

ЛЬОТНА АКАДЕМІЯ
НАЦІОНАЛЬНОГО АВІАЦІЙНОГО УНІВЕРСИТЕТУ

Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

АРКУШИНА ЮЛІЯ ВІТАЛІЇВНА

Прим. № _____

УДК 378:34-057.87:81'27-047.22(043.3)

ДИСЕРТАЦІЯ

**ФОРМУВАННЯ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У
МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРАВА В ЗАКЛАДАХ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

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. Аркушина

Науковий керівник:

Радул Валерій Вікторович,
доктор педагогічних наук, професор

АНОТАЦІЯ

Аркушина Ю.В. Формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права в закладах вищої освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки - Льотна академія Національного авіаційного університету, Міністерство освіти і науки України. Кропивницький, 2024.

Аналіз вітчизняної та зарубіжної філософської, культурологічної, психолого-педагогічної літератури засвідчив, що проблема формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права в закладах вищої освіти є міждисциплінарною і займає одне з головних місць серед завдань вищої освіти в Україні, що потребує першочергового розв'язання.

Важливість формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права як складової професійної компетентності є одним із невідкладних завдань, як відзначається вітчизняними та зарубіжними вченими. Підготовка майбутнього фахівця права дозволяє подолати суперечність, що виникла між потребою суспільства в компетентних фахівців права та недостатнім рівнем підготовки студентів до міжнародної діяльності; між визнанням за соціолінгвістичною компетентністю важливої ролі в особистісно-професійному становленні майбутнього фахівця права і недостатньою розробленістю науково-методичного забезпечення розвитку соціолінгвістичної компетентності майбутнього фахівця права в системі закладів вищої освіти; між домінуючою спрямованістю педагогічного процесу у закладах вищої освіти на формування у студентів предметно-фахових знань та вмінь і недостатньою увагою до вивчення англійської мови та формування соціолінгвістичної англомовної компетентності майбутніх фахівців права.

З'ясовано, що соціолінгвістична компетентність майбутнього фахівця права є складним, цілісним, індивідуально-психологічним, інтегрованим утворенням, яке об'єднує соціолінгвістичні знання, особистісне ставлення до іншомовних культур, дає змогу успішного спілкування з їхніми представниками, почуватися впевнено та комфортно в іншомовному соціолінгвістичному середовищі завдяки володінню способами застосування англійської мови в юридичній сфері; характеризує теоретичну і практичну готовність до соціолінгвістичної діяльності й розвитку якостей в студентів під час вивчення англійської мови.

У структурі соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права виокремлено інформаційно-когнітивний, мотиваційно-ціннісний та діяльнісний компоненти. Критеріями визначення рівня сформованості інформаційно-когнітивного компонента соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права є аксіологічний, лінгвокультурологічний, практично-комунікативний.

Показниками аксіологічного критерію соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права є: мотивація в оволодінні та майбутньому використанні в юридичній практиці соціолінгвістичних знань; потреба у формуванні соціолінгвістичної компетентності; усвідомлення значення соціолінгвістичної компетентності для майбутньої професійної діяльності; толерантне й емоційне ставлення до представників різних етнічних груп, носіїв різних мов і культур.

Показниками лінгвокультурологічного критерію соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права є: соціолінгвістичні знання, рівень обізнаності з національно-культурними особливостями носіїв української та англійської мов; володіння знаннями про особливості здійснення ефективної комунікації в мультинаціональному середовищі; готовність використовувати соціолінгвістичні знання у професійній юридичній діяльності.

Показниками діяльнісного критерію соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права є: уміння та навички використання

соціолінгвістичних знань у конкретних соціально-мовленнєвих ситуаціях; навички організації соціолінгвістичної діяльності із студентами на юридичному факультеті; досвід спілкування у полікультурному середовищі; рефлексія щодо результатів власної соціолінгвістичної діяльності.

Розроблені критерії та показники дали змогу виділити три умовних рівні сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права у процесі професійної підготовки в умовах закладах вищої освіти: високий, достатній та початковий рівні.

Дослідженням доведено позитивний вплив на формування соціолінгвістичної компетентності студентів юридичного факультету в закладах вищої освіти дисциплін психолого-педагогічної і спеціальної підготовки. Розширення змісту фахових дисциплін шляхом додання текстів, вправ, аудіо- та відео файлів соціолінгвістичного англomовного спрямування позитивно впливає на розвиток їхньої соціолінгвістичної компетентності як здатності особистості через адекватне розуміння та повагу до інших мов і культур виявляти активну і відповідальну життєдіяльність у соціумі.

Формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права визначено як складний, поступовий, неперервний процес активної теоретичної й практичної діяльності студентів, спрямованої на здобуття соціолінгвістичних знань, стійкої мотивації до соціолінгвістичної діяльності, здатності успішно спілкуватися з представниками різних культур й почуватися впевнено та комфортно в іншомовному соціолінгвістичному середовищі.

Педагогічними умовами формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права визначено: 1) реалізація англomовного ситуативного спілкування; 2) введення компетентнісно-орієнтованих завдань під час вивчення фахових дисциплін майбутніми фахівцями права; 3) проєктування навчальної діяльності студентів як поетапної самостійної роботи, спрямованої на розв'язання проблемних ситуацій під час групового діалогу за участі викладача.

Методику реалізації педагогічних умов формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права впроваджено в три етапи (стимуляційно-мотиваційний – формування мотивації, адаптація студентів до умов експерименту; діяльнісний – реалізація педагогічних умов в аудиторній та позааудиторній роботі задля ефективного формування соціолінгвістичної компетентності; корекційно-результативний – аналіз та корегування результатів).

Для розв'язання завдань вказаних етапів реалізації педагогічних умов формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права використовували такі методи: вправи, творчі завдання, написання творів-роздумів, ігри: ділові, сюжетні, ситуаційно-рольові; інтерактивні методи: мікрофон, карусель, акваріум, мозковий штурм; кейс-технології, метод проєктів, метод CLIL тощо.

Отримані результати дослідження підтвердили ефективність запропонованої методики реалізації педагогічних умов формування соціолінгвістичної англomовної компетентності майбутніх фахівців права.

Статистична значущість змін у студентів експериментальної групи підтверджена обчисленням критерію згоди χ^2 Пірсона.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* було проаналізовано особливості формування соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права як складової професійної підготовки до діяльності майбутніх фахівців права в умовах євроінтеграції та міжнародної співпраці; а також була визначена та досліджена проблематика сформованості соціолінгвістичних навичок майбутніх фахівців права на їхньому професійному рівні та обґрунтовано зміст та значення педагогічних умов формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права, а саме 1) реалізації англomовного ситуативного спілкування; 2) введення компетентнісно-орієнтованих завдань під час вивчення фахових дисциплін майбутніми фахівцями права; 3) проєктування навчальної

діяльності студентів як поетапної самостійної роботи, спрямованої на розв'язання проблемних ситуацій під час групового діалогу за участі викладача.;

- *уточнено* сутність, структуру, показники та рівні сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права як однієї із складових професійної підготовки та діяльності майбутніх фахівців права, а також визначено національно-культурні особливості та специфіку національної комунікативної поведінки носіїв іноземної (англійської) мови та їх місце в структурі соціолінгвістичної компетентності; проаналізовано ціннісну орієнтацію студентів на соціолінгвістичну та соціокультурну діяльність у процесі комплексного навчання фахових та квазіфахових дисциплін у закладах вищої освіти;

- *визначено*, що ефективність формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права в процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти підвищиться за допомогою реалізації педагогічних умов шляхом використання традиційних та інноваційних методів навчання;

- теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права, що базується на сукупності методологічних підходів: традиційних (системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентнісний) та інноваційних (професійно-комунікативний, інтегративний, синергетичний) й охоплює три блоки (теоретичний, змістовно-процесуальний та діагностико-результативний);

- *подальшого розвитку набувають* положення щодо етапів, форм і методів формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права в процесі навчання в закладах вищої освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає у: розробці та впровадженні в практику професійної підготовки в закладах вищої освіти методики формування соціолінгвістичної англійської компетентності майбутніх фахівців права, педагогічних умов і їх реалізації; розробленні

методичних рекомендацій для викладачів закладів вищої освіти, що можуть бути використані з метою вдосконалення та підвищення ефективності формування соціолінгвістичної англомовної компетентності майбутніх фахівців права.

Матеріали дисертації можуть бути використані у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців права у закладах вищої освіти з метою вдосконалення лекційних, практичних занять, навчальних і педагогічних практик; під час розробки освітніх програм.

Проведене дисертаційне дослідження не претендує на вичерпний розгляд усіх аспектів проблеми формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права. Перспективи подальших досліджень полягають у з'ясуванні можливостей інформаційно-комунікаційних технологій у формуванні соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права; формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права у процесі навчання в закладах вищої освіти, вивченні та узагальненні зарубіжного досвіду формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права.

Ключові слова: компетенція; компетентність; іншомовна компетентність; мовленнєва компетентність; соціолінгвістична компетентність; структурні компоненти; критерії; показники; рівні сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права; педагогічні умови.

ABSTRACT

Arkushyna Yu.V. Formation of sociolinguistic competence of future law specialists in institutions of higher education. – Qualifying scientific work on manuscript rights.

Dissertation for the Doctor of Philosophy degree in specialty 011 – Educational, pedagogical sciences - Flight Academy of the National Aviation University, Ministry of Education and Science of Ukraine. Kropyvnytskyi, 2024.

The analysis of domestic and foreign philosophical, cultural, psychological, and pedagogical literature proved that the problem of forming the sociolinguistic competence of future law specialists in institutions of higher education is interdisciplinary and occupies one of the main places among the tasks of higher education in Ukraine, which needs a priority solution.

The importance of the formation of sociolinguistic competence of future law specialists as a component of professional competence is one of the urgent tasks, as noted by domestic and foreign scientists. The training of a future legal specialist allows one to overcome the contradiction that arose between society's need for competent legal specialists and the insufficient level of preparation of students for international activities; between the recognition that sociolinguistic competence plays an important role in the personal and professional development of a future legal specialist and the insufficient development of scientific and methodological support for the development of the sociolinguistic competence of a future legal specialist in the system of higher education institutions; between the dominant focus of the pedagogical process in institutions of higher education on the formation of students' subject-specific knowledge and skills and insufficient attention to the study of the English language and the formation of sociolinguistic English-language competence of future legal professionals.

It was found that the sociolinguistic competence of the future legal specialist is a complex, integral, individual-psychological, integrated formation that combines sociolinguistic knowledge, personal attitude to foreign cultures, enables successful communication with their representatives, feeling confident and comfortable in a foreign language sociolinguistic environment due to mastery of methods of using the English language in the legal field; characterizes the theoretical and practical readiness for sociolinguistic activity and the development of qualities in students during the study of the English language.

In the structure of the sociolinguistic competence of future law specialists, the informational-cognitive, motivational-value, and activity components are distinguished. The criteria for determining the level of formation of the informational-cognitive component of the sociolinguistic competence of future law specialists are axiological, linguistic-cultural, and practical-communicative.

Indicators of the axiological criterion of the sociolinguistic competence of future law specialists are motivation in mastering and future use of sociolinguistic knowledge in legal practice; the need for the formation of sociolinguistic competence; awareness of the importance of sociolinguistic competence for future professional activity; tolerant and emotional attitude towards representatives of different ethnic groups, speakers of different languages and cultures.

Indicators of the linguistic and cultural criterion of the sociolinguistic competence of future legal professionals are sociolinguistic knowledge, the level of awareness of the national and cultural characteristics of speakers of the Ukrainian and English languages; possessing knowledge about the peculiarities of effective communication in a multinational environment; readiness to use sociolinguistic knowledge in professional legal activity.

Indicators of the activity criterion of sociolinguistic competence of future law specialists are the ability and skills to use sociolinguistic knowledge in specific socio-speech situations; skills in organizing sociolinguistic activities with students at the Faculty of Law; communication experience in a multicultural environment; reflection on the results of one's sociolinguistic activity.

The developed criteria and indicators made it possible to distinguish four conditional levels of formation of sociolinguistic competence of future law specialists in the process of professional training in higher education institutions: high, sufficient, basic, and elementary levels.

Research has proven the positive influence on the formation of sociolinguistic competence of students of the Faculty of Law in institutions of higher education of the disciplines of psychological-pedagogical and special training. Expanding the content of professional disciplines by adding texts, exercises, audio and video files of sociolinguistic English-language orientation has a positive effect on the development of their sociolinguistic competence as an individual's ability through adequate understanding and respect for other languages and cultures to manifest an active and responsible life in society.

The formation of sociolinguistic competence of future law specialists is defined as a complex, gradual, continuous process of active theoretical and practical activity of students aimed at acquiring sociolinguistic knowledge, sustainable motivation for sociolinguistic activity, the ability to successfully communicate with representatives of different cultures and feel confident and comfortable in a foreign language sociolinguistic environment.

Pedagogical conditions for the formation of sociolinguistic competence of future law specialists are defined as 1) introduction of English situational communication; 2) there is the development of competence-oriented tasks during the study of professional disciplines by future law specialists; 3) design of students' educational activities as a step-by-step independent work aimed at solving problem situations during group dialogue with the participation of the teacher.

The method of implementation of pedagogical conditions for the formation of sociolinguistic competence of future law specialists is implemented in three stages (stimulation-motivational - formation of motivation, adaptation of students to the conditions of the experiment; activity - implementation of pedagogical conditions in classroom and extra-auditory work for the effective formation of sociolinguistic competence; corrective-resultative - analysis and adjustment of results).

The following methods were used to solve the tasks of the indicated stages of implementation of pedagogical conditions for the formation of sociolinguistic competence of future legal professionals: exercises, creative tasks, writing works-reflections, games: business, plot, situational role-playing; interactive methods: microphone, carousel, aquarium, brainstorming; case technologies, project method, CLIL method, etc.

The obtained results of the study confirmed the effectiveness of the proposed methodology for the implementation of pedagogical conditions for the formation of sociolinguistic English language competence of future legal professionals.

The statistical significance of the changes in the students of the experimental group was confirmed by calculating the Pearson χ^2 agreement criterion.

The scientific novelty of the study is that:

- for the first time, the peculiarities of the formation of sociolinguistic competence among future law specialists were analyzed as a component of professional training for the activities of the future law specialists in the conditions of European integration and international cooperation; as well as the problems of the formation of sociolinguistic skills of future law specialists at their professional level were determined and investigated, and the content and significance of the pedagogical conditions for the formation of sociolinguistic competence of future law specialists were substantiated, namely 1) the development of a model of professional competence based on national educational standards for the specialty and determination of goals and objectives of training courses based on this model; 2) there is development of a competence-oriented curriculum of professional courses; 3) designing the educational activities of students as a step-by-step independent work aimed at solving problem situations during group dialogue with the participation of the teacher;

- the essence, structure, indicators, and levels of formation of the sociolinguistic competence of future law specialists were clarified as one of the components of professional training and activities of the future law specialists, as well as the national and cultural features and the specificity of the national

communicative behavior of speakers of a foreign (English) language and their place in the structure of sociolinguistic competence were determined; the value orientation of students on sociolinguistic and sociocultural activities in the process of comprehensive training of professional and quasi-professional disciplines in institutions of higher education was analyzed;

- it is determined that the effectiveness of the formation of sociolinguistic competence of future law specialists in the process of professional training in institutions of higher education will increase with the help of the implementation of pedagogical conditions through the use of traditional and innovative teaching methods;

- the pedagogical conditions for the formation of sociolinguistic competence of future law specialists were theoretically substantiated and experimentally verified, which is based on a set of methodological approaches: traditional (systemic, activity-based, person-oriented, competence-based) and innovative (professional-communicative, integrative, synergistic) and covers three blocks (theoretical, content-procedural and diagnostic-resultative);

- regulations regarding the stages, forms, and methods of forming the sociolinguistic competence of future law specialists in the process of training in higher education institutions are gaining further development.

The practical significance of the obtained results consists in the development and implementation in the practice of professional training in institutions of higher education of methods of formation of sociolinguistic English language competence of future law specialists, pedagogical conditions and their implementation; development of methodological recommendations for teachers of higher education institutions, which can be used to improve and increase the effectiveness of the formation of sociolinguistic English language competence of future law specialists.

The materials of the dissertation can be used in the process of professional training of future law specialists in institutions of higher education to improve lectures, practical classes, educational and pedagogical practices; and during the development of educational programs.

The conducted dissertation research does not pretend to be an exhaustive consideration of all aspects of the problem of the formation of sociolinguistic competence of future law specialists. Prospects for further research consist of clarifying the possibilities of information and communication technologies in the formation of sociolinguistic competence of future legal professionals; formation of sociolinguistic competence of future law specialists in the process of studying in institutions of higher education, study and generalization of foreign experience of formation of sociolinguistic competence of future law specialists.

Keywords: competence; foreign language competence; speech competence; sociolinguistic competence; structural components; criteria; Indexes; levels of formation of sociolinguistic competence of future law specialists; pedagogical conditions.

Основні результати дослідження викладені в таких публікаціях автора:

Наукові праці, в яких опубліковані основні наукові результати дисертації:

1. Arkushina Y. Innovative technologies in the process of English language study by future law specialists. *Pedagogy and Education Management Review*, (4), P. 29-38.

2. Arkushina Y. Application of modular-rating system of evaluation in the process of foreign (english) language learning by future specialists. Закарпатський угорський інститут ім. Ф. Ракоці. КЗ «Академія культури і мистецтв Закарпатської ОДА. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Випуск 2. Ужгород, 2022. С. 100-105.

3. Arkushina Y. Technology of formation of foreign (english) communicative competence of future law specialists. Закарпатський угорський інститут ім. Ф. Ракоці. КЗ «Академія культури і мистецтв Закарпатської ОДА. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки.* Випуск 1. Ужгород, 2022. С. 110-114.

4. Шандрук С. І., Аркушина Ю. В. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців на немовних факультетах в закладах вищої педагогічної освіти. *Наукові записки ЦДПУ ім. В. Винниченка.* Серія: Педагогічні науки. Випуск 196. Кропивницький, 2021. – С. 69-75.

5. Аркушина Ю. В. Формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права в закладах вищої освіти. *Наукові записки ЦДПУ ім. В. Винниченка.* Серія: Педагогічні науки. Випуск 199. Кропивницький, 2021. С. 180-185.

6. Аркушина Ю. В. Педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців права. *Наукові записки ЦДПУ ім. В. Винниченка.* Серія: Педагогічні науки. Випуск 200. Кропивницький, 2022. С. 176-182.

7. Radul V., Stryzhakov A., Arkushina Y., Radul O., Kravtsov V. Research on types of self-actualization of future masters in pedagogy. *Amazonia Investiga*, 12 (65), 2023. 39-48.

Опубліковані праці апробаційного характеру:

1. Аркушина Ю. В. Формування комунікативної компетентності майбутніх юристів. Збірник тез доповідей [Електронний ресурс]. *Матеріали V Інтернет-конференції «Іноземн мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії», 20 лютого 2021, Кропивницький. С. 334-337.*

2. Аркушина Ю. В. Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців на немовних факультетах в закладах вищої педагогічної освіти. *Матеріали I Міжнародної науково-практичної конференції «Problems of modern science and practice», 21-24 вересня, 2021, Бостон, США. С. 219 – 222.*

3. Аркушина Ю. В. Метод «мовного портфелю» як одна із технологій формування іноземної комунікативної компетентності у професійній діяльності майбутніх фахівців права. *Матеріали II Міжнародної науково-практичної конференції «Trends in the scientific development», 28 вересня – 1 жовтня, 2021, Ванкувер, Канада. С. 219-224.*

4. Аркушина Ю. В. Формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права в закладах вищої освіти. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної конференції «Interactin of society and science: problems and prospects», 5-8 жовтня 2021, Лондон, Англія. С. 249-252.*

5. Аркушина Ю. В. Проблема формування соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права в процесі навчання у вищих навчальних закладах. *Матеріали IV Міжнародної науково-практичної конференції «Science, theory and practice», 12-15 жовтня, 2021, Токіо, Японія. С. 252-256.*

6. Аркушина Ю. В. Комунікація як основа соціолінгвістичної компетентності майбутнього фахівця права. *Матеріали V Міжнародної науково-практичної конференції «Trends in science and practice of today», 19-22 жовтня, 2021, Анкара, Турція.* С. 226-228.
7. Аркушина Ю. В. Психолого-педагогічні умови розвитку іншомовної компетентності майбутніх фахівців права. *Матеріали III Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції «Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами», 3 грудня 2021, Переяслав.*
8. Аркушина Ю. В. Соціолінгвістична компетенція як структурний елемент системи комунікативної компетентності. *Матеріали X Міжнародної науково-практичної конференції «Science foundations of modern science and practice», 23-26 листопада 2021, Афіни, Греція.* С. 350-354.
9. Аркушина Ю. В. Latest educational technologies in the process of English language study by future law specialists. *Матеріали VI Інтернет-конференції «Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії», 21 лютого 2022 року, м. Кропивницький.* С. 344-346.
10. Arkushina Y. Clil idea is a current European trend in the process of teaching the English language to future law specialists. *Матеріали I Інтернет-конференції «Професійна діяльність вчителів: проблеми та стратегії» Громадська організація «Центр розвитку освіти «Нова генерація»» 28 листопада 2022, м. Кропивницький.* С.95-99.
11. Arkushina Y. Modular rating system of assessment in the process of learning a foreign (English) language by future law specialists. *Матеріали XI Міжнародної науково-практичної конференції «Управління високошвидкісними рухомими об'єктами та професійна підготовка операторів складних систем», 7 грудня 2022 року, м. Кропивницький.* С. 383-385.
12. Аркушина Ю. В. Компетентнісний підхід в освіті: перспективи розвитку. *Матеріали XXXXII Всеукраїнської науково-практичної конференції*

молодих учених, курсантів і студентів «Авіація та космонавтика: напрями інноваційного розвитку» 12 квітня 20223, м. Кропивницький. С. 89-91.

13. Arkushyna Y. Features of the competent approach in the process of studying the English language. *Матеріали II Інтернет-конференції «ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ: ПРОБЛЕМИ ТА СТРАТЕГІЇ»* Громадська організація «Центр розвитку освіти «Нова генерація»» 28 квітня 2023, м. Кропивницький. С.45-50.

14. Arkushina Y. Overview of modern pedagogical technologies and teaching methods foreign languages according to European standards. *Матеріали II Інтернет-конференції «ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ: ПРОБЛЕМИ ТА СТРАТЕГІЇ»* Громадська організація «Центр розвитку освіти «Нова генерація»» 28 квітня 2023, м. Кропивницький. С. 72-78.

ЗМІСТ

ВСТУП.....	20
РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ.....	29
1.1. Стан розробленості проблеми формування соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права.....	29
1.2. Сутність та характеристика ключових понять дослідження.....	52
1.3. Соціолінгвістична компетентність як системний компонент комунікативної компетентності у майбутніх фахівців права.....	73
ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 1.....	100
РОЗДІЛ 2. ОРГАНІЗАЦІЙНО ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРАВА.....	105
2.1. Критерії, показники та рівні сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права.....	105
2.2. Педагогічні умови формування соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права.....	121
ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 2.....	135
РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СФОРМОВАНОСТІ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРАВА.....	143
3.1. Методика організації та завдання педагогічного експерименту.....	138
3.2. Діагностика стану сформованості соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права.....	149
3.3. Аналіз результатів упровадження методики реалізації педагогічних умов формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права.....	177
ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 3.....	192
ВИСНОВКИ.....	195

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ.....	201
ДОДАТКИ.....	235

ВСТУП

Актуальність теми. Сучасні зміни та реформи в українському суспільстві, зокрема в сфері права актуалізує необхідність обґрунтування змісту теоретичних засад та методики формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права, зокрема іноземної (англійської) мови, котра передбачала б не лише засвоєння студентами фахових знань та відповідних умінь і навичок, а й розвивала б в них власне ставлення до соціолінгвістичних іншомовних явищ і фактів, сприяла б розвитку особистісного досвіду щодо власних стратегій адаптування в англomовному соціолінгвістичному та соціокультурному середовищі. Особливої уваги проблема соціолінгвістичної англomовної компетентності фахівців права набуває в зв'язку з входженням України в європейський освітній простір та майбутніми євроінтеграційними процесами.

На сучасному етапі розвитку педагогічної науки велика увага приділяється дослідженню компетентнісного підходу. Аналіз сучасного стану наукових досліджень проблематики компетентнісного підходу досліджень теорії і практики професійної підготовки майбутніх фахівців права сучасні тенденції розвитку українського суспільства, а також практичне дослідження стану організації освітнього процесу на правничих спеціальностях дозволяє виокремити ряд протиріч, що у свою чергу зумовлюють актуальність дослідження: 1) протиріччя між суспільними потребами у висококваліфікованих фахівцях права з високим рівнем соціолінгвістичної, насамперед, англomовної, компетентності та реальним рівнем розвитку цієї компетентності у більшості правників України; 2) протиріччя між реальним та бажаним рівнем наукового забезпечення процесу ефективного формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права; 3) недостатній рівень методичного забезпечення та спрямування освітнього процесу у закладах вищої освіти на якісне формування соціолінгвістичної, зокрема

англомовної, компетентності майбутніх фахівців права; 4) недостатній рівень спрямованості майбутніх фахівців права на саморозвиток соціолінгвістичної компетентності.

Аналіз джерельної бази показав, що соціолінгвістична компетентність майбутніх фахівців права досліджується вітчизняними й зарубіжними вченими за такими напрямками:

- Філософсько-методологічні та теоретичні основи професійної підготовки майбутніх фахівців та розвитку майбутніх фахівців досліджувала В. Андрущенко, А. Анішкевич, Л. Артемова, Л. Барановська, І. Бех, Ю. Васьков, С. Гончаренко, Н. Глузман, О. Дубасенюк, О. Діденко, Л. Лук'янова, В. Радул тощо;

- проблема професійної підготовки майбутніх фахівців, обґрунтування теоретичних і методичних засад формування в них професійної культури та професійної компетентності присвячені дослідження таких науковців, як О. Антонова, О. Берестенко, Г. Білецька, О. Бовдир, А. Ващенко, Л. Верховод, К. Гнезділова, С. Максименко, Р. Adler, D. Brown тощо;

- дослідження теоретичних та методичних засад формування іншомовної компетентності здійснювали Ю. Авдеєнко, І. Локшина, О. Матвієнко, М. Бабинець, І. Беженар, Б. Блазгина, Г. Борецька, І. Вереїтіна, Л. Вікторова, А. Гаврилюк, В. Гаманюк, О. Гальченко, Р. Гришкова, Л. Данькевич, Ю. Дегтярьова, С. Шандрук тощо;

- специфіку формування різних складових професійної іншомовної компетентності студентів немовних спеціальностей досліджували Г. Абрамович, І. Андрійко, І. Аноненко, О. Артюхова, В. Баркасі, Н. Білоцерківська, О. Комар, Л. Смірнова та багато інших.

Разом з тим проблема формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права в системі закладів вищої освіти не була предметом спеціального наукового дослідження.

Враховуючи це, а також необхідність розв'язання вище вказаних суперечностей зумовили вибір теми дисертаційного дослідження:

«Формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права в закладах вищої освіти».

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження пов'язане з виконанням наукової теми кафедри права та соціально-гуманітарних дисциплін Льотної академії НАУ «Дослідження соціально-професійних процесів та характеристик особистості фахівця».

Мета дослідження полягає в розробленні, обґрунтуванні змісту та експериментальній перевірці педагогічних умов формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права в закладів вищої освіти.

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

Предмет дослідження – педагогічні умови формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права.

Гіпотеза полягає у припущенні, що ефективність формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права в процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти підвищиться за реалізації таких педагогічних умов: 1) реалізація англomовного ситуативного спілкування; 2) введення компетентнісно-орієнтованих завдань під час вивчення фахових дисциплін майбутніми фахівцями права; 3) проектування навчальної діяльності студентів як поетапної самостійної роботи, спрямованої на розв'язання проблемних ситуацій під час групового діалогу за участі викладача.

У відповідності до поставленої мети, об'єкта, предмета, гіпотези визначено **завдання дослідження**:

1. Аналіз наукових підходів до процесу формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права як науково-педагогічної проблеми.
2. Обґрунтувати сутність та структуру соціолінгвістичної компетентності.

3. Виділити критерії, показники та рівні сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права.

4. Обґрунтувати педагогічні умови ефективного формування соціолінгвістичної англомовної компетентності майбутніх фахівців права.

5. Здійснити експериментальну перевірку ефективності педагогічних умов формування соціолінгвістичної англомовної компетентності майбутніх фахівців права у закладах вищої освіти.

Методи дослідження. На різних етапах роботи використано комплекс методів наукового педагогічного дослідження: *теоретичного рівня*: метод теоретичного аналізу і синтезу для визначення мети, завдань, базових теоретичних визначень та структури проблематики дослідження; за допомогою таких методів, як узагальнення та систематизація наукової джерельної бази з проблематики дослідження було визначено сутність, структуру та місце соціолінгвістичної компетентності в процесі професійної підготовки майбутніх фахівців права, а також виведено критерії, рівні та педагогічні умови формування соціолінгвістичної компетентності; *емпіричного рівня*: цілеспрямоване спостереження та бесіди з викладачами і студентами; вивчення методичної бази закладів вищої освіти; анкетування студентів, викладачів, аналіз продуктів їхньої навчально-пізнавальної діяльності; оцінка рівня сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права у процесі професійної підготовки в умовах закладів вищої освіти; педагогічний експеримент (констатувальний та формувальний) та узагальнення його результатів із використанням методів статистичної обробки наукових даних.

Експериментальна база. Дослідно-експериментальна робота проводилася на базі Криворізького державного педагогічного університету та Класичного приватного Університету м. Запоріжжя, Дніпропетровський державний університет внутрішніх справ.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що:

- *вперше* було проаналізовано особливості формування соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права як складової професійної підготовки до діяльності майбутніх фахівців права в умовах євроінтеграції та міжнародної співпраці; а також була визначена та досліджена проблематика сформованості соціолінгвістичних навичок майбутніх фахівців права на їхньому професійному рівні та обґрунтовано зміст та значення педагогічних умов формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права, а саме 1) введення англomовного ситуативного спілкування в процесі проєктного навчання фахових дисциплін; 2) є розробка компетентнісно-орієнтованих завдань під час вивчення фахових дисциплін майбутніми фахівцями права; 3) проєктування навчальної діяльності студентів як поетапної самостійної роботи, спрямованої на розв'язання проблемних ситуацій під час групового діалогу за участі викладача;

- *уточнено* сутність, структуру, показники та рівні сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права як однієї із складових професійної підготовки та діяльності майбутніх фахівців права, а також визначено національно-культурні особливості та специфіку національної комунікативної поведінки носіїв іноземної (англійської) мови та їх місце в структурі соціолінгвістичної компетентності; проаналізовано ціннісну орієнтацію студентів на соціолінгвістичну та соціокультурну діяльність у процесі комплексного навчання фахових та квазіфахових дисциплін у закладах вищої освіти;

- *визначено*, що ефективність формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права в процесі професійної підготовки у закладах вищої освіти підвищиться за допомогою реалізації педагогічних умов шляхом використання традиційних та інноваційних методів навчання;

- теоретично обґрунтовано та експериментально перевірено педагогічні умови формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права, що базується на сукупності методологічних підходів: традиційних (системний, діяльнісний, особистісно-орієнтований, компетентнісний) та

інноваційних (професійно-комунікативний, інтегративний, синергетичний) й охоплює три блоки (теоретичний, змістовно-процесуальний та діагностико-результативний);

- *подальшого розвитку набувають* положення щодо етапів, форм і методів формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права в процесі навчання в закладах вищої освіти.

Практичне значення одержаних результатів полягає у: розробці та впровадженні в практику професійної підготовки в закладах вищої освіти методик формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права, педагогічних умов і особливостей їх реалізації; розробленні методичних рекомендацій для викладачів закладів вищої освіти, що можуть бути використані з метою вдосконалення та підвищення ефективності формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права.

Матеріали дисертації можуть бути використані у процесі професійної підготовки майбутніх фахівців права у закладах вищої освіти з метою вдосконалення лекційних, практичних занять, навчальних і педагогічних практик; під час розробки освітніх програм.

Організація та основні етапи дослідження.

На I етапі (2021-2022 рр.) – здійснено аналіз філософської, педагогічної, психологічної, лінгвістичної, методичної літератури вітчизняних і зарубіжних авторів, навчальних програм і підручників вітчизняних авторів та видань, в яких відображено наявні напрями розв'язання проблеми формування та розвитку соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права у процесі професійної підготовки в умовах навчання у закладах вищої освіти. Визначені теоретико-методологічні засади, мета і завдання дослідження.

На II етапі (2022-2023 рр.) – проаналізовано актуальний стан сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права, обґрунтовано ефективність педагогічних умов, визначено критерії, рівні та показники сформованості соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права.

На III етапі (2021-2024 рр.) – здійснено експериментальну перевірку сформованості соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права, проведено аналіз й узагальнення результатів формувального етапу експерименту; сформульовано загальні висновки, оформлено текст дисертаційної роботи, визначено перспективи подальших досліджень.

