: поняття, особливості, види : моногр. Харків: Права людини, 2015. 280 с.

184. Майєр Н. В. Вимоги до сучасного викладача іноземних мов вищого навчального закладу. *Іноземні мови.* 2013. № 3. С. 19-24.

185. Майстренко Л. Розвиток емоційної сфери в курсантів військових закдадів вищої освіти на заняттях англійської мови. *Філологічні трактати*. 2022. № 1. Т. 14. С. 64-71.

186. Макеєва О. М. Поняття і сутність правової комунікації в сучасному інформаційному просторі. *Юридичний вісник. Повітряне і космічне право*. 2017. № 3. С. 35-41.

187. Маковська Г. Я., Пархоменко О. Т. До питання про індивідуальний підхід до студентів у процесі вивчення іноземної мови за професійним спрямуванням. *Наукові записки РДГУ*. 2014. Вип. 10 (53). С. 136-139.

188. Максименко С. Д. Загальна психологія : навчальний посібник. Вид. 3-є, переробл. та доп. Київ: Центр учбової літератури. 2008. 272 с.

189. Максименко С. Д., Пелех О. М. Фахівця потрібно моделювати (наукові основи готовності випускника педвузу до педагогічної діяльності). *Рідна школа*. 1994. № 3-4. С. 6–10.

190. Маленко О. О. Навчальна комунікація в мовній освіті: проблема освітніх технологій чи свідомості суб'єктів навчання? *Комунікативна спрямованість вивчення мовних дисциплін у вищих навчальних закладах*: Харків: НЮУ ім. Ярослава Мудрого, 2015. С. 72-76.

191. Малихін О. В. Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання та самонавчання іноземних мов у вищій педагогічній школі. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2011. Вип. 1. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_1_11.

192. Малихін О. В. Принципи організації самостійної освітньої діяльності студентів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2017. Вип. 53. С. 482-490.

193. Малихін О. В. Формування індивідуальних стратегій навчання засобами комп'ютерних технологій як педагогічна проблема. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2016. Вип. 133. С. 124-126.

194. Малькова М. О. Формування професійної готовності майбутніх соціальних педагогів до взаємодії з девіантними підлітками : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2006. 22 с.

195. Маркіна А. О. Лінгвостилістичні особливості відтворення корпоративності в юридичній галузі (на матеріалі американського телесеріалу "Suits" та його українського варіанту перекладу) : кваліф. робота … магістр : 035.041. Херсон, 2020. 66 с.

196. Маркова Т. В. Інформаційно-комунікативне середовище як засіб підвищення майстерності педагога. *Андрагогічний вісник*. 2014. Випуск 5. С. 191-197.

197. Мартинюк А. П. Словник основних термінів когнітивно-дискурсивної лінгвістики. Харків: ХНУ імені В. Н. Каразіна, 2011. 196 с.

198. Мартинюк В. А. Інтерактивний проект як засіб стимулювання мовленнєвої діяльності студентів університету : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Київ, 2009. 22 с.

199. Мартинюк Т. С. Методика реалізації діяльнісного підходу у процесі навчання георгафії України учнів 8-9 класів : дис. … кан. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2016. 222 с.

200. Мацнєва О. А. Методична компетентність майбутнього викладача англійської мови як непрофільної дисципліни: сучасний стан дослідженості проблеми. *Інноваційна педагогіка*. 2018. № 6. С. 65-68.

201. Мелікова С. О. Індивідуалізація професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів немовних спеціальностей у вищих педагогічних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Кривий Ріг, 2008. 21 с.

202. 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). Кривий Ріг, 2008. 62 с.

203. Мельнікова Т. В. Комунікативний підхід як засіб навчання іноземної мови. *Комунікативна спрямованість вивчення мовних дисциплін у вищих навчальних закладах* : матер. Міжвуз. наук.-практ. сем. (15 жовтня 2015 р.). Харків: НЮУ ім. Ярослава Мудрого», 2015. С. 79-81.

204. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. Вид. 2-е, випр. і перероб. / Кол. авторів під керівн. С. Ю. Ніколаєвої. Київ: Ленвіт, 2002. 328 с.

205. Методика навчання іноземних мов у загальноосвітніх навчальних закладах : підручник / Л. С. Панова, І. Ф. Андрійко, С. В. Тезікова та ін. Київ: ВЦ «Академія», 2010. 328 с.

206. Мікаєлян В. В., Мазайкіна І. О., Костюк М. І. Теоретичні основи формування готовності студентів медичного університету до професійно

орієнтованого іншомовного спілкування. *Український психолого-педагогічний науковий збірник*. 2019. № 18. С. 88-90.

207. Микитюк С. О., Микитюк С. С. Мотивація навчальної діяльності як ресурс освітнього процесу. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 76. Т. 2. С. 122-126.

208. Минзак О. Афіксальні антоніми в терміносистемі права (на матеріалі англійського юридичного дискурсу). *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Філологічні науки*. 2010. Вип. 89 (3). С. 411-415.

209. Можаровська О. Є. Формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців технічного профілю. *Наукові записки Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського. Серія: Педагогіка і психологія.* 2015. № 44. С. 193-198.

210. Можаровська О. Е. Формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування майбутніх фахівців у коледжах технічного профілю : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Вінниця, 2016. 278 с.

211. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої професійн ої діяльності. Наук. доп. на методол. сем. НАПН України «Науково-методичне забезпечення розвитку професійної освіти в умовах нових викликів» (17 листопада 2022 р.). *Вісник Національної академії педагогічних наук України*. 2022. № 4 (2). С. 1-7.

212. Морська Л. Дискурсивна компетентність як складова професійно орієнтованої комунікативної культури майбутніх фахівців нефілологічного спрямування. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 2017. Вип. 4. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadped_2017_4_15.

213. Москальов М. В. Психологічні умови підготовки майбутніх менеджерів до управління змінами в організації: дис. ... канд. психол. наук: 19.00.07. Київ, 2009.280 с.

214. Мостовий М. І. Лексикологія англійської мови : підручник. Харків: Основа, 1993. 256 с.

215. Мунтян С. Г. Індивідуалізація навчання іноземної мови професійного спрямування в умовах профільного ВНЗ. *Народна освіта.* 2013. № 2 (20). URL: https://www.narodnaosvita.kiev.ua/?page_id=615.

216. Нестеренко О. А. Методика навчання студентів мовних спеціальностей другої іноземної мови після англійської : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Дніпропетровськ, 2012. 287 с.

217. Нищак І. Д. Педагогічні умови реалізації методичної системи навчання інженерно-графічних дисциплін майбутніх учителів технологій. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2017. Вип. 1 (40). С. 175-177.

218. Ніколаєва Ж. В. Навчання іноземних мов у ВНЗ у контексті Загальноєвропейських рекомендацій з мовної освіти. *Наукові праці. Т. 42. Вип. 29. Педагогічні науки.* Миколаїв: МДГУ ім. П. Могили, 2005. С. 127-130.

219. Ніколаєва С. Ю. Індивідуалізація навчання іноземних мов : моногр. Київ: Вища школа, 1987. 140 с.

220. Ніколаєнко Ю. О. Підготовка студентів аграрних спеціальностей до професійного спілкування в іншомовному середовищі : автореф. дис. ... канд. наук : 13.00.04. Київ, 2009. 20 с.

221. Обираємо професії типу «людина-людина», «людига-знакова система», «людина-художній образ» : навч. посіб. / В. І. Доротюк та ін. Київ, 2019. 112 с.

222. Обод І. І, Заволодько Г. Е., Свид І. В. Математичне моделювання систем : навч. посіб. Харків: Друкарня МАДРИД, 2019. 268 с.

223. Овчаренко З. П. Індивідуалізація навчання студентів з урахуванням розвитку їх здібностей до освоєння іноземних мов. *Іншомовна освіта у вищій технічній школі: методи, підходи, технології :* матер. V міжнар. наук.-метод. конф. (30 жовтня 2015 року). Київ: ЦУЛ. С. 95-98.

224. Онищук І. І. Законодавчий стиль як засіб техніки юридичного письма та його вплив на технологію комунікації. *Науковий вісник Львівського державного університету внутрішніх справ*. *Серія юридична*. 2011. № 4. С. 44-53.

225. Онопченко О. Відкрите освітнє середовище та його інтеграція у віртуальний простір інтернету. *Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи*. 2015. Вип. 1. С. 94-100.

226. Ортинський В. Л. Педагогіка вищої школи : навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2009. 472 с.

227. Осадча О. Урахування пізнавальних стилів студентів під час навчання іноземної мови в умовах дистанційної освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук. Серія: Педагогіка*. 2022. Вип. 54. Том 2. С. 243-248.

228. Осова О. О. Дидактичні засади навчання іноземних мов студентів філологічних спеціальностей із застосуванням технологічних інновацій : автореф. дис. … д-ра пед. наук : 13.00.09. Полтава, 2020. 43 с.

229. Основи соціальної психології : підручник для закладів вищої освіти / П. П. Горностай, М. М. Слюсаревський, В. О. Татенко, Н. В. Хазратова та ін. / за ред. М. М. Слюсаревського. Київ: Талком. 2018. 580 с.

230. Павленко Ж. О. Юридичний дискурс в контексті діалектичного підходу до юридичної аргументації: особливості і функції. *Логіка і право :* матер. VII регіон. наук.-практ. конф., 15 травня 2015 р. Харків, 2015. С. 7-13.

231. Павленко О., Мокляк В. Специфіка особистісно орієнтованого навчання іноземним мовам. *Педагогічні науки.* 2022. Вип. 80. С. 97-103.

232. Павлов Ю. О. Регулятивні процеси у формуванні професійної компетентності майбутніх фахівців у ПТНЗ. *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2013. Вип. 40. С. 191-197.

233. Павловська Ю. В. Особливості організації заняття з англійської мови у різнорівневих групах студентів немовних спеціальностей. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки.* 2012. Вип. 102. С. 163-169.

234. Панасенко Г., Акопян Т. Особливості професійно орієнтованого навчання іноземних мов студентів у немовних вищих навчальних закладах. *Рідна школа*. 2010. № 1-2. С. 30-34.

235. Пасічник О. О. До питання підвищення іншомовної компетентності студентів немовних спеціальностей: бар'єри та шляхи їх подолання. *Збірник наукових праць Херсонського державного університету. Педагогічні науки*. 2014. Вип. 66. С. 375-379.

236. Пахомов В. М. До проблем мовленнєвої культури правників. *Загально-філософські, психологічні та юридичні проблеми у здійсненні правової допомоги населенню України* : матер. всеукр. наук.-практ. інтернет-конф. (25-26 трав. 2017 р.). Івано-Франківськ: ІФНТУНГ, 2017. С. 14-21.

237. Педагогіка вищої школи: Навч. посіб. / З. Н. Курлянд, Р. І. Хмелюк, А. В. Семенова та ін. / за ред. З. Н. Курлянд. 3-тє вид., перероб. Київ: Знання, 2007. 495 с.

238. Перебийніс Ю. Взаємодія учасників освітнього процесу в умовах змішаного й дистанційного навчання іноземної мови за професійним спрямуванням. *Проблеми викладання іноземних мов у закладах вищої освіти :* матеріали І Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (м. Мелітополь, 20 травня 2021 р.). Мелітополь, 2021. С. 197-201.

239. Перебийніс Ю. В. Вища школа: виклики сьогодення і перспективи розвитку. *Сучасне матеріалознавство та товарознавство: теорія, практика, освіта :* матеріали VI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Полтава, 14-15 березня 2019 року). Полтава: ПУЕТ, 2019. С. 304-307.

240. Перебийніс Ю. В. До проблеми підготовки майбутніх правників до іншомовної професійно орієнтованої комунікації. *Адаптація правової системи України до права Європейського Союзу: теоретичні та практичні аспекти*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з нагоди 20-тої річниці створення Полтавського юридичного інституту Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого (м. Полтава, 29 вересня 2022 р.). Полтава, 2022. С. 240-242.

241. Перебийніс Ю. Ігрові методи навчання у процесі формування готовності майбутніх правознавців до іншомовної комунікації на професійну тематику. *Мова і міжкультурна комунікація: теорія та практика :* зб. матеріалів ІІІ Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 25 травня 2022 р.). Полтава: ПДАУ, 2022. С. 250-253.