Апробація результатів дисертації. Під час дисертаційної роботи автор прийняла участь та апробувала матеріали свого дослідження на: V Інтернет-конференції «Іноземна мова у професійній підготовці спеціалістів: проблеми та стратегії» на базі ЦДПУ ім. Винниченка м. Кропивницький, 20 лютого 2021 рік; I Міжнародній науково-практичній конференції «Problems of modern science and practice», 21-24 вересня 2021 року, м. Бостон, США; II Міжнародній науково-практичній конференції «Trends in the scientific development», 28 вересня – 1 жовтня 2021 року, м. Ванкувер, Канада; III Міжнародній науково-практичній конференції «Onteractin of society and science: problems and prospects», 5-8 жовтня 2021 року, м. Лондон, Англія; IV Міжнародній науково-практичній конференції «Science, theory and practice», 12-15 жовтня 2021 року, м. Токіо, Японія; V Міжнародній науково-практичній конференції «Trends in science and practice of today», 19-22 жовтня 2021 року, м. Анкара, Турція; III Міжнародній науково-практичній інтернет-конференції «Сучасні методики навчання іноземних мов і перекладу в Україні та за її межами», 3 грудня 2021 року у м. Переяслав; X Міжнародній науково-практичній конференції «Science foundations of modern science and practice», 23-26 листопада 2021 року, м. Афіни, Греція; Круглому столі на тему «Особистість: виклики та особливості розвитку в глобалізаційний час» 23 листопада 2021 року, на базі ЦДПУ ім. В. Винниченка, кафедри педагогіки та менеджменту освіти, м. Кропивницький; Ювілейна науково-практична конференція до 100-річчя Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка, 24 листопада 2021 року, на базі ЦДПУ ім. В. Винниченка, кафедра лінгводидактики та іноземних мов, м. Кропивницький; VI Інтернет-конференція «Іноземна мова у професійній підготовці

спеціалістів: проблеми та стратегії» на базі ЦДПУ ім. В. Винниченка, 21 лютого 2022 року, м. Кропивницький; I Інтернет-конференція «Професійна діяльність вчителів: проблеми та стратегії» на базі Громадської організації «Центр розвитку освіти «Нова генерація»» 28 листопада 2022, м. Кропивницький; XI Міжнародна науково-практична конференція «Управління високошвидкісними рухомими об'єктами та професійна підготовка операторів складних систем», 7 грудня 2022 року, м. Кропивницький; II Інтернет-конференція «ПРОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ: ПРОБЛЕМИ ТА СТРАТЕГІЇ» Громадська організація «Центр розвитку освіти «Нова генерація»» 28 квітня 2023, м. Кропивницький; XXXXII Всеукраїнська науково-практична конференція молодих учених, курсантів і студентів «Авіація та космонавтика: напрями інноваційного розвитку» на базі ЛА НАУ, 12 квітня 2023 року, м. Кропивницький; III Інтернет-конференція «ПОФЕСІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ВЧИТЕЛІВ: ПРОБЛЕМИ ТА СТРАТЕГІЇ», 28 листопада 2023 року, м. Кропивницький.

Публікації. Під час дисертаційного дослідження було опубліковано 7 статей: Innovative technologies in the process of English language study by future las specialists. *Pedagogy and Education Managements Review*, (4), P. 29-38; Application of modular-rayting system of evaluation in the process of foreign (english) language learning by future specialists. *Закарпатський угорський інститут ім. Ф. Ракоці. КЗ «Академія культури і мистецтв Закарпатської ОДА. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 2. Ужгород, 2022. С. 100-105; Technology of formation of foreign (english) communicative competence of future law specialists. Закарпатський угорський інститут ім. Ф. Ракоці. КЗ «Академія культури і мистецтв Закарпатської ОДА. Наукові записки. Серія: Педагогічні науки. Випуск 1. Ужгород, 2022. С. 110-114; Формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців на немовних факультетах в закладах вищої педагогічної освіти. Наукові записки ЦДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки. Випуск 196. Кропивницький, 2021. – С. 69-75; Формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців*

права в закладах вищої освіти. Наукові записки ЦДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки. Випуск 199. Кропивницький, 2021. С. 180-185; Педагогічні умови формування іншомовної комунікативної компетентності майбутніх фахівців права. Наукові записки ЦДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки. Випуск 200. Кропивницький, 2022. С. 176-182; Research on types of self-actualization of future masters in pedagogy. Amazonia Investiga, 12 (65), 2023. 39-48

Структура та обсяг дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до кожного з розділу і загальних висновків, списку використаних джерел (302 найменування). Загальний обсяг дисертації становить 240 сторінок, у тому числі основного тексту – 170 сторінки. Робота містить 16 таблиць, 12 схем та 9 рисунків.

РОЗДІЛ 1. ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ОСНОВИ ФОРМУВАННЯ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ

1.1. Стан розробленості проблеми формування соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права

Сучасний стан міжнародних зв'язків України, вихід її в європейський та світовий науково-освітній простір, нові політичні, соціальні, економічні та культурні реалії передбачають відповідні вимоги не лише до професійної підготовки фахівців, але й до певних змін у галузі вивчення мов, особливо тих, які являються офіційними мовами Євросоюзу. Особливої актуальності на сьогоднішній день набуває професійна підготовка та компетентісна освіта майбутніх фахівців права.

Враховуючи значення права в соціальних утвореннях, особливого значення набувають проблеми професійної підготовки майбутніх фахівців права, які повинні знати не тільки дійсну законодавчо-нормативну базу, але й норми моралі, релігії, культури, мови, які виступають в ролі регуляторів в самому суспільстві. Слід зазначити, що фахівець права — це спеціаліст галузі юриспруденції, який поглиблено володіє теорією розвитку суспільства, загальнонауковими та спеціальними знаннями, вміє організовувати виконання різноманітних завдань, реалізуючи при цьому елементи виховного впливу, що передбачають у своєму змісті перспективи розвитку такого напрямку практичної діяльності, а також кваліфіковано вирішує завдання наукової організації праці, безперервно доповнює свої знання, орієнтується в досягненнях науки та техніки, використовує та вводить теоретичні розробки в юридичну практику [30, с. 169].

Специфіка юридичної освіти полягає в необхідності формування професійних якостей, якими повинен володіти майбутній фахівець права. Юридична освіта повинна забезпечувати [11]:

1) ґрунтовне засвоєння теорії публічного розвитку, загальнонаукових фундаментальних та спеціалізованих правових знань із одночасним оволодінням діючого законодавства;

2) формування юридичного мислення та повноцінного розуміння права;

3) прагнення до постійного поповнення своїх знань.

Професійна діяльність фахівця права має свою специфіку. Кваліфікованому фахівцю права необхідно, в першу чергу, володіти широким діапазоном знань та умінь, які надають можливість не тільки розуміти всі тонкощі правової діяльності, але й приймати відповідальні рішення, у тому числі й за долю людини, враховуючи найдрібніші деталі при розслідуванні правопорушень, ефективно взаємодіяти та контактувати з іншими людьми [38].

Важливим аспектом діяльності фахівця права являється етика поведінки, яка передбачає наявність моральних якостей, певних принципів і життєвих поглядів. В закладах вищої освіти в навчально-виховному процесі має передбачатися національно-свідома позиція з високими моральними якостями у молоді, для якої робота фахівця права повинна носити внутрішній поклик, а не «модної», престижної, вигідної чи «піар-професії».

Окрім цього фахівець права має бути ерудованим, високоосвіченим, підготовленим з різних спеціальностей, володіти знаннями і напрямками практичної діяльності. Серед таких знань особливе місце займають юридичні дисципліни, а також психологія, соціологія, ораторське мистецтво, українська мова за професійним спрямуванням та іноземні мови [134, с. 156].

Важливою складовою майже будь-якої професійної діяльності, поряд із знаннями професії, виступає й професійно-комунікативна компетентність, яку багато в чому забезпечує мова спеціальності, використовуючи її в ситуаціях професійного спілкування. Саме тому однією із головних вимог, які висувають до випускників закладів вищої освіти, можна вважати процес саме формування мовної особистості у майбутнього фахівця, його комунікативної

компетентності, у тому числі – необхідний рівень володіння мовою професійного спілкування [257].

Стосовно професійної підготовки майбутніх фахівців права В. Семиченко зазначає, що юридична діяльність на теперішній день потребує наявності спеціальних знань, навичок та професіоналізму. Саме тому наявність професійно-мовленнєвої компетентності буде сприяти веденню юридичних справ як реалізацію певного визначеного комплексу процесуальних юридично важливих дій, пов'язаних з вирішенням конкретної життєвої ситуації, - винесення рішення про прийняття до розгляду справи, обшуку приміщення, допиту підозрюваного, проведення експертизи, перевірки доказової бази, побудова версій щодо обставин справи та тому подібне [246].

І. Радомський стверджує, що професійним спілкуванням вважають комунікацію як самостійний чи допоміжний різновид діяльності, який забезпечує спілкування на професійні теми [226, с. 30-34]. Для майбутніх фахівців права – це не тільки знання професійної термінології, готовність спілкуватися в професійній сфері, але й формування особливих умінь професійного мовлення. Так, наприклад, картину професійного юридичного мовлення утворюють тексти, які відносяться до різноманітних сфер судового процесу: ми маємо на увазі й процесуальні акти попереднього судового розгляду, та різноманітні види адвокатської та прокурорської практики, в тому числі й приклад юридичного красномовства, різноманітні кодекси та багато інших документів нормативного характеру, що регулюють та організують сферу юридичної діяльності [60, с. 13-16].

Проте слід зазначити, що не лише такі документи складають професійне мовлення юриста. Головна «лінгвістична проблема» фахівців права полягає в тому, що мова виступає не тільки засобом тлумачення юридичних термінів, але й об'єктом їх роз'яснення. Така проблема торкається не лише юристів, які працюють із документами, але й, наприклад, перекладачів, журналістів, для яких текст поєднує в собі двосторонній статус [3].

Слід зазначити, що тісний зв'язок мови і права являється загально визначеним. Правові поняття та норми повинні виражатися тільки через мову. Окрім цього, в юридичній діяльності мова виступає засобом законодавчої та правомірної (усної чи письмової) діяльності, засобом правового регулювання, а також предметом тлумачення. І тоді професійна мова, в нашому випадку мова права, набуває власну специфіку, утворюючи складний феномен. Цей феномен став предметом вивчення для порівняння молоді галузі мовознавства, яка виникла на перехресті правознавства та лінгвістики – юридична лінгвістика [6, с. 133-147].

Центральним для нової наукової дисципліни стали відношення мови та права. Головним завданням такої дисципліни вважають вирішення найрізноманітніших проблем лінгвістичного простору під час юридичної діяльності. Прийнято вважати, що юриспруденція та лінгвістика завжди були взаємопов'язані, ґрунтувалися на взаємній дії один одного, що й пояснює виключну роль мови в професійній діяльності фахівця права [7].

Об'єкт юридичної лінгвістики та лінгвоюристики розкривається у вигляді взаємовідношення мови та закону: відношення мови до закону вивчає юрислінгвістика, а закону до мови – лінгвоюристика. Звідси можна сказати, що предмет юрислінгвістики складає юридичний аспект мови, а предмет лінгвоюристики – це мовні аспекти права [10].

Акцентуючи увагу на лінгвістичному аспекті такого феномену як право та фахово-компетентнісну освіту фахівців права, С. Вітвицька досліджувала сучасні програми підготовки майбутніх фахівців права, що включають в себе в якості навчальної дисципліни мову професійного спілкування. Це передбачає поглиблення і розширення знань норм сучасної літературної мови, формування навичок та подальшого вивчення їх і використання в професійній діяльності фахівців права. Майбутні фахівці не тільки збагачуються знаннями функціонування сучасної української літературної мови в цілому, але й знайомляться з особливостями використання мовних норм в юридичних текстах, з рекомендаціями відносно усної та письмової форми професійної

комунікації, особливостями професійної риторики – формування умінь точного, логічного, змістовного, виразного, цільового, повноцінного та чистого професійного мовлення [56].

Окрім загально лінгвістичних знань, майбутнім фахівцям права необхідні комунікаційні вміння: це мовленнєві вміння, соціально-психологічні та психологічні можливості володіти нормами мовного етикету та невербальними засобами спілкування. До загальних мовних умінь можна відносити ті, які пов'язані з оволодінням мовної діяльності: чітко та грамотно формулювати свої думки, демонструвати самостійність мислення та адекватне сприйняття інформації в залежності від ситуації та інше [66, с. 193-200].

Мова права – це складна багатофункціональна підсистема літературної мови. Окрім загальномовних, вона виконує й специфічні функції, до яких М. Артикуца [12] відносить (*Таблиця 1.1.1.*):

Таблиця 1.1.1.

Функція	Характеристика функції
Нормативна	- назви правових реалій та понять;
Гносеологічна	- засоби правового пізнання, оволодіння загально-правовим досвідом;
Аксіологічна	- правова та морально-етична оцінка;
Комунікативна	- правове спілкування
Регулятивно-волютаривна	- правове регулювання людської поведінки та суспільних відносин шляхом волевиявлення суб'єктів права і впливу на правосвідомість особистості;
Культурологічна	- збереження та передача правового знання і правової культури;

Естетична	- стилістичне вдосконалення тексту закону як еталону для всіх юридичних документів.
-----------	---

Таблиця 1.1.1. Функції мови права

Однак, на думку Ф. Бацевич, оволодіння мовою права як окремого стилістичного різновиду української літературної мови передбачає, окрім опанування понятійно-категоріального апарату професії й знання специфічного в мові права, ще й знання загальних відомостей про сутність та функції мови права, їх стильові та жанрові різновиди; знання діючого законодавства про функціонування та розвиток мов в Україні (державної мови, мов національних меншин, мов міжнародного спілкування, мови судочинства тощо) [23].

Фахівці права, які володіють професійно-мовленнєвою компетентністю, успішно діють під час складання юридичних документів, проведення юридичних консультацій, виступів в юридичних закладах, при тлумаченні текстів нормативно-правових актів та інших юридичних документів, оперування професійною термінологією [21].

В. Бігун схильний вважати, що особливу групу інформації представляють основні поняття юридичного термінознавства і вимоги до визначення юридичних термінів, види юридичних термінів, системно-сміслові зв'язки між ними в юридичній термінологічній системі, місце юридичних термінів в лексичній системі літературної мови, загальне усвідомлення та розуміння про графічне оформлення текстів нормативно-правових актів, особливості функціонування мовних норм в юридичних текстах та види таких текстів, сучасна навчально-наукова література юридично-лінгвістичного напрямлення і так далі [29].

Г. Білецька дослідила спеціальні (професійні) мовні вміння майбутніх спеціалістів, які пов'язані з формуванням культури професійного мислення, підвищення загальної та професійної ерудиції. Перш за все мова йде про використання правил мовного етикету в процесі професійного спілкування;

дотримання норм в усному спілкуванні; алгоритм пошуку норм права в законодавчому акті у відповідності із заданою формулою; свідомому використанні професійної лексики в усному та письмовому спілкуванні; розуміння та усвідомлення сутності термінології права; усвідомлення відмінностей паронімів, синонімів, омонімів, багатозначних термінів, які використовуються в юридичних текстах; вибір цільового терміну із ряду синонімічного; використання фразеологізмів в юридичних текстах; робота із різними довідковими джерелами, словниками, у тому числі й юридичного напрямку; використання слово-образотворчих, морфологічних, синтаксичних норм в усному та письмовому професійному спілкуванні, а також в їх правильному оформленні; здійснення цільового відбору та забезпечення коректного використання мовних засобів у відповідності із поставленою метою; здійснення контролю за власним мовленням і тому подібне [31, с. 19-24].

Так, розглядаючи стилі, які використовуються в мові права, С. Борисенів говорить, що науковий стиль, який забезпечує функціонування сфери юридичної науки та процесу отримання освіти, може бути представлений трьома підстилями: власне науковий (монографії, дисертації, статті, доповіді, повідомлення, рецензії, анотації, відгуки, тези та інше); освітньо-науковий (підручники, посібники, лекції, методичні рекомендації, т.д.); науково-популярний (юридичні енциклопедії, довідники, науково-популярні твори, книжки, буклети, телепередачі, інтернет-передачі, сайти тощо). Офіційно-діловий стиль забезпечує діловодство, судочинство, право-примирення, законодавство, нотаріальну діяльність, реалізується в законодавчому, дипломатичному, судово-правовому та адміністративно-канцелярському підстилях. Законодавчий підстиль може бути представлений законами, постановами, наказами, декретами і так далі, дипломатичний – деклараціями, згодами, конвенціями тощо, судово-правовий – позовом, апеляцією, касаційною скаргою тощо, адміністративно-канцелярський – контрактом, звітом, довідкою, службовою запискою і так далі. Публіцистичний стиль –

один із стилів юридичного мовлення, також забезпечує широку сферу публічно-правових відношень: використовується в судових промовах, засобах масової інформації та в системі правової освіти населення. Його ж підстиль – виступи на зборах, юридична періодика, теле-, радіо- та інтернет-передачі, публіцистично-правові твори тощо. Правова публікація вбачає свою задачу в захисті суспільно-правових цінностей, правовому вихованні, формуванні правових поглядів та переконань громадян. До розмовного стилю можна віднести офіційне та неофіційне професійне спілкування спеціалістів (наради, переговори, офіційні зустрічі, бесіди, консультації і тому подібне). Типовими ознаками такого стилю являються спонтанність, ситуативність, невимушеність, експресивно-емоційне забарвлення, використання професійного сленгу тощо (Схема 1.1.1.) [80, с. 236-239].

Схема 1.1.1.

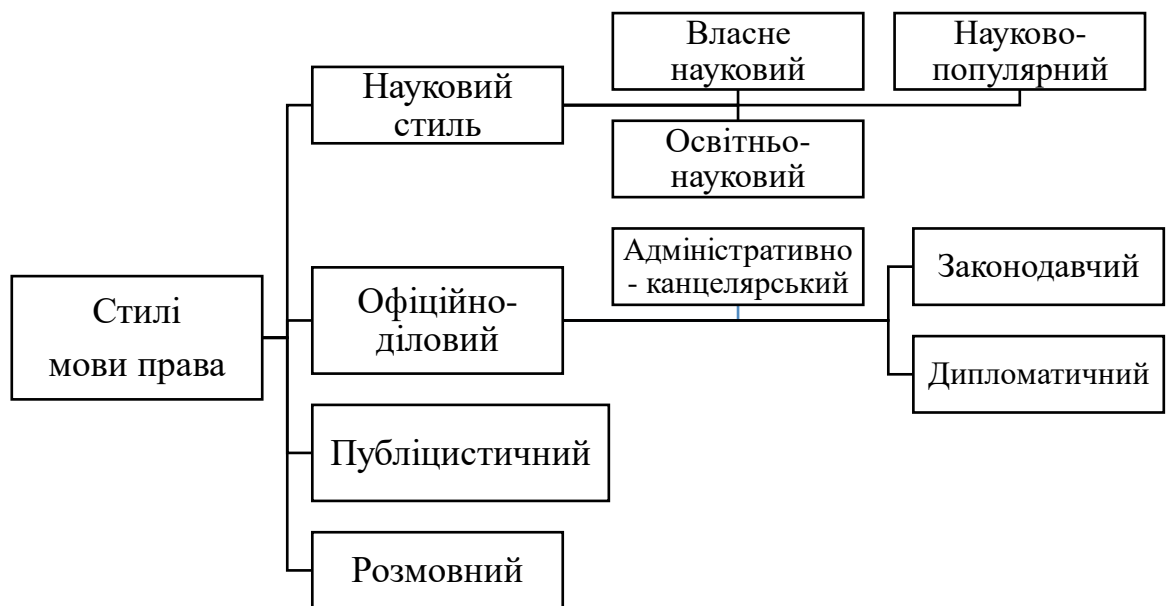


Схема 1.1.1. Стилi мови права

О. Винник вважає, що в процесі вивчення курсу мови професійного спілкування майбутні фахівці права повинні отримати цілісне уявлення про специфіку юридичного мовлення, особливості юридичних текстів, законів, правила юридичного спілкування у всіх її функціонально-стилістичних

різновидах, письмової та усної формах. В результаті такого навчально-виховного процесу в перспективі можна розраховувати на достатній рівень професійно-комунікативної компетентності випускника університету [52, с. 49-50].

Розвиток комунікативної компетентності залежить від соціокультурних та соціолінгвістичних знань, умінь, навичок, які забезпечують входження особистості в інший соціум та здатність її до соціалізації в новому для неї суспільстві [90].

Для студентів юридичної спеціальності мова за професійним спрямуванням виступає загальноосвітньою дисципліною. Для того, щоб процес оволодіння нею став максимально ефективним та повноцінним, викладачу необхідно чітко представити роль мови за професійним спрямуванням в подальшій професійній діяльності студентів та в їхньому житті. Результат підготовки студентів залежить від рівня їх освітньої мотивації, а тому важливо зацікавити студента процесом вивчення мови за професійним спрямуванням, викликати в нього позитивне ставлення до предмету, мотивувати необхідність та значимість володіння мовою за професійним спрямуванням як необхідного засобу професійного спілкування. Повинна бути послідовність і безперервність процесу вивчення мови за професійним спрямуванням, сформованість базових навичок й умінь, необхідних для подальшого розвитку комунікативної компетентності. Потрібно виховувати комунікативні потреби для вирішення окремих проблем особистої життєдіяльності.

На початковому етапі вивчення мови за професійним спрямуванням здійснюється формування навичок й умінь спілкування в усній і письмових формах в межах сфер та ситуаціях, визначених програмою [20].

Наступний етап передбачає систематичну і послідовну роботу з автентичними навчальними матеріалами, які забезпечують нормативне оволодіння процесом спілкування. Помітно зростає об'єм навчального

матеріалу, який сприяє формуванню соціокультурній та соціолінгвістичній компетентностям.

А. Гаврилюк стверджує, що оволодіння мовою за професійним спрямуванням все частіше розглядається не як накопичення певної суми знань про мову, а як певний рівень сформованості навичок та умінь використання мови для усного та письмового спілкування, як механізм пізнання особливостей політично-правової сфери життя суспільства. Тематика спілкування – різноманітна, вона охоплює області знань, серед яких і ті, які виступали об'єктом вивчення та дослідження в інших навчальних дисциплінах – міжпредметний зв'язок [62].

С. Гусарєв разом з О. Тихомировим вважають, що для того, щоб заняття з вивчення мови професійного спілкування сприяли формуванню особистості майбутнього фахівця права, необхідно, в першу чергу, навчити студента правильно взаємодіяти з іншими людьми, а діяльність зробити комфортною, цікавою, інформаційно насиченою. Цього можна досягти, створивши сприятливу атмосферу занять, ефективні умови для повноцінної взаємодії, викликавши інтерес до мови за професійним спрямуванням і сформувавши позитивну мотивацію за допомогою інтерактивних форм взаємодії [79].

Науковці, які розглядали формування комунікативної компетентності майбутніх фахівців немовних спеціальностей та проводили лінгводидактичні дослідження дійшли до висновку, що студенти юридичних спеціальностей у закладах вищої освіти, окрім мови професійного спілкування, вивчають одну із мов міжнародного спілкування – переважно англійську мову, рідше – німецьку, французьку чи іспанську, а також латинську мову. Якщо мови міжнародного використання активно продовжують впливати на лексичний склад інших мов, то латинська мова на теперішній час являє собою мертву мову, проте в юридичному напрямку більш за все запозичили професійних понять та строків саме латинського походження, оскільки основою виникнення юриспруденції прийнято вважати римське право в Стародавньому Римі. Так, із латинської мови ми запозичили такі терміни, як адвокат, арешт,

дискримінація, документ, експерт, експертиза, кодекс, кримінальний, нотаріус, презумпція, санкція, юридичний, юрист, юстиція тощо. Із грецької мови в юридичну сферу до нас ввійшли такі слова: амністія, дактилоскопія, дактилограма, наркотичні речовини, поліція. Із французької мови – арбітр, арбітраж, досьє, паспорт, саботаж. Із англійської мови – бюджет, Інтерпол, кілер, хакер. Із італійської мови – банда, фіаско. З польської – в'язень, застава, вирок, помста [69].

Т. Денишич вважає, що саме проблема мовної освіти та культури фахівців права значно впливає на оволодіння ними мовленнєвими засобами, що, в свою чергу, відображаються в текстах законів, процесуальних документах, впливають на зміст публічних виступів та промов. Тому важливо формувати в майбутніх правознавців мовну, мовленнєву, термінологічну, соціокультурну, соціолінгвістичну компетентності, які виступають ключовими структурними компонентами в системі професійно-мовленнєвої компетентності (Схема 1.1.2.) [83, с. 207-211].

Схема 1.1.2.

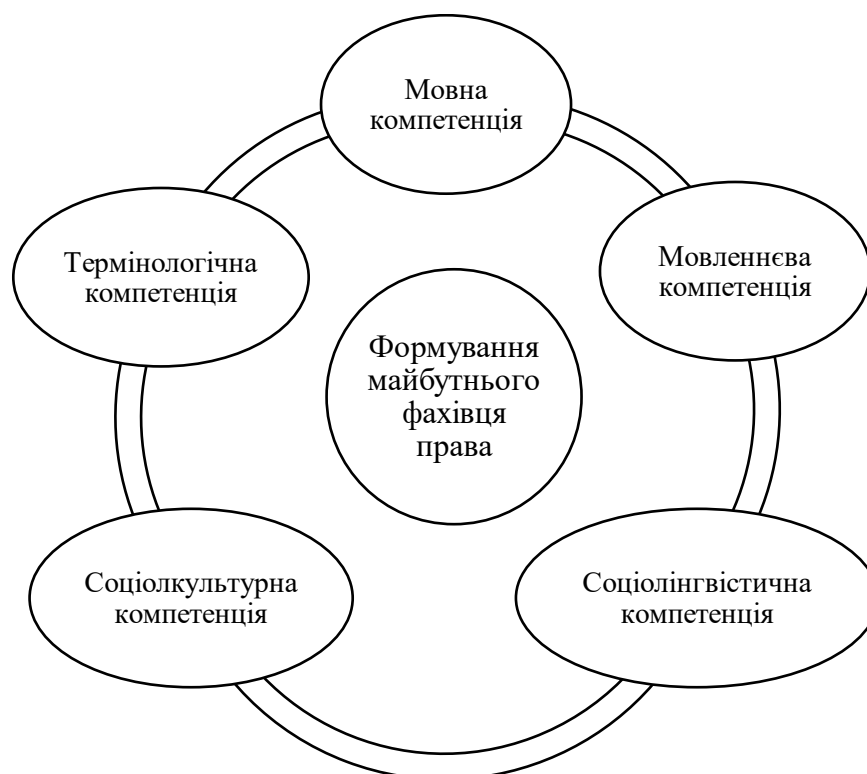


Схема 1.1.2. Формування майбутнього фахівця права

Є. Долинський стверджує, що засобами мови можна формувати в майбутніх фахівців права, в першу чергу, лінгвістичну компетентність. Така компетентність забезпечує оволодіння мовним матеріалом з метою використання його в усній чи в письмовій формах спілкування в професійній діяльності майбутніх фахівців права. З мовною компетентністю тісно взаємопов'язана мовленнєва компетентність, яка передбачає наявність у фахівців права умінь та навичок ефективної взаємодії у всіх видах мовної діяльності [87, с. 34-39].

Фахівцю права необхідно на високому рівні володіти професійною термінологією, адже її досконале знання, цільове використання в галузі юриспруденції являється запорукою успішної професійної діяльності. Формуванню термінологічної компетентності слід приділяти увагу і в процесі вивчення професійних дисциплін [27, с. 26-31].

Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти у своєму змісті поєднують такі підходи та застосовують міжпредметні зв'язки, за допомогою яких можна досягти значних результатів, сформуванню у майбутнього фахівця права глибоке розуміння професійної термінології, навчити його цільовому використанню здобутих знань [91].

О. Задорожна вважає, що соціокультурна компетентність передбачає засвоєння соціокультурних особливостей країни, а також формування вміння використовувати їх в практичній діяльності. Для формування такої компетентності необхідно ретельно добирати відповідний навчальний матеріал [94, с. 105-109].

Формування відповідних соціокультурних і соціолінгвістичних знань, умінь і навичок сприятиме входженню особистості в соціум та буде забезпечувати її соціалізацію в суспільстві [32].

Позитивні зміни в сфері міжнародних правових відносин між Україною та іншими країнами відкривають реальні можливості для активних і продуктивних ділових й особистих контактів, які передбачають досконале оволодіння професійною мовою. Наявність ключових професійно-мовленнєвих

компетентностей в особливості допомагають фахівцю орієнтуватися в сферах професійної діяльності, адаптуватися в колективі, знаходити розуміння як з партнерами, так і з колегами [116].

В Законі України «Про вищу освіту» зазначено, що державний освітній стандарт вищої професійної освіти орієнтований на підготовку фахівців, здатних успішно реалізовувати себе в майбутній практичній діяльності, саме тому в основу такої підготовки закладений компетентнісний підхід. Поняття «компетенція» трактується як здатність застосовувати знання, вміння та особистісні якості для успішної діяльності в певній сфері [96].

Підготовка студентів до діяльності в різноманітних підструктурах системи юридичної діяльності передбачає, поряд із професійними знаннями і вміннями, формувати лінгвістичну компетентність майбутніх фахівців, під якою слід розуміти знання, вміння, навички, необхідні для здійснення ефективного, повноцінного та аргументованого мовлення в різноманітних сферах професійної діяльності [33, с. 169].

Лінгвістична освіта майбутніх фахівців права обмежується найчастіше культурно-мовленнєвим напрямком та не завжди усвідомлюється ними як суттєва потреба, що зароджує специфічні проблеми в їх професійній діяльності. Фахівець правових сфер повинен усвідомлювати, що слово – не тільки комунікативне та естетичне явище, але й зброя. Невміле (або ж усвідомлене перевищення допустимої норми) використання може призвести до тяжких моральних та в окремих випадках й юридичних наслідків. Мовне хуліганство (лихослів'я), мовне шахрайство (наприклад, в рекламі та передвиборчих технологіях, в нечесно зіставлених текстах договорів і так далі) ставлять перед кожним громадянином питання про захист в даному аспекті. Тому фахівець права має навчитися відноситися до слова не тільки з позиції «правильно/неправильно», але й вміти розглядати мовні факти з точки зору права [34].

В умовах швидкої зміни лінгво-культурної спадщини в сучасній Україні та дуже низького рівня лінгвістичної обізнаності носіїв мови найважливішим

завданням в процесі освіти студентів виступає розширення бази мовної культури, формування навичок та умінь раціональної мовної поведінки в найрізноманітніших ситуаціях професійного спілкування.

Т. Коваль, С. Сисоєва і Л. Сущенко у своїй колективній праці зазначають, що мова має дві форми: письмову та усну. Письмове мовлення здійснюється, як правило, в офіційних ситуаціях; вона розрахована на попередній розгляд та обміркування, а отже, потребує особливої точності, суворого дотримання норм літературної мови. Враховуючи задачі кримінального судочинства, культуру письмового мовлення фахівців права можна визначити як вибір та організацію мовних засобів, які відповідають офіційній ситуації і нормативним вимогам країни й адекватно відображають встановлені по справі фактичні дані. В процесуальних актах оптимальними являються засоби офіційно-ділового стилю, в яких використовується найбільша кількість готових, стандартних висловів – кліше [125, с. 300].

І. Богданова зазначає, що лінгвістична компетентність фахівця права полягає в знаннях норм усних публічних виступів. Усна мова потребує різноманітності лексики та художньої виразності. Грамотного освіченого фахівця відрізняють від неосвіченого саме глибина та ясність думки, логічність та аргументованість мовлення, вміння знаходити в кожному конкретному випадку необхідні, точні слова для передачі думки, вміння грамотно оформляти вислови [36].

З. Корнєва зазначає, що для оволодіння культурою мовленнєвої поведінки, студентам-фахівцям права необхідно знати вимоги, які вимагають від мови юристів. Перша й важлива ознака якості культури мовлення – ясність. Перш за все, глибоким знанням матеріалу, чіткою композицією мови, логічністю викладу, переконливістю аргументів. Досягнути ясності й простоти можна тільки наполегливістю та завзятістю роботи над кожною промовою. Доволі часто мова становиться незрозумілою через недоречні використання в неї іноземних слів та вузькоспеціальних термінів. Також

причиною незрозумілості можуть слугувати недоречне використання займенників та багатослівності [137].

Точність мовлення найчастіше пов'язується з точністю використання слів, яка залежить від того, наскільки людини знає предмет розмови, наскільки ерудована, вміє логічно мислити, чи знає закони, правила та норми мови, якою розмовляє. Точність досягається використанням юридичних термінів та кліше: мотиви злочину, а не спонукання; порушити кримінальну справу, а не почати; застосувати запобіжні заходи, а не прийняти та багато інших. Неточність можуть викликати й «модні слова», які часто використовує молодь. Так, замість слова «досить» (в значенні «до певної міри») нерідко використовують слово «достатньо», яке має значення «стільки, скільки потрібно, скільки потребується для чогось» [39, с. 3-11].

Є. Боринштейн зазначає, що слова характеризують оратора як особистість, тому мова має бути чистою. Чистою визначається така мова, в структурі якої не має чужих для рідної літературної мови фразеологізмів, діалектної, жаргонної лексики. Доволі часто мова молоді може бути засмічена словами типу круті, кинути, балдіти, прикид, тусовка, розбирання, розкрутка, дістати, човники, наїхати, тягнуся; сучасними стійкими словосполученнями: локшину на вуха вішати, дах поїхав, встати на вуха, високий дах, особа кавказької національності та іншими [41, с. 63-72].

Однією із основних ознак мови фахівця права, яка визначає її ефективність, являється правильність, яка передбачає дотримання загальноприйнятих норм літературної мови. Мовні норми – це найбільш поширені, прийняті в суспільно-мовній практиці та регламентовані правилами і варіантами вимови, використанням слів, правопису, постановки розділових знаків, вони виявляються результатом відбору найбільш придатних із числа існуючих та відображають реальні тенденції розвитку мови [44, с. 576-582].

М. Микитенко зазначає, що вміння говорити грамотно – обов'язок кожного громадянина, а не тільки фахівця права або ж фахівця будь-якої іншої спеціальності. Будь яке порушення норм мови викликає негативну реакцію,

недовіру, окрім того, відволікає від сприйняття інформації і матеріалу. Перш ніж навчитися говорити, слід навчитися мислити. Необхідно накопичувати знання, читати літературу, вивчати принципи побудови мови, оволодіти знаннями в області культури мовлення. Дуже корисно як можна частіше виступати із публічною промовою: на семінарах, в групах товаришів, на конференціях, - це допоможе випрацювати впевненість в собі, почути свої помилки і виправити їх. Велику допомогу в навчанні надає обов'язковий аналіз кожного виступу, кожного написаного документу, в якому слід відмітити успіхи і причини поразок [185].

Процес навчання мови юриспруденції не повинен обмежуватися професійним та термінологічним компонентами – це одна із немовних сфер, яка має яскраво виражений комплексний характер, що потребує обліку базової культури особистості та суспільства в цілому. Мова юриспруденції повинна вивчатися і, відповідно, репрезентуватися в навчальний процес як комплексне соціолінгвістичне та культурологічне явище [191, с. 20-25].

Проблема міжкультурної комунікації в області права ускладнюється тим, що в різних країнах в силу визначених історичних, політичних та інших факторів склалася різна правова система. Наприклад, в Україні існує континентальна, тобто кодифікована, система права. В США, Англії, Уельсі, Канаді та інших англомовних країнах існує загальне, або прецедентне право. Відмінність картини світу, яка склалася у свідомості різних соціумів, знаходить своє відображення в мові [141].

В. Кучіна зазначає, що в процесі міжкультурного спілкування в області права між представниками різноманітних юридичних систем в особливу групу слід виокремити мовні кореляти явищ та понять, які характерні лише для певної юридичної системи та відсутні в юридичних системах інших соціумів. Наприклад, провідне місце в системі загального (англо-саксонського) права належить концепту «прецедент», в той час, як нормативно-правова система спирається на поняття «закон», «стаття», «положення». Функції юристів у судових системах США, Британії, України та інших країнах різні. Наприклад,

в Україні – це адвокати та прокурори, в США – це аторнеї (attorneys), в Англії та Уельсі – це баристери (barristers) і соліситори (solicitors). В Британії та деяких штатах США існують суди справедливості (equity courts) і, відповідно, право справедливості (equity law), чого не має в інших юридичних системах. Відомо, що в США існує паралельно дві судові системи: федеральні суди (federal courts) і суди штатів (state courts). Вищі суди в різних штатах називаються по різному: Supreme Court, High Court, Appeal Court. В Україні поділ судів здійснюється за територіальною ознакою: районні суди, міські, обласні. Суди низького рівня в США та Британії спеціалізовані: сімейні (family court), суд по справам неповнолітніх (juvenile court), адміністративний суд (administrative court), суд щодо земельних справ (land court), суд щодо податкових справ (Tax Court), суд щодо питання зайнятості населення (Employment Court) і так далі. В деяких випадках при визначенні юрисдикції діє так званий закон «довгої руки» (long hand): юрисдикція суду штату може поширюватися й на відповідача – не резидента штату, якщо він якимсь чином пов'язаний зі штатом [153, с. 156-165].

Відмінність трактування одного й того ж поняття обумовлена чисто мовними особливостями носіїв тієї чи іншої юридичної системи. Наприклад, багато юридичних термінів в англійській мові не мають відповідних термінів в українській мові, а тому перекладаються описово. Hung jury – присяжні, які не прийшли до єдиної думки; default judgment – судове рішення на користь позивача в разі неявки відповідача; aggravated drunkenness – перебування в громадських місцях в стані алкогольного сп'яніння при обтяжуючих обставинах. Такі слова відображають, як ментальні особливості юридичного елемента суспільства, так і особливості семантики мови. Вони представляють так звані лакуни, які не мають корелятивів в інших мовах [197].

Для отримання повноцінної інформації в процесі міжкультурного спілкування головну роль відіграє коректність перекладу на іншу мову. Правові системи різних країн мають свої історично та культурно обумовлені

особливості, що часто породжують проблеми при перекладі з однієї мови на іншу [47].

О. Малихін зазначає, що мова права, перш за все його система термінології, відображає основні культурно-етнічні особливості суспільства, а також особливості правового досвіду кожної етнічної групи, якій належить та чи інша правова система. Велика відповідальність лягає на перекладача, так як якість перекладу інформації в області права залежить не тільки від володіння термінологією та знань лінгвістичних особливостей мов, на якій проводиться обмін інформацією, але й від знань правових норм та судово-процесуальних систем представників цих мов [171].

Традиційно професія фахівця права, не залежачи від спеціалізації та посади, яку займає фахівець, передбачає наявність розвиненої комунікативної компетентності, тобто «лінгвістична» (мовленнєва), соціолінгвістична (вміння використовувати мовний матеріал у відповідності із контекстом), соціокультурна (вміння користуватися знаннями історії, культури, традиції та звичаї країни, мова якої вивчається), дискурсивна (вміння організувати мовлення, підтримувати розмову, слухати співрозмовника), стратегічна (вміння ставити завдання, досягати мети, встановлювати контакт із співрозмовником) та соціальна (вміння поставити себе на місце іншої особи та здатність подолати складну ситуацію) (*Схема 1.1.3.*) [48].

Н. Микитенко під комунікативною компетентністю розуміє навички постановки і вирішення певних типів комунікативних завдань, а саме:

- 1) визначення цілей та задач комунікативної діяльності [185];
- 2) оцінка ситуацій, в рамках яких відбувається комунікативно-мовленнєвий процес;
- 3) облік намірів та способів комунікації опонента;
- 4) вибір адекватних стратегій при комунікативно-мовленнєвій взаємодії;
- 5) здатність швидко реагувати на умови, які постійно змінюються, та ситуації комунікативно-мовленнєвої взаємодії.

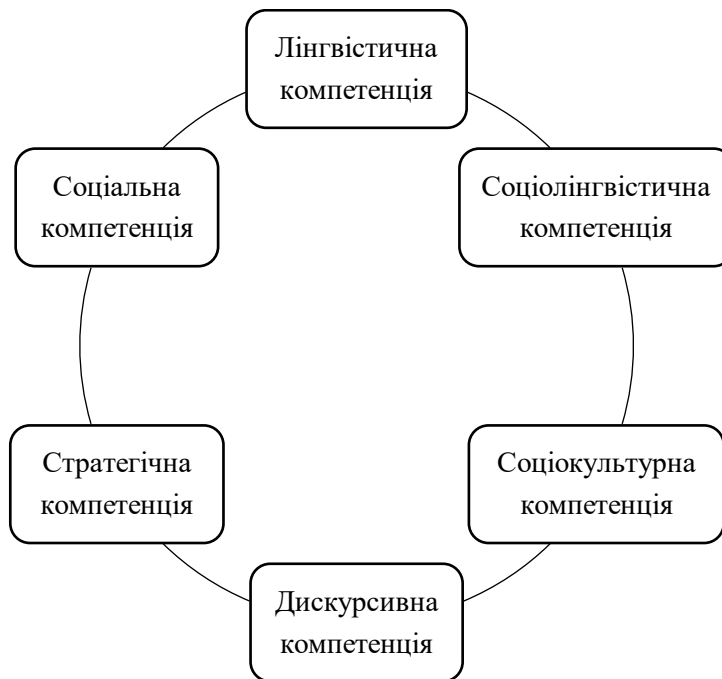


Схема 1.1.3. Формування комунікативної компетентності фахівців права

Окрім цього, комунікативна компетентність юриста передбачає наявність навичок встановлення та підтримки необхідних контактів з опонентами, здатність застосовувати в мовленнєвій діяльності норми та правила спілкування і поведінки, а це ґрунтується на знаннях етно- й соціально-психологічних еталонів, стандартів, стереотипів поведінки, оволодіння «технікою» спілкування [178].

За останній час, на думку О. Писаревської, в педагогічній практиці намічаються негативні наслідки усного мовлення майбутніх фахівців права. Типовим проявом даної проблеми у закладах вищої освіти представляється не здатність студентів як початкових, так і випускних курсів структурувати свою усну відповідь на екзаменах (заліках) та викласти «юридично грамотною» мовою, що виражається в слабкому використанні понятійно-категоріального апарату та мізерному словниковому запасі в цілому. При цьому з кожним роком вказана проблема посилюється – кількість студентів з нерозвинутими комунікативними навичками збільшується [216, с. 348-351].

Ми вважаємо, що це викликано корінними змінами в методах контролю (всі його види: поточний, проміжний та підсумковий) [57, с. 5-10] одразу на двох рівнях української освіти: середня та вища школа – переорієнтація на письмові відповіді), а також збільшення популярності бліц-опитування, яке зводить необхідність побудови грамотної та логічної послідовності усного мовлення до мінімуму.

О. Писаревська зазначає, що в останні роки активного розвитку отримало віртуальне спілкування серед школярів, що в результаті тягне спотворення комунікативних навичок особистості, в тому числі й усного мовлення та навичок невербального спілкування, яке має велике значення при діалозі [217].

Вказані проблеми в рамках вищої школи, на наш погляд, можна компенсувати шляхом збільшення інтерактивних методів в процесі навчання, таких як диспути, дискусії, ділові та рольові ігри, що імітують професійну діяльність (судове засідання, юридичні консультації, проведення медіації та інше), введення елементів обговорення в лекційні заняття, збереження загально-навчальних (наприклад, українську та іноземні мови) та спеціальних дисциплін (наприклад, основи судової промови), пов'язані з розвитком навичок усної комунікації майбутніх фахівців права [59, с. 137-145].

Знання іноземних мов, володіння мовною культурою не розкіш, а вимога часу – в сучасному світі, який швидко змінюється, світі високих технологій, міжкультурних контактів та інтеграційних процесів така істина вже не потребує застережень та доказів. Чисельні соціологічні опитування про визнання людиною XXI століття існування простої закономірності: чим вільніший рівень володіння іноземною мовою, тим ширший та цікавіший твій круг спілкування, значніший кар'єрний зріст – тобто, тим більша ймовірність досягти успіхів у всіх сферах життєдіяльності [222, с. 16-25].

Дослідження в області лінгвістики показують, що засоби мови для міжнародного спілкування можуть сприяти формуванню у фахівців тієї чи

іншої спеціальності таких якостей, як толерантність, терпимість, неупередженість до представників інших країн та культур.

У вищих навчальних закладах України, при запровадженні Болонського процесу освіти, найбільш витребувана нова, «компетентнісна» парадигма освіти [61]. При цьому результатом діяльності освітнього закладу становляться так звані компетентності, які відображають результат навчання, систему цінностей, спонукальні сили до того чи іншого виду діяльності, спілкування, поведінки; моральних норм, соціально-культурного набуття та взаємодії з оточуючою реальністю [67].

Радикальні зміни в житті нашого суспільства викликані такими явищами, як [68, с. 3-6]:

- інтеграція України в світовий інформаційний простір;
- створення єдиного правового простору Європи й усвідомлення необхідності взаєморозуміння та співпраці в правових питаннях з народами Європи і світу;
- висока потреба в міжкультурній комунікації;
- забезпечення національної правової безпеки України ініціює появу в системі освіти нових підходів і напрямлень, забезпечуючи ефективну підготовку професійних кадрів, і в тому числі, фахівців права.

Практика роботи зі студентами, які навчаються на юридичних факультетах, на першому чи другому курсі демонструє, що більшість із них переживають певні складності комунікативного характеру. Це проявляється в низькій самооцінці власного комунікативного потенціалу, у відсутності здатності адекватно оцінювати власне комунікативне «Я», ініціювати і підтримувати спілкування, аргументувати власні позиції, коригувати свою поведінку в ситуаціях спілкування і так далі. Частіше такі складнощі пов'язують зі сферою комунікативної грамотності [71, с. 183-189].

До того ж, при проведенні занять на іноземній мові у студентів виявленні складності, викликані ситуативною тривожністю, однією з причин якої

являється недостатній базовий рівень володіння іноземною мовою в рамках освітньої програми [75]

Л. Шлеїна зазначає наступні найбільш загальні сучасні концептуальні принципи формування комунікативного навчання іноземними мовами [282, с. 50-54]:

- комунікативно-орієнтоване навчання іноземними мовами в умовах діяльнісного підходу. Цей принцип реалізується через «мовленнєву діяльність», «соціальну взаємодію», що відбуваються на основі ігрового, імітаційного та вільного спілкування;

- формування у студентів комунікативної компетентності, що означає правила граматики, засвоєння яких забезпечує здатність користуватися мовою в процесі комунікації;

- комунікативно-орієнтоване навчання іноземними мовами в умовах автентичного процесу соціалізації студентів – включає роботу з партнером, використовуючи різноманітні мовленнєві та розумові завдання, рольові ігри. В практиці викладання іноземними мовами на сучасному етапі навчання ефективно використовуються наступні технології: 1) навчання в малих групах співробітництва (cooperative learning); 2) дискусії; 3) мозкові атаки (brain storming); 4) рольові ігри проблемної направленості; 5) метод ситуаційного аналізу (case-study); 6) метод проєктів; 7) «портфель студента» (E-Portfolio); 8) інформаційні технології.

Включаючи погляди вище зазначених науковців, які ми згадували при розгляді проблемного питання щодо сучасного стану формування соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права, а також враховуючи точку зору П. Сопер, ми пропонуємо виокремити основні практичні рекомендації, які дозволяють вдосконалити комунікативну функцію у взаємовідносинах з іншими людьми у суспільстві [76]:

- 1) при побудові системи розвитку комунікативно-мовленнєвих навичок спиратися на основні принципи навчання: науковість, свідомість і послідовність, поєднання теорії та практики;

2) проводити словникову роботу, яка включає збагачення, уточнення, активізацію словника, ліквідацію нелітературних слів;

3) формувати навички побудови мовлення з урахуванням основних вимог до мовлення, а саме: правильність, точність, ясність, доступність, влучність, дієвість та виразність;

4) розвиток можливостей застосовувати при мовленнєвій діяльності основні норми мовленнєвої культури та етикету.

Відповідно, необхідно не тільки посилити лінгвістичну підготовку студентів, але й включити в освітній процес елементарні відомості комунікативної направленості.

Як бачимо, при аналізі наукових праць та досліджень вище зазначених науковців, ми можемо зробити висновок, що проблема формування комунікативної компетентності та особливості професійної комунікації майбутніх фахівців права була досліджена достатньо. Ми можемо простежити, що спілкування українською мовою виступає одним із важливим компонентом підготовки майбутнього фахівця права, проте особливості комунікації іноземною мовою, а саме англійською, що формує міжкультурну комунікацію та іншомовну компетентність, її вплив на формування особистості правника як фахівця, на поліпшення та перспективи професійної діяльності не знайшли вагомих обґрунтувань та вивчень.

Враховуючи тему нашого дисертаційного дослідження, ми вбачаємо формування соціолінгвістичної компетентності актуальною та вагомою на сьогоднішній день, особливо враховуючи процес євроінтеграції України та вихід України на міжнародну арену як рівноправного члена європейської суспільства.

Таким чином, формування і становлення комунікативної компетентності студентів позитивно впливає на професійний рівень майбутніх фахівців права, їх творчу самореалізацію, самовдосконалення їх діяльності. Саме тому виникає питання і нагальна потреба у вивченні основ комунікативної компетентності, а саме соціолінгвістичної компетентності як однієї із

складових, для майбутніх фахівців права в закладах вищої освіти, що сприятиме адекватній орієнтації у всіх сферах суспільного життя і усвідомленню майбутніми фахівцями її значення для професійної діяльності.

Отже, оскільки на сучасному етапі становлення загального суспільного устрою існує така проблема, як низька сформованість комунікативно-мовленнєвих навичок і мовленнєвої культури майбутніх фахівців права, тема нашого дисертаційного дослідження виступає актуальною проблемою, що вимагає детального розгляду.

1.2. Сутність та змістова характеристика ключових понять дослідження

Укріплення української державності, корінні зміни правосвідомості громадян, реформування судової системи, радикальні зміни у змісті форм і методів діяльності фахівців права пред'являють високі вимоги до їх професійної підготовки, діловим якостям, психолого-педагогічної, етичної культури, а також мовленнєвій майстерності.

Ф. Бацевич зазначає, що фахівець права у сучасному суспільстві – спеціаліст, який здобув професійну освіту, в процесі вирішення соціальних конфліктів з позиції права, тобто справедливо, на розумній основі із застосуванням однакових для всіх масштабів регулювання поведінки відповідно до національної законодавчої бази. Розвиток нової системи взаємовідносин між державами, організаціями і громадянами потребують більш широкого використання різноманітних способів мовленнєвої діяльності, і питання про комунікативну підготовку майбутніх фахівців права набуває ще більшої актуальності [22].

В. Аврамцев визначає, що головна проблема комунікативної компетентності сучасного фахівця права набуває крайньої важливості, перш за все, з практичної точки зору, оскільки саме якісна комунікативна підготовка зумовлює успіх діяльності фахівця права будь-якої спеціалізації. Окрім

цільового формування такого параметру ускладнюється через відсутність однозначного її трактування. Тому ми вважаємо необхідним уточнити такі поняття, як «комунікативна компетентність фахівця права», так і супутні йому поняття «комунікація», «комунікативна компетентність» і «професійна діяльність фахівця права» [76].

Одне із вразливих місць, на думку О. Гуменюк, компетентнісного підходу до вищої професійної освіти, і ми розділяємо такий погляд, - проблема формування професійних компетентностей. Відсутність загальноприйнятих трактувань створює ситуацію розрухи єдиного компетентнісного простору. Акцент на діяльну сутність компетентностей, на мотиваційну, етичну, соціальну сторони, зв'язок з особистісними якостями людини і залежність від них, наявність сегменту змістовних аспектів їх формування, інтегральний характер такого поняття дозволяє співвідносити поняття «компетентності» з поняттям «готовності» [78].

Передумови для співвідношення таких понять широко представлені в філософській, психологічній і педагогічній науковій літературі та дослідженнях, які стосуються сутності і структури поняття «готовність» як особливого стану організму, присвячені питанням загальної психологічної готовності людини до праці, дослідження процесу формування готовності особистості до окремих видів діяльності, до професійної педагогічної діяльності, а також важливе значення для нашого аспекту дослідження з позиції ціннісно-сміслового змісту мають результати вивчення проблеми формування готовності особистості до саморозвитку [101, с. 93-100].

Пояснення наявності різноманітних підходів до вивчення поняття «готовність» запропонувала М. Кондурар, яка відмітила, що хоча реальна готовність особистості і готовність організму представляють собою єдине ціле, так як їх виникнення і протікання забезпечуються роботою центральної нервової системи, але дослідження такого єдиного стану людини здійснюється диференційовано в рамках різноманітних наук [92, с. 1-7].

Вивчення фізіологічних основ готовності людського організму до складних форм поведінки було закладено дослідженнями О. Загородня [93] І. Закір'янова [95], В. Запорожан [98, с. 108-113], А. Зарицька [99], в результаті яких можна зробити висновок, що фізіологічний механізм готовності до діяльності являється підвищенням рівня збудження кори головного мозку, її лобових частин, панування функціональної системи, відповідність мов і завдань майбутньої діяльності.

С. Івашнюва зазначає, що загальна готовність до праці розглядається як інтегральна якість особистості. Саме вона, тобто загальна готовність, конкретизується за певних умов, трансформується в готовність до певного виду діяльності. Поняття «готовність до праці» носить міждисциплінарний характер, а змістовна модель базується на визначенні функцій і структури конкретної діяльності. Найважливішу роль відіграє розумова готовність особистості до трудової діяльності, до ефективної постановки і вирішення трудових задач, пов'язаних з розвитком стратегій, тактик і задумів вирішення таких завдань, а також з механізмами самостійного виявлення і постановки завдань, відповідальними за їх інтелектуальну насиченість [104].

На думку Н. Логутиної, загальна психологічна готовність до праці виступає складною властивістю особистості, яка виражається у вигляді вагомій передумови цільового направлення діяльності, її регуляції, стійкості і ефективності, що допомагає здійснювати контроль і корекцію. Загальна готовність до праці динамічна в своєму встановленні, що формується і набуває певну змістовну структуру в умовах конкретної діяльності. Психологічна готовність особистості включає в себе такі компоненти, як блок самоконтролю і оцінку, яка забезпечує саморегуляцію і корекцію, емоційно-вольовий блок як суб'єктивне хвилювання щодо майбутньої діяльності і блок практичної готовності до ефективного виконання трудової діяльності [163].

Аналіз робіт Л. Кондрашова [133], А. Коковець [139], В. Моляко [189], А. Линенко [159, с. 125-132] стосовно проблем готовності людини до професійних видів діяльності зазначають, що даний феномен трактується як

необхідні умови, як можливість і здатність суб'єкта ефективно включатися у відповідну діяльність. Слід зазначити також, що в змісті готовності особистості до діяльності можна виокремити як дієву, так і психологічну складову. Тому розгляд готовності в дослідженнях здійснюється в двох основних аспектах: функціональному і особистісному. В рамках першого під готовністю розуміють сукупність певних знань, необхідних для ефективного здійснення діяльності певного роду і сформованих на цій основі умінь і навичок, які сприяють успішному включенню в таку діяльність. В рамках другого, особистісного аспекту, готовність визначають як складну стійку інтегральну властивість особистості, структура якої складається з ряду компонентів (мотиваційного, змістовного, операційного та багатьох інших).

В загальній структурі готовності вчені Л. Кондрашова [133], М. Кадемія [107, с. 88-94], В. Моляко [189], А. Линенко [159, с. 125-132] виділяють мотиваційний блок, який включає в себе відповідальність за виконання завдань, почуття обов'язку; орієнтаційний блок, що складається зі знань і уявлення щодо особливостей і умов діяльності та вимог до особистості; операційний блок, до якого входять вміння практичної реалізації можливостей і прийомів такої діяльності, необхідними знаннями, навичками, уміннями, процесами аналізу, синтезу, порівняння, узагальнення тощо; вольовий блок представлений самоконтролем, самообілізацією, вмінням управляти діями, які разом створюють ефект виконаного завдання; оціночний блок як самооцінка своєї підготовленості і відповідності вирішення професійних задач найоптимальнішим шляхом.

Виходячи із аналізу, більшість вчених виокремлюють в структурі довготривалу готовність як особистісну категорію і відводять до її складу такі структурні компоненти, як мотиваційний, емоційно-вольовий, установчоповедінковий і оцінюючий (*Схема 1.2.1*) [109].



Схема 1.2.1 Структура феномену готовність як особистісна категорія

Термін «комунікація» в англomовній літературі розуміється як обмін думками і інформацією у формі мовленнєвих чи письмєнних сигналів, що само по собі виступає синонімом терміну «спілкування» [110, с.153-157]. У свою чергу, слово «спілкування» означає процес обміну думками, інформацією і емоційними переживаннями між людьми. В такому випадку, в дійсності, не існує особливої різниці між комунікацією і спілкуванням.

Окрім того, звертаючись до думки Н. Назаренко, згідно якої базовою категорією являється комунікація, яка між людьми відбувається у формі спілкування – обмін знаковими утвореннями (повідомленнями). Проте існує і протилежне трактування співвідношення комунікації і спілкування, в якій основною категорією прийнято вважати спілкування, а в структурі останнього виокремлюють комунікацію як обмін інформацією, інтеракцію – організація взаємодії і взаємовпливу й перцепцію – чуттєве сприйняття як основа взаєморозуміння. При цьому комунікація виступає свого роду посередником між індивідуально і публічно важливою інформацією. Отже, спілкування представляє собою соціально обумовлений процес обміну думками і почуттями між людьми в різноманітних сферах їх пізнавально-трудової і творчої діяльності, яка реалізується головним чином за допомогою вербальних засобів комунікації. На відміну від спілкування, комунікація – це соціально обумовлений процес передачі і сприйняття інформації як в міжособистісному,

так і в масовому спілкуванні за допомогою різноманітних вербальних і невербальних комунікативних засобів [196].

На думку Т. Солодовника, останнім часом в педагогічній літературі при описі готовності до комунікативної діяльності часто використовують терміни «компетенція» і «компетентність». Аналіз сучасної наукової літератури Л. Карпова [111], В. Черевко [271], Н. Шостаківської [283, с. 208-210], Л. Барановської [18] дозволяє нам говорити про компетенцію як про міждисциплінарний феномен, у визначенні якого відсутня чітка стандартизація. Причинами невизначеності тлумачення даної категорії, як і кордонів самого понятійного поля можна назвати такі:

- по-перше, багатоаспектність категорії, яку ми розглядаємо, і яка, з одного боку, характеризується самостійністю її складових, а з другої – в сукупності представляє собою ансамбль особистісних якостей, типів поведінки, індивідуалізації і реалізації процесу комунікативного акту;

- по-друге, особливості перекладу даного терміну – у вітчизняному науковому світогляді англійське «competence» трактується як «компетенція» і одночасно «компетентність». Окрім цього, слово «competence» в англійській мові використовується в множинному числі, тобто «competencies», що й відображається в не дуже чітких вітчизняних перекладах [115, с. 154-160].

Т. Вольфовська [60, с. 13-16], О. Антонова [10], Ф. Бацевич [23], Г. Білецька [31, с. 19-24], С. Клепко [119], В. Киливник [117, с.61-64] та багато інших науковців, яких ми зазначали вище при розгляді поставленої проблеми, під словом «компетентний», що походить від латинського і означає «здатний», визначають людину, яка володіє певними знаннями в окремій сфері; людина, яка має право за своїми знаннями чи обов'язками робити чи вирішувати будь-що, що стосується сфери її практичної діяльності. Поняття «компетентний» розглядається як людина, яка знається на певному виді знань та сфері діяльності, авторитетна в певній області, а також як коло питань, в яких хто-небудь добре обізнаний, та включає і коло повноважень й прав [121]. Можна знайти й наступне визначення «компетентності» - визначене законом коло

повноважень конкретного органу, посадової особи, що ґрунтується на знаннях, досвіді в тій чи іншій області. Іноземний досвід трактує дане поняття як набір знань, який дозволяє судити про що-небудь, тобто вагома авторитетна думка [123].

Психологічна література в авторстві Л. Савенкової [239] та І. Цимбалюка [269] розкриває сутність поняття «соціально-психологічної компетентності» як основу, яка формується в процесі засвоєння індивідом системи спілкування і включення у спільну діяльність.

В сучасній педагогічній літературі в багатьох випадках автори і перекладачі використовують слово «компетенція» для позначення вмотивованих можливостей і якостей особистості, тобто визначає те, для чого використовують слово «компетентність» [270].

Слід зазначити, що, по-перше, один ряд визначень «компетенції» більше орієнтований на зовнішню діяльність, а інша половина — на внутрішні особливості; по-друге, знання визначаються як основа для отримання та розвитку навичок; по-третє, деякі визначення включають такий елемент, як систему цінностей та ставлення до когось або чогось [126, с. 125-131].

Поняття «компетенція» найчастіше застосовується для визначення [35, с. 104-110]:

- освітнього результату, який виражається в підготовленості, в реальному володінні методами, засобами діяльності і можливостями вирішити поставленні завдання;
- такі форми поєднання, як знання, вміння і навички, що дозволяють ставити мету і досягати її щодо перетворення оточуючого середовища;
- сукупність характеристик (мотиви, переконання, цінності), які забезпечують виконання та реалізацію професійної діяльності і досягнення певного результату;
- відповідність фахівця щодо вимог компетенції.

Таким чином, загальним для всіх визначень поняття «компетенція» виражається у вигляді розуміння її як якості особистості, потенційних

особливостей індивіда справлятися з різноманітними завданнями, як сукупність знань, умінь і навичок, необхідних для здійснення конкретної професійної діяльності.

А. Коломієць визначає компетенцію як узагальнений спосіб дій, який забезпечує продуктивне виконання професійної діяльності, тобто здатність людини реалізовувати на практиці свою компетентність [130, с. 61-66]. Окрім практичного застосування знань, умінь і навичок, в структуру компетенції включають мотиваційну і емоційно-вольову сфери, а також вважають важливим компонентом компетенції досвід, що в свою чергу визначається як процес інтеграції в єдине цільове засвоєння людиною окремих дій, способів і прийомів для вирішення задач. О. Овчарук під компетентністю розуміє основу знань, інтелектуально- і особистісно-обумовлений досвід соціально-професійної життєдіяльності людини, тобто як кінцевий результат процесу освіти [132].

Вчені А. Гаврилюк [62], Т. Денишич [83, с. 203–211], Є. Долинський [87, с. 34-39], О. Котенко [138], З. Корнєв [137], А. Котковець [139] та багато інших, які розглядали питання формування компетентностей у майбутніх фахівців будь-якої із напрямностей тієї чи іншої спеціальності, зазначають, що особливістю компетенції є здатність особистості використовувати отримані знання, вміння, створювати нові смислові напрямки діяльності за допомогою інформації як об'єкту дійсності в процесі безперервного особистісного самовдосконалення, а також як оціночну категорію, яка характеризує людину в ролі суб'єкта спеціалізованої діяльності, де розвиток можливостей і здатність людини надає перспективу кваліфікаційно виконувати роботу, приймати відповідальні рішення в проблемних ситуаціях, планувати і здійснювати вчинки та дії, які призводять до раціонального і успішного досягнення поставлених цілей. Слід зазначити, що однією із вагомих складових компетенції є професійна компетентність, як елемент, який виражається через здатність творчо виконувати діяльність на основі

сформованих мотивів, особистісних якостей, вміння використовувати нормативно-прийнятні зразки поведінки в професійній сфері [127, с. 136-141].

О. Комарницька вважає, що компетентнісна людина повинна не тільки розуміти сутність проблеми, але й вміти її вирішувати практично, тобто володіти методами (знання + вміння) і прийомами вирішення професійних завдань. Прийнято вважати в наукових колах, що спільна здатність і готовність особистості до діяльності, засновані на знаннях і досвіді, які здобуваються завдяки навчанню, орієнтованому на самостійну участь особистості в навчально-пізнавальному процесі, а також направлення на успішне включення в трудову діяльність [131, с. 3-8].

Г. Абрамович визначає компетенцію як опис робочих задач чи очікуваних результатів роботи в професійній діяльності фахівця певної сфери, а під компетентністю – здатність такого фахівця діяти у відповідності зі стандартами, що прийняті в окремій організації. До того ж автор до визначення компетенції додає ще й мотиви, особливості характеру, здатність і можливості, самооцінка, соціальна роль, знання, які особистість використовує під час роботи [1]. М. Бабинець під компетенцією визначає область вирішення проблем в сфері діяльності, коло обов'язків, які до неї входять, і область реалізації компетентності в сукупності з критеріями рішень, тобто єдність області реалізації компетентності, критеріїв виконання, і ресурсів, що використовуються для досягнення поставленої мети. Компетентність – це процес дієвої взаємодії знань, можливостей особистості, індивідуальних перспектив і суб'єктивних властивостей особистості для досягнення цілей в межах заданої компетенції [15, с. 10-12].

На противагу компетенції компетентність можна трактувати як [276, с. 241-246]:

- володіння певними знаннями, навичками, життєвим досвідом, які дозволяють обговорювати що-небудь чи вирішувати те чи інше питання;

- комплексний особистісний ресурс, який забезпечує можливість ефективної взаємодії з оточуючим світом в тій чи іншій області, і який залежить від необхідних для цього компетенцій;

- наявність у індивіда внутрішньої мотивації до якісної реалізації своєї професійної діяльності, ставлення до своєї професії як до цінності;

- освітній рівень фахівця, достатній для прийняття самостійного рішення, що виникають внаслідок пізнання тих чи інших проблем і визначення особистісної позиції в зазначеній ситуації практичної діяльності особистості;

- відповідність фахівця щодо вимог, які встановлені критеріями і стандартами у відповідних областях діяльності, вища ступінь готовності.

Серед усіх розглянутих і представлених тлумачень поняття «компетентності» можна виокремити наступні складові [237, с. 279-286]:

- предметна область, в якій індивід добре обізнаний;
- характеристика діяльності індивіда, тобто розуміння ним сутності завдань, які він виконує, і вирішення проблем; вміння обирати засоби і способи дій, які прийнятні конкретним місцем і часом; почуття відповідальності за досягнуті результати; здатність вчитися на помилках і вносити корективи в процес досягнення мети;

- базова характеристика індивіда як глибокої і стійкої частини особистості, по якій можна передбачити поведінку людини в широкому спектрі життєвих і професійних ситуацій;

- інтегрована характеристика якості підготовки майбутнього випускника, категорія результату і рівень отриманої освіти;

- ідеальна і нормативна характеристика, яка завчасно визначає область знань, в якій люди, об'єднані однією професією, повинні бути обізнаними (*Схема 1.2.2*).

Схема 1.2.2

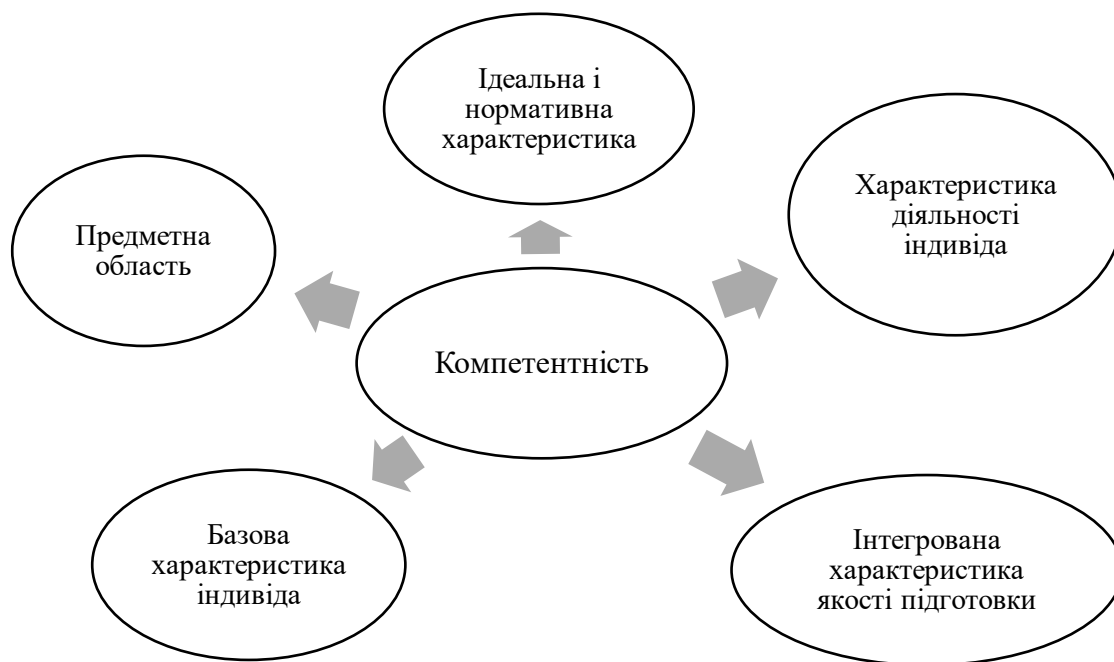


Схема 1.2.2 Складові поняття «компетентність»

До суттєвих ознак компетентності відносять рівень, який визначається комбінацією наступних критеріїв [232, с. 38]:

- рівень засвоєння знань і умінь (якість знань і умінь);
- діапазон і широта знань й умінь;
- здатність виконувати спеціальні завдання;
- здатність раціонально організувати і планувати свою роботу;
- здатність використовувати знання в нестандартних ситуаціях (швидко адаптуватися при зміні техніки, технологій, організацій і умов праці).

Таким чином, компетентність – це процес дієвої взаємодії знань, здатності використовувати суб'єктивні якості особистості для досягнення цілей в межах заданої компетенції [28, с. 45-50].

На сучасному етапі в сфері вітчизняної освіти принципове значення має проблема розвитку у молоді, яка здобуває освіту у вищих навчальних закладах, і здатність до міжкультурного спілкування. Професійне навчання іноземними мовами розуміється як діалог культур, в якому важливу роль відіграє формування комунікативних навичок у студентів.

В контексті масштабних соціально-гуманітарних трансформацій ХХІ століття, обумовлених диверсифікацією комунікативних обставин, зі всією очевидністю проявляються перетворення, які відображаються в дискурсивних практиках професійного і повсякденного середовища людини, в стратегіях і тактиках його підготовки до життя в полікультурному просторі [42].