242. Перебийніс Ю. В. Латинізми в англійській юридичній лексиці. *Особистість. Суспільство. Право :* зб. наук. ст. та тез наук. повід. за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. 10-річчю Полт. юрид. ін-ту. Полтава, 15 березня 2012 р.: у 2 ч. Ч. 1. Харків: «Точка», 2012. С. 548-551.

243. Перебийніс Ю. В. Модернізація процесу іншомовної підготовки майбутніх фахівців у галузі права як вимога сьогодення. *Сучасне матеріалознавство та товарознавство: теорія, практика, освіта :* матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Полтава, 22-23 квітня 2021 р.). Полтава: ПУЕТ, 2021. С. 123-126.

244. Перебийніс Ю. В. Моніторинг сформованості готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 50. Т. 2. С. 24-29.

245. Перебийніс Ю. В. Організація позааудиторної іншомовної активності майбутніх бакалаврів права. *Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції:* матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції (23 лютого 2023 року). Харків: Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, 2023. С. 195-198.

246. Перебийніс Ю. Педагогічні умови формування готовності майбутніх правників до професійно орієнтованої іншомовної комунікації. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2022. № 1 (45). P. 30-35.

247. Перебийніс Ю. Принцип неперервності освіти в процесі іншомовної підготовки бакалаврів права. *Дидаскал: часопис* : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Забезпечення якості вищої освіти в Україні: сучасний стан і перспективи», 12-13 листопада 2019 р. / Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2020. № 20. С. 202-205.

248. Перебийніс Ю. В. Роль проблемних методів навчання у процесі формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції :* матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Мукачево, 21–22 жовтня 2021 р.). Мукачево, 2021. С. 244-246.

249. Перебийніс Ю. В. Самонавчання у процесі підготовки майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. *Проблеми саморозвитку особистості в сучасному суспільстві :* матеріали ІІ Міжнар. наук.-практ. конф., 26-27 березня 2021 р. Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого. Харків: Друкарня Мадрид, 2021. С. 275-277.

250. Перебийніс Ю. Специфіка дистанційного та змішаного навчання іноземної мови за професійним спрямуванням у закладах вищої юридичної освіти. *Дидаскал: часопис* : матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю «Трансформації вищої педагогічної освіти: світовий і український контекст», 16–17 лист. 2021 р. / Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2021. № 22. С. 279-283.

251. Перебийніс Ю. Створення відкритого іншомовного комунікативного середовища як передумова формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. *Дидаскал: часопис :* матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Університетська освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Полтава, 16-17 листопада 2020 р.). Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ ім. В. Г. Короленка. Полтава, 2021. № 21. С. 39-42.

252. Перебийніс Ю. В. Структура готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. Вип. 191. С. 259-262.

253. Перебийніс Ю. В. Сучасний методичний інструментарій підготовки майбутніх правознавців до професійно орієнтованої комунікації. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 55. Т. 2. С. 69-73.

254. Перебийніс Ю. В. Трансформація компетенцій працівника в умовах суспільства знань. *Якість вищої освіти: компетентнісний підхід у підготовці сучасного фахівця* : матеріали XLIII Міжнародної науково-методичної конференції (м. Полтава, 14-15 листопада 2018 року). Полтава: ПУЕТ, 2018. С. 71-73.

255. Перебийніс Ю. В. Формування готовності до професійної діяльності як основна вимога до сучасної системи вищої освіти. *Сучасне матеріалознавство та товарознавство: теорія, практика, освіта* : VII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Полтава, 12-13 березня 2020 року). Полтава: ПУЕТ, 2020. С. 220-223.

256. Перебийніс Ю. В. Формування готовності студентів юридичних університетів до іншомовної комунікації за допопомогою дослідницьких методів. *ІІ Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка»*: збірник тез доповідей (м. Полтава, 22-23 лютого 2022 р.). Полтава: ПУЕТ, 2022. С. 285-289.

257. Петриця Л. Організація самостійної роботи студентів з іноземної мови з використанням інформаційних технологій. *Молодь і ринок*. 2013. № 1. С. 102-108.

258. Перова С. Структура професійної компетентності викладача іноземної мови та перекладу у ВНЗ. *Управлінські компетенції викладача вищої школи* : матер. ІІ Міжнар. наук.-практичн. конф. (28 лютого 2014 року). Київ: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2014. С. 116-117.

259. Петренко О. Б. Дефініція і сутнісне наповнення поняття «освітнє середовище» в контексті сучасної освітньої парадигми. *Інноватика у вихованні*. 2018. Вип. 7 (2). С. 6-16.

260. Петько Л. Актуальність формування професійно орієнтованого іншомовного навчального середовища в умовах університету. *Гуманітарний вісник. Серія: Педагогіка*. 2014. № 33. С. 128-141.

261. Пивоваров В. М. Мовна компетентність як складова професійної підготовки правників. *Особистість. Суспільство. Право* : зб. наук. ст. та тез наук. повід. за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. 10-річчю Полт. юрид. ін-ту. Полтава, 15 березня 2012 р.: у 2 ч. Ч. 1. Харків: Точка, 2012. С. 551-555.

262. Пилявець Н. І., Потапчук Є. М. Сучасні підходи до визначення поняття “когнітивний стиль особистості”. *Габітус*. 2021. Вип. 26. С. 117-121.

263. Писаренко Л. М. Формування комунікативної компетентності майбутніх юристів у процесі професійної підготовки. *Правове життя сучасної України*: матер. Міжнар. наук. конф. (16-17 травня 2013 р.). Одеса, 2013. С. 707-708.

264. Піддубцева О. І. Формування готовності майбутніх фахівців-аграріїв до іншомовного професійно орієнтованого спілкування: дис. … докт. філос. : 015. Запоріжжя. 2021. 293 с.

265. Піскун Н. Торубара О. Формування готовності майбутніх учителів до педагогічної діяльності. *Вісник Чернігівського державного педагогічного університету імені Т. Г. Шевченка. Серія: Педагогічні науки*. 2010. Вип. 79. С. 181-184.

266. Повідайчик М. М. Освітнє середовище університету як засіб формування конкурентоспроможності майбутнього вчителя. *Науковий вісник Ужгородського університету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2021. Вип. 1 (48). С. 325-328.

267. Пономарьова Л. Мовні засоби юридичного дискурсу. *Східнослов'янська філологія* : зб. наук. пр. Вип. 15. Горлівка, 2009. С. 202-209.

268. Попова Д. В. Комунікативно-прагматичні особливості медичного дискурсу (на матеріалі американського серіалу "Scrubs") : автореф. магістр. роб. … магістр філології. Миколаїв, 2019. 16 с.

269. Попова Л. Формування готовності майбутніх учителів початкової школи до професійної комунікації в умовах запровадження дистанційного навчання. *Актуальні питання гуманітарних наук*. 2020. Вип. 29. Том 3. С. 213-219.

270. Постригань А. В. Мова як інструмент міжкультурної комунікації для формування особистості. *Стратегії міжкультурної комунікації в мовній освіті сучасного ВНЗ :* зб. матер. Міжнар. наук.-практ. конф. (15 берез. 2016 р.). Київ: КНЕУ, 2016. С. 112-115.

271. Потапкіна Л. В. Готовність до професійної діяльності як психолого-педагогічна проблема. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки.* 2015. №1. с. 198-207.

272. Приходькіна Н. О. Компетенція, компетентність, медіакомпетентність: аналіз термінології. *Вісник післядипломної освіти. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. 5. С. 80-88.

273. Програма навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)»: галузь знань 08 Право, спеціальність 081 Право, освітньо-кваліфікаційний рівень перший

(бакалаврський) / розробники: Н. Г. Кравцова, Ю. В. Перебийніс. Полтава: ПЮІ НЮУ імені Ярослава Мудрого, 2020. 26 с.

274. Прудка Л. М. Формування інтегративної готовності майбутніх соціальних працівників до професійної діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2013. 20 с.

275. Психологічна енциклопедія / авт.-упоряд. О. М. Степанов. Київ: Академвидав, 2006. 424 с.

276. Рабінович П. М., Дудаш М. І. Правнича мова: основні складники (загальнотеоретична характеристика). *Вісник Національної академії правових наук України.* 2017. № 1 (88). С. 17-29.

277. Равчина Т. Організація взаємодії студентів з освітнім середовищем у вищій школі. *Вісник Львівського університету. Серія: Педагогіка*. 2005. Вип. 19. Ч. 2. С. 3-16.

278. Рагріна Ж. М. Аналіз сформованості компонентів готовності до професійного спілкування у майбутніх іноземних спеціалістів-медиків. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах.* 2017. Вип. 53 (106). С. 230-238.

279. Рагріна Ж.М. Підготовка майбутніх іноземних спеціалістів-медиків до професійного спілкування : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Запоріжжя, 2017. 298с.

280. Радомський І. П. Професійне спілкування в юридичній діяльності. *Вісник НТУ «Київський політехнічний інститут».* 2006. № 2 (17). С. 130-134.

281. Ралко А. І. Аналіз стану проблеми психологічної готовності особистості до аудиторської діяльності. *Вісник Національного університету оборони України*. 2015. № 3 (46). С. 247-252.

282. Решетник С. М. Критерії, показники та рівні сформованості готовності майбутніх офіцерів внутрішніх військ Міністерства внутрішніх справ України до службової діяльності. *Збірник наукових праць Хмельницького інституту соціальних технологій Університету «Україна».* 2013. № 2 (8). С. 217-223.

283. Рибніков С. Р. Готовність майбутніх екологів до професійно орієнтованої управлінської діяльності як психолого-педагогічний феномен. *Відповідальна економіка.* 2010. Вип. 2. С . 84-97.

284. Рибніков С. Р. Формування готовності майбутніх екологів до професійно орієнтованої управлінської діяльності : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2011. 23 с.

285. Рижиков В. С. Зміст та складові професійної підготовки майбутніх юристів відповідно професіограми. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України.* 2011. № 2. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2011_2_10.

286. Романов І. І. Методичні засади формування професійно орієнтованої лексичної компетентності на заняттях з іноземної мови в майбутніх правознавців. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2019. № 62.Т. 2. С. 157-162.

287. Руднєва І. С. Жанрова специфіка юридичного дискурсу і його мовна реалізація. *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна. Іноземна філологія*. 2017. Вип. 85. С. 101-107.

288. Руднєва І. С. Юридичний дискурс як модель інституційного дискурсу. *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Іноземна філологія.* 2018. № 87. С. 85-91.

289. Савка І. В., Яремко Т. І. Особливості викладання іноземної мови за професійним спрямуванням для майбутніх фахівців у галузі права. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 21. Т. 3. С. 101-104.

290. Саєнко Н. В. Перспективи використання змішаного навчання у викладанні іноземної мови у ВНЗ. *Теорія та методика навчання та виховання*. 2017. Вип. 41. С. 127-137.

291. Сакалюк О. О. Формування готовності менеджерів освіти до професійної діяльності в полікультурному навчальному середовищі : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Одеса, 2012. 248 с.

292. Самборська Н., Кравець О. Формування іншомовної комунікативної компетентності студентів закладів вищої освіти за допомогою дискурсивної технології навчання. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 49. Том 2. С. 99-103.

293. Самойленко О., Лисак П. Психологічна готовність особистості як предмет наукового дослідження. *Збірник наукових праць Національної академії державної прикордонної служби України. Серія: Психологічні науки*. 2020. № 2. Т. 13. С. 232-241.

294. Сараєва І. Діяльнісний підхід у векторі формувань оцінно-контрольних дій у дітей старшого дошкільного віку в різних видах діяльності. *Науковий вісник Миколаївського національного університету ім. В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки.* 2020. № 1 (68). С. 239-245.

295. Свириденко І. Інтерактивні технології і методи навчання іноземних мов на немовних факультетах. *Наукові записки. Серія: Філологічні науки*. Кіровоград, 2016. № 144. С. 455-458.

296. Свистун В. І. Теорія і практика підготовки майбутніх фахівців аграрної галузі до управлінської діяльності: дис. … д-ра пед. наук: 13.00.04. Київ, 2007.497 с.