Формуючи професійний комунікативний портрет майбутнього фахівця права в умовах іноземної освіти важливо дотримуватися вимог до такої підготовки фахівця, де свідомі «Я» концепція і ідентичність особистості являються домінантами. Розвиток особистісних якостей розглядається через призму ідентичності, як уявлення людини про своє майбутнє; як безпосередня мотиваційна складова соціальної поведінки людини [49].

Формуючи професійну комунікативну компетенцію майбутнього фахівця права, ми вважаємо, що його дискурсивна компетенція повинна включати соціокультурні і соціолінгвістичні компоненти, так як «сприйняття світу» у різних народів являється різноманітним. Взаємодіючи з іншою культурою, людина пропускає її через фільтр із уявлень і установок, традиційних для своєї національної культури, свого світосприйняття, що в подальшому у більшості випадків викликає нерозуміння специфічних фактів і явищ в іншій культурі [284, с. 271-279].

Так як юриспруденція – це багатопрофільна професія, і кожна із спеціальностей має свої особливості, то фахівцю права, за родом своєї діяльності необхідно не тільки оперуватися законом, але й роз'яснювати, пояснювати, аргументовано доказувати і переконувати. Тому фахівець права повинен бути професійним комунікантом, що за своєю суттю практично реалізує вміння активно використовувати спеціальні прийоми і методи впливу на людей (комунікатів), які дозволяють йому досягти комунікативних цілей з найменшими часовими та енергетичними витратами [281, с. 89-95].

Окрім цього, фахівець права повинен добре володіти навичками публічної промови – ораторським мистецтвом. Представникам такої професії нерідко доводиться виступати на зборах, засіданнях, конференціях,

симпозіумах перед населенням з приводу правових та інших питань, приймати участь в різноманітних заходах святкових і скорботних заходах. Фахівці права виступають з лекціями, доповідями, науковими повідомленнями, з агітаційними та привітальними промовами. Все це потребує хороших знань основ ораторського мистецтва і великого досвіду публічних виступів.

До того ж фахівцю права за родом своєї професійної діяльності, незалежно від того, в якій сфері він працює, постійно доводиться когось-небудь переконувати, щось доказувати і аргументовано відстоювати свою точку зору, заперечувати помилкові твердження, тобто фахівець права повинен володіти полемічною майстерністю, особливо при зіставленні судових промов. С. Шехавцова [280, с. 16-20] зазначала, що діячі судових дебатів не повинні забувати, що суд – це школа для суспільства, із якої, окрім поваги до закону, повинні виносити урок служіння правді і повазі до людської гідності, школа, де головною зброєю протягом всієї дії виступає мова. Як зазначають фахівці, при інших рівних умовах, в кінцевому результаті, більшість справ виграють ті судові оратори, які вміють за допомогою слів «намалювати більш яскраві картинки, ілюструвати їх погляд на справу» [277, с. 60-67]. Отже, комунікативну компетентність фахівця права можна визначити як змістовне узагальнення як теоретичних, так і практичних знань в області професійної комунікації, представлених у формі специфічних юридичних понять, принципів, смислових положень і ситуацій, необхідних для успішної мовленнєвої взаємодії в процесі професійної діяльності. Враховуючи складний характер поняття «комунікативна компетентність фахівця права», відображений в його визначенні, ми вважаємо за доцільним виокремити структурні компоненти зазначеної категорії.

Спираючись на наукові праці О. Чиханцова [275, с. 127-141], О. Писаревської [217], В. Черниш [273, с. 15-22], Ю. Лебеденко [156, с. 93-95], К. Левківський [157, с. 12-25], О. Локшина [164, с. 16-21] тощо і системного узагальнення, зробленого в зазначеній сфері В. Кремень [187] ми можемо вважати, що комунікативна компетентність включає наступні компоненти:

мотиваційний (потреба у спілкуванні, мотивації до успіху), когнітивний (знання психологічних основ спілкування, знання в області побудови публічної промови, знання основ полемічної майстерності, мислення), особистісний (толерантність, комунікабельність, емпатія), а також діяльнісний (комунікативні навички і можливості, вміння виступати на судових засіданнях з промовою, вміння висловлювати свої думки) (Схема 1.2.3) [192, с. 18-20].

Володіння іноземною мовою надає можливість майбутньому фахівцю знайомитися із зарубіжним досвідом роботи, дізнаватися про досягнення в зарубіжних країнах, відкриває шлях до самовдосконалення, розширює можливості професійного росту. Іноземна мова визначається ефективним засобом формування особистості майбутнього фахівця як носія культури власної держави, образу толерантного ставлення до інших народів і приклад дослідника в своїй професійній області з урахуванням світових досягнень [162, с. 281-288].

Схема 1.2.3

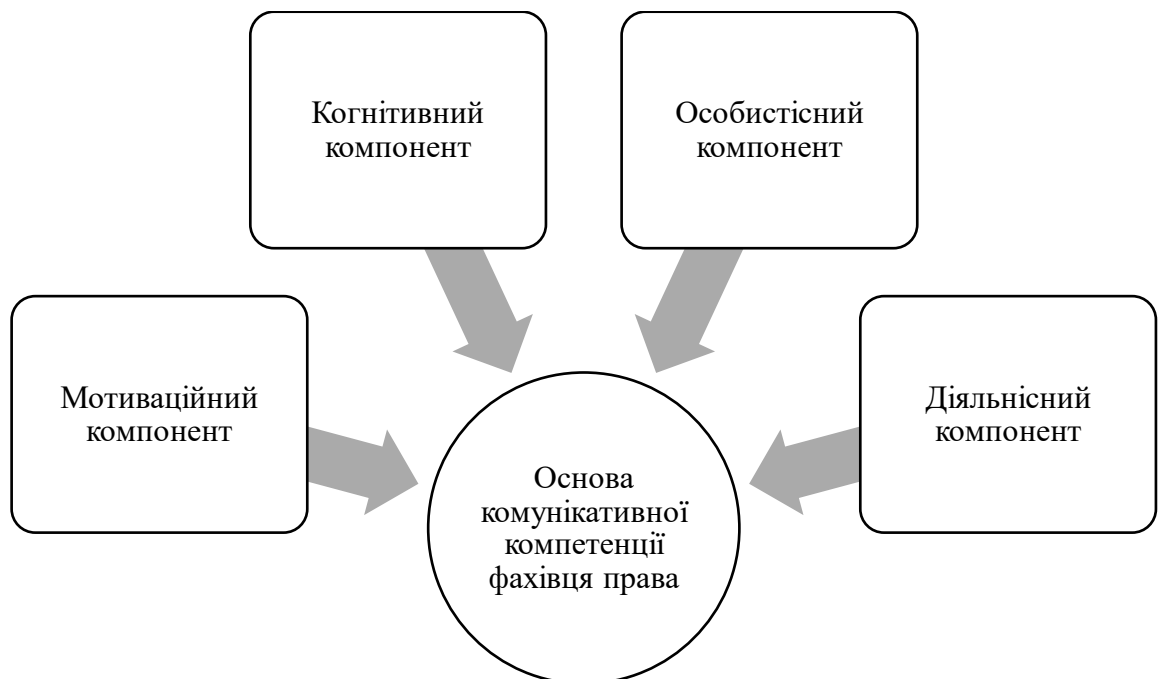


Схема 1.2.3 Компоненти, які складають основу комунікативної компетентності фахівця права

Мовленнєві дії і їх послідовність, які в певному ступені регулюються соціальними нормами, прийняті в даному мовному суспільстві, створює соціолінгвістичну компетентність [250].

I. Саражинська схильна вважати, що соціокультурні норми поведінки і звичаї, а також соціальні умовності і ритуали визначають вербальну поведінку учасників комунікацій. Все, що відноситься до вербальних засобів контакту, являється змістом соціолінгвістичної компетентності. Зміст соціолінгвістичної компетентності включає такі елементи [242, с. 164-169]:

- володіння основними нормами мовного етикету, прийняті в країні, мову якої майбутній фахівець вивчає;

- знання норм застосування мови в різноманітних ситуаціях, засвоєння різноманітних стилів (регістрів) мови, відповідних різноманітним видам соціального спілкування;

- володіння ситуативними варіантами вираження одного й того ж самого комунікативного наміру;

- володіння навиком обирати і використовувати адекватні й прийнятні мовні форми і засоби в залежності від мети і ситуації спілкування, від соціальних ролей, які виконують учасники тієї чи іншої комунікації.

Соціолінгвістична компетентність також включає знання, які відображають соціокультурні норми поведінки носіїв англійської мови [198]:

- мовні засоби пом'якшення вираження своєї думки, щоб не справити враження догматичної людини (*I think? I believe? You know? Of course? I'm sorry і так далі*) і засоби для необразливого виправлення думки опонента (*Did you say it's blue? I thought it's white*);

- мовні засоби вираження небажання образити партнера (*I don't want to complain, but ...; Don't you agree that ...*);

- мовні засоби вираження небажання примусити опонента до дій чи сказати що-небудь, що може його засмутити (*I don't like saying so, but ...; I don't want to insist you, but ...*).

До соціолінгвістичної компетентності відносять мовні засоби, необхідні для взаємодії і вираження [264]:

- пропозиції і згоди спільних дій;
- презентації своєї точки зору і доказування її правильності (приведення фактів, опису ситуації і явищ);
- висловлення думки, оцінки, вираження згоди/незгоди з опонентом;
- вияснення у партнера його думки;
- оцінка фактів і ситуацій;
- обмін інформацією, точками зору, побажання;
- вираження емоцій і почуттів, тощо.

Для соціолінгвістичної підготовки майбутніх фахівців в процесі навчання створюються групи з поглибленим вивченням іноземної мови в рамках факультативного лінгвістичного курсу, який носить професійно-орієнтаційний характер. Його задачі визначаються комунікативними, прагматичними, пізнавальними і соціокультурними потребами майбутнього фахівця, які дозволяють за допомогою мовних засобів адаптуватися в професійній діяльності і сприяти ефективній самоосвіті. Такі заняття мають ціль розвинути ряд вмінь: отримати, організувати, обробити інформацію та ідеї, будувати спілкування на їх основі; вміння знаходити і досліджувати проблеми, узагальнювати, ефективно вирішувати завдання професійного мовленнєвого спілкування [203].

Викладання іноземної мови в закладах вищої освіти мають деякі методичні, лінгвістичні і психологічні особливості. До методологічних особливостей відносять систему вправ на розвиток комунікативної компетенції і її складових; загально навчальні особливості (вміння працювати з інформацією на різноманітних носіях і довідковими матеріалами). Лінгвістичні особливості засвоєння лексики профільного напрямлення групуються навколо професійної тематики політичного й юридичного напрямлення: адекватне прийняття реалій різноманітних культур; знання і розуміння абрєвіатури, термінів, етикету спілкування, ділового етикету,

враховуючи особливості чужої культури. До психологічних особливостей відносяться особливості професійної підготовки, психологія спілкування в різноманітних соціумах, при виконанні різних соціальних ролей, прийняття рішень, мотивація пізнавальної діяльності [204, с. 3-7].

Специфіка юридичної професії, соціологічна за своєю суттю, тобто здійснюється в площині «людина-людина», передбачає особливі вимоги до фахівця такого профілю в тому, що стосується знань і вмінь професійного спілкування. До них, наприклад, можна віднести наступне: розуміння принципів групової і міжособистісної взаємодії; розуміння особистісної відповідальності і обов'язків фахівця права щодо ставлення до клієнта; реалізація правових стратегій: переговори, захист клієнта, альтернативне вирішення суперечок і тому подібне [207, с. 45-47].

Така особливість пов'язана з тим, що українська правова система і право англійських країн ґрунтується на різних системних основах. Українська правова система заснована на континентальному (романо-германському) праві, в якому при винесенні судових вирішень вагому роль відіграють кодекси. Правові ж системи англійських країн беруть свій початок в англійському загальному праві, в якому судді в основному керувалися при розгляді справ існуючими судовими прецедентами. Тому юридичні концепти країн загального і континентального права далеко не завжди співпадають, що визначає неможливість досягти повної еквівалентності при перекладі термінів із різних правових систем, і на перше місце в такому випадку при перекладі юридичних текстів і термінів виходить їх інтерпретація [209].

Окремого згадування заслуговує питання про важливість розвитку навичок письмового іноземного мовлення у майбутніх фахівців права – їх відсутність не дозволяє в повному обсязі засвоїти мову спеціальності [214, с. 274-318].

Слід зазначити наступні соціолінгвістичні і соціокультурні вміння фахівця права:

- соціолінгвістичні (вміння оперувати мовними засобами з метою оформлення спеціальних концептів у відповідності з прийнятими в даному соціальному суспільстві мовних норм). Наприклад, в презентаційній структурі судової промови виокремлюють наступні елементи [215]:

- 1) зачин чи набір етичних формул (привітання, звернення до суду);
- 2) вступ чи введення в тему, яке може одночасно бути засобом встановлення контакту;
- 3) основна частина виступу, яка складається з тематичних блоків;
- 4) висновок:
 - коротке повторення основного положення або висновків;
 - узагальнення сказаного у формі афоризмів, крилатих висловів, яриких цитат та інше;
 - заклик до справедливого звершення правосуддя як найбільш могутого впливу на аудиторію (використання синтаксичних конструкцій-посилувачів *It is + noun + that (it is common sense that..., it is general rule that...)*; складнопідрядні речення зі союзами *since, once, because, unless, until, etc.*, що допомагає надати логічності доводів, дозволяє послідовно переходити від однієї частини публічного виступу до іншої і зберігати композиційну стрункість; конструкції суб'єктивної модальності *I think..., I believe that..., I hope, etc.*, які дозволяють опонентам доводити свою правову позицію.

- соціокультурні (вміння оперувати мовними засобами з метою оформлення спеціальних концептів у відповідності з прийнятими в тому чи іншому етнокультурному суспільстві мовними нормами). Володіння вказаними вміннями підтверджує той факт, що включення соціокультурного фону в дискурсивний аналіз являється результатом ставлення до дискурсу як феномену соціально обумовленого і соціально важливого, які володіють силою впливу на той соціальний фон, в якому вони зароджуються [218, с. 12-15].

Для отримання повноцінної інформації в процесі міжкультурного спілкування головну роль відіграє коректність перекладу на іншу мову.

Правові системи різноманітних країн мають свої історичні і культурні обумовлені особливості, що часто породжують проблеми при перекладі з однієї мови на іншу. Переклад – це не тільки заміна мови, але й функціональна заміна елементів культур [219].

За Р. Кацавець, мова права, перш за все його терміносистема, відображає основні культурно-етичні особливості суспільства, а також особливості правового досвіду кожної етичної групи, яка належить тій чи іншій правовій системі. Велика відповідальність лягає на перекладача, так як якість перекладу інформації в області права залежить не тільки від володіння термінологією і знаннями лінгвістичних особливостей мови, на яку проводиться обмін інформацією, але й від знання правових норм і судово-процесуальної системи представників таких мов [114].

На сучасному етапі розвитку і життєдіяльності суспільства формування комунікативної компетентності передбачає широке використання різноманітних засобів і форм навчання, прогностичних педагогічними планами і стандартами. Здійснення такого процесу можливо, на думку З. Підручної, тільки за рахунок дотримання таких педагогічних вимог, які могли б здійснити безпосередній вплив на становлення майбутнього фахівця права, тобто допомогти викладачам в рамках певних дисциплін вже на молодших курсах підготувати комунікативно-адекватного майстра слова, який в майбутньому зможе повною мірою відповідати запитам сучасного суспільства в плані професійної підготовки [220].

Розглядаючи та аналізуючи думки таких вчених щодо визначення та трактування поняття «комунікативної компетентності», дало нам змогу виявити систему педагогічних підходів, які включають в себе сутність, характеристику та процес формування зазначеного параметру. О. Пометун до таких підходів відносить гуманістичний, аксіологічний і діяльнісний, які формують психологічну особистість майбутнього фахівця впродовж всього життя [221].

Гуманістичний підхід сприяє вивченню і розвитку особистості студента майбутнього фахівця права як цілісного початку, інтегруючого в найбільш важливі прояви духовності. При цьому людина розмірковує не як ведений і керований, а як автор, творець своєї суб'єктивності і свого професійного життя. Гуманістичний підхід передбачає формування у майбутніх фахівців права здатності до саморозвитку, культивованій імпульс до самовдосконалення, виступає суб'єктом, і рухомою силою якого являється така вища цінність, як особистість і її професійна діяльність [152].

Особистість людини, смисл і цінності її професійної діяльності, питання спілкування і мистецтва становлять собою ключові моменти при формуванні комунікативної компетентності студентів – майбутніх фахівців права з використанням аксіологічного підходу. Суть правової аксіології визначається специфікою юридичної діяльності, її соціальною роллю і особистісно утвореними можливостями. Аксіологічні характеристики діяльності фахівця права відображають гуманістичний смисл такої діяльності фахівця юридичного напрямку. Насправді, цінності професії фахівця права – це ті особливості, які дозволяють не тільки задовольняти потреби майбутнього фахівця у сфері права, але й слугують орієнтирами його соціальної і професійної активності, направленої на досягнення гуманістичних цілей [225].

В. Радул підкреслював, що в обличчі особистості виокремлюють різноманітні риси, що характеризують різні її сторони, але при цьому всьому різноманітні відмінностей і суперечностей основних властивостей, які, взаємодіючи один з одним в конкретній діяльності людини і взаємопроникаючи одна в одну, поєднуються в самій єдності індивідуальності. Діяльність сприяє яскравому прояву і розвитку людини. Така закономірність і покладена в основу діяльнісного підходу. Використання діяльнісного підходу при формуванні комунікативної компетентності майбутніх фахівців права сприяє перетворенню студента із об'єкта в суб'єкта діяльності, а також засвоєння майбутнім фахівцем права змісту навчання при наявності внутрішніх потреб і активно-позитивної мотивації для такого засвоєння [227]

Отже, спираючись на зазначені підходи, аналіз психолого-педагогічної літератури і узагальненого практичного досвіду дозволило нам виокремити таке поняття, як соціолінгвістична компетентність, та сформулювати власне визначення, в якому соціолінгвістична компетентність майбутніх фахівців права виступає одним із компонентів іншомовної комунікативної компетентності, та ґрунтується на знаннях, вміннях, правилах та навичках оперувати лінгвістичними мовними засобами під час процесу професійної комунікації та діяльності фахівця права відповідно до мовних норм, прийнятих у певній етнокультурній спільноті.

Формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права в закладах вищої освіти буде проходити ефективно, якщо:

- буде відбуватися безперервно, починаючи з першого курсу, в рамках фахових та квазіфахових дисциплін, а сам процес будуватиметься на основі гуманістичного підходу в поєднанні з аксіологічним і діяльнісним підходами;
- реалізації системи вправ, направлених на формування та розвиток соціолінгвістичної компетентності фахівців права;
- формування і розвиток соціолінгвістичної компетентності здійснюється в рамках ділових та рольових іграх, побудованих на принципах професійної направленості, активізації творчої активності та рефлексивності.

Дане визначення, що ґрунтується на аналізі підходів та поглядів вищезазначених науковців, дає нам можливість перейти до наступного етапу дослідження та проаналізувати соціолінгвістичну компетентність як системний компонент комунікативної компетентності у майбутніх фахівців права під час навчання в закладів вищої освіти та в професійній діяльності в майбутньому, що в результаті підтвердить нашу думку чи спростує її.

1.3. Соціолінгвістична компетентність як системний компонент комунікативної компетентності у майбутніх фахівців права

Володіння іноземною мовою робить професійний портрет сучасного фахівця права гармонічним і повним, заносючи до нього такі особистісні і професійні якості, як комунікабельність, допитливість, ерудиція, здатність до творчого мислення, своєчасно і адекватно реагувати на переміни, працювати в команді, приймати самостійні нестандартні рішення, генерувати нові оригінальні ідеї, вирішувати творчі завдання.

В сучасних умовах навчання іноземній мові повинно поряд із базовими лінгвістичними знаннями забезпечувати входження в чужу культуру і практику діяльності, бути направленими на розвиток адаптації, соціалізації і професійної мобільності майбутнього спеціаліста.

Європейською спільнотою визнана необхідність формувати багатомовну особистість. Україна – це частина європейського простору. Сучасна ситуація в Україні, умови зближення культур, вихід на міжнародну арену в майбутній професійній діяльності студентів передбачають багаточисленні контакти з носіями інших мов.

Саме тому формування іноземної комунікативної компетентності набуває особливої актуальності і значення в освітньому просторі в закладах вищої освіти [231].

Термін «компетентність» був запропонований (точніше, повернений в понятійний апарат лінгвістики) Н. Хомським (Масачусетський університет) за посиланням на Вільгельма фон Гумбольдта, який висказав ідею про необхідність вивчення мови і культури ще в 1822 р. Н. Хомський вперше виокремив в окреме поняття лінгвістичну компетентність (*linguistic competence*) і використовував цей термін в теорії мови у зв'язку з дослідженням проблеми генеративної (трансформаційної) граматики. Першочергово термін «компетентність» означав здатність і можливість, необхідну для здійснення мовної діяльності, переважно на рідній мові. Як

зазначає О. Савченко, проводилися фундаментальні відмінності між компетентністю – знанням своєї мови особою, яка розмовляє та слухає, і застосовує – реальне використання мови в конкретних ситуаціях [241, с. 4-8].

Розвиваючи теорію соціолінгвістики О. Савченко, етнолінгвіст О. Слюсаренко вводить термін «комунікативна компетентність», пов'язуючи лінгвістичну компетентність з її соціолінгвістичним застосуванням в різноманітних ситуаціях реального життя [251, с. 287-298]. Комунікативну компетентність науковець визначає як внутрішнє знання ситуаційної доцільності мови; як можливість, яка дозволяє бути учасником мовленнєвої діяльності.

Термін «комунікативна компетентність» виник у зв'язку з необхідністю закріпити термінологічну нову постановку цілей навчання в комунікативно-орієнтованому навчальному просторі. Спочатку в роботах вчених можна було зустріти поняття «робочий механізм використання мови», «програма мовленнєвої поведінки» (М. Вятютнев), «мовленнєве вміння» (Л. Шипицо), «практичне володіння мовою» (Е. Донченко). При цьому комунікативна компетентність визначається як сукупність умінь, які дозволяють здійснювати комунікацію на будь-якій мові, чи ширше – включає знання про відомості мови [252, с. 58-61].

В психології комунікативна компетентність розуміється як орієнтованість в різноманітних ситуаціях спілкування, заснована на знаннях, навичках, вміннях, чуттєвого і соціального досвіду індивіда у сфері міжособистісної взаємодії [254, с. 8-16], а також як здатність людини адекватно в ситуації спілкування організовувати свою мовленнєву діяльність в рецептивних і продуктивних видах [253, с. 169-177].

Термін «комунікативна компетентність» виник через ідеї вітчизняного лінгвіста Н. Сорокіної про лінгвістичну (мовну) компетентність. Проте першим лінгвістом, який встановив різницю між мовою як системою «*langue*» і мовленням «*parole*» був Фердинанд де Соссюр, який під системою розумів

тільки мову, яку можна вивчити, в той час як мовленнєва діяльність – це вже продукт конкретної особистості, яка говорить [255].

В середині 1960-х років минулого століття Д. Хаймс ввів в обіг концепт «комунікативна компетентність». На думку вченого, сутність комунікативної компетентності полягає у внутрішньому розуміння ситуаційної доречності мови [293, с. 269].

О. Тарнопольський визначає комунікативну компетентність як знання, вміння і навички, необхідні для розуміння чужих і породження власних програм мовленнєвої поведінки, адекватних цілей, сфер, ситуацій спілкування, здатності і можливості, що формуються при взаємодії людини із соціальним оточенням, в процесі набуття особистістю соціально-комунікативного досвіду [260, с. 231-239].

Вслід за С. Цимбал ми визначаємо комунікативну компетентність як здатність чи можливість засобів мови, яку вивчають, здійснювати мовленнєву діяльність, реалізувати комунікативну мовленнєву поведінку на основі фонологічних, лексико-граматичних, соціолінгвістичних, предметних і країнознавчих знань, навичок і умінь, у відповідності з різноманітними задачами і ситуаціями спілкування в рамках тієї чи іншої сфери спілкування [268]. До складу комунікативної компетентності, на наш погляд, входить мовна, мовленнєва, лінгвістична і соціокультурна компетентність.

В. Ягупов запропонував розуміти комунікативну компетентність як вибір і реалізацію програми мовленнєвої поведінки в залежності від можливості людини орієнтуватися в тій чи іншій обстановці спілкування: вміння класифікувати ситуації в залежності від теми, задач, комунікативних установок, які виникають у майбутніх фахівців до самої бесіди, а також під час бесіди в процесі взаємної адаптації [285, с. 3-8].

К. Климова надає визначення комунікативної компетентності як сукупності мовної, мовленнєвої і соціокультурної складових, що міцно закріпилися у вітчизняній методиці і дійсних навчальних програмах щодо вивчення іноземних мов. Таке визначення вдало поєднує існуючі вітчизняні і

загальноєвропейські спроби визначити суть даної компетентності. Принципово важливим для розуміння цілей сучасної освіти являється те, що будь-який фахівець повинен мати достатньо високий рівень даної компетентності в усному і письмовому мовленні [120].

М. Пентилюк виокремив два види компетентності: мовну і комунікативну. Під мовною компетентністю вчений розумів набуте інтуїтивно знання невеликої кількості правил, які лежать в основі побудови глибинних структур мови, які в процесі спілкування перетворюються в різноманітні висловлювання [212, с. 71-80]. Проте при цьому підкреслює, що мовна компетентність – це лише один із компонентів в процесі оволодіння мовою.

Комунікативну компетентність В. Редько запропонував розуміти як вибір і реалізацію програм мовленнєвої поведінки в залежності від можливості людини орієнтуватися в той чи іншій обстановці спілкування; вміння класифікувати ситуацію в залежності від теми, завдань, комунікативних установок, які виникають у студентів до бесіди, а також під час самої бесіди в процесі взаємної адаптації [229].

Згідно моделі, запропонованої в документі Ради Європи (1997 р.), комунікативна компетентність складається з трьох компонентів: лінгвістичного, соціолінгвістичного і прагматичного. Лінгвістичний компонент включає фонологічні, лексичні, граматичні знання і вміння. Соціолінгвістичний компонент, визначається соціокультурними умовами використання мови, представляє собою зв'язуючу ланку між комунікативною й іншими компетентностями. Прагматичний компонент, окрім загальних компетентностей, включає екстралінгвістичні елементи, які забезпечують спілкування (міміка, жести тощо) (*Схема 1.3.1.*).

Схема 1.3.1.

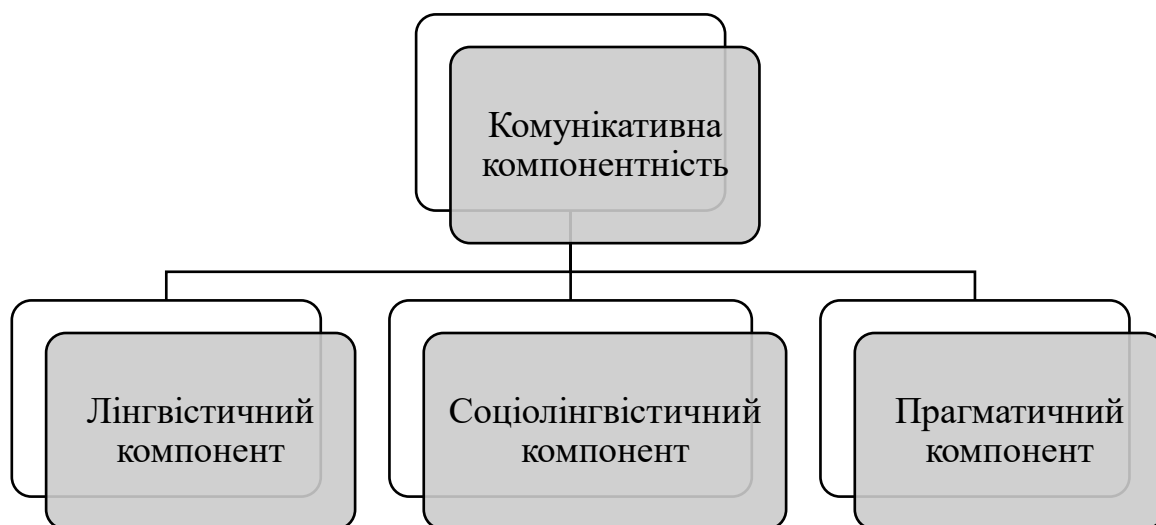


Схема 1.3.1. Модель комунікативної компетентності згідно із документом Ради Європи 1997 р.

Н. Яциніна на основі аналізу методичної літератури і поглядів деяких вчених робить висновок, що найбільш оптимальним являється виокремлення наступних компонентів комунікативної компетентності: лінгвістична, соціолінгвістична, соціокультурна, соціальна, дискурсивна, стратегічна. Всі інші в термінологічному відношенні частини комунікативної компетентності, які виокремлюються в літературі, так чи інакше, характеризують вказані шість частин компетентності. Наприклад, прагматична компетентність надає ті ж самі характеристики, що й соціолінгвістична. Мовленнєва компетентність, яка означає вміння використовувати іноземний мовний матеріал у всіх видах мовленнєвої діяльності, також співвідноситься із соціолінгвістичною компетентністю, яка окрім цього ще й акцентує увагу на необхідні вагомості особливості мовленнєвої діяльності студентів [286].

Існують дослідження, в яких до складу комунікативної компетентності відводять чотири окремі компетентності у відповідності з основними видами мовленнєвої діяльності: компетентності в говорінні, читанні, аудіюванні, письмі. Наприклад, М. Байрем виокремлює дві компетентності – продукування і сприйняття, у відповідності з процесами породження і рецепції

мови [288]. Ян Ван Ек виокремлює такі компоненти комунікативної компетентності, як лінгвістичні, соціокультурні, соціолінгвістичні, стратегічні, дискурсивні, соціальні; також чотири компоненти описує й Дж. Савіньйон: граматичний, соціолінгвістичний, компенсаторний і компетентністю мовленнєвої стратегії. В. Сафонова виокремлює наступні компоненти іноземної комунікативної компетентності: мовна (граматична, лінгвістична); мовленнєва (прагматична, стратегічна, дискурсивна); соціокультурна (соціолінгвістична, лінгвокраїнознавча) (Таблиця 1.3.1.).

Таблиця 1.3.1.

Дослідження стосовно складу комунікативної компетентності						
Комунікативна компетентність як мовна діяльність	М. В. Вятютнев	Ян Ван Ек	Дж. Савіньйон	В. В. Сафонова		
-говоріння	продуктування	лінгвістична	граматична	мовна		
-читання	(процес породження мови)	соціокульту рна	соціолінгвістична	граматична	лінгвістична	
		соціолінгвістична		мовленнєва		
-аудіювання	сприйняття	стратегічна	компенсаторна	прагматична	стратегічна	дискурсивна
-письмо	(рецепції мови)	дискурсивна		соціокультурна		
		соціальна	компетенція мовленнєвої стратегії	соціолінгвістична	лінгвокраїнознавча	

Таблиця 1.3.1. Основні дослідження стосовно складу комунікативної компетентності

Л. Рускуліс виокремлює такі компоненти комунікативної компетентності:

- 1) знання про систему мови, яку вивчають, і навички оперування мовними засобами спілкування;
- 2) сформовані на основі лінгвістичних знань і мовних навичок, вміння розуміти і породжувати іноземні висловлювання, комбінувати їх в ході одного акту спілкування у відповідності з конкретною ситуацією, мовленнєвою задачею і комунікативними намірами;
- 3) знання соціокультурної специфіки країни, мову якої вивчають, а також навички і вміння, які дозволяють здійснювати мовленнєве і немовленнєве спілкування з носіями тієї мови у відповідності зі специфікою і нормами, які регулюють вербальну взаємодію з відповідним лінгвоетнокультурним суспільством [238].

Ряд вітчизняних вчених, які ми згадували під час розгляду та аналізу наукових здобутків, розглядають мовну компетентність як сукупність знань, які належать тому, хто говорить, і тому, хто слухає, що в результаті дозволяють розпізнавати граматично правильні твори. Дж. Мор визначає мовну компетентність як базовий компонент комунікативної компетентності, який передбачає знання категорій і одиниць мови всіх рівнів (фонетичного, лексичного, словотворчого, морфологічного, синтаксичного і текстового) і їх функцій, а також правил оперування мовними одиницями для побудови висловлювання різноманітних ієрархічних ступенів і їх розуміння, включаючи в тому числі й ті, які раніше ніколи не зустрічалися (*Схема 1.3.2*) [297].

Для того, щоб іноземні стажисти вміли обирати для кожної ситуації необхідні засоби спілкування, вони повинні володіти іноземною мовою у всіх її об'ємах, що проявляється в процесі вербальної комунікації [244, с. 104112], тобто мовленнєвої компетентності.

Соціокультурна компетентність передбачає знання майбутніх фахівців національно-культурних особливостей соціальної і мовленнєвої поведінки носіїв мови: їх звичаї, етикет, соціальні стереотипи, історію і культуру, а також способи практичного використання цих знань в процесі спілкування. До складу соціокультурної компетентності ми включаємо соціолінгвістичний та

країнознавчий компоненти. Країнознавчий компонент визначається рівнем володіння і достатньою кількістю знань країнознавчого характеру про країну, мову якої особистість вивчає. Соціолінгвістичний компонент передбачає здатність здійснювати вибір лінгвістичної форми і способу мовного вираження, адекватним умовам акту комунікації, тобто ситуації спілкування, цілям і намірам, соціальним і функціональним ролям співрозмовникам [296, с. 84-88].

Схема 1.3.2

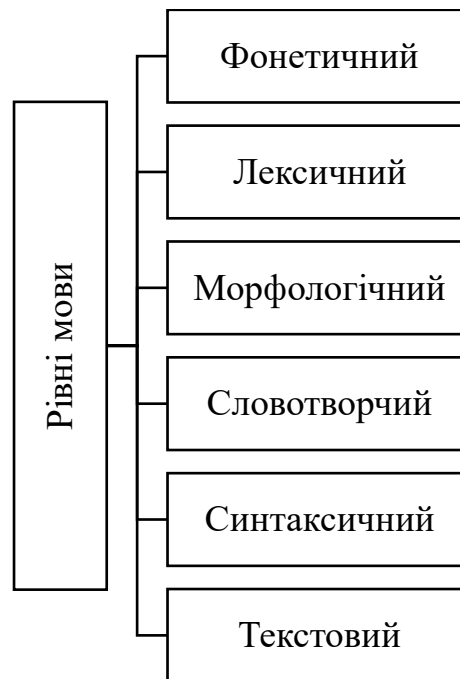


Схема 1.3.2 Рівні мови за Дж. Мором

Розвиток різних видів мовленнєвої діяльності в цілях досягнення високого рівня практичного володіння мовою неможливе без ознайомлення майбутніх фахівців з різноманітними сторонами життя народу – носія мови, яка вивчається. Отже, широке залучення в навчальний процес країнознавчої, соціокультурної і соціолінгвістичної інформації про життя різних країн, про наукову, економічну і культурну сторону реальності являється обов'язковою умовою підготовки компетентних спеціалістів в різноманітних областях майбутньої професійної діяльності [247]. При цьому необхідно зазначити те, що, розвиваючи соціокультурну компетентність, ми вирішуємо подвійну

практичну задачу: збагачуємо мову мовленнєвими кліше, доречними формулами мовленнєвого етикету, стандартними відомостями соціокультурного характеру, а також ми прогнозуємо майбутню можливість здійснювати професійну діяльність на мові, яку вивчаємо, не лише в рідній країні, але й в будь-якій точці земної кулі, змінюючи лише лексичне наповнення мовленнєвого твору. Окрім цього, вивчення країнознавчого матеріалу забезпечує отримання фонового знання, обумовлює адекватне сприйняття і розуміння екстралінгвістичних реалій, їх значення для інформаційної повноти передачі мовних знань студентам як майбутнім фахівцям практичної і професійної діяльності тієї чи іншої спеціальності [248]. Таким чином, формування соціокультурної компетентності сприяє досягненню міжкультурного розуміння і становлення толерантного відношення студентів до культури країни, мову якої вони вивчають.

Вслід за С. Савігноном ми розглядаємо лінгвістичну компетентність як здатність розуміти і продукувати в мовному відношенні необмежену кількість пропозицій за допомогою засвоєних мовних знаків і правил їх зв'язків, актуальних для мови тієї чи іншої спеціальності [300]. На думку В. Бикова та О. Овчарук, комунікативна компетентність також передбачає володіння лінгвістичною компетентністю, в яку вона включає наступні компоненти: знання відомостей про мову, наявність умінь співвідносити мовні засоби із задачами і умовами спілкування; вміння організовувати мовленнєве спілкування з урахуванням соціальних норм поведінки і комунікативної доцільності висловлювання [263].

В 1980-х років М. Канейл і М. Свейн продовжили роботу щодо розвитку теорії комунікативної компетентності й виокремили чотири основні види компетентностей, які через взаємодію в системі знань і умінь формують комунікацію:

- граматична компетентність: лексика, фонетика, правопис, семантика і синтаксис;

- соціолінгвістична: відповідність висловлювань щодо форми і смислу в конкретній ситуації, контекстному фоні;
- дискурсивна компетентність: здатність побудови цільних, зв'язних і логічних висловлювань в усному і письмовому мовленні;
- стратегічна компетентність: компенсація особливими засобами недостатності знання мови, мовленнєвого і соціального досвіду спілкування в іноземному середовищі [287].

Базовою для подальших досліджень методики формування і оцінки іноземної комунікативної компетентності стала концепція М. Кенала і М. Свейна. Вчені розглядали комунікативну компетентність як основу системи знань і навичок, необхідних для здійснення комунікації (наприклад, знання лексики і навичок використання соціокультурних правил і установок). Комунікативна компетентність, на думку науковців, відноситься як до знання, так і до навичку в реальному спілкуванні. Функціональний підхід до мови дозволив вченим говорити про компонентний склад комунікативної компетентності, яка, таким чином, включає граматичну, соціолінгвістичну, дискурсивну, стратегічну компетентності [295, с. 111-122].

Друга модель іноземної комунікативної компетентності, була запропонована лінгводидактом М. Мазо, й представлена наступними компонентами:

- компетентність в говоріння (лексичний, граматичний, вимовляючий);
- компетентність в письмі (лексична, граматична, орфографічна);
- компетентність в аудіюванні (відмінність звукових знаків, граматична і лексична);
- компетентність в читанні (відмінність графічних знаків, граматична і лексична) (*Схема 1.3.3*) [140, с. 251-256].

На сучасному етапі розвитку науково-пізнавальної сфери головна мета навчання іноземними мовами визначається формуванням комунікативної компетентності, яка в свою чергу складається з ряду багатьох інших компетентностей.

Як відомо, Радою Європи в 1997 році був узгоджений документ «Сучасні мови: вивчення, навчання, оцінка. Загальноєвропейська компетенція». Основний зміст документу ґрунтується на описі стратегії щодо активізації загальної і комунікативної компетентності з метою виконання мовленнєвих дій для вирішення комунікативних задач в різноманітних ситуаціях спілкування [142, с. 65-70]. Загальні компетентності включають наступні: здатність навчатися (ability to learn), екзистенціальну компетентність (existential competence); декларативні знання (declarative knowledge); вміння і навички (skills and know-how). Загальні компетентності не являються мовними, вони забезпечують будь-яку діяльність, включаючи комунікативну.

Схема 1.3.3

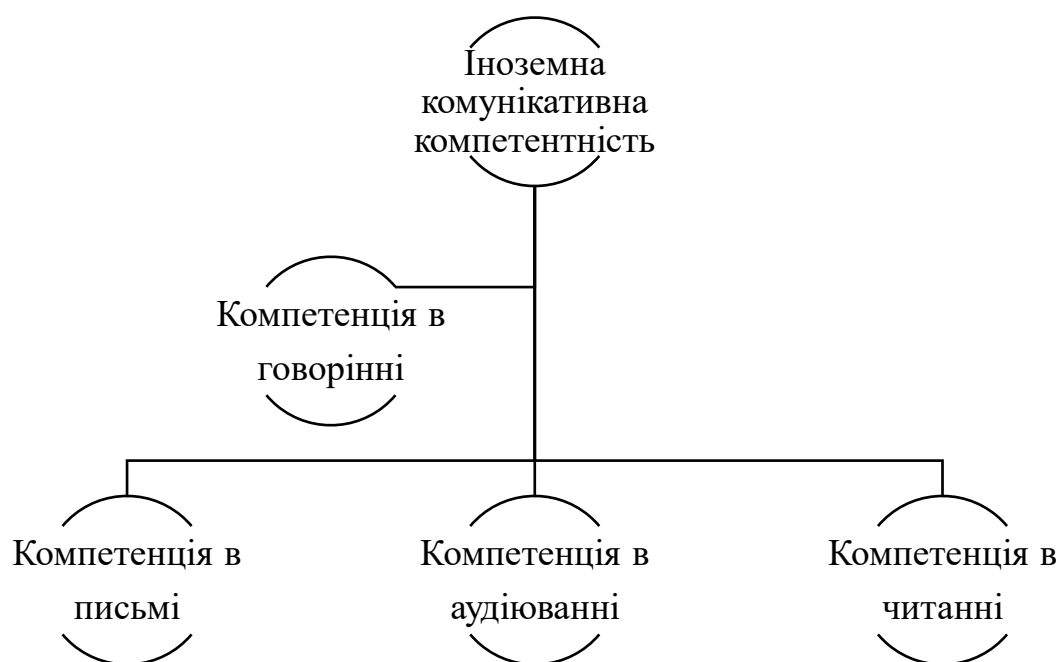


Схема 1.3.3 Модель іншомовної комунікативної компетентності
(М. Мазо)

Комунікативні мовні компетентності (Communicative language competence) включали лінгвістичний компонент (linguistic component — lexical, phonological, syntactical knowledge and skills); соціолінгвістичний компонент (sociolinguistic component): прагматичний компонент (pragmatic component — knowledge, existential competence and skills and know-how relating to the

linguistic system and its sociolinguistic variation) і дозволили здійснювати діяльність з використанням мовних засобів.

Вітчизняні і зарубіжні вчені пропонуються різні види структур комунікативної компетентності. Наприклад, британський лінгвіст Ян Ван Ек до складу комунікативної компетентності відносить такі компоненти [302]:

- лінгвістичний;
- соціокультурний;
- соціолінгвістичний;
- стратегічний;
- дискурсивний;
- соціальний.

В роботі Дж. Савіньйона описано лише чотири компонента [299]:

- граматичний;
- соціолінгвістичний;
- компенсаторний;
- компетенція мовленнєвої стратегії.

Вітчизняні дослідники також виокремлюють компоненти в структурі комунікативної компетентності. Так, Н. Кубай виокремлює наступні складові комунікативної компетентності [144, с. 161-163]:

- лінгвістична;
- соціолінгвістична;
- соціокультурна;
- стратегічна;
- дискурсивна;
- соціальна компетентності.

О. Кузнецова в своєму дослідження під лінгвістичною компетентністю розуміє володіння знаннями про систему мови, про правила функціонування її одиниць в мовленні і здатність за допомогою даної системи розуміти чужі думки і виражати власні висновки в усній і письмовій формах [147, с. 141-146].

Лінгвістична компетентність складається із мовної і мовленнєвої компетентності.

Схема 1.3.4

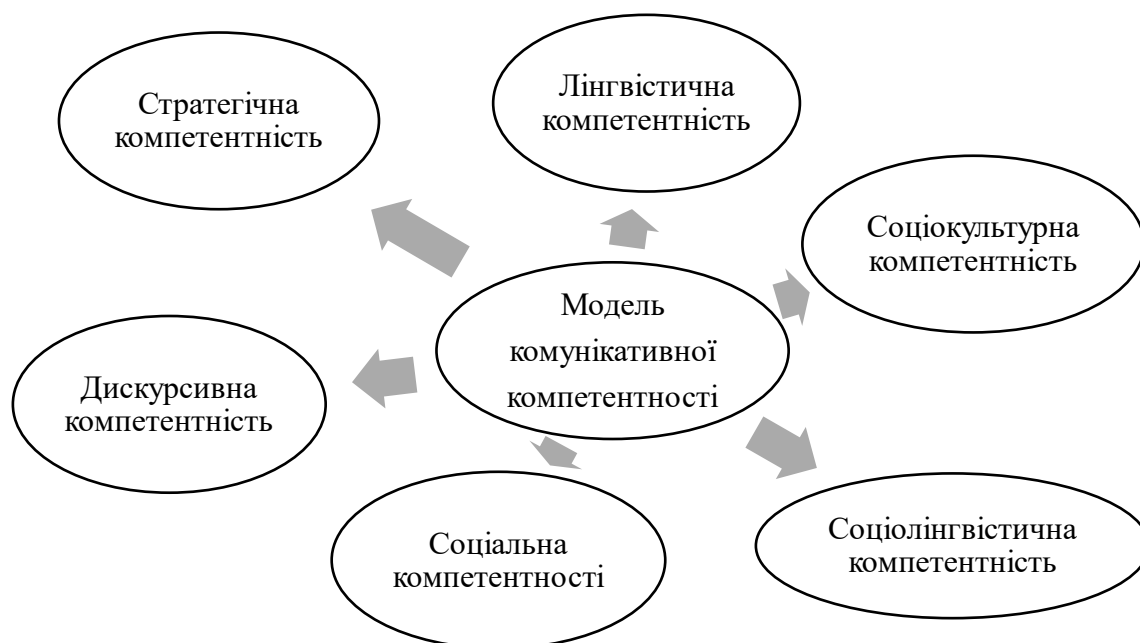


Схема 1.3.4 Модель комунікативної компетентності

Згідно визначенню А. Кузьмінського, мовна компетентність – це здатність використовувати грамотно побудованих тверджень, які базуються на засвоєних мовних знань і правил їх зв'язку [145, с. 62-65]. На думку К. Кусько, мовна компетенція – це набір правил для передачі інформації за допомогою одиниць мови різноманітних рівнів; вміння користуватися системно-структурними знаннями семантичного, синтаксичного, морфологічного і фонологічного характеру особистості, яка розмовляє тією чи іншою мовою [149, с. 13-15].

Мовна компетенція передбачає в своєму значенні володіння нормою мовленнєвої поведінки в різноманітних видах мовленнєвої діяльності. І. Кухта у своєму дослідженні стверджує, що студенти повинні навчитися вільно виражати свої думки і з легкістю сприймати іноземне мовлення на слух. Головна задача викладача – забезпечити мовленнєву практику спілкування студентів [150, с. 27-33].

О. Кузнецова визначає мовну компетентність як оволодіння знаннями про систему мови, про правила функціонування одиниць мови в мовленні і можливість за допомогою такої системи розуміти думки інших і висловлювати власні судження в усній і письмовій формі. Спираючись на дані визначення, можна визначити мовну компетентність як володіння лексичними, фонетичними і граматичними знаннями про систему мови, яку вивчають. Проте слова, граматичні конструкції вивчають з метою їх перетворення в усвідомленні висловлювання, тобто мають чітко виражену мовленнєву спрямованість. Таким чином, можна сказати, що акцент викладання робиться не на мову як систему, а на мовлення. Виходячи із такої думки, слід виокремити мовленнєву компетентність в складі іноземної комунікативної компетентності. О. Щукін під мовленнєвою компетентністю розуміє знання способів формування і формулювання думок за допомогою мови, які забезпечують можливість організовувати і здійснювати мовленнєву дію (реалізація комунікативних намірів), а також можливість такими способами користуватися в мовному акті [146, с. 76-81].

Не менш важливим компонентом комунікативної компетентності виступає соціокультурна компетентність. О. Кучай розглядає соціокультурну компетентність як знання про національно-культурні особливості мови, яка вивчається, вміння здійснювати мовленнєву поведінку у відповідності з такими знаннями, а також готовність і здатність жити і взаємодіяти в полікультурному світі [151, с. 44-48]. На думку О. Лазаренко, соціокультурна компетентність передбачає знання історії і сучасної країни, мову якої вивчають, передбачає знайомство студента з національно-культурною специфікою мовленнєвої поведінки і здатністю користуватися тими елементами соціокультурного контексту, які релевантні для породження і сприйняття мовлення з точки зору носія мови [154].

А. Ланова вважає, що соціокультурна компетентність складається із ряду інших компетентностей, а саме: лінгвокраїнознавчої, соціолінгвістичної і культурознавчої. Зазначені види компетентностей представляють собою

соціальну основу іноземної комунікативної компетентності учасників мовленнєвого спілкування. У своєму дослідженні науковиця вважає, що зазначені компетентності знаходяться в залежності одна від одної і кожна наступна компетентність базується на основі попередньої [155].

Лінгвокраїнознавча компетентність представляє собою комплекс уявлень про традиції і реалії країни, мову якої вивчають, за допомогою яких можна отримати таку ж інформацію із лексики, що й носії такої мови, і при цьому досягти комунікації. На думку Н. Кожем'яко, лінгвокраїнознавча компетентність – це здатність змінювати мовленнєву поведінку в залежності від змін особливостей соціокультурного розвитку країни, мову якої вивчають [128, с. 95-101].

В науковій роботі Л. Левченко та М. Чикалова соціолінгвістична компетентність розглядається як сукупність знань, вмінь і навичок, які дозволяють реалізувати міжкультурне спілкування з урахуванням ситуацій, правил використання мовних одиниць і жестів [158]. І. Лощенова вважає, що соціолінгвістична компетентність – це вміння мовної особистості адекватно спілкуватися згідно ситуації, беручи до уваги комунікативну мету, наміри, соціальні статуси співбесідників у відповідності із соціолінгвістичною нормою і установками національно-лінгвокультурного суспільства [165, с. 250-252].

На сьогоднішній день не існує єдиної точки зору на статус соціолінгвістичної компетентності у складі іноземної комунікативної компетентності. У авторів-розробників західноєвропейського стандарту домінує загальна тенденція до виокремлення соціолінгвістичної компетентності в якості автономного компонента комунікативної компетентності поряд із лінгвістичною і прагматичною компетентностями. На відміну від своїх західних колег (М. Кенейл і М. Свейн [195, с. 111-122], С. Савін'йон [299], Д. Хаймс [292, с. 137–54.; 293, с. 269-293.], Дж. Ван Ек [302]) вітчизняні методисти, визнаючи необхідність формування запропонованої компетенції, як правило, не виокремлюють її у складі

комунікативної компетентності, а відносять її до однієї із субкомпетентностей. Так, О. Максименко включає соціолінгвістичну компетентність в структуру соціокультурної компетентності [169, с. 81-86]. Проте деякі автори (С. Макухіна [170, с. 12-15], О. Маркова [174, с. 156-160], Л. Маслак [176]) пояснюють у своїх дисертаціях необхідність цілеспрямованого формування вказаної компетентності як самостійної складової комунікативної компетентності. Після перерахованих досліджень, ми вважаємо соціолінгвістичну компетентність важливим компонентом комунікативної компетентності, яка потребує детальної уваги і глибокого вивчення.

О. Матвієнко та І. Коваль під соціолінгвістичною компетентністю розуміє володіння набором мовних засобів і можливість здійснити їх вибір в залежності від основних аспектів контексту, в якому проходить процес спілкування, від загально визначених, що відповідають традиціям окремого соціуму, правил використання мови, а також від конкретної ситуації спілкування, а саме – від таких елементів, як комунікативні цілі, наміри, основні характеристики співрозмовників, їх статусні та ситуативні ролі, тема й обстановка, місце [177, с. 256-261]. Н. Мельник визначає вказане явище як сукупність знань, вмінь, навичок, необхідних для використання і перетворення мовних форм в залежності від ситуації спілкування, яка обумовлена задачею, темою, місцем спілкування, соціальними і комунікативними ролями співрозмовників [179, с. 1-7]. На думку вищезазначених авторів, соціолінгвістична компетентність представляє собою сукупність певних знань, вмінь і навичок, які дозволяють здійснити міжкультурну комунікацію в залежності від контексту, в якому вона реалізується, від традиційних правил використання мовних одиниць і невербальних компонентів спілкування, прийнятих в даному соціумі, від конкретної ситуації спілкування (сфера діяльності, обстановка (місце) спілкування, тема спілкування, комунікативні цілі і наміри співрозмовників, їх комунікативні, соціальні і психологічні ролі) [180, с. 67-74]. Ми не згодні з останніми двома визначеннями, так як, на наш

погляд, будь-яка компетентність не обмежується простою сумою певних знань, вмінь, навичок, а являється свого роду новоутворенням особистості.

Найбільш наповненим нам представляється дефініція, запропонована Н. Микитенко. Вчена розуміє соціолінгвістичну компетентність як здатність мовної особистості організовувати свою мовленнєву поведінку адекватну ситуації спілкування з урахуванням комунікативної цілі, намірів, соціальних статусів, ролей співрозмовників і обстановки спілкування у відповідності із соціологічною нормою й установками конкретного національно-лінгвокультурного суспільства [183, с. 93-96].

В «Загальноєвропейських компетенціях володіння іноземною мовою» зазначаються такі компоненти соціолінгвістичної компетентності, як лінгвістичні маркери соціальних відношень, норми ввічливості, вираження народної мудрості, реєстри спілкування, діалекти і акценти. Маркери соціальних відношень, які включають вибір і використання формул вітання, форм спілкування, вигуків, умовностей при веденні діалогу, варіюються в залежності від статусу опонентів розмови, їх відношення, ситуації і реєстру спілкування [5, с. 22-25].

В своїй роботі І. Антоненко терміном «соціальний статус» визначає співвідношення положення людини в соціальній системі, яке включає права та обов'язки і, впливаючи звідси, взаємно очікувану поведінку. При цьому особистісні характеристики людини відступають на другий план [8, с. 241-243].

До правил ввічливості відносять «позитивну» ввічливість (обмін думками, душевну розмову, висловлення захоплення, прояв гостинності), «негативна» ввічливість (наприклад, виключення некоректної поведінки, висловлювання, пом'якшувальна категоричність), адекватне використання формул мовленнєвого етикету, навмисне відхилення від норм ввічливості (заявлена прямолінійність, вияви зневаги, скарги, докори, вияви роздратування, власної переваги) [9, с. 20-27].

Особливий інтерес, на наш погляд, представляють реєстри спілкування, під якими І. Беженар розуміє систему і закономірності відбору мовних засобів в залежності від соціальної ситуації [24]. У відповідності із семіотичною моделлю М. Холідея реєстр трактується як область значень і засобів вираження, визначених ситуацією і обумовлених трьома змінними: 1) що відбувається, 2) хто приймає участь, 3) яку роль грає мова. Ситуативні типи мають три виміри: поле, тональність і модус. Поле – предметна область спілкування; тональність характеризує ступінь формалізованості відношення співрозмовників, наявність ієрархії, ступінь знайомства і так далі; модус пов'язаний із каналом спілкування (усна чи письмова, підготовлена чи спонтанна комунікація) [294, с. 27].

У сфері діалектів і акцентів соціолінгвістичної компетентності включають також можливість розпізнавати мовні особливості людини з точки зору його соціальної приналежності, місця проживання, походження, етичної приналежності і роду занять, які відмічаються на рівні граматики, лексики, фонетики, паралінгвістики і кінесики.

Таким чином, володіння соціолінгвістичною компетентністю не тільки сприяє організувати свою мовленнєву поведінку у відповідності із соціолінгвістичною нормою, але й можливість виявляти й інтерпретувати різноманітні відхилення від мовної норми, пов'язані із її соціальною варіативністю. Зазначимо, що соціолінгвістична норма представляє собою сукупність правил, які встановлюють списки соціально-прийнятні варіанти і конкретизуючи соціальні умови їх використання. В. Карасик вказує на протиположні дві площини соціально обумовленої варіативності мови – стратифікаційної і ситуативної. Перша відображає соціально-класову структуру суспільства. Одиницею стратифікованого виміру мови являються мовні колективи з їх соціально-комунікативними ресурсами. Одиницею ситуативного виміру мови являються ролі, в яких відображені соціально-обумовлені відносини між учасниками комунікативного акту [37, с. 158-164]. М. Холідей визначає мовну варіативність як варіативність відносно того, хто

говорить («діалект») і відносно мови («регістр» або «діатип»), що фактично корелює з розподілом мовної варіативності на стратифікаційну і ситуативну [294].

Так, Г. Борецька у своєму дослідженні розробила лінгводидактичну модель даної компетентності, яка включає соціолінгвістичні знання (теоретичні і лінгвістичні), навички (розпізнання реєстрів спілкування, лінгвістичних маркерів соціальних відносин, формул спілкування, використання прагматичних кліше), вміння (організації своєї мовленнєвої поведінки, участь в основних видах функціонального використання мови, вибору реєстра, розуміння/інтерпретація і використання соціолінгвістично фарбованих слів, вміння створювати комунікативний портрет учасників міжкультурної комунікації, вміння аналізувати свою мовленнєву поведінку, здійснення соціолінгвістичного аналізу автентичного матеріалу) і ставлення до діяльності (толерантне ставлення до відмінностей між культурою рідної країни і країни, мову яку вивчають, орієнтація на «соціолінгвістичну неупередженість», розвиток емпатії і так далі) [40].

У процесі навчання іноземними мовами на початковому етапі закладу вищої освіти важливою представляється соціолінгвістична компетентність як здатність мовної особистості організовувати свою мовленнєву поведінку адекватно відповідно до ситуацій спілкування з урахуванням комунікативної мети, намірів, соціальних статусів, ролей співрозмовників і обстановки спілкування у відповідності із соціолінгвістичною нормою і установками конкретного національно-лінгво-культурного суспільства. Володіння даним компонентом в рамках соціокультурної компетентності в якості однієї із цілей навчання студентів молодших курсів обумовлене можливостями процесу навчання у закладі вищої освіти: практична направленість предмету «іноземна мова», його аспектів – практична фонетика, практична граматики, практика мовлення, практикум іноземної комунікації, а також більша кількість аудиторних часів, які виділяють на засвоєння зазначених дисциплін.

Зарубіжні дослідники не раз здійснювали спроби розкрити компонентний склад соціолінгвістичної компетентності. До її структури О. Москалець відносить наступні системні компоненти: 1) аксіологічний (терпимість, повага до культури і традицій, система цінностей і люди іноземного суспільства); 2) лінгвокраїнознавча (вміння дискурсивно використовувати фонові знання, відображати соціокультурні реалії іноземного соціуму, і готовність до ведення діалогу культур); 3) мовна (володіння мовленнєвим етикетом і соціально маркованими вербальними засобами спілкування, такими як діалекти і соціолекти, особливі звороти мовлення); 4) ситуативно-поведінковий (володіння соціально маркованими невербальними засобами, і вміння будувати свою поведінку, виходячи із комунікативної цілі, ситуації спілкування і соціальної ролі і статусу співрозмовника); 5) оціночно-мотиваційний (вміння контролювати, аналізувати і оцінювати свою мовленнєву поведінку) [194, с. 104-107].

Третій компонент соціолінгвістичної компетентності – культурознавча компетентність – це усвідомлення мови як засобу вираження національної культури, взаємозв'язку мови і історії народу, національно-культурної специфіки іноземної мови, володіння правилами мовленнєвого етикету і культурою міжнаціонального спілкування. На думку Н. Волкової, культурознавча компетентність базується на творчому засвоєнні і розумінні цінностей як рідної, так і інших країн [58].

Сучасні тенденції диктують необхідність розвитку і підтримки міждержавних відносин, що передбачає постійний контакт з представниками різних лінгвосоціумів. Найчастіше такі контакти реалізуються при використанні мови посередника – найчастіше нею виступає англійська мова. Сутність комунікації, яка відтворюється в ході таких контактів, змінилася корінним чином. Як зазначає О. Москалець, колишній монокультурний характер мовленнєвої взаємодії поступився місцем міжкультурної і полікультурної комунікації, в ході якої кожна із сторін проявляє себе як

повноправний і рівносторонній представник своєї культури, на якій би мові не проводилося обговорення [195, с. 124-128].

С. Ніколаєва заявляє про соціолінгвістичну і міжкультурну мобільність як здатність до діяльності в динамічно змінних ситуаціях взаємодії представників різноманітних культур і перетворення такої взаємодії в міжкультурному спілкуванні. Автор пояснює, що дана характеристика особистості розкривається в можливостях формувати ефективні відносини з представниками інших культур на основі діалогу, прагнення досягнути взаєморозуміння, здатності мобілізувати культурознавчу систему операційних знань [199, с. 11-17].

У зв'язку з таким положенням країна потребує людей, які готові вступати в міжкультурне спілкування, ефективно здійснювати його, вирішуючи поставлені перед ними завдання. Для вирішення проблеми широкого розповсюдження отримав міжкультурний підхід щодо навчання іноземній мові (Н. Одегова [205], Ю. Павловська [210, с. 189-192], З. Корнева [137], Н. Логутіна [163], О. Петрашук [213, с. 48-52], О. Писаревська [217], О. Пометун [222, с. 16-25], Н. Рубель [236], С. Тер-Мінасова [289]). Даний підхід передбачає врахування в процесі навчання обов'язкової взаємодії контактуючих мовних і концептуальних систем учасників комунікації – представників двох лінгвосоціумів [236]. Ціль міжкультурного підходу полягає у формуванні іноземної міжкультурної комунікативної компетентності у студентів, яка передбачає здатність студентів усвідомити, зрозуміти і інтерпретувати рідну та іншу картину світу в їх взаємодіях і побудувати на цій основі процес іноземного спілкування з представниками іншого лінгвосоціуму [236].

У процесі підготовки студентів до міжкультурного спілкування необхідно враховувати, що функціонування мови обумовлено такими соціальними факторами, як культурні норми, традиції, цінності того чи іншого суспільства. Окрім того, у середині самого соціуму існують відмінності між носіями мови: їх вік, соціальний статус, рівень культури і освіти, регіон

проживання, а також відмінність у мовленнєвій поведінці в залежності від ситуації і учасників комунікації [245].

Для того, щоб забезпечити готовність студентів вступати в міжкультурну комунікацію і забезпечити її успішне протікання, їх необхідно готувати до ймовірних труднощів. Такі труднощі викликані наявністю факторів розбіжностей у партнерів спілкування цінностей, уявлень і думок, поглядів на те чи інше явище і подію, відсутність симетрії в соціокультурних і соціолінгвістичних параметрів взаємодії представників різноманітних лінгвокультур. Використання соціолінгвістичного підходу в його тісному зв'язку з міжкультурним підходом здатного зняти вказані складнощі [19, с. 23-26].

Суб'єкти комунікації можуть вступати в спілкування, не замислюючись про те, що у співрозмовника – представника іншої лінгвокультури – може бути особлива соціальна роль, своя індивідуально сформована, пропущена скрізь власний досвід, картина світу, яка відрізняється від загальноприйнятої в його країні. Має місце відсутність уваги до індивідуально своєї культури людини, обумовлена соціальними факторами його життєдіяльності: віком, гендерними параметрами, статусом, положенням в макро- і мікро-соціумі, територіальними/регіональними особливостями його проживання і діяльності, тощо [12].

Наявність зазначеного протиріччя обумовлене необхідністю формування особливої здатності, яка б дозволила студентам – майбутнім учасником діалогу культур – реалізовувати процес комунікації із співрозмовником, враховуючи його індивідуально обумовлену культуру. Така здатність повинна складати значну частину соціолінгвістичної компетентності. При цьому здійснюється спроба представити параметри соціолінгвістичної компетенції студентів, в тому числі і з точки зору усвідомлення ними власних – національних, індивідуально-особистісних, соціально обумовлених – властивостей, які проявляються в процесі іноземного спілкування. В такому положенні вбачається можливість перетину

соціолінгвістичного і міжкультурного підходів, здатного підвищити якісь володіння іноземною мовою в умовах діалогу культур [108].

При підготовці студентів закладів вищої освіти до міжкультурної комунікації слід враховувати як індивідуальні, так і загальні, які властиві представникам тієї чи іншої соціальної групи і їх характеристик. Останні повинні стати цілеспрямованими і єдиними для всіх об'єктами оволодіння, майбутніми фахівцями тієї чи іншої спеціальності. У відношенні індивідуальних характеристик, які проявляються в поведінкових особливостях конкретного індивіду, питання повинно ставитися і вирішуватися в кожному конкретному випадку міжкультурного спілкування через аналіз його індивідуальних особливостей, його соціального статусу, досвіду і так далі. Важливо при цьому в процесі навчання надати студенту уявлення про різноманітність соціолінгвістичних репрезентація представників іншої культури, вказати на необхідність наповнення уявлень про соціолінгвістичний портрет партнера по комунікації, який включає вищезазначені критерії [172].

Для того, щоб грамотно вирішити задачі спілкування і домагатися очікуваних результатів, недостатньо лише знань культурологічного характеру. Необхідно мати певні навички і вміння побудувати спілкування для досягнення поставленої мети, знати і володіти різноманітними прийомами отримання і передачі інформації як в усному, так і в письмовому спілкуванні, компенсаторними вміннями, а це говорить про необхідність формування стратегічної і дискурсивної компетентностей. Е. Солова розуміє стратегічну і дискурсивну компетентність як певні навички і вміння організації мовлення, вміння вибудовувати його логічного, послідовного і переконливого змісту, ставити задачі і досягати поставленої мети [249, с. 3-7].

Соціолінгвістична компетентність включає в себе елементи культурних, регіональних знань, а також можливості, важливі для спілкування із людьми зі особливими можливостями здоров'я, наприклад, порушення слуху. Дана компетентність включає в себе наступні елементи: знання мовних реєстрів і можливість переключатися між ними в залежності від співрозмовника;

здатність виражати привітання, представляти себе і правильно прощатися; здатність адаптуватися в письмовому мовленні до соціального статусу адресанта; повага до соціокультурних норм, табу тощо; встановлення і підтримка зорового контакту; засоби привертання уваги і засоби представлення зворотного зв'язку; знання особливостей культури людей з порушенням слуху; здатність оцінювати соціальне походження, про регіональні особливості і місцеві зв'язки через підпис співрозмовника (в письмовому мовленні); увага до аспектів, які мають відношення до спілкування з особистостями, які мають порушення слуху (знання аббревіатур, моделі поведінки і так далі) [289].

Сформована соціолінгвістична компетентність дозволить приймати індивідуальні особливості особистості, правильним чином представляти себе як носія власної культури і перешкоджати виникненню непорозумінню в процесі міжкультурної комунікації. Розуміння власного соціолінгвістичного образу допомагає учаснику міжкультурної комунікації усвідомити, як його бачить співрозмовник, передбачити невідповідність культурних картин світу.

Враховуючи вищесказане та спираючись на думку О. Тарнапольського, слід виокремити наступні основні параметри соціолінгвістичної компетентності учасників міжкультурного спілкування [261, с. 23-27]:

- 1) здатність приймати до уваги «соціолінгвістичне кредо» комуніканта, що відображає його особистісний соціальний досвід і виражається у відповідних лінгвістичних маркерах;
- 2) здатність співвідносити «соціолінгвістичний портрет» іноземця з власним соціальним «портретом»; усвідомлювати ступінь збігів та відмінностей таких портретів;
- 3) на основі 1 і 2 пунктів здатність приймати рішення про вибір серед ймовірних варіантів необхідної комунікативної стратегії, прогнозувати комунікативний ефект в конкретній ситуації спілкування;
- 4) на основі 1 і 2 пунктів здатність приймати «соціальне кредо» («соціальний портрет») партнера по спілкуванню і вступати в комунікацію,

або ж відмовитися від неї на основі суттєвих і несуттєвих відмінностей в соціолінгвістичних параметрів спілкування;

5) здатність враховувати соціально значущі екстралінгвістичні фактори спілкування (невербальна поведінка, інтонація і темп мовлення співрозмовника, в деяких випадках зовнішній вигляд опонента комунікації і так далі), декодувати і інтерпретувати з точки зору комунікативного значення маркерів соціальної приналежності комуніканта;

6) здатність подивитися на свій соціолінгвістичний образ очима співрозмовника – представника іншого лінгвосоціуму, спрогнозувати його образ сприйняття із точки зору продуктивності чи непродуктивності спілкування;

7) здатність пояснити, прокоментувати співрозмовнику ті чи інші особливості і маркери соціолінгвістичного характеру, властиві своїй власній мовленнєвій поведінці.

С. Циганій запропонувала співвідносити параметри комунікації із переліком вмінь, необхідних учаснику міжкультурної комунікації [267, с. 136-144]:

- вміння пояснити співрозмовнику експліцитно і імпліцитно виражені цінності, які ведуть до культурних припущень, стереотипів, упереджень свого соціуму і інших відомих спільнот;

- вміння виразити в розмові свою реакцію у випадках неоднозначності міжкультурної комунікації;

- вміння пояснити співрозмовнику результати співставлення фактів іншої та рідної культур;

- вміння пояснити співрозмовнику особливі способи ведення комунікації в рідній і іншій лінгвокультурі й ризики, які ведуть до непорозумінню [269, с. 58-63].