297. Семенов О., Ємчик О. Освітнє середовище навчального закладу як детермінанта розвитку професійного потенціалу майбутнього вихователя. *Науковий вісник Східноєвропейського національного університету імені Лесі Українки. Серія: Педагогічні науки*. 2017. № 1 (350). С. 102-109.

298. Семеновська Л. А. Особливості підготовки докторів філософії до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. *Педагогічні науки*. 2021. Вип. 78. С. 57-62.

299. Семеног О. М., Насілєнко Л. А. Професійна комунікативна підготовка майбутніх юристів: теорія і практика : моногр. Суми, 2015. 324 с.

300. Синекоп О. С. Рівневий підхід у диференційованому навчанні майбутніх фахівців з інформаційних технологій професійно орієнтованого англомовного спілкування. *Наукові записки Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. Серія: Педагогічні науки*. 2017. Вип. CXXXIV (134). С. 221-231.

301. Синергетика і освіта : монографія / За ред. В. Г. Кременя. Київ: Інститут обдарованої дитини, 2014. 348 с.

302. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посібник / НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. Київ: ВД «ЕКМО», 2011. 324 с.

303. Сімонок В. П. Мова як спеціальна система організації людського досвіду. *Сучасна українська нація: мова, історія, культура* : матер. наук.-практ. конфер. (16 березня 2016 р.) Львів: ЛНМУ імені Данила Галицького, 2016. С. 55-57.

304. Сімонок В. П. Мовна підготовка – невід'ємна складова частина фахової підготовки юриста. *Вісник Національного університету внутрішніх справ*. 2003. Вип. 21. Ч. 2. С. 219-221.

305. Сітовська Л. В. Сучасний погляд на підготовку майбутніх юристів до професійної діяльності у пенітенціарній системі в педагогічній теорії. *Наукові записки Нац. пед. ун-т ім. М. П. Драноманова. Серія: Педагогічні та історичні науки*. 2014. Вип. 120. С. 127-137.

306. Скіба Н. Я. Інтегроване формування іншомовної комунікативної та методичної компетентностей майбутніх викладачів англійської мови для економічних спеціальностей : дис. … канд. пед. наук : 13.00.02. Тернопіль, 2019. 341 с.

307. Скиданова Н. В. Використання автентичних відеоматеріалів на заняттях з іноземної мови. *Комунікативна спрямованість вивчення мовних дисциплін у вищих навчальних закладах* : матер. Міжвуз. наук.-практ. сем. (15 жовтня 2015 р.). Харків: НЮУ ім. Ярослава Мудрого», 2015. С. 129-131.

308. Скоробагата О. М. Готовність до діяльності як психолого-педагогічна проблема.URL: https://www.sportpedagogy.org.ua/html/journal/2008-01/08somppp.pdf.

309. Смелікова В. Б. Підготовка майбутніх судноводіїв до професійно-орієнтованого спілкування засобами кейс-технологій : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2017. 305 с.

310. Смульська А. В. Роль юридичної клінічної освіти у підготовці майбутніх правознавців до консультаційної роботи з клієнтами (на прикладі юридичного

факультету ХНУ ім. В. Н. Каразіна). *Вісник Харківського національного університету імені В. Н. Каразіна. Серія: Право*. 2014. Вип. 17. С. 190-192.

311. Снегірьова Є. О. Номіналізація: як покращити письмове мовлення. *Лінгвістика XXI століття: нові дослідження і перспективи*. НАН України, Центр наукових досліджень і викладання іноземних мов. Київ, 2014. С. 157-161.

312. Соколюк О. Середовища навчання для реалізації навчального процесу з природничо-математичних дисциплін у старшій школі. *Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Серія: Проблеми методики фізико-математичної і технологічної освіти*. 2015. Вип. 7 (3). С. 296-302.

313. Сорокіна Н. В., Смовженко Л. Г. Створення професійно спрямованого навчального іншомовного інформаційно-комунікативного середовища для майбутніх учителів-філологів. *Інформаційні технології і засоби навчання*. 2018. Т. 66. № 4. С. 65-77.

314. Сорочук І. І. Роль діяльнісного підходу у процесі становлення педагога нового покоління. *Молодий вчений*. 2018. № 12.1 (64.1). С. 63-67.

315. Ставицька І. В. Формування іншомовної компетентності магістрів машинобудівних спеціальностей засобами мультимедіа: автореф. дис. … канд. пед. наук: 13.00.04. Київ, 2015. 22 с.

316. Степаненко О. І. Упровадження моделі формування готовності викладчів вищих навчальних закладів МВС України до попередження та розвязання професійних конфліктів. *Наукові записки Національного педагогічного університету ім. М. П. Драгоманова. Серія: Педагогічні та історичні науки.* 2012. Вип. 102. С. 188-198.

317. Столяренко О. Б. Психологія особистості : навч. посіб. Київ: Центр учбової літератури, 2021. 280 с.

318. Столярчук О., Сергеєнкова О. Формування психологічної готовності студентів до майбутньої професійної діяльності. *Humanitarium*. 2019. Т. 42. Вип. 1. С. 164-172.

319. Сура Н. А. Навчання студентів університету професійно орієнтованого спілкування іноземною мовою : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Луганськ, 2005. 20 с.

320. Сура Н. А. Професійна іншомовна підготовка як складова вищої професійної освіти. *Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки*. 2015. № 1. С. 296-300.

321. Тарнопольський О. Б., Кабанова М. Р. Методика викладання іноземних мов та їх аспектів у вищій школі : підр. Дніпро: Університет імені Альфреда Нобеля, 2019. 256 с.

322. Татенко В. О. Сучасна психологія: теретико-методологічні проблеми : навч. посіб. Київ: Вид-во Нац. авіац. Ун-ту «НАУ-друк», 2009. 288 с.

323. Тимощук О. О. Педагогічні умови формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців машинобудівної галузі : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Харків, 2019. 23 с.

324. Тинкалюк О. Модель формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна.* 2013. Випуск 29. С. 27-39.

325. Тинкалюк О. В. Педагогічні умови формування готовності майбутніх економістів до професійного іншомовного спілкування : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Тернопіль, 2014. 25 с.

326. Тишко Н. М., Мартинюк А. П. Класифікація ігор для організації процесу навчання англійської мови у немовному вищому навчальному закладі. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти* : зб. наук. пр. Вип. 10. Рівне: РДГУ, 2014. С. 133-136.

327. Третина вступників в магістратуру не склала ЗНО. URL: https://osvita.ua/consultations/master-zno/65118/.

328. Тур О. С. Проблема готовності в управлінській діяльності як предмет психологічного дослідження. *Вісник Національного університету оборони України*. 2020. № 5 (58). С. 193-200.

329. Туранін В. Ю. Феномен юридичної мови: концептуалізація проблеми. *Вісник ХНУВС*. 2013. № 2 (61). С. 73-79.

330. Тягнирядно Є. В. Міжмовна комунікація у сфері права. *Мова і право: лінгвістичний аспект розуміння, тлумачення та застосування права* : матер. круглого столу (8 листопада 2021 р.). Одеса, 2021. С. 30-35.

331. Українська мова (за правознавчим спрямуванням) : навч. посіб. / уклад.: О. А. Лисенко, В. М. Пивоваров, О. В. Прудникова, О. А. Шумейко. Харків: Нац. ун-т «Юрид. акад. України», 2011. 228 с.

332. Фамілярська Л. Л. Ресурси відкритого освітнього середовища післядипломної педагогічної освіти. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету.* 2016. Вип. 2. С. 251-263.

333. Федоренко Ю. Професійно зорієнтована іншомовна комунікація у контексті сучасної освіти. *Імідж сучасного педагога*. 2013. № 4. С. 3-5.

334. Фельцан І. М. Розвиток культури іншомовного спілкування в освіті дорослих Швеції : дис. … д-ра філософії : 011. Київ, 2020. 320 с.

335. Філоненко М. М. Психологія спілкування. Київ: Центр учбової літератури. 2008. 224 с.

336. Фіцула М. М. Педагогіка: навчальний посібник для студентів вищих педагогічних закладів освіти. Київ: Видавничий центр «Академія», 2000. 544 с.

337. Флегонтова Н. М. Педагогічні умови підготовки майбутніх учителів до організації культурного дозвілля школярів на основі маркетингового підходу. *Проблеми освіти* : наук. зб. 2011. Вип. 68. С. 145-152.

338. Формування у майбутніх правознавців професійно орієнтованої англомовної компетентності в говорінні з використанням вебквесту. *Сучасні технології навчання іноземних мов і культур у загальноосвітніх і вищих навчальних закладах* : колект. моногр. / С. Ю. Ніколаєва, Г. Е. Борецька, Н. В. Майєр, О. М. Устименко, В. В. Черниш та ін. Київ: Ленвіт, 2015. С. 116-154.

339. Фурс Т. І. Структура професійної компетентності майбутнього вчителя іноземних мов. *Молодий вчений*. 2015. № 6 (21). С. 53-56.

340. Хабарова Н.А. Комунікативні варіанти інституціонального дискурсу. *Матеріали VI наукової конференціїз міжнародною участю «Когнітивно-прагматичні дослідження професійних дискурсів»*. Харків: ХНУ ім. В.Н. Каразіна, 2018. С. 98-101.

341. Ходаковська О. О. Переклад англомовного законодавчого дискурсу: граматичні труднощі. *Наукові записки НДУ ім. М. Гоголя. Серія: Філологічні науки*. 2013. Кн. 3. С. 155-159.

342. Ходаковська О. О. Специфіка англомовного юридичного дискурсу та особливості його перекладу. *Науковий вісник Міжнародного гуманітарного університету. Серія: Філологія*. 2014. № 10. Том. 2. С. 164-167.

343. Ходаковська О.О. Юридичний англомовний дискурс: особливості та засоби реалізації інтертекстуальності. *Закарпатські філологічні студії*. 2013. Вип. 15. С. 113-117.

344. Хомишин І. Ю. Компетентнісний підхід як основа оновлення змісту освіти. *Право і суспільство*. 2018. № 1. С. 196-200.

345. Хоружа Л. Л. Потенціал педагогіки у професійному розвитку і вдосконаленні вчителя. *Сучасні акмеологічні дослідження: теоретико-методологічні та прикладні аспекти: моногр.* / редкол.: В. О. Огнев'юк та ін. Київ: Київ. ун-т ім. Б. Грінченка, 2016. С. 341-359.

346. Хриков Є. М., Адаменко О. В., Савченко С. В. Методологічні засади педагогічного дослідження : моногр. Луганськ: ЛНУ ім. Тараса Шевченка, 2013. 244 с.

347. Хриков Є. М. Педагогічні умови в структурі наукового знання. *Вісник Черкаського національного університету ім. Богдана Хмельницького. Серія: Педагогічні науки*. 2022. № 4. С. 5-10.

348. Царьова І. В. Деривaційний підхід до вивчення юридичного тексту. *Вісник КНЛУ. Серія: Філологія.* Том 20. № 2. 2017. С. 131-138.

349. Царьова І. В. Лінгвопрагматичний аспект юридичного дискурсу. *Науковий часопис НПУ ім. М. П. Драгоманова. Серія 8: Філологічні науки.* 2017. Вип. 9. С. 126-132.

350. Циганій С. О. Формування культури професійно-правового спілкування в майбутніх юристів у процесі фахової підготовки : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Київ, 2017. 239 с.

351. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : навч. посібник 2-ге вид., випр. та доп. Київ: Професіонал, 2007. 464 с.

352. Цуркан М. Методологічні підходи до навчання української мови як іноземної в закладах вищої медичної освіти. *Освітологічний дискурс*. 2020. № 1 (28). С. 106-117.

353. Чейпеш І. В. Функції іншомовної комунікативної культури у професійній підготовці студентів. *Науковий вісник Ужгородського національного кніверситету. Серія: Педагогіка. Соціальна робота*. 2013. Вип. 26. С. 225-227.

354. Чередніченко Г. А., Шапран Л. Ю., Куниця Л. І. Мультимедійні технології у процесі викладання дисципліни «Іноземна мова» у вищих технічних навчальних закладах. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. В. Гнатюка. Серія: Педагогіка.* 2011, № 4. С. 134-138.