Вітчизняні методисти, наприклад розглядаючи і аналізуючи дослідження В. Манакіна [172], виокремлюють також соціальну, предметну, навчально-пізнавальну і професійну компетентність. Автори не виключають

наявність даних компетентностей в структурі іноземної комунікативної компетентності і їх формування для більш ефективної іноземної підготовки фахівців.

Таким чином, необхідними умовами розвитку особистості студента, здатного до успішного застосування теоретичних знань в практичній роботі в різноманітних професійних ситуаціях, до здійснення мовленнєвої взаємодії у відповідності з ціллю і метою протікання комунікації, який володіє професіональними якостями, необхідними для вирішення різноманітних мовленнєвих задач, ми вважаємо доцільним формування комунікативної компетентності як багатофакторного інтегративного цілого, який передбачає оволодіння мовної, мовленнєвої, лінгвістичної і соціокультурної компетентностями, певним набором країнознавчих і соціолінгвістичних знань і умінь [266, с. 124-131].

Державні освітні стандарти третього покоління і приблизні програми, в особливості, щодо вивчення іноземної мови на немовних факультетах у закладах вищої освіти, визначають цілі, які необхідно досягати при вивченні іноземної мови. Програма щодо вивчення іноземної мови, розроблена на кафедрах іноземних мов, пропонує розробити курс іноземної мови багаторівневим в контексті безперервної освіти. Вивчення іноземної мови необхідно будувати на міждисциплінарній інтегративній основі і направляти на комплексний розвиток комунікативної, когнітивної, інформаційної, соціокультурної, професійної і загальнокультурної компетентностей студентів – майбутніх фахівців тієї чи іншої спеціальності [265].

В. Савіщенко пропонує наступні концептуальні положення:

- орієнтація на запровадження в навчальний процес інноваційних підходів;
- орієнтація на результат навчального процесу, що забезпечуватиме успішне міжкультурне спілкування в діловій і професійній сфері, формування навиків, які використовуватимуть в умовах реальної комунікації, співпраця

викладачів і студентів в плануванні й оцінці досягнутих результатів, велика автономність студентів при організації самостійної роботи.

Організація аудиторної і самостійної роботи забезпечує високий рівень особистісної відповідальності студента за результати навчального процесу, одночасно забезпечує можливість самостійного вибору послідовності і глибини вивченого матеріалу, дотримання строків звіту і так далі. Особливу роль у підвищенні рівня навчальної автономії відіграє бально-рейтингова система контролю та оцінювання, яка діє у всіх закладах вищої освіти в Україні [240, с. 279-284].

Запропонована програма визначає цілі і завдання оволодіння іноземною мовою, структуру курсу, сфери і ситуації спілкування (побутова, навчально-пізнавальна, соціально-наукова і професійна), приблизний зміст курсу щодо різноманітних видів мовленнєвої діяльності, навчальної стратегії, вимог щодо кінцевого рівня володіння міжкультурної комунікативної компетентності в області аудіювання, читання, говоріння і письма на різних етапах навчання [240, с. 279-284].

Враховуючи аналіз поглядів, наукових теорій та визначень, ми можемо дійти до висновку, що на сьогоднішній день не має чіткого визначення поняття «соціолінгвістична компетентність», місця її сформованості в структурі комунікативної та іншомовної мовленнєвої компетентності, а також вплив такого науково-педагогічного явища на процес формування особистості майбутнього фахівця права, що й виступає ще однією причиною актуальності проблеми дослідження та перспективності її вивчення у сучасному суспільстві. Проте вище аналізовані твердження дають нам підґрунтя визначити, що соціолінгвістична компетентність виступає одним із головних компонентів комунікативної компетентності у майбутніх фахівців права, тому що включає в себе такі вагомні компоненти як знання, вміння та навички не лише про мову, але й норми її застосування не лише в професійній діяльності, але й у тому чи іншому національно-соціальному культурному середовищі, в якому й відбувається така діяльність. Також одним із ключових компонентів

соціолінгвістичної компетентності виступає не тільки лінгвістичні та соціальні мотиви, але й етика професійного спілкування, що є одним із основ діяльності фахівця права та успіх його кар'єрного зросту в майбутньому апріорі, що виражається в ораторському мистецтві правників. Особливої уваги слід також приділити особливостям формування професійного вакубуляру фахівців права, враховуючи міжкультурну комунікацію, що виражається в проблемах перекладу та застосування фахової термінології та міжнародного досвіду в національному законодавстві та юриспруденції.

Професійне володіння іноземною мовою в цілях міжкультурної комунікації повинно створювати умови для розуміння іншої культури і її трансляції засобами рідної культури, в основі якої лежать вказані вище функції міжкультурної комунікації. Отже, формування міжкультурної компетентності повинно передбачати диференціацію всього пласту культурологічних, країнознавчих, соціокультурних і лінгвістичних знань, комунікативних і стратегічних вмінь. Основна увага повинна бути направлена на поведінкову культуру, ту її частину, в якій закріплені регулятивні правила мовленнєвої і немовленнєвої поведінки. Можна розуміти культуру як сукупність почуттів, ідей й відношень, можна розуміти її як окремий тип ментальності, як певну когнітивну базу. Очевидно одне: культуру країни не можна вивчати по навчальним посібникам, культури неможливо навчити, використовуючи досконалі методики, її можна засвоїти в процесі міжкультурної комунікації, так як засвоєння певного фрагменту культури являється кінцевим результатом будь-якої комунікації.

ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 1

Отже, наразі вивчення іноземної мови виступає однією із найважливіших ланок освітнього процесу та має відбуватися в рамках компетентнісного підходу для підготовки майбутніх фахівців тієї чи іншої професійної діяльності. Вища заклади освіти повинні готувати фахівців, які

вміють ефективно застосовувати свої знання, уміння та навички на практиці, діяти відповідно до ситуації, а найголовніше бути індивідуальністю із всебічно розвиненими особливостями, реалізація яких надасть користь не тільки самому собі, але й суспільству в цілому. Завданням ж викладання іноземної мови, наприклад, у студентів майбутніх фахівців права, - утворення зарубіжної мовленнєвої комунікативної компетентності, яка дає можливість майбутньому випускнику здійснювати міжкультурну комунікацію з представниками інших соціолінгвістичних соціумів в процесі професійної діяльності як в письмовій, так і усній формах, в тому числі як на професійну тематику, так і на всезагальну, більш публічну, загальноприйнятую або ж навіть особисту. Комунікативна компетентність включає в себе вміння критично читати, бачити, слухати, а також створювати тексти, аргументовано роз'яснювати, пояснювати, доводити свою думку і позицію, брати участь в судових засіданнях, круглих столах, конференціях, нарадах, дебатах та тому подібне, що за своїм змістом доводить професіоналізм та кваліфікованість фахівця на міжнародній арені.

Професія фахівця права – це професія, яка виражає позицію «людина-людина», це особистість, яка проводить мовленнєвими засобами кваліфіковано, професійно, культурно та конкретно свою діяльність, захищаючи інтереси людей, які цього потребують. Фахівець права – це не лише фахівців з юриспруденції; така особистість, яка проводить «соціальний експеримент» в галузі закону, знає норми, правила, закони, вміє правильно їх вживати, інтерпретувати, реалізовувати, доводити на публічних промовах свою точку зору буквою закону.

В сучасних умовах значно зростає потреба у фахівців права зі знанням іноземної мови і навичками міжкультурного спілкування, а отже, й розвиток навчання іноземною мовою, насамперед, пов'язаний зі спілкуванням та взаємодією з людьми іншої соціолінгвокультурного соціуму. В процесі своєї діяльності фахівець права стикається з різними проблемами, які в основному пов'язані з управлінням та вирішенням конфліктів, опрацюванням

нормативно-процесуальними документами, внесення коментарів, пропозицій і зауважень, а також у складанні, роз'ясненні та поясненні законів тощо не тільки на своїй мові, але й на іноземній, найчастіше такою є англійська мова, як мова світової спільноти.

Сучасна міжнародна практика юридичної діяльності акцентує свою увагу й на письмі, яке при потребі складання юридичного документу потребує кваліфікованого володіння юридичною термінологією та можливістю як пояснити її, так і знайти ототожене поняття і зарубіжних правових системах країн, враховуючи той факт, що правові системи значно відрізняються одна від одної. Така позиція дещо ускладнює переклад, проте саме знання, їх практична реалізація та вміння застосувати в міжнародному співтоваристві розвиває культуру мовлення фахівця. Міжкультурна комунікативна компетентність – це здатність досягати взаєморозуміння з представниками різноманітних культур навіть при середньому володінні іноземною мовою, проте на основі знань, розуміння та дотримання універсальних правил і норм моралі й поведінки, які складають не лише етикет людини, але й професіонала своєї справи. Міжкультурна комунікативна компетентність надає можливість особистість встановити взаємовідношення з представниками інших культур – визнання їх культурних цінностей, толерантності у ставленні до різноманітних манер спілкування, стилях поведінки, образу життя, звичаях, традиціях та багато чого іншого.

На нашу думку, міжкультурна комунікативна компетентність входить до складу комунікативної компетентності, що в своє чергу складається із взаємопов'язаних між собою за взаємозалежних компетентностей, які в своєму поєднанні утворюють професійну компетентність фахівця тієї чи іншої спеціальності, у нашому випадку, фахівця права. Єдина соціально-професійна компетентність являє собою інтегративною властивість, яка дозволяє фахівцю успішно здійснювати свою професійну діяльність, професійно-ділове і особистісне спілкування з колегами та іноземними партнерами.

Комунікативна компетентність складається з лінгвістичного, тобто лексичного та граматичного, дискурсивного, соціолінгвістичного, соціокультурного та міжкультурного компонентів.

Лінгвістичний аспект мовлення забезпечує його лексичну адекватність і граматичну коректність, що впливає на правильність формулювання думок, а також на процес розуміння інформації, яку особистість отримує під час розмови.

Дискурсивний компонент комунікативної компетентності передбачає вміння будувати висловлювання як одиницю мовлення та спілкування.

Соціолінгвістична ж компетентність – це здатність особистості сприймати полімовний світ, вміння використовувати такі соціолінгвістичні засоби, як мовне переключення, мова-посередник та інше, які допомагають досягти розуміння в процесі спілкуванні, а також спиратися на знання таких соціолінгвістичних понять, як «діалект», «акцент», тощо, при сприйнятті і усвідомленні соціолінгвістичної картини світу не тільки своєї, але й опонента розмови.

Соціокультурна компетентність дозволяє представника різних культур розуміти, поважати духовні і моральні цінності, мистецтво, традиції, звичаї, характерологічні особливості один одного, толерантно і з повагою ставитися до них.

Стратегічна компетентність наділяє особистість вміннями і готовністю використовувати різноманітні прийоми, тактики і стратегії вербального і невербального мовлення для досягнення взаєморозуміння в залежності від конкретної комунікативної ситуації і у відповідності із соціокультурними нормами їх використання.

Міжкультурне спілкування виявляється ймовірним лише завдяки інтегративній особливості – комунікативної компетентності, якою володіють співрозмовники. Проте більш повноцінним і ефективним міжкультурним спілкуванням стає лише тоді, коли, володіючи культурними знаннями та оперуючи відповідними категоріями, представники різноманітних культур,

завдяки особливій можливості міжкультурної комунікації, здатні подолати бар'єри, які виникають через стереотипні установки, упередження та інші складності в спілкуванні, такі як недостатньо добре володіння мовою спілкування чи неповне знання культурних норм і правил.

Іноземна освіта розглядається як один із шляхів підготовки фахівця до міжкультурної комунікації і повинно включати культурологічний зміст, на основі якого може формуватися комунікативна компетентність як інтегративна здатність особистості визнавати і розуміти інше світосприйняття та культуру іншої країни. Знайомство з іншим світосприйняттям сприяє збагаченню свого власного існування в сучасному світі, в якому здійснюється поступове зближення різноманітних народів і культур. В рамках культурологічної та іноземної освіти у фахівця формується здатність виокремлювати в різноманітних культурах універсальні категорії і специфічні особливості. Наприклад, вивчення і обговорення іноземних матеріалів, які розкривають загальнолюдські проблеми, як вплив глобалізації на геополітику, економіку і культуру держав світу, демографічні і соціолінгвістичні процеси, системи освіти, медичного обслуговування і соціальної допомоги, духовні і культурні цінності народів світу, особливості трудової зайнятості та працездатності в різноманітних країнах, місце та роль інституту сім'ї в різних культурах, сприяє розвитку міжкультурної комунікабельності та загальнокультурній компетентності майбутнього фахівця.

РОЗДІЛ 2. ПЕДАГОГІЧНЕ ОБҐРУНТУВАННЯ ФОРМУВАННЯ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРАВА

2.1. Критерії, показники та рівні сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права

На етапі сучасного державотворення та міжнародного співробітництва оволодіння англійською мовою як засобом спілкування забезпечує прямий доступ до культурного та соціального досвіду не лише свого народу, а й інших народів, а в процесі оволодіння нею також здійснюється культурний діалог і відкриваються можливості для міжкультурного обміну між країнами та їхніми представниками. Актуальність на соціально-педагогічному рівні проблеми формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх юристів у вищих навчальних закладах України, що сприяє зростанню потреби в оволодінні іноземними (англійською) мовами та формуванню засад інтелектуального, культурного, професійного та комунікативного розвитку остистості майбутніх фахівців у процесі їхньої професійної діяльності, визначається пошуком шляхів розвитку соціолінгвістичної компетентності. У зв'язку з актуальністю цього питання, основну освітню мету навчання та оволодіння англійською комунікативною компетентністю на професійному рівні юристів можна визначити як англійську соціолінгвістичну компетентність, що, крім комунікативних умінь та лінгвістичних знань, має на меті формування соціокультурного контексту практичного використання англійської мови у професійній діяльності юристів [14, с. 120-123].

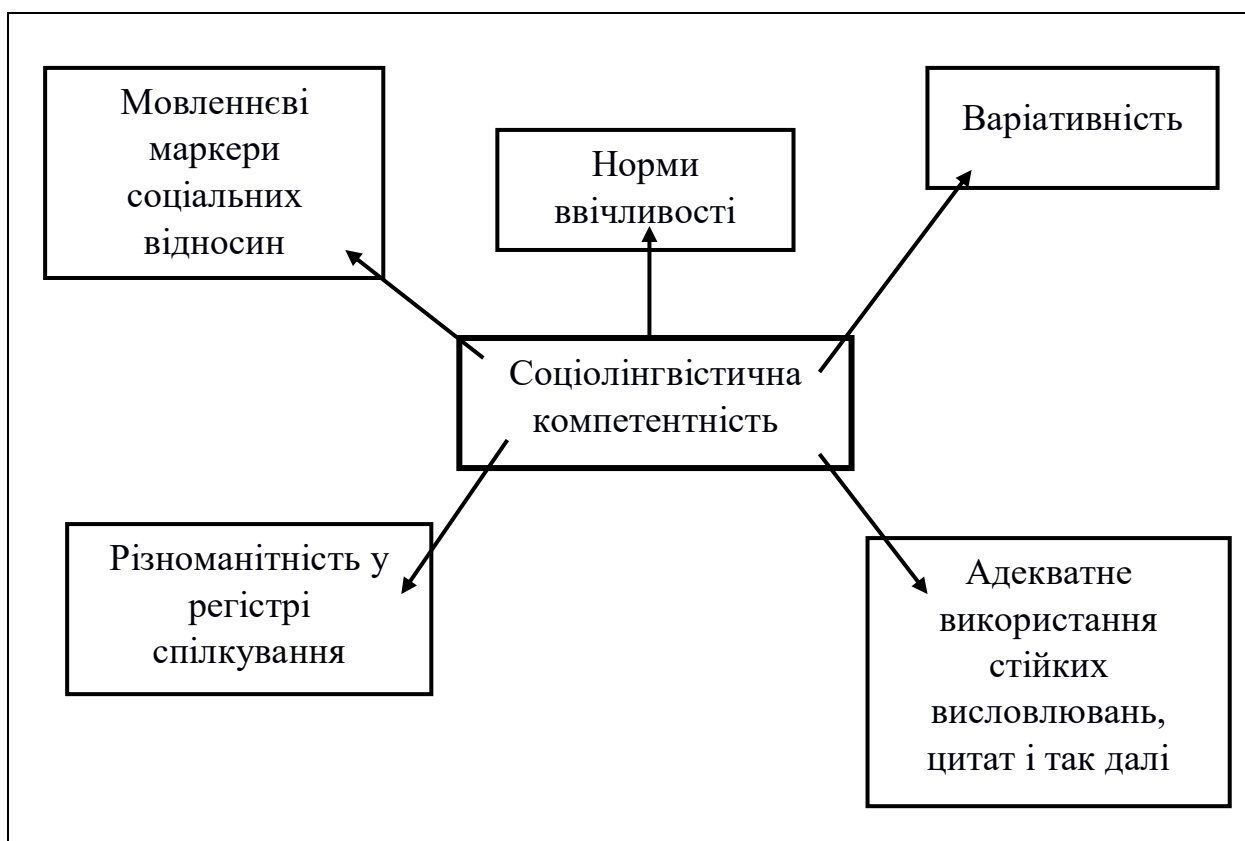
В Законі України «Про вищу освіту» 2014 року в редакції від 01.01. 2023 [96], в Законі «Про професійний розвиток працівників» 2012 року в редакції від 27.12.2019 [97], в інших нормативно-правових актів України, а саме в Розпорядженні Кабінету Міністрів України Про затвердження плану заходів на 2021-2023 роки з реалізації Стратегії розвитку сфери інноваційної

діяльності на період до 2030 року від 9.12.2021 року [233], Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року від 10 липня 2019 року відповідно до планів заходів з виконання Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом [258], Розпорядженні Кабінету Міністрів України Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки від 23 лютого 2022 р. [233], Стратегії розвитку вищої освіти в Україні [256], Постанові Кабінету Міністрів України Про затвердження Національної рамки кваліфікацій від 23 листопада 2011 року в редакції від 02.07.2020 [223], Концепції вдосконалення правничої освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії [135], які керуються Рекомендацією Комітету Міністрів Ради Європи № R(2000)21 про свободу професійної діяльності адвоката; Рекомендацією Комітету Міністрів Ради Європи № R (2000)19 про роль публічного обвинувача в системі кримінальної юстиції; Рекомендацією Комітету Міністрів Ради Європи № R(2004)4 про Європейську Конвенцію з прав людини в університетській освіті та професійному навчанні; Спільною декларацією про Європейський простір вищої освіти, прийняту в Болоньї 19 червня 1999 року: Рекомендацією Комітету Міністрів Ради Європи № R(2000)8 про дослідницьку місію університетів; Рекомендацією Комітету Міністрів Ради Європи № R(2007)6 про відповідальність держави за вищу освіту та наукові дослідження, а також беручи до уваги Рекомендацію 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18 грудня 2006 року Про основні компетенції для навчання протягом усього життя [230] та European Centre for the Development of Vocational Training [290] визначає пріоритети сучасного розвитку української системи освіти, зокрема, підготовки сучасних фахівців-правників відповідно до національних інтересів та європейських стандартів. Пріоритетним напрямком розвитку вищої освіти в цих документах є компетентнісний підхід, у якому особливої актуальності набуває формування фахової компетентності, у тому числі соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права.

Крім того, у документі Ради Європи «Загальноєвропейські компетенції володіння іноземною мовою: викладання, вивчення та оцінювання» соціолінгвістичну компетентність розглядають як один із найважливіших компонентів міжкультурної комунікативної компетентності, а її розвиток є метою вивчення іноземних мов на немовних факультетах закладів вищої освіти. Це пов'язано з тим, що ступінь розвитку соціолінгвістичної компетентності впливає на ступінь успішності в міжкультурній комунікації студентів – майбутніх професіоналів у тій чи іншій галузі, особливо в юриспруденції.

Схема 2.2.1.

Компоненти соціолінгвістичної компетентності:



Традиційно об'єктом управління був лінгвістичний аспект мовлення, тобто лінгвістична компетентність з точки зору компетентнісного підходу. Проте останнім часом увага зосередилась на так званих прагматичних і соціокультурних помилках, які призводять до труднощів у спілкуванні. Ці помилки, пов'язані з особистістю та культурним рівнем співрозмовника в

розмові з носієм мови, можуть призвести до різних непорозумінь і навіть унеможливити продовження розмови [291, с. 122].

Основини компонентами соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права є:

- ввічливість, наприклад, привітання, прощання, звернення та подяка;
- ввічливі прохання, побажання, вираження інтересу та турботи;
- привітання, вираження симпатії або подяки;
- вираження симпатії, використовуючи примирливу мову;
- вираження невдоволення, нетерпіння або скарги;
- використовуючи всі перелічені вище мовні засоби з урахуванням регістру спілкування;
- використовувати найбільш поширені та стійкі вирази;
- розуміти відмінності між різними варіантами іноземних мов [13, с. 12-17].

Ми вважаємо, що більш можливим і правильним є перевірка рівня сформованості перших шести компонентів, як у продуктивних видах мовленнєвої діяльності (говоріння, письмо), так і в пасивних видах мовленнєвої діяльності (читання, аудіювання). Це пов'язано з тим, що сучасний навчальний план не передбачає оволодіння діалектами й варіантами іноземних мов (англійської), а з огляду на їхнє розмаїття, це завдання практично нездійснене в рамках програм професійної освіти у вищих навчальних закладах. Активне оволодіння ідіомами, використання прислів'їв, приказок, стійких виразів тощо також не входить до вимог іншомовної компетентності та, як неодноразово наголошувалось в літературі, цей елемент таким чином являє собою здатність розподіляти значення таких слів та виразів і знаходити еквіваленти в рідній мові, тобто розпізнання та правильне набуття на відповідному рівні [54].

З метою визначення критеріїв формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права у процесі їхньої підготовки

пропонується спершу розглянути визначення сутності поняття «критерій», «показник» та «рівень».

У процесі аналізу сутності поняття «критерій» ми звернулися до дослідників, які розкривають його значення: як міра для визначення та оцінювання предмета чи явища (від грец. «засіб, судження, міра»), як символ, як підстава для класифікації, як еталон істини – міра щодо достовірності знання та його відповідності об'єктивній дійсності [16]; як основа для оцінювання, ухвалення рішень і класифікацій [45]; як властивість психічного явища, поведінка або діяльність, яку класифікують і оцінюють (оцінюється в балах) за відповідними показниками, особливо в разі її формалізації [43]; як шкала для оцінювання параметрів, що описуються певними показниками, як шкала для визначення оцінки об'єкта або явища, що використовується як основа для класифікації [143]. Таким чином, критерій може визначати ступінь досягнення конкретних мотивів, знань, навичок, міркувань і результатів навчання та діяльності. Критерій відповідає певній якості, характеристиці компетенції, яку розкриває показник.

У довідковій літературі поняття «показник» здебільшого визначають як «ознаку будь-чого», «явище чи подія, на основі якої можна зробити висновки про перебіг процесу» та «кількісна характеристика властивостей процесу» [45]. У наукових та освітніх джерелах це поняття трактується як міра формування певних стандартів [279, с. 276-281]; як якісна або кількісна складова критерію, одна з характеристик об'єкта, процесу або явища, що кількісно або якісно виражає один з аспектів їхнього стану [259]. І. Клак вважає, що кожен критерій являє собою групу показників, які характеризують його якісно і кількісно, при цьому критерії більш стабільні, а показники динамічні [118, с. 165-168].

У процесі визначення критеріїв і показників сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права було проаналізовано наукові праці дослідників і науковців, які займаються розкриттям критеріїв і показників професійної компетентності. Так, Ю.

Картава виокремила такі критерії визначення динаміки ефективності професійного розвитку майбутніх фахівців права: когнітивний (характеризується психолого-педагогічними, методичними, культурологічними, мовленнєвими, інформаційними та фаховими лінгвістичними знаннями, необхідними для професійної діяльності майбутніх фахівців права); практичний (характеризується фаховими навичками); та мотиваційний (виявляється мотивація фахівця права до участі в діяльності з професійного розвитку) [112, с.191-198].

О. Семенов визначила професійну компетентність майбутніх юристів як ступінь сформованості системи знань і вмінь, лінгводидактичної компетентності, ціннісних орієнтацій, інтегральних показників мовної культури та стилю мовлення, необхідних для якісного здійснення освітньої діяльності, та виокремила такі компоненти: педагогіка, психологія, мова, мовлення та спілкування, фольклор, література, етнічна культура, методологія, інформаційні та дослідницькі вміння [243].

І. Бараш розглядає професійну компетентність майбутніх фахівців права як найважливішу особистісну якість, що включає сукупність професійних компетенцій і об'єднує теоретичні (знання), практичні (навички, досвід) та особистісні характеристики (якості, здібності) для підготовки до професійної та навчальної діяльності [17, с. 152-157].

В. Коваль серед критеріїв професійної компетентності майбутніх фахівців права розглядає компетенції, які включають знання, уміння, досвід, ідеї, цінності, інтереси, прагнення та здатність брати на себе відповідальність за використання рішень, прийнятих у професійній діяльності. Це проявляється у здатності фахівців діяти професійно відповідно до встановлених державою освітніх стандартів, розкриваючи освітній імідж особистості, що ґрунтується на глибокому розумінні засад психології, педагогіки, методології, інформації та комунікації, практику та підготовку [124, с. 164-177].

За словами А. Алексюка, критерії оцінювання також включають логіку думки, аргументацію, зв'язність і самостійність викладення, якість знань,

виявлених іноземним студентом, характер набуття відомих знань, культуру дискурсу, вміння використовувати набуті знання на практиці, ступінь володіння відомими методами діяльності, набуття досвіду творчої діяльності та якість виконання роботи [4].

О. Безкоровайна та Л. Мороз аналізують підготовку майбутніх іноземних фахівців і перелічує такі основні критерії визначення їхнього рівня професійної підготовки: особистісний, індивідуальний – наявність внутрішньої освітньої діяльності, рефлексія та елементи творчості, процедура і діяльність, які також включають професійні навички (проектування та організація діяльності) [25, с. 142-145].

Т. Модестова перелічує такі компоненти встановлення критеріїв професійної діяльності, як професійні знання, професійні навички, професійна психологічна позиція та установка, особистісні характеристики, що гарантують набуття професійних знань і навичок [188, с. 66-76].

На основі аналізу розглянутих наукових праць та досліджень, основними критеріями формування соціолінгвістичної компетентності майбутнього правника в процесі професійної підготовки є:

- сформованість ціннісних орієнтацій та вмотивованість майбутніх фахівців права на оволодіння соціолінгвістичним матеріалом на фахових та міжгалузевих дисциплін в процесі навчання в закладах вищої освіти [53; 55, с. 298-305];

- сформованість соціолінгвістичних знань (визначаються тим, наскільки людина оволоділа сукупністю знань про мову та мовні засоби (вербальні та невербальні, внутрішньомовні та екстралінгвістичні) і семантику, семантичні особливості термінології, розуміння складних термінів та аббревіатур, володіння елементами специфічних термінів та їхньою побудовою, знання лексичних особливостей термінотворення, словотворення, виникнення термінопоеджань та їхнього правильного перекладу, розпізнання та диференціація термінів, відтворення дефініцій, оцінювання віднесення термінів до відповідної термінологічної групи, планування юридичних та

консультаційних стратегій професійного розвитку і формування уявлень щодо норм розуміння, знання граматичних аспектів термінотворення та перекладу, розпізнання способів термінотворення, знання природи та структури стратегій професійної поведінки фахівця права, здатність утримувати увагу впродовж тривалого часу та переключатися з одного об'єкта вивчення на інший, виокремлення найважливіших аспектів досліджуваного матеріалу, формування індивідуального стилю розумової діяльності) [63];

- готовність оволодіти термінологією та здатністю застосовувати її в професійному спілкуванні (тобто вміння використовувати мовні засоби відповідно до мети, умов і контексту спілкування; володінням базовими професійними та презентаційними навичками, які необхідні в правовому полі; уміння вести діалог у професійних мовленнєвих ситуаціях; уміння правильно використовувати технічні терміни при вивченні фахових предметів; уміння свідомо використовувати термінологію в професійній мовленнєвій взаємодії; використовувати технічну термінологію для успішного вирішення ситуативних професійних мовленнєвих завдань; здатність зосереджуватися на новому матеріалі; уміння розділяти матеріал на структурні одиниці та виділяти і запам'ятовувати найважливіші частини кожної структурної одиниці; вміння швидко сканувати нову технічну термінологію; вмінням групувати дії в послідовності, оптимальні для продуктивного вирішення комунікативних завдань і ситуацій, тобто «кроки»; уміння грамотно і логічно висловлювати думки та вести дискусію за спеціальним змістом; уміння адекватно відбирати терміни та генерувати з них термінологічно правильні висловлювання; уміння встановлювати логічні та лексичні зв'язки між термінами (в одному питанні) або уміння систематизувати термінологію в межах заданого контексту однієї групи термінів; здатність розуміти та відтворювати технічні тексти та мову; уміння користуватися словниками та іншими допоміжними джерелами [73].

Навчально-професійні навички – це вміння застосовувати отримані знання для роз'яснення навчальних і професійних завдань; уміння

порівнювати, оцінювати та прогнозувати. Соціолінгвістичні навички включають здатність використовувати соціолінгвістичні знання у спілкуванні, а також терпимість до культурних особливостей інших людей [74, с. 129-134].

До професійних усних навичок належить: уміння брати участь у спілкуванні, вирішенні комунікативних завдань відповідно до цілей ситуації спілкування, особливо під час освітніх і професійних презентацій; всебічно розуміти загальний зміст прочитаного або прослуханого тексту (монологічне або діалогічне висловлювання); виокремлювати інформацію, яка висвітлює мікротеми, ключові слова, деталі, окремі факти, їх розташування та зв'язок; відтворювати основний зміст прочитаного або заслухані навчальні тексти за програмою; встановити відповідні усні або письмові висловлювання на основі вивченого матеріалу; передавати зміст прочитаного або прослуханого тексту, будувати власне висловлювання, використовуючи аналіз того, що майбутній фахівець права слухав або читав; будувати діалог на освітні, побутові, національні та наукові теми; вміння використовувати мовленнєвий етикет, характерний для конкретних ситуацій (наприклад, прохання, вибачення, запрошення).

На основі вищевказаних критеріїв можна визначити готовність майбутніх юристів до оволодіння термінологією за рівнями, які поділяються на високий рівень, середній та низький. Кожен із цих рівнів має свої особливості.

При високому рівні майбутні фахівці права мають позитивну мотивацію до своєї майбутньої юридичної професії та повністю розуміють цінність оволодіння термінологією для своєї майбутньої професії. Мають високу мотивацію до набуття нових лексичних одиниць технічної лексики.

Високий рівень: майбутні правники мають позитивну мотивацію до своєї майбутньої юридичної професії та повністю розуміють цінність оволодіння термінологією для своєї майбутньої професії. Майбутній фахівець права прагне здійснювати мовленнєву діяльність з використанням спеціальної термінології у своїй майбутній професійній діяльності. Майбутній фахівець

права володіє глибокими знаннями термінології, високою компетенцією та навичками практичного використання мовної системи не лише своєї національної мови, але й іноземної – англійської мови. Майбутній фахівець права вільно володіє мовою, її лексичними та граматичними засобами; знає як спілкуватися з використанням технічної термінології; знає як подолати комунікативні бар'єри; має базові професійні та презентаційні навички, необхідні в юридичній сфері.

Середній рівень характерний для майбутніх фахівців права в галузі права, які менш сильно вмотивовані на оволодіння спеціальною термінологією, не повною мірою усвідомлюють важливість мовленнєвої діяльності з використанням жаргону як необхідного елемента для успішної юридичної діяльності, у яких відсутня стійка мотивація до вивчення нової лексики, недостатньо усвідомлюють важливість мовленнєвої діяльності з використанням технічної лексики, а також частково налаштовані на здійснення мовленнєвої діяльності з використанням технічної лексики в майбутній професійній діяльності. Майбутній фахівець права частково володіє термінологією, відчуває труднощі у спеціалізованих видах мовленнєвої діяльності. Майбутні фахівці права частково володіють мовною лексикою та граматичними засобами; не завжди знають як правильно й ефективно використовувати їх в професійному спілкуванні; інколи обирають невідповідну технічну термінологію, яка не відповідає характеру ситуації; не завжди знає як подолати комунікативні бар'єри; володіє деякими базовими професійними навичками мовлення, які необхідні в юридичній сфері.

При низькому рівні у майбутніх юристів відсутня активна мотивація до вивчення термінології, немає сприйняття того, що оволодіння термінологією має цінність для майбутньої професії юриста. Майбутні фахівці права байдужі до мовленнєвої діяльності з використанням термінології, відсутня мотивація до набуття нової жаргонної лексики. Майбутні правники не прагнуть здійснювати мовленнєву діяльність із використанням термінології, а також при здійсненні такої діяльності не намагаються використовувати технічну

термінологію в цілому [75]. Майбутній фахівець права не володіє термінологією взагалі та зазнає труднощів у спеціалізованих видах мовленнєвої діяльності [82]. Майбутні фахівці права не мають мовних запасів для здійснення комунікативної діяльності; розуміють лише основні твердження і факти; відсутні навички використання жаргону відповідно до ситуації; не вміють долати комунікативні бар'єри та не мають здатності реалізувати професійні презентаційні навички, які необхідні в юридичній сфері.

Критерії та рівні їх сформованості дають можливість узагальнити особливості формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права (див. *табл. 2.1.1*) [86, с. 176-180].