355. Черепєхіна О. А. Особливості психологічної готовності психологів до професійної діяльності у спорті : автореф. … канд. психол . наук : 19.00.01. Київ, 2006. 23 с.

356. Чернявський Б. Р. Формування іншомовної компетентності у майбутніх економістів у процесі інтегрованого навчання : дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Херсон, 2021. 260 с.

357. Чиханцова О. А. Іншомовна комунікативна компетентність як фактор розвитку особистості. *Актуальні проблеми психології*. 2019. Т. VI. Вип. 16. С. 279-286.

358. Чорна Н. Б. Сутність та структура готовності до професійного саморозвитку майбутніх учителів мистецьких спеціальностей. *Вісник Запорізького національного університету. Серія: Педагогічні науки.* 2017. № 1 (17). С. 192-196.

359. Шандрук С. І., Аркушина Ю. В. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців на немовних факультетах в закладах вищої педагогічної освіти. *Наукові записки Центральноукраїнського*

державного педагогічного університету ім. Володимира Винниченка. Серія: Педагогічні науки. 2022. Вип. 196. С. 69-75.

360. Шанскова Т. І. Готовність до професійної діяльності фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти. *Андрагогічний вісник.* 2014. № 5. С. 133-139.

361. Шапран Ю. П., Шапран О. І. Типологія освітнього середовища в умовах компетентнісно-зорієнтованої педагогічної освіти. *Педагогічна освіта: теорія і практика. Серія: Психологія. Педагогіка*. 2015. № 23. С. 4-10.

362. Шерстюк Л. В. Специфіка диференціації навчання професійно спрямованої англійської мови студентів-юристів. *Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили комплексу "Києво-Могилянська академія". Серія: Педагогіка*. 2012. Т. 199. Вип. 187. С. 87-91.

363. Шишко А. В. Формування педагогічної компетентності майбутнього викладача іноземної мови у процесі магістерської підготовки : автореф. дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. Кіровоград, 2008. 23 с.

364. Шиян Н., Перебийніс Ю. Теоретичні основи формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у немовному закладі вищої освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. № 24. С. 234-238.

365. Школяр Н. В. Освітнє середовище ЗВО як фактор формування готовності студентів до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2021. № 76. Т. 3. С. 65-70.

366. Школяр Н. В. Підготовка майбутніх політологів до професійного спілкування засобами іноземної мови. *Інноваційна педагогіка*. 2021. Вип. 33. С. 136-140.

367. Шумило І. І. Особливості викладання англійської мови за професійним спрямуванням студентам юридичних спеціальностей. *Збірник наукових праць Національної академії Державної прикордонної служби України. Серія: Педагогічні науки*. 2015. № 2. С. 238-248.

368. Юридична деонтологія : підр. / С. П. Погребняк, О. О. Уварова, Г. О. Христова та ін.; за заг. ред. О.В. Петришина. Харків: Право, 2014. 248 с.

369. Юридична енциклопедія: в 6 т. / редкол. : Ю.С. Шемшученко (гол.) та ін. Київ: Укр. енцикл., 2004. Т. 6: Т-Я. 768 с.

370. Юхимець О. І. Інтегративний зміст комунікативної компетентності майбутніх правознавців. *ScienceRise. Pedagogical Education*. 2017. № 11 (19). С. 44-48.

371. Юхно Н. В. Суть та структура іншомовної комунікативної компетентності фахівців. *Наукові записки кафедри педагогіки*. 2022. № 51. С. 113-120.

372. Ярошенко О. Г., Деркач Т. М. Порівняльний аналіз стилів навчання студентів різних спеціальностей. *Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України*. 2012. № 1. С. 43-47.

373. Ярошиська О. О. Теоретичні і методичні засади проектування освітнього середовища професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи : дис. … д-ра пед. наук : 13.00.04. Умань, 2015. 544 с.

374. Ярощук Л. Г. Педагогічні технології навчання предметів гуманітарного циклу учнів гімназії : дис. … канд. пед. наук : 13.00.09. Кривий Ріг, 2008. 218 с.

375. Adams K. A Manual of Style for Contract Drafting. 3rd edn. Chicago: American Bar Association. 2013. 477 p.

376. Agnoloni T., Venturi G. Semantic Processing of Legal Texts. *Handbook of Communication in the Legal Sphere*. Boston, Berlin: Walter de Gruyter, 2018. P.109-137.

377. Anderson T., Dron J. Learning Technology through Three Generations of Technology Enhanced Distance Education Pedagogy. *European Journal of Open, Distance and E-Learning*. 2012. No. 2. URL: https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ992485.pdf.

378. Anderson L. W., Krathwohl D. R. A Taxonomy for Learning, Teaching, and Assessing: A Revision of Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. Allyn & Bacon. Boston: Pearson Education Group, 2001. 302 p.

379. Arnó M. E., Soler C. A., Rueda Ramos C. Information Technology in Languages for Specific Purposes: Issues and Prospects, Berlin: Springer, 2006. 267 p.

380. Atkinson M. J., Drew P. Order in Court. The Organization of Verbal Interaction in Judicial Settings. London: The Macmillan Press Ltd., 1979. 274 p.

381. Bain Butler D. Strategies for Clarity in Legal Writing. *Clarity*. 2013. No. 70. New York: Aspen Publishers. P. 31-37.

382. Bates A. W. Technology, E-learning and Distance Education. 2nd ed. London, New York: Routledge, 2005. 256 p.

383. Bell T. Do EAP Teachers Require Knowledge of Their Students' Specialist Academic Subjects? *The Internet TESL Journal*. 1999. Vol. V. No. 10. URL: http://iteslj.org/Articles/Bell-EAPRequireKnowledge.html.

384. Benveniste É. *Problèmes de linguistique générale*, Gallimard, 1974. 642 p.

385. Berman H. J. Law and Language: Effective Symbols of Community. Witte J. Jr. (ed.). Cambridge: Cambridge University Press, 2013. 218 p.

386. Berūkštienė D. Legal Discourse Reconsidered: Genres of Legal Texts. *Comparative Legilinguistics.* 2016. Vol. 28. P. 89-117.

387. Bhatia V. K. Analyzing Genre: Language in Professional Settings. London: Longman, 1993, 246 p.

388. Bhatia V. K. Cognitive structuring in legislative provisions. *Language and the Law*. Gibbons J. (ed.). Longman, 1994. P. 136-155.

389. Bhatia V. K. Methodological Issues in Genre Analysis. *Journal of Language and Communication in Business*. 2017. Vol. 9 (16). P. 39-59.

390. Biel Ł. Legal Terminology in Translation Practice: Dictionaries, Googling or Discussion Forums? *SKASE Journal of Translation and Interpretation*. 2008. Vol. 3. P. 22-38.

391. Blake N. A History of the English Language. New York: New York University Press, 1996. 382 p.

392. Bloom B. S. Mastery Learning. Mastery learning: Theory and practice. Block J. H. (ed.). Holt, Rinehart and Winston, 1971. P. 47-63.

393. Bloom B. S., Krathwohl D. R. Taxonomy of Educational Objectives: The Classification of Educational Goals, by a committee of college and university examiners. Handbook I: Cognitive Domain. New York: Longmans, Green, 1956. 403 p.

394. Bolitho R., Best R. The Internationalisation of Ukrainian Universities: the English Language Dimension. Kyiv: British Council, 2017. 154 p.

395. Breeze R. Corpora and Computation in Teaching Law and Language. *International Journal of Language & Law*. 2017. Vol. 6. P. 1-17.

396. Brinton D. M., Snow M. A., Wesche M. B. Content-based Second Language Instruction. New York: Newbury House, 1989. 304 p.

397. Brumfit Ch. (ed.). The Practice of Communicative Teaching. Oxford: Pergamon Press, British Council, 1986. 145 p.

398. Budden J. Adapting Materials for Mixed Ability Classes. *British Council. Teaching Tips*. 2008. URL: https://www.teachingenglish.org.uk/article/adapting-materials-mixed-ability-classes.

399. Burnham S. J. Transactional Skills Training: Contract Drafting – beyond the Basics. *The Tennessee Journal of Business Law*. 2009. Vol.10. P. 253-295.

400. Byrne D. B., Hattie J. A., Fraser B. J. Student Perceptions of Preferred Classroom Learning Environment. *Journal of Educational Research*. 1986. No.80. P. 10-18.

401. Cabre T. M. Terminology. Theory, Methods and Applications. Amsterdam – Philadelphia: John Benjamins Publishing Company, 1999. 248 p.

402. Carroll J. M. Design Rationale as Theory. *HCI Models, Theories, and Frameworks*. Carroll J. M. (ed.). Morgan Kaufmann Publishers. 2003. P. 431-461.

403. Collins B., Moonen J. Flexible Learning in a Digital World: Experiences and Expectations. London: Kogan Page, 2001. 232 p.

404. Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Cambridge: Cambridge University Press, 2001. 273 p.

405. Coulthard M., Johnson A. An Introduction to Forensic Linguistics: Language in Evidence. London: Routledge, 2007. 237 p.

406. Couture B. Effective Ideation in Written Text: a Functional Approach to Clarity and Exigence. *Functional Approaches to Writing: Research Perspectives*. B. Couture (ed.). London: Frances Pinter, 1986. P. 69-91.

407. Coyle D. CLIL – a Pedagogical Approach. *Encyclopedia of Language and Education*. N. Van Deusen-Scholl, N. Hornberger (eds.). Vol. 4. Springer, 2008. P. 97-111.

408. Crandall T. D., Whaley D.J. Cases, Problems, and Materials on Contracts. 7th Edition. New York: Wolters Kluwer, 2016. 1088 p.

409. Crystal D., Davy D. Investigating English Style. Longman, 1969. 264 p.

410. Daley R., Jones S., Sinclair J. English Collocation Studies: The OSTI Report (Corpus and Discourse). Krishnamurthy R. (ed.) London – NY: Continuum 2004. 240 p.

411. Dijk van T. A. Discourse and Context: A Sociocognitive Approach. Cambridge: Cambridge University Press, 2008. 282 p.

412. Dodson S., Dodson A. Literary Justice. *18 Green Bag 2d 429*. 2015. August 26. P. 430-434. URL: https://ssrn.com/abstract=650959.

413. Douglas D. Assessing Languages for Specific Purposes. Cambridge: Cambridge University Press, 2000. 328 p.

414. Driscoll M. Blended Learning: Let's Get Beyond the Hype. *LTI Newsline: Learning & Training Innovation*. March 2002. URL: http://www.elearningmag.com/elearning/article/articleDetail.jsp?id=11755.

415. Dudeney G., Hockly N. How to Teach English with Technology (with CD-Rom). Pearson/Longman, 2007. 192 p.

416. Dudley-Evans T. Five Questions for LSP Teacher Training. *Teacher Education for LSP*. R. Howard, G. Brown (eds.). Philadelphia: Multilingual Matters Ltd., 1997. P. 58-67.

417. Dumont H., Istance D. Analysing and Designing Learning Environments for the 21st Century. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice.* Dumont H., Instance D., Benavides F. (eds). OECD Publishing. 2010. P. 19-34.

418. Durant A., Leung J. H. S. Language and Law: a resource book for students. London – New York: Routledge, 2016. 258 p.

419. English for Future Lawyers: електрон. навч.-метод. посібник з навчальної дисципліни «Іноземна мова (англійська)» для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 08 Право спеціальності 081 Право освітньої

програми Право / укл.: Ю. В. Перебийніс. Полтава: ПЮІ НЮУ ім. Ярослава Мудрого, 2022. 60 с.

420. Entwistle N., Tait H. Approaches to Studying and Perceptions of the Learning Environment across Disciplines. *New Directions for Teaching and Learning.* 1995. No. 64. P. 93-103.

421. Erben T., Ban R., Castañeda M. Teaching English Language Learners through Technology. New York: Routledge, 2009. 240 p.

422. European Profile for Language Teacher Education – A Frame of Reference: A Report to the European Commission Directorate General for Education and Culture / Written by M. Kelly, M. Grenfell, R. Allan, C. Kriza and W. McEvoy. University of Southampton, 2004. 124 p.

423. Foucault M. The Archeology of Knowledge and the Discourse of Language. New York: Pantheon Books, 1972. 245 p.

424. Garner B. Legal Writing in Plain English: A Text with Exercises. 2nd ed. Chicago: University of Chicago Press, 2001. 268 p.

425. Gibbons J. Taking Legal Language Seriously. *Language in the Law*. Gibbons J., Prakasam V., Tirumalesh K. V. (eds.). Orient Longman Private Limited, 2004. P. 1-16.

426. Goddard C. Didactic Aspects of Legal English: Dynamics of Course Preparation. *ESP across cultures [Special issue]: Legal English across cultures*. 2010. Vol. 7. P. 45-62.

427. Goodrich P. Legal Discourse. Studies in Linguistics, Rhetoric and Legal Analysis. New York: Palgrave Macmillan, 1987. 267 p.

428. Goźdź-Roszkowski S., Pontrandolfo G. (eds.). Phraseology in Legal and Institutional Settings: A Corpus-based Interdisciplinary Perspective. Routledge, 2017. 296 p.

429. Goźdź-Roszkowski S. Legal Language. *The Encyclopedia of Applied Linguistics*. Chapelle C. A. (ed.). Chichester: WileyBlackwell, 2011. P. 3281-3289.

430. Graham C. R. Blended Learning Systems. Definition, Current Trends, and Future Directions. *The Handbook of Blended Learning.* San Francisco: Pfeiffer, 2006. P. 3-21.

431. Gubby H. English Legal Terminology. Legal Concepts in Language, 4th ed. The Hague: Eleven International Publising, 2016. 283 p.

432. Gustafsson M. Some Syntactic Properties of English Law Language. *Publications of the Department of English.* No. 4. University of Turku. 1975. 124 p.

433. Hafner C. A. Designing, Implementing, and Evaluating an Online Resource for Professional Legal Communication Skills : thesis … PhD in Linguistics. Sydney, 2008. 390 p.

434. Horton W., Horton K. E-learning Tools and Technologies. Indianapolis: Wiley Publishing Inc., 2003. 591 p.

435. Huang R., Spector M. J., Yang J. Educational Technology. A Primer for the 21st Century. Singapore: Springer Nature Singapore Pte Ltd., 2019. 253 p.

436. Hyland K. Specificity Revisited: How Far Should We Go Now? *English for Specific Purposes*. 2002. Vol. 21. P. 385-395.

437. Ingels M. Legal English Communication Skills. Lueveg: Acco, 2006. 352 p.

438. Istance D., Dumont H. Future Directions for Learning Environments in the 21st Century. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice.* Dumont H., Instance D. & Benavides F. (eds). OECD Publishing. 2010. P. 317-338.

439. Isiguzel B. The Blended Learning Environment on the Foreign Language Learning Process: A Balance for Motivation and Achievement. *Turkish Online Journal of Distance Education-TOJDE*. July 2014. Vol. 15. No 3. Art. 10. P. 108-121.

440. Januszewski A., Molenda M. (eds.). Educational Technology: A Definition with Commentary. New York: Routledge, 2008. 299 p.

441. Jenkins J. English as a Lingua Franca in the International University. The Politics of Academic English Language Policy. New York: Routledge, 2014. 252 p.

442. Kerres M., De Witt C. A Didactical Framework for the Design of Blended Learning Arrangements. *Journal of Educational Media*. 2003. No. 28. P. 101-113.

443. Klinck D. R. The Word of the Law: Approaches to Legal Discourse. Ottawa: Carleton University Press, 1992. 458 p.

444. Knowles M. S. The Modern Practice of Adult Education: Andragogy versus Pedagogy. Cambridge: Association Press, 1970. 384 p.

445. Kriesberg S. Transforming Power: Domination, Empowerment, and Education. New York: State University of New York Press, 1992. 264 p.

446. Kjoer A. L. On the Structure of Legal Knowledge: the Importance of Knowing Legal Rules for Understanding Legal Texts. *Language, Text, and Knowledge. Mental Models of Expert Communication*. Berlin – New York: Mouton de Gruyter, 2000. P. 127-161.

447. Kurzon D. It Is Hereby Performed: Explorations in Legal Speech Acts. Amsterdam: John Benjamins Publishing Co., 1986. 89 p.

448. Kutsepal S., Perebyynis Yu., Zinchenko N. Specificity of Social Existence in Megalopolis. *7th International Interdisciplinary Scientific Conference "Society. Health. Welfare": Contemporary Social Dynamics and Welfare: Urban and Rural Development Perspectives.* 2020. Vol. 85. 01003. URL: https://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2020/13/shsconf_shw2020_01003.pdf.

449. Lamri C.-E. E-Learn Platform to Teach Legal English for Law Professionals. *Arab World English Journal*. 2019, May. P. 97-108.

450. Lightbown P. M., Spada N. How Languages are Learned. 4th ed. Oxford: Oxford University Press, 2013. 272 p.

451. Lojko M. O. Teaching Legal English to English Second Language Students in the US Law Schools. *Respectus Philologicus*. 2011. No.19 (24). P. 200-211.

452. Łuczak A. Learning to Teach Legal English. Teacher's Professional Development in ELP Context. *Scientific Bulletin. Education Sciences Series*. 2012. P. 114-142.

453. Łuczak A. Legal English Courses at Universities. Should We Prepare Students For Certificate Exams or Communication in the Work Place? *International Journal of Arts and Sciences.* 2010. Vol. 3 (18). P. 186-197.

454. Mackinlay J. Syntactic discontinuity in the language of UK and EU legislation. *English for Specific Purpose World*. 2004. Is. 1 (7). Vol. 3. URL: http://www.esp-world.info/Articles_7/Syntactic%20DiscontLegal.htm.

455. Maley Y. The Language of the Law. *Language and the Law.* J. B. Gibbons (ed.). London: Longman, 1994. P. 11-50.

456. Marsh D. (ed.). CLIL/EMILE. The European dimension. Actions, trends, and foresight potential. University of Jyväskylä: UniCOM, Continuing Education Centre, 2002. 204 p. URL: https://jyx.jyu.fi/bitstream/handle/123456789/47616/1/david_marsh-report.pdf.

457. Mattila H. E. S. Comparative Legal Linguistics [Translated by C. Goddard]. Ashgate, 2006. 347 p.

458. Mayer R. E. Learning with Technology. *The Nature of Learning: Using Research to Inspire Practice*. OECD Publishing, 2010. P. 179-198.

459. McBride N. J. Letters to a Law Student. A Guide to Studying Law at University. 4th edition. Pearson. 2017. 392 p.

460. Mellinkoff D. The Language of the Law. Boston: Little, Brown and Company, 1963. 540 p.

461. Mishchenko V. Terminology Translation in Teaching Legal English. E*nglish for Specific Purposes World*. 2010. Is. 3 (29). Vol. 9. URL: http://www.esp-world.info/Articles_29/Terminology.pdf.

462. Moore M. G. Editorial: Three Types of Interaction. *The American Journal of Distance Education*. 1989. No. 3 (2). P. 1-6.

463. Mullany L. Rethinking Professional Communication: New Departures for Global Workplace Research. *Professional Communication: Consultance, Advocacy, Activism.* Mullany, L. (ed.). Cham: Palgrave Macmillan, 2020. P. 1-26.

464. Nolfi E. A. Legal Terminology Explained. McGraw-Hill Education, 2008. 432 p.

465. Nordmeyer J., Barduhn, S. (eds). Integrating Language and Content. Annapolis Junction: TESOL Publications, 2010. 274 p.

466. Northcott J. Language Education for Legal Professionals. *Dimensions of Forensic Linguistics*.. Gibbons J., Turrell T. M. (eds). Amsterdam: John Benjamins, 2008. P. 27-45.

467. Northcott J. Legal English. *The Handbook of English for Specific Purposes*. Paltridge B., Starfield S. (eds.). Chichester: John Wiley & Sons, Inc, 2013. P. 213-226.

468. Northcott J. Teaching Legal English: Contexts and Cases. *English for Specific Purposes in Theory and Practice*. D. Belcher (ed.). Ann Arbor: University of Michigan Press, 2009. P. 165-185.

469. Otto W. Die Paradoxie einer Fachsprache. *Der öffentliche Sprachgebrauch*. Band II. Stuttgart: Klett-Cotta, 1981. P. 44-57.

470. Probert W. Law and Persuasion: The Language-Behavior of Lawyers. *University of Pennsylvania Law Review*. 1959. Vol. 108. No. 1. P. 35-58.

471. Ramsfield J. J. Culture to Culture: A Guide to U.S. Legal Writing. Durham: Carolina Academic Press, 2005. 402 p.

472. Raven J. Competence in Modern Society: the Identification, Development and Implementation. H. K. Lewis, 1984. 251 p.

473. Richards J. C., Rodgers T. S. Approaches and Methods in Language Teaching. 3rd ed. Cambridge: Cambridge University Press, 2014. 410 p.

474. Sağlam G., Salı P. The Essentials of the Foreign Language Learning Environment: Through the Eyes of the Pre-service EFL Teachers. *Procedia - Social and Behavioral Sciences*. 2013. No. 93. P. 1121-1125.

475. Schmuck R., Schmuck P. Group Processes in the Classroom. 2nd ed. Dubuque: WM. C. Brown Company Publishers, 1978. 229 p.

476. Shramko R., Rakhno M., Mokliak V., Mokliak O. The Role of Foreign Language Communicative Competence in the Formation of Professionally-Oriented Communication of Intending Bachelors of Law: Modern Challenges. *Витоки педагогічної майстерності.* 2022. Вип. 30. С. 204-210.

477. Skilton R. H. Shakespeare and the Supreme Court. *The Gargoyle Wisconsin Law School.* 1991. No. 21/4. P. 4-8.

478. Solan L. M. Patterns in Language and Law. *International Journal of Language & Law*. 2017. Vol. 6. P. 46-66.

479. Throw M. Twentieth-Century Higher Education: Elite to Mass to Universal, Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2010. 640 p.

480. Tiersma P. M. Legal English. Chicago: University of Chicago Press. 1999. 328 p.

481. Tomlinson B., Whittaker C. (eds.). Blended Learning in English Language Teaching: Course Design and Implementation. London: British Council, 2013. 258 p.

482. Tomlinson C. A. The Differentiated Classroom: Responding to the Needs of All Learners. Alexandria: Association for Supervision and Curriculum Development, 1999. 140 p.

483. Trosborg A. Text Typology: Register, Genre and Text Type. *Text Typology and Translation.* Trosborg (Ed.). Amsterdam – Philadelphia: Benjamins, 1997. P. 3-23.

484. Tsou W., Wang W., Tzeng Y. Applying a Multimedia Storytelling Website in Foreign Language Learning. *Computers and Education.* 2006. Vol. 47 (1). P. 17-28.

485. Tymoczko M. Trajectories of Research in Translation Studies. *Meta*. 2005. Vol. 4. P. 1082-1097.

486. Varó E. A., Hughes B. Legal Translation Explained. Manchester: St. Jerome Publishing, 2002. 120 p.

487. White J. B. Thinking about Our Language. *Yale Law Journal*. 1987. Is. 8. Vol. 96. P. 1960-1983.

488. Williams C. Legal Drafting. *Handbook of Communication in the Legal Sphere*. Visconti Jacqueline (ed.). Boston – Berlin: Walter de Gruyter, 2018. P. 13-35.

489. Williams C. Legal English and Plain Language: an Update. *ESP Across Cultures,* 2011. Vol. 8. P. 139-151.

490. Wydick R. C. Plain English for Lawyers: Teacher's manual (5th ed.). Durham: Carolina Academic Press, 2005. 152 p.

491. Xhaferi B., Xhaferi G. The English Language Skills in ESP for Law Course. *Revista de Lenguas para Fines Específicos*. 2011. Vol. 17. P. 431-448.

ДОДАТКИ

Додаток А

ДОКУМЕНТИ ПРО УПРОВАДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Перебийніс Юлії Василівни

«Формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування»

зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Директор Полтавського юридичного інституту Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого

проф. І. Є. Криницький

«30» червня 2022 р.