Таблиця 2.1.1

Загальна характеристика рівнів формування соціолінгвістичною компетентністю майбутніми фахівцями права

Рівні	Характеристика
Високий	Глибокі і ґрунтовні знання професійної термінології; розуміння суті та призначення основних понять і термінів, їх правильної вимови та наголосу, знання граматичних елементів (знання правил написання фахових термінів, пунктуальних знаків та їх випадків уживання, знання логографічних знаків загального вжитку); обсяг термінолексики достатній для успішного виконання професійних задач та здійснення професійного мовлення; постійне прагнення до одержання нових знань (зокрема засвоєння нової термінології); висока нормативність використання професійної лексики відповідно до ситуації, теми, мета та адресата спілкування; висока самооцінка та усвідомлення необхідності поповнювати словник професійних термінів відповідно до тенденцій розвитку

сучасних юридичних знань; знання й здатність вести постійний граматичний контроль власного мовлення та правильно використовувати граматичні конструкції; вміле й активне оперування засвоєними знаннями в навчальній діяльності; вияв пошуку нових та нестандартних методів обґрунтування й відстоювання власних поглядів, демонструючи знання фахових термінів; володіння способами словотворення термінів, термінологічних словосполучень та їх правильного перекладу; впізнання та диференціація термінів, відтворення дефініції та оцінка приналежності термінів до відповідної термінологічної групи; сформованість уявлень про норму планування і розуміння лікувальних та рекомендаційних стратегій юридичного дискурсу; знання граматичних аспектів утворення та перекладу термінів; обізнаність у способах термінотворення; уміння опрацьовувати й засвоювати великі обсяги інформації, що містять професійну термінологію; ситуативне вживання фахової термінології в усному й писемному мовленні; вміння адаптувати власне висловлювання з використанням професійної термінології відповідно до культурного рівня комуніканта; точність та логічність використання професійної термінології у діловому спілкуванні; успішність виконання різних творчих, дидактичних завдань із засвоєння фахової термінології; здатність здійснювати ефективну комунікативну діяльність у навчально-професійній сфері; сформованість умінь творчо підходити до вирішення питань професійної діяльності, використовуючи термінологію фаху; творче

	<p>ставлення до іншомовного спілкування, самостійність, активність, цілеспрямованість і вміння ефективно діяти при виконанні завдань практичної навчальної діяльності; уміння здійснювати самостійний пошук, працювати з початковою літературою, аналізувати, накопичувати, систематизувати й обробляти наукову юридичну інформацію; усвідомлене ставлення до вибору професії фахівця права, розуміння її соціальної цінності; наявність яскраво вираженого прагнення до найбільш досконалого опанування майбутньою професією, розвитку власного творчого потенціалу й самореалізації; розуміння професійного значення інтеграції мовних та фахових дисциплін; підвищений інтерес до семантики нових термінів та використання у відповідній галузі юриспруденції; толерантність, доброзичливість, наполегливість, відповідність, здатність знайти спільну мову у крос культурному навчальному середовищі; вимогливість до себе і здатність критично оцінювати результати своєї діяльності.</p>
Середній	<p>Уміння опрацьовувати й засвоювати незначні обсяги інформації, що містять професійну термінологію; вживання фахової термінології в усному й писемному мовленні за вимогою викладача; недостатні вміння адаптувати власне висловлювання з використанням професійної термінології відповідно до культурного рівня комуніканта; неточності використання професійної термінології у діловому спілкуванні; виконання дидактичних завдань із засвоєння фахової термінології з допущенням помилок;</p>

	<p>здатність здійснювати комунікативну діяльність у навчально-професійній сфері; недостатня самостійність, активність, цілеспрямованість ефективно діяти при виконанні завдань практичної навчальної діяльності; уміння здійснювати пошук та працювати з навчальною літературою, аналізувати, накопичувати інформацію; позитивне ставлення до вибору професії фахівця права; недостатнє розуміння професійного значення інтеграції мовних та фахових дисциплін; недостатній прояв інтересу до семантики нових термінів та використання у відповідній галузі юриспруденції; толерантність, доброзичливість, наполегливість, відповідальність, здатність знайти спільну мову у крос культурному навчальному середовищі; самооцінка діяльності здебільшого адекватна оцінці викладача.</p>
Низький	<p>Недостатні знання професійної термінології; нерозуміння суті та призначення основних термінів; незнання правил написання фахових термінів, пунктуаційних знаків та їх випадків уживання; недостатній обсяг термінологіки для успішного виконання професійних задач та здійснення професійного мовлення; відсутність прагнення до одержання нових знань (зокрема засвоєння нової термінології); недостатнє використання професійної лексики відповідно до ситуації, теми, мети та адресата спілкування; відсутня самооцінка та усвідомлення необхідності поповнювати словник професійних термінів відповідно до тенденцій розвитку сучасних юридичних знань; відсутній граматичний контроль власного мовлення; обмежене використання знань в</p>

	<p>навчальній діяльності; не володіння способами словотворення термінів, термінологічних словосполучень; задовільне впізнання та диференціація терміну, відтворення дефініції та оцінка приналежності термінів до відповідної термінологічної групи за допомогою викладача; майже не виражена сформованість уявлень про норми планування і розуміння юридичного дискурсу; епізодичні знання граматичних аспектів утворення та перекладу термінів; слабка обізнаність у способах термінотворення; наявність суттєвих помилок у висловлюваннях, нездатність швидко відреагувати і адаптувати професійне мовлення до більш доступного рівня; уміння опрацьовувати й засвоювати малі обсяги інформації, що містять професійну термінологію; відсутність бажання використовувати фахову термінологію в усному й писемному мовленні; недостатні вміння адаптувати власне висловлювання з використанням професійної термінології відповідно до культурного рівня комуніканта; суттєві огріхи та неточності використання професійної термінології у діловому спілкуванні; виконання дидактичних завдань із засвоєння фахової термінології з допущенням великої кількості помилок; здатність здійснювати комунікативну діяльність у навчально-професійній сфері; недостатня самостійність, відсутність активності, цілеспрямованості у виконанні завдань практичної навчальної діяльності; неналежні уміння здійснювати пошук та працювати з навчальною літературою, аналізувати, накопичувати інформацію; слабо виражене ставлення до вибору професії фахівця</p>
--	---

	права (переважає зовнішня мотивація); нерозуміння професійного значення інтеграції мовних та фахових дисциплін; індиферентний інтерес до семантики нових термінів та використання у відповідній галузі юриспруденції; шанобливість дій, що підкріплюється позицією «і так добре»; толерантність, доброзичливість, наполегливість, відповідальність, здатність знайти спільну мову у крос культурному навчальному середовищі виявляються епізодично; самооцінка діяльності здебільшого завищена.
--	---

Таким чином, вибір критеріїв допомагає оцінити якість і рівень сформованості об'єкта дослідження. Критерії мають бути об'єктивними (результати мають відповідати педагогічному явищу), унікальними (не повинно бути дублюючих критеріїв чи їхніх показників), повними (вони мають охоплювати найважливіші та найстабільніші аспекти педагогічного явища), надійними (мають надійні результати за різних умов) та мають бути зрозумілими (усі фахівці мають чітко інтерпретувати критерії та їхні показники). Показники критеріїв являють собою один із типових і конкретних прояві суттєвої сторони певних якостей людини чи явища [89, с. 44-48].

Таким чином, на основі узагальнення структури соціолінгвістичної компетенції, розглянутої в розділі 1, було виведено три основні критерії формування соціолінгвістичної компетенції, а саме сформованість ціннісних орієнтацій та вмотивованість майбутніх фахівців права на оволодіння соціолінгвістичним матеріалом на фахових та міжгалузевих дисциплін в процесі навчання в закладах вищої освіти; сформованість соціолінгвістичних знань; готовність оволодіти термінологією та здатністю застосовувати її в професійному спілкуванні.

З огляду на специфіку предмета, що вивчається, та розмаїття видів професійної діяльності, критерії оцінювання рівня сформованості загальних

компетентностей мають відповідати таким характеристикам: об'єктивність судження, достатність для правильного висловлювання якісної визначеності загальних компетентностей, чітка оцінка ознак, що вивчаються, універсальність.

2.2. Педагогічні умови формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права

Процес інтеграції України до єдиного міжнародного освітнього простору вимагає переосмислення ідеології в системі вищої освіти від традиційної формальної до компетентнісної парадигми, зорієнтованої на професійну компетентність особистості майбутнього фахівця права [51].

Крім фахових знань, вища освіта має забезпечувати загальногуманітарну підтримку, спрямовану на розвиток духовної та творчої природи людини. Це пов'язано з тим, що через гуманітарну підготовку студентів можна позитивно впливати на процес формування культури потреб суспільства в цілому.

Тому першою умовою формування професійної компетентності майбутніх фахівців є введення англomовного ситуативного спілкування в процесі проєктного навчання фахових дисциплін.

Другою умовою є розробка компетентнісно-орієнтованих завдань під час вивчення фахових дисциплін майбутніми фахівцями права:

- це передбачає спеціальне формування компетентностей через визначення освітніх цілей, сформульованих відповідно до функцій майбутньої професійної діяльності;
- кожен смисловий модуль передбачений для вдосконалення конкретної компетенції студента;
- зміст модулів відбирається як основа для формування компетентностей;

- визначається перелік компетентностей, які набуваються студентами під час опанування кожного модуля;
- види завдань, що використовуються для цієї мети;
- кількість балів, які студент може набрати, виконуючі окремі завдання;
- поєднання традиційних і компетентнісно-орієнтованих методів навчання з урахуванням концепції контекстного навчання;
- стандартизоване оцінювання результатів навчання, що ґрунтується на чітких критеріях оцінювання результатів студентів з урахуванням конкретного змісту їхньої майбутньої професійної діяльності та ступеня їхньої підготовленості до неї [184].

Умови для контекстного навчання, що визначають проблемний характер змісту навчання та процесу його розроблення, можуть бути досягнуті викладачем, який використовує функції розв'язувача проблем, консультанта та експерта для розвитку освітнього процесу розроблення проблемних завдань, як-от зміст лекцій, завдання для самостійної роботи студентів, задачі для розв'язування на практичних заняттях та навчальні проекти. Цього можна досягти за допомогою проектування.

На лекціях і практичних заняттях відбувається самостійна навчальна діяльність студентів. Наприклад, на лекції лектор ставить проблему й аналіз всіх запропонованих точок зору на неї, але студенти мають самостійно визначити свою позицію.

На наступному етапі, під час самостійної навчальної діяльності, студенти порівнюють і описують такі підходи та обґрунтовують найефективніший підхід, зважаючи на власну точку зору. За цих умов формується проєктивний контекст для майбутньої професійної діяльності. Тут слід зазначити, що мета не обмежується завданням засвоєння вже отриманих кимось (науковцем, автором підручника, викладачем) знань і намаганням їх запам'ятати, а полягає в тому, щоб засвоєння знань набуло особистісного

сенсу в передбаченні їхнього використання в майбутній професійній діяльності.

Послідовне моделювання загального змісту, форми та умов професійної діяльності фахівця в навчальній діяльності учнів можливе за допомогою методу навчання, що моделює зміст професійної діяльності. Провідна роль спільної діяльності, міжособистісної взаємодії та діалогічного спілкування суб'єктів освітнього процесу (педагогів та учнів) реалізується через навчання в дискусіях, рольових іграх, імітаційних іграх тощо [186, с. 165-175].

На практичних заняттях учням надається можливість обґрунтувати обрану ними позицію та проілюструвати її, розв'язуючи задачі з певної теми чи ситуації. Щоб відстояти свою позицію, їм необхідно вступити в дискусію або з колегами по групі, або з учителем.

Практичне викладання має бути орієнтоване на практику. Студенти не просто осмислюють знання, отримані на лекціях, а й висловлюють власну позицію, моделюють професійні дії в ситуаціях, що можуть виникнути в реальному житті, аналізують конкретні ситуації та оцінюють їх з різних точок зору. Слід зазначити, що розвиток модельованої ситуації є, насамперед, невизначеним і залежить від поведінки обох сторін, залучених у таку ситуацію. Таким чином, формується не тільки предметний, а й соціальний контекст майбутньої професійної діяльності [190].

Основним видом діяльності в практичному навчанні є квазіпрофесійна діяльність, що передбачає відтворення в аудиторії умов і динаміки реального процесу, а також стосунків і поведінки людей, залучених до нього. Найяскравішими формами квазіпрофесійної діяльності є імітація та рольова гра. Це успішно моделює і задає контекст предметного і соціального змісту майбутньої трудової діяльності. Предметний зміст діяльності учнів проєктується як система навчальних проблемних ситуацій, предметних завдань і ситуаційних завдань, а соціальний зміст втілюється в процесі навчання учнів через форми їхньої спільної діяльності [200, с. 98-104].

Наступною умовою формування фахових компетентностей є проєктування навчальної діяльності студентів як поетапної самостійної роботи, спрямованої на розв'язання проблемних ситуацій під час групового діалогу за участі викладача.

Під час проєктування навчальної діяльності використовуються такі умови: проєктна діяльність, практичні роботи, курсові роботи, написання дипломних робіт і магістерських дисертацій тощо. У цих умовах здійснюється навчально-професійна діяльність, що поєднує контекст змісту навчання з професійною діяльністю. Беручи участь у дослідженнях, студент залишається, з одного боку, в позиції учня, а з другого – у творчій позиції, фактично виробляє нові для нього самого продукти. Така діяльність мотивує учнів до самостійного пошуку нових знань для їх практичного застосування.

Поєднання пізнавального інтересу та активної мотивації, характерне для контекстного навчання, сприяє трансформації пізнавальної мотивації у професійну і поступово перетворює навчальну діяльність на реальну предметну діяльність [201, с. 159-164].

Насамперед гуманітарний підхід вимагає розглядати передумови самореалізації особистості як основну мету освітнього простору. Самореалізація професійної особистості потребує широкого спектра знань: культурологічних, соціальних, психологічних, знань іноземних (англійської) мов, досконалого володіння спеціалізованими мовами тощо. У сучасних умовах мовна культура фахівця є одним із показників конкурентоспроможності майбутніх випускників вищих навчальних закладів та професійно важливих якостей фахівця.

Якість сучасної професійної підготовки визначається готовністю фахівця до ефективної професійної діяльності та здатністю до комплексного оволодіння фаховими компетенціями. Комунікативна компетентність особистості формується системно і вважається вирішальною для всіх компонентів комплексу професійних компетенцій [129, с. 172-176].

Мовлення фахівців права є важливим інструментом його професійної діяльності, формою існування юридичної мови, яка функціонує і здійснюється юридичною мовою. Формування та розвиток мовленнєвих умінь і навичок визначається професійно-комунікативними особливостями юридичної діяльності, які, в свою чергу, визначають вимоги до професійної комунікації фахівця.

Це означає бездоганне оволодіння нормами сучасної української та іноземної (англійської) мов, володіння основами ораторської майстерності, використання багатого словникового запасу, уміння взаємодіяти зі слухачем, використовуючи стилістичні та експресивно-емоційні мовні засоби, будувати мовлення на засадах його правильності та комунікативної цілеспрямованості.

Нормативність, ясність, чіткість змісту висловлювань, зв'язність, логічна організація, переконливість, юридична аргументація, дотримання морально-етичних норм і кодексів поведінки, широкий спектр стилістичних засобів вираження та взаємодії є важливими показниками професійної комунікативної компетенції фахівця права, що особливо важливо в умовах багатомовності [160, с. 251-260].

Однак регулярний моніторинг стану іншомовної (англомовної) компетенції сучасних фахівців права показує, що рівень мовної підготовки багатьох із них не відповідає нормативним вимогам, які ставляться до діяльності юристів-практиків у різних правових інститутах. Занепад мовної культури, контамінація іноземними, просторічними, жаргонними, лайливими та іншими словами, помітне зниження уваги суспільства до тих, хто розмовляє і пише, недотримання граматичних мовних норм – процеси, характерні для всіх сфер, у яких сьогодні функціонує не тільки українська мова, але й англійська, в тому числі й для юридичної сфери. У багатомовному середовищі ці процеси набувають дедалі серйознішого і глобальнішого характеру.

Основна причина цієї непростої ситуації криється між зростаючим попитом на фахівців, які володіють спеціалізованою юридичною термінологією, та відсутністю прийнятної освітньої системи формування,

розвитку й активізації навичок професійної комунікації майбутніх фахівців права [161].

На методологічному рівні педагогічна взаємодія, яка, на наш погляд, має будуватися на поєднанні системного, особистісно-орієнтованого, особистісно-діяльнісного, комунікативного та культурологічного методологічних підходів та визначати стратегію педагогічного проектування і прийоми реалізації формування соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права [166, с. 13-25].

Таким чином, структурна організація процесу формування соціолінгвістичної компетентності включає:

- вимоги до рівня комунікативної підготовки та професійно-особистісних якостей майбутніх фахівців права англійською мовою, розроблені відповідно до Державних освітніх стандартів вищої освіти;
- структура професійної комунікативної компетенції англійською мовою майбутніх фахівців права в умовах багатомовності включає три рівні: лінгвістичний, соціокультурний і прагматичний;
- цілі та завдання, що визначають зміст навчання, види діяльності студентів і кінцеві результати навчання (знання, уміння та навички), реалізуються у професійній комунікативній компетенції англійською мовою майбутніх фахівців права;
- дидактичні умови навчального процесу дозволяють конструювати зміст навчання та реалізовувати принципи організаційно-методичного управління навчальним процесом [167, с. 15-25]. До цих умов можна віднести:
 - 1) інновації в методичному та технічному забезпеченні навчального процесу;
 - 2) комплексний підхід до формування змісту освіти та організації навчального процесу (наприклад, інтегрований курс «Англійська мова та культура мовлення», інтеграція лекційного та семінарського типів навчання);
 - 3) активна взаємодія між викладачем і студентом. Тут роль викладача не обмежується передачею інформації, а полягає в організації процесу набуття

знань та їхнього змісту таким чином, щоб майбутні фахівці права поступово ставали самостійними.

- принципи формування змісту освіти з англійської мови та лінгвокультури майбутніх фахівців в галузі прав в багатомовному середовищі;
- зміст навчання, визначений національними освітніми стандартами вищих навчальних закладів, та його адаптація до даних умов навчання;
- організаційно-методичне забезпечення змісту навчання, включно з організаційними формами та методами подання змісту;
- технологія освітнього процесу як особистісна суб'єктивна категорія. Це сукупність методів і засобів, що використовуються для досягнення цілей освіти суб'єкта;
- результатом навчання є формування професійної комунікативної компетенції англійською мовою майбутніх фахівців права в умовах багатомовного середовища;
- моніторинг процесу навчання дає змогу за необхідності коригувати рівень сформованості комунікативних якостей і компетенцій студентів на певних етапах навчання у виші, ступінь реалізації моделі формування пошукової компетентності, ефективність використання обраної технології та отримані результати [168, с. 5-17].

Педагогічні прийоми і їхня основна цінність має ґрунтуватися на низці взаємопов'язаних засобів, методів і процесів, необхідних для здійснення систематичного, цілеспрямованого та навмисного педагогічного впливу на професійний розвиток особистості майбутніх працівників із високою комунікативною компетентністю. Нижче наведемо деякі найважливіші педагогічні прийоми. Такі педагогічні прийоми мають вирішувати такі дидактичні завдання:

- формування освітніх процесів, що гнучко реагують на конкретні умови навчання та практичні потреби студентів;
- забезпечення індивідуалізації освіти з урахуванням організаційних умов навчання;

- диференціація змісту навчання на основі принципу складності;
- реалізація творчого потенціалу учня;
- можливість зворотного зв'язку через контроль і самоконтроль [65, с. 51-61].

У зв'язку з переходом до компетентнісної освіти особливого значення набуває визначення освітніх технологій у вищій освіті, що реалізують компетентнісний підхід. На відміну від традиційної освіти, яка зосереджена на придбанні знань, компетентнісна освіта націлена на набуття навичок, компетентностей і практичного досвіду на додачу до знань з метою розвитку професійних і соціально значущих компетентностей у студентів.

Освітні технології мають бути спрямовані не лише на набуття знань і навичок, що базуються на цих знаннях, але, найголовніше, вони мають бути спрямовані на набуття професійного досвіду майбутніми фахівцями. Серед таких технологій особливу увагу слід приділити інтерактивному навчанням.

Під інтерактивними технологіями розуміється спільне навчання за допомогою постійної активної взаємодії всіх учасників навчального процесу. Таке навчання, в якому студенти та викладачі є рівноправними суб'єктами, досягається за рахунок використання рольових, імітаційних ігор та навчання шляхом дискусій.

Можна створити ситуації, в яких учням необхідно проаналізувати діяльність професіоналів на певному етапі та імітувати її в класі, щоб набутти досвіду майбутньої професійної діяльності. Ситуаційне навчання – це навчання, в якому навчальна ситуація є найменшою дидактичною одиницею і реалізується за допомогою інтерактивних технологій навчання [206, с. 102-108.]. Грунтуючись на принципі проблематизації, мистецтво розміщеного навчання передбачає розв'язання ситуаційних задач. Саме розв'язання логічно вибудованого ланцюжка ситуаційних завдань не тільки сприяє набуттю студентами досвіду з елементів змісту майбутньої професійної діяльності, а й створює передумови для успішної соціальної адаптації через активну взаємодію учасників освітнього процесу.

Безумовно, для того щоб студенти набули фахових знань і навичок, необхідне широке впровадження методів проблемного навчання. Функцією проблемного навчання є творче засвоєння змісту матеріалу та набуття досвіду творчої діяльності. Логіка навчального процесу розвивається від створення проблемних ситуацій, через проблемні завдання, їхній аналіз і дослідницьку діяльність з розв'язання таких проблемних ситуацій.

Метод проєктів є розвитком методу розв'язання проблем. За проблемного навчання вчитель або прямо ставить навчальну проблему, або доручає учням поставити проблему й організовує дослідницьку діяльність для її розв'язання. У проєктному навчанні навчальна проблема ставиться неявно. Хоча вчитель задає тему, формулювання, аналіз і розв'язання проблеми здійснюється учнями самостійно під час спільної роботи, в результаті чого виходить реальний продукт у вигляді проєкту.

Суть методу проєктів полягає в стимулюванні інтересу учнів до певної проблем, розв'язання якої потребує набуття конкретних знань і навичок. Проєктна діяльність допомагає учням набути навичок практичного застосування знань і розвинути критичне мислення. Вони також розвивають здатність порівнювати та виконувати плани й особистісні проєкти, що дає їм змогу визначати й обґрунтовувати цілі, які є значущими для їхнього життя та співвідносяться з їхніми власними цінностями.

Питання сучасних тенденцій у викладанні англійської мови у закладах вищої освіти сьогодні є пріоритетним у суспільстві та викликає інтерес та дослідження. Однією з причин такої уваги до особливостей та специфіки викладання англійської мови є соціалізація сучасної людини в міжнародному та міжкультурному просторі щодо іноземної мови та розглядається як один із інструментів розширення професійних знань та можливостей.

У зв'язку з цим виникають нові педагогічні методи вивчення іноземної мови. Однією з таких технологій є CLIL (інтегроване навчання змісту та мови). [2].

Термін CLIL вперше був запропонований як методологія навчання в 1994 році Девідом Маршем і Анною Мюллерс (Фінляндія) для невербальних предметів іноземною мовою. Такий підхід включає різноманітні форми використання іноземної (англійської) мови як засобу навчання, що надає студентам ефективну можливість застосувати свої нові мовленнєві навички на практиці зараз, а не чекати сприятливого випадку в майбутньому [3].

При розробці навчального курсу на основі цієї методики необхідно враховувати 4 «С» методології CLIL:

1. Зміст — процес оволодіння знаннями, уміннями, навичками в рамках предмета, що викладається, що включає міжпредметні зв'язки.

2. Комунікація – навчання користування іноземною мовою як засіб отримання знань про предмет. Мова в цьому випадку виступає як засіб спілкування. У цьому контексті метод скорочує час спілкування вчителя та збільшує час розмови учнів, щоб надати можливість активно практикувати використання англійської мови як засобу спілкування на уроці. Здобувачі освіти обговорюють свої ідеї, думки, торкаються різних аспектів даної теми, беруть участь у дискусіях, диспутах, форумах, що сприяє підвищенню мотивації, вимагає розумової активності, стимулює мовленнєву діяльність [5, с. 205-225].

3. Пізнання. Розвиток мислення є невід'ємною частиною процесу оволодіння мовою. Здобувачів освіти необхідно мотивувати до участі в активному процесі пізнання явищ, що вивчаються, створювати умови для реалізації особистісних орієнтацій і цінностей. Досягти цієї мети допоможуть завдання на аналітичне та критичне читання та письмо, завдання на виділення головного, порівняння, знаходження зв'язку тощо.

4. Культура. Важливою складовою методології CLIL є культурологічні знання, які спрямовані на розуміння своєї та чужих культур, визначення свого місця і ролі в них, формування позитивного ставлення до інших культур [6, с. 233-246].

Специфіка CLIL – методики заснована на тому, що знання мови виступає інструментом вивчення змісту предмета. При цьому акцентується увага як на змісті текстів, так і на необхідній предметній термінології. При цьому мова інтегрується в навчальну програму, а необхідність занурення в мовленнєве середовище для можливості обговорення тематичного матеріалу значно підвищує мотивацію використання мови в контексті теми, що вивчається.

Методика CLIL, висуває вимоги до відбору матеріалу та розробки завдань для студентів:

- завдання з опрацювання тексту повинні будуватися з акцентом на предметному змісті, залучати учнів до процесу розуміння, перевірки та обговорення основної думки тексту;

- завдання мають стимулювати самостійну та творчу діяльність учнів, комунікативні завдання для усного та писемного спілкування іноземною (англійською) мовою;

- студенти повинні бути ознайомлені з компенсаторними стратегіями для вирішення мовленнєвих, змістових і комунікативних труднощів;

- розширення мовленнєвого виховання – приділяти одну-дві години на тиждень роботі з матеріалами, що стосуються окремих тем предмета або кількох предметів;

- модульне навчання – на різних етапах навчального процесу включає модулі знань окремого предмета або кількох окремих предметів іноземною (англійською) мовою;

- часткове злиття предметів – до 50% занять з іноземної (англійської) мови проводяться у форматі методики CLIL [1].

Методика CLIL дозволяє вирішувати такі навчальні цілі та завдання:

- підвищити мотивацію учнів до вивчення іноземної (англійської) мови;

- навчити студентів свідомо та вільно використовувати іноземну (англійську) мову для вирішення повсякденних завдань спілкування;

- розвивати в учнів знання та розуміння інших культур;

- розвивати лінгвістичні та комунікативні компетенції через використання іноземної (англійської) мови в повсякденному та сучасному стилі [4].

Отже, використання цього прийому дозволить учням засвоїти достатньо великий за обсягом мовленнєвий матеріал, що є повноцінним зануренням у природне мовленнєве середовище. Слід також зазначити, що робота над різними темами дозволить засвоїти конкретні терміни та конкретні мовленнєві конструкції, що сприятиме поповненню словникового запасу учнів предметної термінологічної освіти та підготовці їх до подальшого вивчення та застосування набутих знань і вмінь у практичній діяльності.

Сучасні освітні процеси були б немислимі без використання інформаційних технологій. Інформаційні технології дають змогу швидко шукати необхідну інформацію в Інтернеті або в електронних бібліотеках, вивчати матеріал за допомогою технології дистанційного навчання та, зрештою, виконувати функції освітнього інструменту (наприклад, презентація, підготовлена вчителем і спроектована на смарт-дошку за допомогою мультимедійного проєктора).

Хоча науковці обґрунтовують ефективність упровадження кожної з розглянутих технологій у практику підвищення кваліфікації, вони не дають чіткої відповіді на запитання про найбільш універсальну технологію, що впливає на розвиток усіх компонентів професійної компетентності студентів.

Виходячи з вищевикладеного, Т. І. Горпініч передбачає створення педагогічних вимог для динамічного просування діяльності студентів від навчальної до професійної, передбачаючи трансформацію від першої до другої з відповідними змінами потреб і мотивів, цілей, дій (актів), засобів, об'єктів і результатів [72, . 46-50].

Автор пропонує динамічну модель діяльності студента, починаючи з власної навчальної діяльності (наприклад, лекційний формат), через напівпрофесійну діяльність (ігровий формат), через навчально-професійну

діяльність (викладацька та науково-дослідницька діяльність студентів: курсові та дипломні роботи, стажування тощо) до професійної діяльності.

Основною особливістю контекстного освітнього процесу є моделювання предметного та соціального змісту майбутньої професійної діяльності через відтворення реальних професійних ситуацій (ситуаційне навчання). Причому моделюється не тільки предметний зміст професійної діяльності, а й її контекст та соціальний зміст [77].

Основною одиницею роботи для учнів і вчителів є не «шматочки інформації», а невизначеність і суперечливість ситуації суб'єкта і суспільства [100, с. 152-155]. Система проблемних ситуацій дає змогу змінювати динаміку змісту навчання і створює об'єктивні передумови для формування теоретичного і практичного професійного мислення (проблемне навчання). Студенти засвоюють предметний зміст (знання, уміння, навички, компетенції, професійний досвід), посідають певне місце в системі взаємодії учасників освітнього процесу та дотримуються норм соціальних відносин і поведінки тією мірою, якою вони активно навчаються як єдина особистість (інтерактивне навчання).

Таким чином, динаміка руху студента за обраною професійною траєкторією розвивається від власне педагогічної діяльності, через пара професійну діяльність, до навчально-професійної діяльності, яка включає навчально-дослідницьку діяльність студента та призводить до матеріальних продуктів у вигляді навчальних проєктів, курсових робіт, дипломних та магістерських дисертацій. Створює проєкти (проєктне навчання).

Науковці довели, що контекстне навчання, яке ґрунтується на моделі професійної діяльності, забезпечує розвиток професійних та особистісних якостей студентів. Тож першим кроком є побудова такої моделі:

- виходячи з потреб компетентнісного підходу, ієрархічну систему компетентності і здібностей, якими мають оволодіти випускники закладів вищої освіти: загально професійні компетентності, базові компетентності, професійні компетентності та інші спеціальні компетентності;

- динаміка, за якою студенти набувають цих компетентностей шляхом опанування базових і спеціальних дисциплін;

- рівні професійної компетентності [173, с. 439-442].

Аналіз сучасних освітньо-виховних технологій показав, що найбільш оптимальною є модульно-рейтингова технологія, яка відповідає дидактичним вимогам до комунікативної підготовки майбутніх фахівців права у мультилінгвальному середовищі та має низку інноваційних специфічних особливостей.

Таким чином, концептуальні особливості інтегрованого підходу до навчання іноземної (англійської) мови майбутніх фахівців права у вищих навчальних закладах побудовані на принципі реформування вищої професійної освіти з іноземної (англійської) мови як засобу спілкування:

1) перехід від технологічного підходу до багаторівневої, інтегрованої та гуманної системи навчання загальної та спеціальної іноземної (англійської) мови у немовних вищих навчальних закладах;

2) створення інтегрованої освітньої системи навчання фахових іноземних (англійської) мов та іншомовних культур, яка гарантує підвищення якості загальної та професійної освіти рідною мовою, реалізацію задатків, можливостей і творчого потенціалу особистості студента, підготовку та саморозвиток колективів науково-дослідних груп;

3) формування і розвиток самореалізованої особистості, що має соціальне і психологічне значення для майбутніх фахівців, які навчаються в безперервному наступному процесі загальноосвітньої та професійної підготовки компетентних кадрів для національної економіки.

Таким чином, механізм оволодіння іноземною (англійською) мовою – це перехід на основі узагальнення принципів, програм, способів дій, знань, умінь і навичок на основі рідної мови та розуміння стратегій оволодіння іноземною (англійською) мовою. Володіння іноземною (англійською) мовою характеризується готовністю, легкістю, швидкістю оновлення інформації, повнотою та системністю. Показниками оволодіння іноземною (англійською)

мовою є характеристики усвідомлених і автоматизованих мовленнєвих і комунікативних дій і процесів на рівні творчої самореалізації особистості учня та досконалого володіння іноземною (англійською) мовою.

Враховуючи аналіз запропонованих традиційних та сучасних методик вивчення англійської мови та особливостей інтегрованого навчання фахових та квазіфахових дисциплін, ми можемо виокремити такі педагогічні умови та формування та вдосконалення соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права, а саме: 1) розробка моделі професійної компетентності на основі національних освітніх стандартів зі спеціальності та визначення цілей і завдань навчальних курсів на основі цієї моделі; 2) є розробка компетентнісно-орієнтованого навчального плану професійних курсів; 3) пророектування навчальної діяльності студентів як поетапної самостійної роботи, спрямованої на розв'язання проблемних ситуацій під час групового діалогу за участі викладача.

ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 2

Таким чином, на основі узагальнення структури соціолінгвістичної компетенції, розглянутої в розділі 1, було виведено три основні критерії сформованості соціолінгвістичної компетенції: сформованість ціннісних орієнтацій та вмотивованість майбутніх фахівців права на оволодіння соціолінгвістичним матеріалом на фахових та міжгалузевих дисциплін в процесі навчання в закладах вищої освіти; сформованість соціолінгвістичних знань; готовність оволодіти термінологією та здатністю застосовувати її в професійному спілкуванні.

Таким чином, вибір критеріїв допомагає оцінити якість і рівень сформованості об'єкта дослідження. Критерії мають бути об'єктивними (результати мають відповідати педагогічному явищу), унікальними (не повинно бути дублюючих критеріїв чи їхніх показників), повними (вони

мають охоплювати найважливіші та найстабільніші аспекти педагогічного явища), надійними (мають надійні результати за різних умов) та мають бути зрозумілими (усі фахівці мають чітко інтерпретувати критерії та їхні показники). Показники є компонентами критеріїв і являють собою один із типових і конкретних проявів суттєвої сторони певних якостей людини чи явища.

З огляду на специфіку предмета, що вивчається, та розмаїття видів професійної діяльності, критерії оцінювання рівня сформованості загальних компетентностей мають відповідати таким характеристикам: об'єктивність судження, достатність для правильного висловлювання якісної визначеності загальних компетентностей, чітка оцінка ознак, що вивчаються, універсальність.

Таким чином, механізм оволодіння іноземною (англійською) мовою – це перехід на основі узагальнення принципів, програм, способів дій, знань, умінь і навичок на основі рідної мови та розуміння стратегій оволодіння іноземною (англійською) мовою. Володіння іноземною (англійською) мовою характеризується готовністю, легкістю, швидкістю оновлення інформації, повнотою та системністю. Показниками оволодіння іноземною (англійською) мовою є характеристики усвідомлених і автоматизованих мовленнєвих і комунікативних дій і процесів на рівні творчої самореалізації особистості учня та досконалого володіння іноземною (англійською) мовою.

Враховуючи аналіз запропонованих традиційних та сучасних методик вивчення англійської мови та особливостей інтегрованого навчання фахових
Враховуючи аналіз запропонованих традиційних та сучасних методик вивчення англійської мови та особливостей інтегрованого навчання фахових та квазіфахових дисциплін, ми можемо виокремити такі педагогічні умови та формування та вдосконалення соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права, а саме: 1) введення англійськомовного ситуативного спілкування в процесі проєктного навчання фахових дисциплін; 2) є розробка компетентнісно-орієнтованих завдань під час вивчення фахових дисциплін

майбутніми фахівцями права; 3) проєктування навчальної діяльності студентів як поетапної самостійної роботи, спрямованої на розв'язання проблемних ситуацій під час групового діалогу за участі викладача.

РОЗДІЛ 3. ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНА ПЕРЕВІРКА СФОРМОВАНOSTІ СОЦІОЛІНГВІСТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ У МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ ПРАВА

3.1. Методика організації та завдання педагогічного експерименту

Теоретично й методично показавши проблему професійного навчання іноземної (англійської) мови майбутніх фахівців права, визначивши педагогічні умови такого навчання, ми змогли перейти до організації та проведення експериментального дослідження – важливого компонента педагогічного дослідження.