АКТ

упровадження результатів дисертаційної роботи

Перебийніс Юлії Василівни на тему:

«Формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування»,

поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії з педагогіки зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки», у навчальний процес Полтавського юридичного інституту Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого

Акт складено комісією у складі:

Голова: завідувач кафедри теоретико-правових дисциплін Полтавського юридичного інституту Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого, доктор юридичних наук, доцент Козаченко А. І.

Члени комісії: кандидат педагогічних наук, доцент Кравцова Н. Г., кандидат юридичних наук, асистент Прохазка Г. А.

Комісією було проведено роботу з визначення фактичного упровадження результатів наукового дослідження Перебийніс Ю. В. у навчальний процес Полтавського юридичного інституту Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого.

За результатами проведеної роботи комісією установлено, що упродовж 2019-2022 рр. основні теоретичні положення, висновки й рекомендації дисертаційної праці Ю. В. Перебийніс упроваджувались у освітній процес

Полтавського юридичного інституту Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого.

Під час здійснення дослідження авторкою було розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено технологію формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, що містить цільовий, змістовий, процесуальний та рефлексійний блоки. Нею було проаналізовано категорію готовності до професійно орієнтованої комунікації фахівців у галузі права (на матеріалі англомовного юридичного дискурсу), визначено педагогічні умови реалізації зазначеної педагогічної технології, створено відповідний навчально-методичний супровід, зокрема електронний навчально-методичний комплекс "Legal English for Future Lawyers", та здійснено експериментальну перевірку ефективності розробленої технології.

Дидактичні засади та практичні результати дисертаційної роботи Перебийніс Ю. В. було використано викладачами кафедри теоретико-правових дисциплін при підготовці навчально-методичних матеріалів із навчального курсу «Іноземна мова» для студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти, що дозволило істотно підвищити якість набутих студентами компетенцій, тому вони можуть бути використані для модернізації змісту й форм навчання іноземних мов майбутніх спеціалістів у галузі права.

Голова комісії: А. І. Козаченко

Члени комісії: Н. Г. Кравцова

Г. А. Прохазка

ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

МІНІСТЕРСТВА ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-80, факс (0522) 24-85-44
E-mail: mail@kspu.kr.ua, код ЄДРПОУ 02125415

На №_____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Перебийніс Юлії Василівни на тему:
«Формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування»
зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки»
в освітній процес Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка

Матеріали дисертації, поданої на здобуття наукового ступеня доктора філософії з педагогіки Перебийніс Юлії Василівни на тему: «Формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування», упроваджувались на базі Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка протягом 2019-2022 н.р.

Авторкою було розроблено, теоретично обґрунтовано й експериментально перевірено технологію формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у єдності цільового, змістового, процесуального й рефлексійного блоків. Проведення дисертаційного дослідження супроводжувалось виконанням таких завдань:

– теоретичний аналіз категорії готовності до професійно орієнтованої комунікації іноземними мовами й специфіки спілкування у галузі права;

– розробка педагогічних умов реалізації технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування (готовність викладача іноземної мови за правознавчим спрямуванням до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів права; орієнтованість на індивідуально-психологічні особливості майбутніх бакалаврів права, зокрема їхні навчально-пізнавальні стилі; створення відкритого іншомовного комунікативного середовища із залученням інформаційно-комунікаційних технологій);

– створення навчально-методичного супроводу іншомовної підготовки студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 08 «Право» спеціальності 081 «Право» освітньої програми «Право» до спілкування іноземними мовами по професійну тематику;

– експериментальна перевірка ефективності розробленої технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

Матеріали наукового дослідження знайшли широке застосування в процесі підготовки зазначеної категорії здобувачів вищої юридичної освіти, що сприяло оновленню змісту методичного забезпечення навчальної дисципліни «Іноземна мова». Апробація матеріалів зазначеного наукового дослідження засвідчила його актуальність, практичну значущість та доцільність упровадження результатів у освітній процес закладів вищої освіти України, які здійснюють підготовку майбутніх бакалаврів права.

Результати впровадження дисертаційного дослідження Ю. В. Перебийніс обговорено та схвалено на засіданні кафедри германських мов, зарубіжної літератури та методик їхнього навчання Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (протокол №1 від 04 серпня 2022 р.).

Проректор з наукової роботи **Лілія КЛОЧЕК**

Вищий навчальний заклад Укоопспілки
«ПОЛТАВСЬКИЙ УНІВЕРСИТЕТ ЕКОНОМІКИ І ТОРГІВЛІ»
36014, м. Полтава, вул. Коваля, 3
код за ЄДРПОУ 01597997
р/р UA863223130000026008000019421
в АТ «Укрексімбанк»
+38 (0532) 50-41-70 +38 (0532) 50-02-52 cam@puet.edu.ua

Higher Educational Establishment of Ukoopspilka
«POLTAVA UNIVERSITY OF ECONOMICS AND TRADE»
3, Koval Street, Poltava, 36014, Ukraine
EDRPOU 01597997
Account: UA863223130000026008000019421
in JSC Ukrexim bank
POLTAVA UNIVERSITY OF ECONOMICS AND TRADE
www.puet.edu.ua

№ 1108/15 від 19 05 2015 р.

ДОВІДКА
про упровадження результатів дисертаційного дослідження
Перебийніс Юлії Василівни на тему:
«Формування готовності майбутніх бакалаврів права
до професійно орієнтованого іншомовного спілкування»

Із метою апробації результатів дисертаційного дослідження Перебийніс Ю. В. у Вищому навчальному закладі Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» упроваджено було науково обґрунтовано і розроблено технологію формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у єдності цільового, змістового, процесуального та рефлексійного блоків; визначено педагогічні умови реалізації запропонованої технології: готовність викладача іноземної мови за правознавчим спрямуванням до формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх бакалаврів права; орієнтованість на індивідуально-психологічні особливості майбутніх бакалаврів права, зокрема їхні навчально-пізнавальні стилі; створення відкритого іншомовного комунікативного середовища із залученням інформаційно-комунікаційних технологій.

Метою функціонування відкритого іншомовного комунікативного середовища у межах освітнього простору ЗВО, який здійснює підготовку студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 08 «Право» спеціальності 081 «Право» освітньої програми «Право», було забезпечення додаткового стимулювання студентів до трансформації їхньої іншомовної компетентності, націлене на підготовку до майбутньої діяльності за фахом.

Методичні рекомендації щодо реалізації технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування допомогли викладачам кафедри ділової іноземної мови Вищого навчального закладу Укоопспілки «Полтавський університет економіки і торгівлі» внести корективи до освітнього процесу, прогнозувати можливі його наслідки, забезпечити динаміку формування іншомовної компетентності майбутніх спеціалістів у галузі права.

Отримані результати дослідження слугують достатньою підставою для висновку щодо ефективності програми дослідно-експериментальної праці та доцільності упровадження наукового доробку Перебийніс Ю. В. у процес професійної підготовки майбутніх бакалаврів права.

Проректор з науково-педагогічної роботи
Вищого навчального закладу Укоопспілки
«Полтавський університет економіки
і торгівлі», професор **Олександр МАЦЮРА**

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ПОЛТАВСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ АГРАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Сковороди, 1/3, м. Полтава, 36003, тел./факс: (0532) 50-02-73,
E-mail: ruan@pdau.edu.ua https://www.pdau.edu.ua Код ЄДРПОУ 00493014

№ 01-11/32 На № _____ від _____

ДОВІДКА

про упровадження результатів дисертаційного дослідження Перебийніс Юлії Василівни на тему: «Формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування»

Результати дисертаційного дослідження Юлії Василівни Перебийніс на тему «Формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування», підготовленого для захисту на здобуття наукового ступеня доктора філософії з педагогіки за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки», упроваджуються в навчальний процес при підготовці студентів першого (бакалаврського) рівня вищої освіти галузі знань 08 «Право» спеціальності 081 «Право» освітньої програми «Право» Полтавського державного аграрного університету.

Дослідження, проведене Ю. В. Перебийніс, полягає у розробці, обґрунтуванні й експериментальній перевірці технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. Визначене дослідження включало виконання таких завдань: здійснення теоретичного аналізу проблеми підготовки майбутніх спеціалістів у галузі права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування; виявлення специфіки професійної іншомовної комунікації юристів; розроблення технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування, умов її реалізації; розробка навчально-методичного супроводу іншомовної підготовки майбутніх

правознавців до комунікації іноземними мовами у межах фаху; експериментальна перевірка результативності розробленої технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

Упровадження результатів авторки дослідження забезпечить удосконалення іншомовної підготовки фахівців у галузі права у системі закладів вищої освіти. Обґрунтовані педагогічні умови й запропонована технологія формування готовності до іншомовної комунікації на професійну тематику знаходять застосування у процесі підготовки майбутніх правознавців. Освітні ресурси, зокрема матеріали електронного навчально-методичного посібника "Legal English for Future Lawyers" застосовуються у практиці іншомовної підготовки студентів юридичної спеціальності Полтавського державного аграрного університету.

Результати формувального етапу проведеного педагогічного експерименту дали змогу довести, що різниця у оволодінні іншомовною компетентністю між студентами експериментальних та контрольних груп є статистично значущою. Отримані дані підтверджують ефективність запропонованої технології формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування.

Перший проректор Олександр ГАЛИЧ

Додаток Б

Статистичний аналіз рівня сформованості ціннісно-орієнтаційного критерію (на початку експерименту)

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Наявність мотивів і потреб у підготовці до професійно орієнтованого іншомовного спілкування на юридичну тематику завдяки усвідомленню її цінності для майбутньої діяльності							
Частота f'_K	124	5	4,03	73	58,87	46	37,1
Частота f'_E	128	6	4,69	75	58,59	47	36,72
Відносна частота 1, f'_K			4,03		58,87		37,1
Відносна частота 2, f'_E			4,69		58,59		36,72
$f'_E - f'_K$			0,66		-0,28		-0,38
$(f'_E - f'_K)^2$			0,44		0,08		0,14
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			0,11		0,001		0,004
x^2 (x^2 крит.)	**0,16 (9,21)**						

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Наявність зацікавленості у формуванні готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування не тільки на аудиторних та позааудиторних заняттях, але й самостійно							
Частота f'_K	124	6	4,84	68	54,47	50	40,32
Частота f'_E	128	8	6,25	71	55,47	49	38,28
Відносна частота 1, f'_K			4,84		54,47		40,32
Відносна частота 2, f'_E			6,25		55,47		38,28
$f'_E - f'_K$			1,41		1		-2,04
$(f'_E - f'_K)^2$			1,99		1		4,16
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			0,41		0,02		0,1
x^2 (x^2 крит.)	**0,53 (9,21)**						

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Прагнення до самоудосконалення й підвищення рівня готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у галузі права у подальшому							
Частота f'_K	124	5	4,03	81	65,32	38	30,65
Частота f'_E	128	7	5,47	84	65,63	37	28,90
Відносна частота 1, f'_K			4,03		65,32		30,65
Відносна частота 2, f'_E			5,47		65,63		28,90
$f'_E - f'_K$			1,44		0,31		-1,75
$(f'_E - f'_K)^2$			2,07		84,64		3,06
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			0,51		0,1		0,1
x^2 (x^2 крит.)	**0,71 (9,21)**						

Статистичний аналіз рівня сформованості когнітивно-пізнавального критерію (на початку експерименту)

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Сформованість лексичної та граматичної компетентностей							
Частота f'_K	124	43	34,68	76	61,29	5	4,03
Частота f'_E	128	45	35,16	77	60,15	6	4,69
Відносна частота 1, f'_K			34,68		61,29		4,03
Відносна частота 2, f'_E			35,16		60,15		4,69
$f'_E - f'_K$			0,48		-1,14		0,66
$(f'_E - f'_K)^2$			0,23		1,3		0,44
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			0,007		0,02		0,11
x^2 (x^2 крит.)	**0,14 (9,21)**						

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Здатність до розуміння усної й писемної комунікації іноземною мовою							
Частота f'_K	124	31	25,0	86	69,35	7	5,65
Частота f'_E	128	36	28,13	83	64,84	9	7,03
Відносна частота 1, f'_K			25,0		69,35		5,65
Відносна частота 2, f'_E			28,13		64,84		7,03
$f'_E - f'_K$			3,13		-4,51		1,38
$(f'_E - f'_K)^2$			9,8		20,34		1,90
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			0,39		0,29		0,34
x^2 (x^2 крит.)	**1,02 (9,21)**						

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Сформованість усної та писемної комунікативної компетентності							
Частота f'_K	124	36	29,03	79	63,71	9	7,26
Частота f'_E	128	39	30,47	78	60,94	11	8,59
Відносна частота 1, f'_K			29,03		63,71		7,26
Відносна частота 2, f'_E			30,47		60,94		8,59
$f'_E - f'_K$			1,44		-2,77		1,33
$(f'_E - f'_K)^2$			2,07		7,67		1,77
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			0,71		0,12		0,24
x^2 (x^2 крит.)	**1,07 (9,21)**						

Статистичний аналіз рівня сформованості комунікативно-практичного критерію (на початку експерименту)

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Володіння мовними засобами для поєднання висловлювань у дискурс із метою аргументації власної позиції							
Частота f'_K	124	45	36,29	71	57,26	8	6,45
Частота f'_E	128	50	39,06	69	53,91	9	7,03
Відносна частота 1, f'_K			36,29		57,26		6,45
Відносна частота 2, f'_E			39,06		53,91		7,03
$f'_E - f'_K$			2,77		-3,35		0,58
$(f'_E - f'_K)^2$			7,67		11,22		0,35
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			0,21		0,2		0,05
x^2 (x^2 крит.)	**0,46 (9,21)**						

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Уміння аналізувати тексти з використанням адекватних іншомовних лексико-граматичних засобів							
Частота f'_K	124	43	34,68	75	60,48	6	4,84
Частота f'_E	128	47	36,72	74	57,81	7	5,47
Відносна частота 1, f'_K			34,68		60,48		4,84
Відносна частота 2, f'_E			36,72		57,81		5,47
$f'_E - f'_K$			2,04		-2,67		0,63
$(f'_E - f'_K)^2$			4,16		7,13		0,4
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			0,12		0,12		0,08
x^2 (x^2 крит.)	**0,32 (9,21)**						

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Здатність користуватися лінгвосоціокультурними знаннями, уміннями й навичками в іншомовній комунікації							
Частота f'_K	124	47	37,9	71	57,26	6	4,84
Частота f'_E	128	48	37,5	72	56,25	8	6,25
Відносна частота 1, f'_K			37,9		57,26		4,84
Відносна частота 2, f'_E			37,5		56,25		6,25
$f'_E - f'_K$			-0,4		-1,01		1,41
$(f'_E - f'_K)^2$			0,16		1,02		1,99
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			0,004		0,02		0,41
x^2 (x^2 крит.)	**0,43 (9,21)**						

Статистичний аналіз рівня сформованості рефлексійно-корекційного критерію (на початку експерименту)

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Уміння визначати рівень готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування							
Частота f'_K	124	43	34,68	74	59,68	7	5,64
Частота f'_E	128	47	36,72	73	57,03	8	8,25
Відносна частота 1, f'_K			34,68		59,68		5,64
Відносна частота 2, f'_E			36,72		57,03		8,25
$f'_E - f'_K$			2,04		-2,65		2,61
$(f'_E - f'_K)^2$			4,16		7,02		6,81
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			0,12		0,12		1,21
x^2 (x^2 крит.)	**1,45 (9,21)**						

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Здатність до самооцінки, у тому числі усвідомлення власних помилок та недоліків, допущених у процесі мовленнєвої комунікації							
Частота f'_K	124	42	33,87	70	56,45	12	9,68
Частота f'_E	128	49	38,28	68	53,11	11	8,59
Відносна частота 1, f'_K			33,87		56,45		9,68
Відносна частота 2, f'_E			38,28		53,11		8,59
$f'_E - f'_K$			4,41		-3,34		-1,09
$(f'_E - f'_K)^2$			19,45		11,16		1,19
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			0,57		0,2		1,75
x^2 (x^2 крит.)	**2,52 (9,21)**						

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Наявність уміння об'єктивної оцінки комунікативних дій співрозмовника							
Частота f'_K	124	58	46,77	60	48,39	6	4,84
Частота f'_E	128	56	43,75	63	49,22	9	7,03
Відносна частота 1, f'_K			46,77		48,39		4,84
Відносна частота 2, f'_E			43,75		49,22		7,03
$f'_E - f'_K$			-3,02		0,83		2,19
$(f'_E - f'_K)^2$			9,12		0,69		4,8
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			0,19		0,01		0,99
x^2 (x^2 крит.)	**1,19 (9,21)**						

Статистичний аналіз рівня сформованості ціннісно-орієнтаційного критерію (наприкінці експерименту)

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Наявність мотивів і потреб у підготовці до професійно орієнтованого іншомовного спілкування на юридичну тематику завдяки усвідомленню її цінності для майбутньої діяльності							
Частота f'_K	124	5	4,03	58	46,77	61	49,19
Частота f'_E	128	2	1,56	48	37,5	78	60,94
Відносна частота 1, f'_K			4,03		46,77		49,19
Відносна частота 2, f'_E			1,56		37,5		60,94
$f'_E - f'_K$			-2,47		-9,27		11,75
$(f'_E - f'_K)^2$			6,1		85,93		138,06
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			1,51		1,84		2,81
x^2 (x^2 крит.)	**6,16 (9,21)**						

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Наявність зацікавленості у формуванні готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування не тільки на аудиторних та позааудиторних заняттях, але й самостійно							
Частота f'_K	124	4	3,23	49	39,52	71	57,25
Частота f'_E	128	1	0,78	20	15,64	107	83,59
Відносна частота 1, f'_K			3,23		39,51		57,25
Відносна частота 2, f'_E			0,78		15,64		83,59
$f'_E - f'_K$			-2,45		-23,88		26,34
$(f'_E - f'_K)^2$			6,003		570,25		693,8
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			1,86		14,43		12,12
x^2 (x^2 крит.)	**28,41 (9,21)**						

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Прагнення до самоудосконалення й підвищення рівня готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у галузі права у подальшому							
Частота f'_K	124	4	3,23	81	65,32	39	31,45
Частота f'_E	128	2	1,56	76	59,38	50	39,06
Відносна частота 1, f'_K			3,23		65,32		31,45
Відносна частота 2, f'_E			1,56		59,38		39,06
$f'_E - f'_K$			-1,67		-5,94		7,61
$(f'_E - f'_K)^2$			2,79		35,28		57,91
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			0,86		0,54		1,29
x^2 (x^2 крит.)	**2,69 (9,21)**						

Статистичний аналіз рівня сформованості когнітивно-пізнавального критерію (наприкінці експерименту)

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Обізнаність у специфіці спілкування спеціалістів у галузі права							
Частота f'_K	124	21	16,94	80	64,52	23	18,54
Частота f'_E	128	11	8,59	76	59,38	41	32,03
Відносна частота 1, f'_K			16,94		64,52		18,54
Відносна частота 2, f'_E			8,59		59,38		32,03
$f'_E - f'_K$			-8,35		-5,14		13,49
$(f'_E - f'_K)^2$			69,72		26,42		181,98
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			4,12		0,41		9,82
x^2 (x^2 крит.)	**14,35 (9,21)**						

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Розуміння особливостей юридичного дискурсу, його усного й писемного модусів							
Частота f'_K	124	23	18,55	82	66,13	19	15,32
Частота f'_E	128	8	6,25	77	60,16	43	33,59
Відносна частота 1, f'_K			18,55		66,13		15,32
Відносна частота 2, f'_E			6,25		60,16		33,59
$f'_E - f'_K$			-12,3		-5,97		18,27
$(f'_E - f'_K)^2$			151,29		35,64		333,79
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			8,16		0,54		21,79
x^2 (x^2 крит.)	**30,49 (9,21)**						

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Сформованість термінологічного апарату задля функціонального використання в продуктивних і рецептивних цілях у процесі усної та письмової комунікації							
Частота f'_K	124	22	17,74	77	62,1	25	20,16
Частота f'_E	128	7	5,47	75	58,59	46	35,94
Відносна частота 1, f'_K			17,74		62,1		20,16
Відносна частота 2, f'_E			5,47		58,59		35,94
$f'_E - f'_K$			-12,27		-3,51		15,78
$(f'_E - f'_K)^2$			150,55		12,32		249,01
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			8,49		0,2		12,35
x^2 (x^2 крит.)	**21,49 (9,21)**						

Статистичний аналіз рівня сформованості комунікативно-практичного критерію (наприкінці експерименту)

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Володіння мовними засобами для поєднання висловлювань у дискурс з метою аргументації власної позиції з правових проблем							
Частота f'_K	124	15	12,1	96	77,42	13	10,48
Частота f'_E	128	9	7,03	84	65,63	35	27,34
Відносна частота 1, f'_K			12,1		77,42		10,48
Відносна частота 2, f'_E			7,03		65,63		27,34
$f'_E - f'_K$			-5,07		-11,79		25,86
$(f'_E - f'_K)^2$			25,71		139		668,74
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			2,12		1,8		63,81
x^2 (x^2 крит.)	**67,73 (9,21)**						

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Уміння аналізувати юридичні документи з використанням адекватних іншомовних лексико-граматичних засобів							
Частота f'_K	124	29	23,39	78	62,9	17	13,71
Частота f'_E	128	10	7,81	81	63,28	37	28,91
Відносна частота 1, f'_K			23,39		62,9		13,71
Відносна частота 2, f'_E			7,81		63,28		28,91
$f'_E - f'_K$			-15,58		0,38		15,2
$(f'_E - f'_K)^2$			242,74		0,14		231,04
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			10,38		0,002		16,85
x^2 (x^2 крит.)	**27,23 (9,21)**						

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Здатність користуватися лінгвосоціокультурними знаннями, уміннями й навиками в іншомовній комунікації на юридичну тематику							
Частота f'_K	124	25	20,16	85	68,55	14	11,29
Частота f'_E	128	9	7,03	80	62,5	39	30,47
Відносна частота 1, f'_K			20,16		68,55		11,29
Відносна частота 2, f'_E			7,03		62,5		30,47
$f'_E - f'_K$			-13,13		-6,05		19,18
$(f'_E - f'_K)^2$			172,4		36,6		367,87
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			8,55		0,53		32,58
x^2 (x^2 крит.)	**41,66 (9,21)**						

Статистичний аналіз рівня сформованості рефлексійно-корекційного критерію (наприкінці експерименту)

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Уміння визначати рівень готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у межах фаху							
Частота f'_K	124	23	18,59	86	69,35	15	12,1
Частота f'_E	128	11	8,59	78	60,94	39	30,47
Відносна частота 1, f'_K			18,59		69,35		12,1
Відносна частота 2, f'_E			8,59		60,94		30,47
$f'_E - f'_K$			-10		-8,41		18,37
$(f'_E - f'_K)^2$			100		70,73		337,46
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			5,38		1,02		27,89
x^2 (x^2 крит.)	**34,29 (9,21)**						

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Здатність до самооцінки, у тому числі усвідомлення власних помилок та недоліків, допущених у процесі мовленнєвої комунікації							
Частота f'_K	124	30	24,19	74	59,68	20	16,13
Частота f'_E	128	11	8,59	79	61,72	38	29,69
Відносна частота 1, f'_K			24,19		59,68		16,13
Відносна частота 2, f'_E			8,59		61,72		29,69
$f'_E - f'_K$			-15,6		2,04		13,56
$(f'_E - f'_K)^2$			243,36		4,16		183,87
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			10,06		0,07		11,4
x^2 (x^2 крит.)	**21,53 (9,21)**						

	Кількість студентів	Рівні сформованості					
		низький		середній		високий	
Наявність уміння об'єктивної оцінки комунікативних дій співрозмовника							
Частота f'_K	124	39	31,46	72	58,06	13	10,48
Частота f'_E	128	17	13,27	80	62,5	31	24,23
Відносна частота 1, f'_K			31,46		58,06		10,48
Відносна частота 2, f'_E			13,27		62,5		24,23
$f'_E - f'_K$			-18,19		4,44		13,75
$(f'_E - f'_K)^2$			330,88		19,71		189,06
$\frac{(f'_E - f'_K)^2}{f'_K}$			10,52		0,34		18,04
x^2 (x^2 крит.)	**28,9 (9,21)**						

Додаток В

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ

Публікації, що відображують основні наукові результати дослідження:

1. Перебийніс Ю. В. Моніторинг сформованості готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. *Інноваційна педагогіка*. 2022. Вип. 50. Т. 2. С. 24-29.

2. Перебийніс Ю. Педагогічні умови формування готовності майбутніх правників до професійно орієнтованої іншомовної комунікації. *Knowledge, Education, Law, Management*. 2022. № 1 (45). P. 30-35.

3. Перебийніс Ю. В. Структура готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. *Наукові записки. Серія: педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2020. Вип. 191. С. 259-262.

4. Перебийніс Ю. В. Сучасний методичний інструментарій підготовки майбутніх правознавців до професійно орієнтованої комунікації. *Інноваційна педагогіка*. 2023. Вип. 55. Т. 2. С. 69-73.

5. Шиян Н., Перебийніс Ю. Теоретичні основи формування готовності до професійно орієнтованого іншомовного спілкування у немовному закладі вищої освіти. *Витоки педагогічної майстерності*. 2019. № 24. С. 234-238.

Опубліковані праці апробаційного характеру:

6. Кабальський Р. О., Перебийніс Ю. В. Мова права: її класифікація та стилістичні особливості. *Актуальні питання правознавства: питання історії, теорії та практики*: Матеріали V Міжвузівської наукової конференції за результатами роботи у 2010-2011 навчальному році (м. Полтава, 27-28 квіт. 2011 р.). Полтава: ТОВ «Фірма «Техсервіс», 2011. С. 57-59.

7. Перебийніс Ю. Взаємодія учасників освітнього процесу в умовах змішаного й дистанційного навчання іноземної мови за професійним спрямуванням. *Проблеми викладання іноземних мов у закладах вищої освіти:*

матеріали І Всеукраїнської науково-практичної Інтернет-конференції (м. Мелітополь, 20 травня 2021 р.). Мелітополь, 2021. С. 197-201.

8. Перебийніс Ю. В. Вища школа: виклики сьогодення і перспективи розвитку. *Сучасне матеріалознавство та товарознавство: теорія, практика, освіта:* матеріали VI Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Полтава, 14-15 березня 2019 року). Полтава: ПУЕТ, 2019. С. 304-307.

9. Перебийніс Ю. В. До проблеми підготовки майбутніх правників до іншомовної професійно орієнтованої комунікації. *Адаптація правової системи України до права Європейського Союзу: теоретичні та практичні аспекти*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з нагоди 20-тої річниці створення Полтавського юридичного інституту Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого (м. Полтава, 29 вересня 2022 р.). Полтава, 2022. С. 240-242.

10. Перебийніс Ю. Ігрові методи навчання у процесі формування готовності майбутніх правознавців до іншомовної комунікації на професійну тематику. *Мова і міжкультурна комунікація: теорія та практика:* зб. матеріалів ІІІ Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Полтава, 25 травня 2022 р.). Полтава: ПДАУ, 2022. С. 250-253.

11. Перебийніс Ю. В. Латинізми в англійській юридичній лексиці. *Особистість. Суспільство. Право.* Зб. наук. ст. та тез наук. повід. за матеріалами міжнар. наук.-практ. конф., присвяч. 10-річчю Полт. юрид. ін-ту. Полтава, 15 березня 2012 р.: у 2 ч. Ч. 1. Х.: «Точка», 2012. С. 548-551.

12. Перебийніс Ю. В. Модернізація процесу іншомовної підготовки майбутніх фахівців у галузі права як вимога сьогодення. *Сучасне матеріалознавство та товарознавство: теорія, практика, освіта:* матеріали VIII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Полтава, 22-23 квітня 2021 р.). Полтава: ПУЕТ, 2021. С. 123-126.

13. Перебийніс Ю. В. Організація позааудиторної іншомовної активності майбутніх бакалаврів права. *Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції: матеріали V Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції* (23

лютого 2023 року). Харків: Національний юридичний університет імені Ярослава Мудрого, 2023. С. 195-198.

14. Перебийніс Ю. Принцип неперервності освіти в процесі іншомовної підготовки бакалаврів права. *Дидаскал: часопис:* матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Забезпечення якості вищої освіти в Україні: сучасний стан і перспективи», 12-13 листопада 2019 р. / Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2020. № 20. С. 202-205.

15. Перебийніс Ю. В. Роль проблемних методів навчання у процесі формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. *Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції:* матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції (м. Мукачево, 21–22 жовтня 2021 р.). Мукачево, 2021. С. 244-246.

16. Перебийніс Ю. В. Самонавчання у процесі підготовки майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. *Проблеми саморозвитку особистості в сучасному суспільстві:* матеріали II Міжнар. наук.-практ. конф., 26-27 березня 2021 р. Нац. юрид. ун-т ім. Ярослава Мудрого. Харків: Друкарня Мадрид, 2021. С. 275-277.

17. Перебийніс Ю. Специфіка дистанційного та змішаного навчання іноземної мови за професійним спрямуванням у закладах вищої юридичної освіти. *Дидаскал: часопис:* матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. з міжнар. участю «Трансформації вищої педагогічної освіти: світовий і український контекст», 16-17 лист. 2021 р. / Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2021. № 22. С. 279-283.

18. Перебийніс Ю. Створення відкритого іншомовного комунікативного середовища як передумова формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування. *Дидаскал: часопис:* матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю «Університетська освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Полтава, 16-17 листопада 2020 р.). Кафедра загальної педагогіки та андрагогіки ПНПУ імені В. Г. Короленка. Полтава, 2021. № 21. С. 39-42.

19. Перебийніс Ю. В. Трансформація компетенцій працівника в умовах суспільства знань. *Якість вищої освіти: компетентнісний підхід у підготовці сучасного фахівця:* матеріали XLIII Міжнародної науково-методичної конференції (м. Полтава, 14-15 листопада 2018 року). Полтава: ПУЕТ, 2018. С. 71-73.

20. Перебийніс Ю. В. Формування готовності до професійної діяльності як основна вимога до сучасної системи вищої освіти. *Сучасне матеріалознавство та товарознавство: теорія, практика, освіта:* матеріали VII Міжнар. наук.-практ. інтернет-конф. (м. Полтава, 12-13 березня 2020 року). Полтава: ПУЕТ, 2020. С. 220-223.

21. Перебийніс Ю. В. Формування готовності студентів юридичних університетів до іншомовної комунікації за допомогою дослідницьких методів. *ІІ Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка»*: збірник тез доповідей (електронне видання) (м. Полтава, 22-23 лютого 2022 р.). Полтава: ПУЕТ, 2022. С. 285-289.

Додаток Г

ВІДОМОСТІ ПРО АПРОБАЦІЮ РЕЗУЛЬТАТІВ ДИСЕРТАЦІЇ

Міжнародні науково-практичні та науково-методичні конференції:

1. Міжнародна науково-практична конференція, присвячена 10-річчю Полтавського юридичного інституту «Особистість. Суспільство. Право» (м. Полтава, 15 березня 2012 р.). Форма участі: очна. Тема доповіді: «Латинізми в англійській юридичній лексиці».

2. XLIII Міжнародна науково-методична конференція «Якість вищої освіти: компетентнісний підхід у підготовці сучасного фахівця» (м. Полтава, 14-15 листопада 2018 р.). Форма участі: очна. Тема доповіді: «Трансформація компетенцій працівника в умовах суспільства знань».

3. VI Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасне матеріалознавство та товарознавство: теорія, практика, освіта» (м. Полтава, 12-13 березня 2019 р.). Форма участі: заочна. Тема доповіді: «Вища школа: виклики сьогодення і перспективи розвитку».

4. Міжнародна науково-практична конференція «Забезпечення якості вищої освіти в Україні: сучасний стан і перспективи» (м. Полтава, 12-13 листопада 2019 р.). Форма участі: заочна. Тема доповіді: «Принцип неперервності освіти в процесі іншомовної підготовки бакалаврів права».

5. VII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасне матеріалознавство та товарознавство: теорія, практика, освіта» (м. Полтава, 12-13 березня 2020 р.). Форма участі: заочна. Тема доповіді: «Формування готовності до професійної діяльності як основна вимога до сучасної системи вищої освіти».

6. II Міжнародна науково-практична конференція «Проблеми саморозвитку особистості в сучасному суспільстві» (м. Харків, 26-27 березня 2021 р.). Форма участі: заочна. Тема доповіді: «Самонавчання у процесі підготовки майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування».

7. VII Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Сучасне матеріалознавство та товарознавство: теорія, практика, освіта» (м. Полтава, 22-23

квітня 2021 р.). Форма участі: заочна. Тема доповіді: «Модернізація процесу іншомовної підготовки майбутніх фахівців у галузі права як вимога сьогодення».

8. V Міжнародна науково-практична конференція «Освіта і формування конкурентоспроможності фахівців в умовах євроінтеграції» (м. Мукачево, 21-22 жовтня 2021 р.). Форма участі: заочна. Тема доповіді: «Роль проблемних методів навчання у процесі формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування».

9. ІІ Міжнародна науково-практична інтернет-конференція «Ресурсно-орієнтоване навчання в «3D»: доступність, діалог, динаміка» (м. Полтава 22-23 лютого 2022 р.). Тема доповіді: «Формування готовності студентів юридичних університетів до іншомовної комунікації за допомогою дослідницьких методів».

Всеукраїнські науково-практичні конференції із міжнародною участю:

10. Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Університетська освіта в Україні у контексті інтеграції до європейського освітнього простору» (м. Полтава, 16-17 листопада 2020 р.). Форма участі: заочна. Тема доповіді: «Створення відкритого іншомовного комунікативного середовища як передумова формування готовності майбутніх бакалаврів права до професійно орієнтованого іншомовного спілкування».

11. Всеукраїнська науково-практична конференція з міжнародною участю «Трансформації вищої педагогічної освіти: світовий і український контекст» (м. Полтава, 16-17 листопада 2021 р.). Форма участі: заочна. Тема доповіді: «Специфіка дистанційного та змішаного навчання іноземної мови за професійним спрямуванням у закладах вищої юридичної освіти».

Всеукраїнські та міжвузівські науково-практичні конференції:

12. V Міжвузівська наукова конференція за результатами роботи у 2010-2011 навчальному році «Актуальні питання правознавства: питання історії, теорії та практики» (м. Полтава, 27-28 квітня 2011 р.). Форма участі: очна. Тема доповіді: «Мова права: її класифікація та стилістичні особливості».

13. І Всеукраїнська науково-практична Інтернет-конференція «Проблеми викладання іноземних мов у закладах вищої освіти» (м. Мелітополь, 20 травня

2021 р.). Форма участі: заочна. Тема доповіді: «Взаємодія учасників освітнього процесу в умовах змішаного й дистанційного навчання іноземної мови за професійним спрямуванням».

14. ІІІ Всеукраїнська науково-практична конференція «Мова і міжкультурна комунікація: теорія та практика» (м. Полтава, 25 травня 2022 р.). Форма участі: заочна. Тема доповіді: «Ігрові методи навчання у процесі формування готовності майбутніх правознавців до іншомовної комунікації на професійну тематику».

15. Всеукраїнська науково-практична конференція з нагоди 20-тої річниці створення Полтавського юридичного інституту Національного юридичного університету імені Ярослава Мудрого «Адаптація правової системи України до права Європейського Союзу: теоретичні та практичні аспекти» (м. Полтава, 29 вересня 2022 р.). Форма участі: заочна. Тема доповіді: «До проблеми підготовки майбутніх правників до іншомовної професійно орієнтованої комунікації».

16. V Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція «Мовна освіта фахівця: сучасні виклики та тенденції» (м. Харків, 23 лютого 2023 р.). Форма участі: заочна. Тема доповіді: «Організація позааудиторної іншомовної активності майбутніх бакалаврів права».