Ми виходили з того, що наукове дослідження – це особлива форма пізнання, систематичне об'єктивне вивчення предмета, унаслідок якого формується нове знання про об'єкт дослідження, а компонентами педагогічного дослідження є педагогічні експерименти, що впливають на рівень соціолінгвістичного володіння англійською мовою майбутніх фахівців права.

Слід зазначити, що наявність значної кількості праць із проблем організації, проведення та опрацювання результатів експериментів не вплинула на створення єдиних вимог до організації педагогічних експериментів. Педагогічні експерименти доцільно організовувати в такий спосіб, щоб не порушувати цілісності явища, яке досліджується, з метою прослідити актуальність даного питання, а також провести якісний аналіз та кількісні виміри. Організація таких педагогічних експериментів забезпечується зміною або відтворенням явища методу дослідження в найсприятливіших, чітко фіксованих і контрольованих умовах. С. Гончаренко відмінною особливістю експериментів вважає те, що вони дають змогу дослідникові активно втручатися в ситуацію, даючи змогу систематично маніпулювати однією чи декількома змінними (факторами) й фіксувати супутні зміни в поведінці об'єкта дослідження [69].

Метою педагогічного експерименту була перевірка педагогічних умов формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права під час навчання в закладах вищої освіти. Основним результатом апробації моделі став рівень сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права. Позитивні зміни показників готовності цієї якості дали змогу припустити розробку та впровадження цілеспрямованої методики інтенсивного розвитку соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права і відповідного навчального-методичного комплексу.

Даний експеримент дасть змогу правильно оцінити рівень сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права за допомогою критеріїв, які ми визначили у розділі 2, а саме: сформованість ціннісних орієнтацій та вмотивованість майбутніх фахівців права на оволодіння соціолінгвістичним матеріалом на фахових та міжгалузевих дисциплін в процесі навчання в закладах вищої освіти; сформованість соціолінгвістичних знань; готовність оволодіти термінологією та здатністю застосовувати її в професійному спілкуванні, і внести необхідні корективи у відповідні процеси навчання. Виявлення недоліків у професії формування соціолінгвістичної компетентності та їхня корекція були одним із пріоритетних завдань експериментального дослідження.

Складність і багатофакторність об'єкта дослідження, досить велика кількість учасників експерименту зумовили необхідність організації комплексного педагогічного експерименту, який дав би змогу виявити позитивні сторони, недоліки та ефективність нововведення, структурувати причинно-наслідкові зв'язки між явищами та процесами, що вивчаються, і прогнозувати результати розвитку соціолінгвістичної компетентності.

У зв'язку з вищевикладеним, основними завданнями експериментальної частини нашого дослідження є:

1. Виявити особливості формування соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права;

2. Виявити недоліки соціолінгвістичної компетентності у вищих навчальних закладах України у майбутніх фахівців права та практичні можливості їх усунення;

3. Визначити рівень сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права;

4. Відпрацювання цільових методик інтенсивного формування соціолінгвістичної компетентності на прикладі конкретних навчальних фахових дисциплін.

Розв'язання поставлених завдань ґрунтувалося на теоретичних положеннях, запропонованих у рамках дисертаційного дослідження, зокрема, на концепції, педагогічних умовах і критеріях формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права. Запропонована концепція послугувала основою створення методики, спрямованої на розвиток рівнів соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права.

Перед проведенням педагогічного експерименту нами було сформульовано такі гіпотези:

- Майбутні фахівці права володіють недостатнім рівнем сформованості соціолінгвістичної компетентності;

- Однією із причин такого становища – відсутність мотивації до вдосконалення соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права під час навчання в закладах вищої освіти;

- Впровадження методики інтенсивного розвитку соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців, що ґрунтується на інтегрованих завданнях соціолінгвістичного спрямування з варіативним змістом;

- Процес підвищення рівня сформованості соціолінгвістичної підготовленості майбутніх фахівців права полегшується за умови залучення майбутніх фахівців права в процесі вивчення фахових дисциплін до активної професійно спрямованої англомовної комунікації та в процесі виконання міжнародних проектів та програм.

Перші два положення стали предметом дослідження в межах констатувального експерименту, а наступні два – формувального.

Педагогічний експеримент тривав з 2021 по 2024 роки і складався з трьох етапів: підготовчо-організаційного, констатувального та формувального.

Підготовчо-організаційний етап експерименту був організований з метою підвищення ефективності експериментального дослідження та проводився до основного експерименту з обмеженою кількістю учасників. Зокрема, він дав змогу внести необхідні корективи до програми експерименту та оцінити придатність дослідницького процесу для розв'язання поставлених завдань.

Констатувальний етап експерименту включав у себе вибір необхідної кількості реципієнтів, визначення часу проведення експерименту, тривалості, що було відведено на експериментальне дослідження, вибір конкретних методик для вивчення вихідного стану соціолінгвістичного володіння англійською мовою майбутніх фахівців права і виявлення чинників, що впливають на зміну рівня соціолінгвістичного володіння англійською мовою.

Таким чином, нами було виявлено особливості соціолінгвістичної підготовки майбутніх фахівців права з англійської мови, зумовлені особливостями їхньої спрямованості в професійній діяльності, визначено недоліки соціолінгвістичної підготовки та практичній можливості її корекції, а також дало можливість визначити рівень сформованості соціолінгвістичної підготовки майбутніх фахівців права на початку експерименту.

Було визначено такі аспекти експерименту: експериментальна перевірка робочих гіпотез, визначені педагогічні умови, за яким формування соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права відбувається найефективніше, сформована методика формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права, впровадження такої методики формування соціолінгвістичної компетентності, перевірка ефективності реалізації експерименту.

Цей етап також включає опрацювання та систематизацію теоретичних та експериментальних результатів дослідження, їх порівняння, узагальнення, статистичну обробку, формулювання загальних висновків, визначення перспектив подальшого дослідження проблеми формування соціолінгвістичної компетентності у закладах вищої освіти, вдосконалення навчально-методичного забезпечення, підготовку, оформлення та публікацію матеріалів дисертаційного дослідження включно.

Експериментальне дослідження проводилося на базі трьох вищих навчальних закладів: Льотна академія Національного авіаційного університету, Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ, Криворізького державного педагогічного університету та Класичного приватного університету Інституту економіки та права в місті Запоріжжя.

Відбір учасників ґрунтувався на загальних принципах підвищення достовірності результатів дослідження:

- визначення мінімально необхідної кількості учасників експерименту;
- поділ учасників на контрольну та експериментальну групи порівню;
- забезпечення однакових умов перебування студентів та курсантів у контрольній та експериментальній групах;
- забезпечення репрезентативності вибірки з урахуванням рівня освітньої кваліфікації та галузі знань.

Основною цільовою аудиторією педагогічного експерименту є курсанти та студенти. Кількість учасників, які навчаються за освітньою програмою та спеціальністю 081 «Право» у вищевказаних навчальних закладах, становила 400 студентів/курсантів 1го, 2го, 3го і 4го курсів, які навчаються за спеціальністю 081 «Право».

На цьому ж етапі учасники були розділені на групи:

- контрольна група (КГ) – 200 учасників;
- експериментальна група (ЕГ) – 200 учасників.

Для перевірки статистичних відмінностей між групами використовувалися результати індивідуальних тестів, які свідчать про початковий рівень підготовленості. Не було виявлено суттєвих відмінностей між середніми балами у контрольній та експериментальній групах. Більшість респондентів в обох групах мали базовий та початковий рівні знань.

Виходячи з цього, нами було сформовано дві гіпотези:

Гіпотеза H_0 : різниця в рівнях підготовки між контрольною та експериментальною групами не є значущою.

Гіпотеза H_1 : різниця між рівнями підготовленості студентів у контрольній та експериментальній групах значимо відрізняється.

Згідно з цим дослідженням, одним із ключових моментів є вивчення впливу змісту навчання на рівень соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права:

- мотивація до розширення професійного досвіду іншомовного спілкування;
- знання норм професійного спілкування;
- навички та вміння побудови та розпізнання норм професійного іншомовного висловлювання;
- вільного використання тезаурусу фахових понять та концепцій;
- мовної та немовної поведінки в культурно специфічних та професійних ситуаціях;
- розуміння та продукування іншомовних текстів професійного профілю.

Таблиця 3.1.1

Критерії, показники та методики дослідження

Критерії	Показники соціолінгвістичної англомовної компетентності	Методики
сформованість ціннісних	Відчуття та розуміння мети соціолінгвістичної англомовної	Анкети,

<p>орієнтацій та вмотивованість майбутніх фахівців права на оволодіння соціолінгвістичним матеріалом на фахових та міжгалузевих дисциплін в процесі навчання в закладах вищої освіти</p>	<p>компетентності, усвідомлення власних здібностей, якостей, бажання продовжувати розвивати соціолінгвістичну англomовної компетенцію, формування мотивації до розвитку соціолінгвістичної англomовної компетенції, зацікавленість у розширенні свого професійного досвіду за допомогою іншомовної діяльності, інтерес до іноземних (англійської) мови і потреба в професійній самореалізації в процесі вивчення іноземної (англійської) мови.</p>	
<p>сформованість соціолінгвістичних знань</p>	<p>Здатність аналізувати та систематизувати зміст соціолінгвістичної англomовної компетенції; знання та навички в галузі права на іноземній (англійської) мови; володіння іншомовним тезаурусом професійно важливих термінів та їх скорочень; здатність розуміти професійно важливу інформацію іноземною (англійською) мовою; здатність до міжнародної комунікації в юридичній галузі; володіння</p>	<p>Анкети, тести, результати успішності та ЗНО з іноземної мови</p>

	методикою соціолінгвістичною англомовною компетентністю.	
готовність оволодіти термінологією та здатністю застосовувати її в професійному спілкуванні	Здатність застосовувати знання та навички іноземної (англійської) мови у професійній діяльності; здатність відбирати та опрацьовувати спеціалізовану іншомовну (англомовну) інформацію; самостійність та незалежність у формуванні соціолінгвістичної англомовної компетентності; здатність до самоосвіти та саморозвитку як фахівця права зі знаннями англійської мови; здатність спілкуватися іноземною (англійською) мовою у професійних та нестандартних ситуаціях.	Анкети, експертне оцінювання та самооцінювання, аналіз робіт та проєктів.

Під час педагогічного експерименту респондентів діагностували за визначеними нами раніше критеріями в розділі 2 та в таблиці (табл. 3.1.1). У процесі організації дослідження було зроблено спробу оптимального поєднання низки методів на основі усних відгуків учасників про дію активних педагогічних чинників.

Найчастіше використовувалися такі методи:

- інтерв'ю – інформація була отримана за допомогою усного спілкування у формі відкритого діалогу між викладачами та курсантами/студентами;
- анкетування – отримання інформації за допомогою письмових відповідей курсантів/студентів на конкретні запитання;

- тестування – для перевірки фактичного володіння іноземною (англійською) мовою в професійній діяльності;
- спостереження – для пояснення педагогічних явищ та ситуацій.

Польські вчені Т. Пліх і Т. Бауман трактують анкетування як техніку збору інформації, яку мають заповнювати експерти в певній галузі. Це пов'язано з тим, що саме під час анкетування можна виявити проблеми, з якими стикаються викладачі та студенти/курсанти в процесі навчання, та покращити умови співпраці в процесі вивчення іноземної (англійської) мови з професійною метою [298]. Як зазначає О. Рева, за допомогою анкети можна визначити, чи відповідає обраний курс тій меті, яка ставилася при розробці. Тобто чи задовольняє анкета потреби студентів/курсантів в якості тих осіб, які вивчають іноземну (англійську) мову [228]. О. Остафійчук вважає, що детальне оцінювання потреб сприяє ефективному розробленню відповідного курсу навчання і розгляданню необхідної педагогічної підтримки. Вчений стверджує, що ефективне викладання залежить від аналізу мовних потреб студентів та вимог усіх зацікавлених сторін. Однією зі стратегій вивчення ефективності є використання елементів «аналізу потреб» студентів/курсантів – проведення анкетування (заповнення анкет) [208, с. 58-60].

Анкета була розроблена автором дослідження самостійно. Процес її підготовки відповідав рекомендаціям щодо необхідності уважного й обережного підходу до оцінки та обговорення отриманих результатів і, зокрема, їх публікації [278].

У цьому дослідженні було використано такі методики: анонімність опитування; традиційні методи заповнення анкети (письмові анкети). Перед початком опитування респондентів було проінформовано про вимоги до заповнення анкет.

В анкеті використовувалися такі типи запитань:

- напіввідкриті (напівзакриті) – запитання з множинним вибором;
- закриті запитання з одним варіантом відповіді;

- закриті матричні запитання з єдиною можливістю відповіді ТАК чи НІ;
- короткі та довгі анкети.

Оскільки вивчення чинників і компонентів соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права є важливим аспектом дослідження, метою анкети було відстежити всі аспекти вивчення й оцінювання іноземної (англійської) мови для професійних цілей курсантами / студентами вищих навчальних закладів, а саме:

- сприйняття соціолінгвістичних цілей оволодіння англійською мовою;
- ключові мотиваційні чинники в процесі вивчення іноземної (англійської) мови;
- роль викладача в освітньому процесі (кваліфікація, авторитет, ставлення до студентів, переконання в успішності студентів, справедливість в оцінюванні знань, навичок і вмінь);
- важливість навчальних матеріалів в освітніх та інших умовах;
- бажання і готовність продовжувати розвивати соціолінгвістичну компетентність;
- потреба у професійній самореалізації в процесі вивчення іноземної (англійської) мови;
- оцінка змісту соціолінгвістичної компетентності;
- адекватність форм і методів, які використовуються у процесі вивчення англійської мови у закладах вищої освіти;
- оцінка методів інтенсивного формування соціолінгвістичної компетентності та інше.

Оскільки курсанти та студенти виступають основною внутрішньою цільовою групою освітньої діяльності та активними учасниками освітнього процесу, аналіз отриманих даних дає змогу виявити невідповідності в освітньому процесі та окреслити шляхи вдосконалення з метою підвищення якості майбутньої юридичної підготовки [278, с. 237-243].

Для розв'язання цієї проблеми студенти відповіли на низку запитань анкети, включно з впливом на їхній процес навчання, мотивацію та оцінку наслідків вивчення іноземної (англійської) мови з професійною метою.

Загалом було зроблено спробу відповісти на такі запитання:

- Що впливає на ефективність формування соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права?
- Які найважливіші мотиви формування соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права?
- Яка роль самостійного навчання у формування соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права?
- Яка ефективність навчальних матеріалів для формування соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права?

Використаний нами метод тестування належить до методу психолого-педагогічної діагностики, який ґрунтується на використанні стандартизованих запитань і тестів за певними шкалами. Цей метод використовується для вимірювання стандартизованих індивідуальних відмінностей особистості за певними критеріальними показниками. Такий метод тестування дає змогу з певним ступенем ймовірності встановити поточний рівень розвитку необхідних навичок, знань та особистісних характеристик реципієнтів – студентів та курсантів.

Тестування проводилося в три етапи:

- 1) Вибір тесту – визначається метою тестування і ступенем валідності та надійності;
- 2) Власне тестування – згідно з відповідними інструкціями до тесту;
- 3) Інтерпретація результатів – відповідно до теоретичних припущень про предмет тесту.

Ми розробили систему тестування для визначення динаміки стандартів змісту на різних етапах експерименту з метою визначення рівня знань студентів/курсантів у процесі вивчення предметів «Іноземна мова» та «Іноземна мова за професійним спрямуванням».

Педагогічний експеримент в рамках нашого дослідження проводилося за такою схемою:

- проектування експериментальної схеми дослідження;
- педагогічна діагностика рівня сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права;
- проведення констатувального експерименту;
- проведення формувального експерименту;
- опрацювання експериментальних даних (включно з узагальненням розрахунків, представлених у вигляді таблиць, рисунків – діаграм та графіків);
- застосування результатів дослідження на практиці.

До позитивних педагогічних чинників формувального експерименту належать:

- 1) методика інтенсивного формування соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права у межах конкретних навчальних предметів (іноземна (англійська) мова за професійним спрямуванням, гуманітарні та фахові дисципліни);
- 2) педагогіко-методичний комплекс із формування соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права, який був впроваджений в навчальний процес.

3.2. Діагностика стану сформованості соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права

Метою констатувального етапу педагогічного експерименту було виявлення початкового рівня соціолінгвістичного володіння англійською мовою – соціолінгвістична компетенція у майбутніх фахівців права як складного, цілісного, індивідуально-психологічного та інтегративного утворення, що поєднує соціолінгвістичні знання, особистісне ставлення до іноземних культур.

Констатувальний експеримент проводився на базі вищих навчальних закладів: Льотна академія Національного авіаційного університету, Дніпропетровського державного університету внутрішніх справ, Криворізький державний педагогічний університет та Класичний приватний університет Інститут економіки та права м. Запоріжжя у студентів/курсантів 1го, 2го, 3го та 4го курсів.

Цілі та завдання експериментально-дослідницької роботи зумовили використання комплексу методів дослідження для визначення загального рівня соціолінгвістичної компетентності та оцінювання її окремих компонентів: спостереження та аналіз результатів навчальної, пізнавальної та самостійної роботи студентів/курсантів; діяльність під час педагогічної практики; методи самостійної характеристики; робота з навчальною та звітною документацією; методи самооцінки; тести; анкетування; експертне оцінювання; метод математичної статистики.

Констатуючий етап включав розробку методики дослідження, визначення вихідного рівня соціолінгвістичної англомовної компетентності та її рівня сформованості у студентів 1го, 2го, 3го та 4го курсів, виокремлення контрольної та експериментальної груп студентів. Результати констатувального етапу у студентів 1-го курсу важливі для порівняння з результатами формувального етапу педагогічного дослідження.

Експериментально група складалась з 200 студентів, які навчаються за спеціальністю 081 «Право» у вище зазначених навчальних закладів. Контрольна група складалась з 200 студентів і була сформована зі студентів аналогічної спеціальності. Контрольна та експериментальна групи були підібрані таким чином, щоб кількість студентів з початковим, базовим, достатнім та високим рівнями сформованості соціолінгвістичної компетентності була приблизно однаковою.

На початковому етапі експериментального дослідження для уточнення цілей було визначено, зокрема, такі завдання:

- підібрати та розробити діагностичні методики для визначення рівня сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права;
- дослідити готовність майбутніх фахівців права до формування досліджуваної компетентності;
- визначити рівень сформованості соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права у вище зазначених навчальних закладів.

Відповідно до визначених критеріїв і показників було підібрано комплекс методів діагностики соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права: спостереження, анкетування, методику Т. Ільїної «Мотиви навчання у вищих навчальних закладах», методику вивчення мотивів навчальної діяльності (модифіковану А. Реаном та В. Якуніним) та методи експертної оцінки.

Для визначення рівня загальних знань про компетентність та соціолінгвістичну компетентність було використано анкету для студентів 1го курсу.

Аналіз відповідей студентів 1го курсу засвідчив, що під поняттями компетентність і компетентна людина вони розуміють навички, якими володіє людина – 15% респондентів; освіченість – 26,4% респондентів; знання і досвід – 45,2% респондентів; знання і вміння – 13,4% респондентів.

Переважна більшість студентів 1го курсу – майже 85%, а саме 84,3% визначили соціолінгвістичну компетентністю як знання лінгвістики, 14,7% опитаних студентів визначили це поняття як ерудицію фахівців права у даному предметі та інших суміжних предметах, а 1% - як креативність.

На запитання про важливість розвитку соціолінгвістичної компетентності у майбутніх юристів 63% студентів відповіли, що це важливо, а 37% - що це дуже важливо.

На запитання про те, які предмети, на думку студентів, мають найбільший потенціал для розвитку соціолінгвістичних навичок майбутніх фахівців права, більшість респондентів – 81% назвали саме англійську мову.

Цікавими були відповіді студентів на п'яте запитання анкети про шляхи підвищення ефективності розвитку соціолінгвістичних навичок у майбутніх фахівців права. Частина респондентів – 32% вважає, що все залежить від викладача, наприклад, цікаво та зрозуміло преподносити матеріал та організувати спілкування студентів/курсантів з носіями мови, а частина респондентів – 68% вважає, що самі студенти/курсанти мають бути активними та цілеспрямованими і більшу частину часу приділяти спеціалізованим предметам.

Звертаємо увагу, що відповіді були опрацьовані відповідно до виокремлених нами показників соціолінгвістичної компетентності й оцінені за шкалою у 2, 3, 4 і 5 балів відповідно:

2-3 бали – низький рівень, поверхневе розуміння природи специфічних ознак соціолінгвістичної компетентності;

4 бали – середній рівень, у цілому правильне розуміння сутності соціолінгвістичної компетентності;

5 балів – високий рівень, повне розуміння різних аспектів соціолінгвістичної компетентності.

Аналіз відповідей на запитання анкети та узагальнення отриманої інформації засвідчили такі рівні володіння соціолінгвістичної компетентності студентів:

- високий рівень – 13 студентів (3,25% респондентів);
- достатній рівень – 35 студентів (8,75% респондентів);
- низький рівень – 352 студентів (88% респондентів).

З метою отримання даних щодо знання студентами якостей, які визначають соціолінгвістичні навички майбутніх фахівців права, був проведений метод ранжування якостей.

У процесі опрацювання результатів був визначений індекс значущості кожної запропонованої якості в контрольній та експериментальній групах визначався за формулою $I_j = \frac{\sum j}{n}$, де i – порядковий номер якості ранжованих якостей, I_j – індекс значущості якостей, а $\sum j$ – сума балів цього індексу, n – кількість студентів у групі (для контрольної групи $n = 200$, для експериментальної – 200 також).

Аналіз відповідей учасників контрольної та експериментальної груп показав, що на першому місці опинилися працьовитість і комунікабельність. Друге місце в ієрархії якостей майбутніх фахівців права, безсумнівно, посіла жага до справедливості. Примітно, що соціальна активність і толерантність, показники соціолінгвістичної компетентності, опинилися на сьомому і восьмому місці (контрольна група) і на шостому – восьмому місці (експериментальна група). Більшість студентів (88%) заявили, що їхній рівень щодо цих якостей є низьким. У цьому випадку вважається, що мала місце щирість і самокритичність щодо майбутніх фахівців права.

У даному дослідженні важливо було вивчити рівень соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права загалом. Зокрема, для отримання первинних результатів діагностики необхідно було виявити рівень розвитку таких показників, як мотивація до набуття та використання соціолінгвістичних знань у юридичній діяльності, потреба в розвитку соціолінгвістичної компетентності, значущість соціолінгвістичної компетентності в майбутній професійній діяльності; усвідомленість, толерантне й емоційне ставлення до представників різних етнічних груп та носіїв різних мов.

Ці результати були частково отримані за допомогою анкетного опитування, крім того, використовувалися методи спостереження та експертної оцінки. У таблиці 3.2.1 представлено рівні (абсолютні числа, %) соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права на початок експерименту за критерієм сформованості ціннісних орієнтацій та вмотивованість майбутніх фахівців права на оволодіння соціолінгвістичним

матеріалом на фахових та міжгалузевих дисциплін в процесі навчання в закладах вищої освіти.

Таблиця 3.2.1

Рівні сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права на початку експерименту (в абсолютних числах, %) за критерієм сформованості ціннісних орієнтацій та вмотивованість майбутніх фахівців права на оволодіння соціолінгвістичним матеріалом на фахових та міжгалузевих дисциплін в процесі навчання в закладах вищої освіти

Групи	Рівні соціолінгвістичної компетентності					
	Високий		Середній		Низький	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
КГ	8	4	18	9	174	87
ЕГ	11	5,5	23	11,5	166	83

Як видно з табл. 3.2.1, до початку експерименту 42,5% студентів ЕГ мали початковий рівень соціолінгвістичного володіння англійською мовою за даним критерієм, 87% студентів КГ, 83% студентів ЕГ мали низький рівень. Із середнім рівнем було виявлено 11,5% студентів ЕГ, а КГ – 9%. 5,5% студентів ЕГ мали високий рівень за даним критерієм сформованості соціолінгвістичної компетентності, у той час як студенти КГ мали 4%.

Якісний аналіз отриманих даних показує, що значна частина респондентів має низьку мотивацію до набуття та використання соціолінгвістичних знань в юридичній практиці. Тому, природно, ці студенти не бачать необхідності в розвитку своєї соціолінгвістичної компетентності, ніколи не замислювалися над цим питанням і не ставлять перед собою такого завдання. Слід зазначити, що ставлення студентів до представників різних етнічних груп, носіїв інших мов та культур часом буває абсолютно нетерпимим. Це ми помітили, спостерігаючи за майбутніми фахівцями права як у спеціально створених правових ситуаціях, так і в бесідах, на екскурсіях і

громадських заходах, де вони могли відкрито говорити на ту чи іншу тему, не побоюючись бути неправильно зрозумілим. Варто зазначити, що під час експерименту ми постійно намагалися створити атмосферу довіри, підтримки та розуміння.

На рис. 3.2.1 наведено результати попередньої діагностики соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права за критерієм сформованості ціннісних орієнтацій та вмотивованість майбутніх фахівців права на оволодіння соціолінгвістичним матеріалом на фахових та міжгалузевих дисциплінах в процесі навчання в закладах вищої освіти.

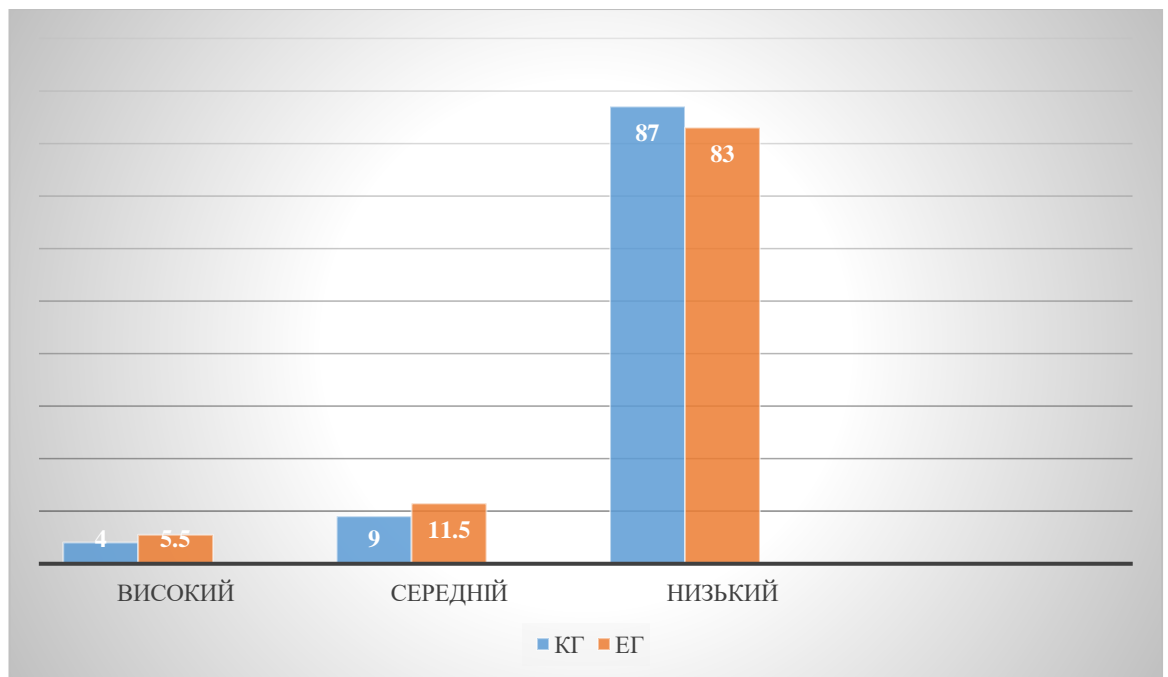


Рис. 3.2.1 Результати початкової діагностики соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права за критерієм сформованості ціннісних орієнтацій та вмотивованість майбутніх фахівців права на оволодіння соціолінгвістичним матеріалом на фахових та міжгалузевих дисциплінах в процесі навчання в закладах вищої освіти

Для отримання результатів попередньої діагностики необхідно також визначити рівень сформованості нормативних показників інформаційного пізнання, таких як: соціолінгвістичні знання, рівень усвідомлення етнокультурних особливостей носіїв української та іноземної (англійської)

мов; знання характеристик ефективного спілкування в транснаціональному середовищі; підготуватися до використання соціолінгвістичних знань у професійній юридичній практиці.

У таблиці 3.2.2 наведено рівень сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права на початку експерименту за критерієм сформованості соціолінгвістичних знань (в абсолютних числах, %).

Таблиця 3.2.2

Рівні сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права на початку експерименту за критерієм сформованості соціолінгвістичних знань (в абсолютних числах, %)

Групи	Рівні соціолінгвістичної компетентності					
	Високий		Середній		Низький	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
КГ	10	5	16	8	174	87
ЕГ	8	4	18	9	174	87

Як видно з табл. 3.2.1, до початку експерименту початковий рівень соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права за даним критерієм мали по 87% студентів ЕГ та КГ мали низький рівень, а в КГ – 39%; середній рівень належить до 9% студентів в ЕГ, а в КГ – 8. Високий рівень сформованості соціолінгвістичної компетентності за даним критерієм сформовано у 4% студентів ЕГ, та в 5% - в КГ.

Якісними ознаками первинної діагностики за цим критерієм були: більшість студентів (близько 80%) показали недостатній рівень соціолінгвістичних знань; студенти слабо обізнані з національно-культурними особливостями носіїв іноземної (англійської) мови та, що особливо дивно, української мови також. Студенти слабо обізнані з національно-культурними особливостями ефективної комунікації в транснаціональному середовищі, а також погано володіють комунікативними рисами ефективного спілкування в такому середовищі.

На рисунку 3.2.2 представлено результати первинної діагностики соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права за критерієм сформованості соціолінгвістичних знань.

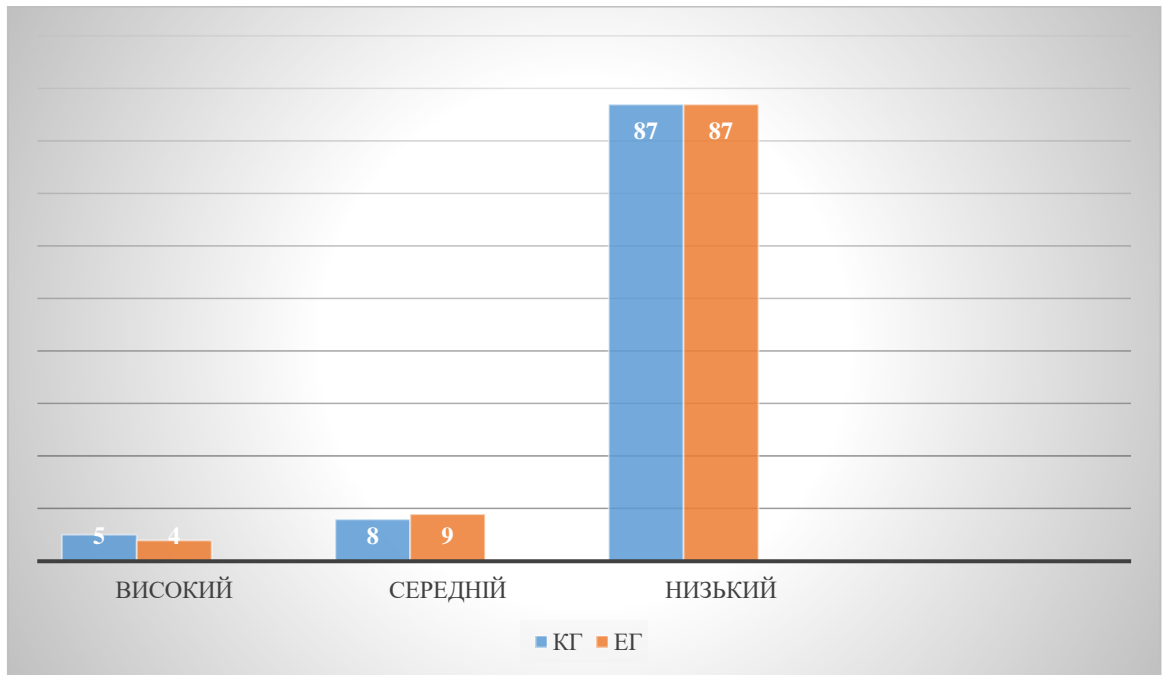


Рис. 3.2.2 Результати початкової діагностики соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права за критерієм сформованості соціолінгвістичних знань

Як показники критерію готовності оволодіти термінологією та здатністю застосовувати її в професійному спілкуванні майбутніх фахівців права під час діагностики використовували: здатність і вміння використовувати соціолінгвістичні знання в конкретних соціальних і мовленнєвих ситуаціях; вміння організувати соціолінгвістичну діяльність; досвід спілкування в полікультурному середовищі; досвід власної соціолінгвістичної діяльності.

У табл. 3.2.3 представлено рівень (абсолютна кількість, %) соціолінгвістичного володіння англійською мовою майбутніми фахівцями права на початок експерименту відповідно до зазначеного вище критерію.

Таблиця 3.2.3

Рівні сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права на початку експерименту за критерієм готовності оволодіти термінологією та здатністю застосовувати її в професійному спілкуванні (в абсолютних числах, %)

Групи	Рівні соціолінгвістичної компетентності					
	Високий		Середній		Низький	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
КГ	13	6,5	23	11,5	164	82
ЕГ	19	9,5	27	13,5	154	77

Як видно з табл. 3.2.3, до початку експерименту вихідний рівень соціолінгвістичного володіння англійською мовою за даним критерієм мали 82% КГ та 77% ЕГ студентів мали низький рівень; 11,5% студентів в ЕГ мали середній рівень, та 13,5% - у КГ; та високий рівень мали 9,5% студентів в ЕГ та 6,5% - в КГ.

Слід також зазначити, що в учнів відсутні навички використання соціолінгвістичних знань у певних соціально-мовленнєвих ситуаціях. Ці ситуації, як говорилося вище, були або спеціально створені, або взяті з життя (наприклад, кінофрагменти). Спостереження за студентами під час проходження практики виявили загальну відсутність навичок організації соціолінгвістичної діяльності з реальними фахівцями права. Студенти також не мають досвіду спілкування в полікультурному середовищі та не можуть без сторонньої допомоги осмислити результати власної соціолінгвістичної діяльності.

На рис. 3.2.3 наведено результати первинного оцінювання соціолінгвістичних умінь майбутніх фахівців права в англійській мові за критерієм готовності оволодіти термінологією та здатністю застосовувати її в професійному спілкуванні.

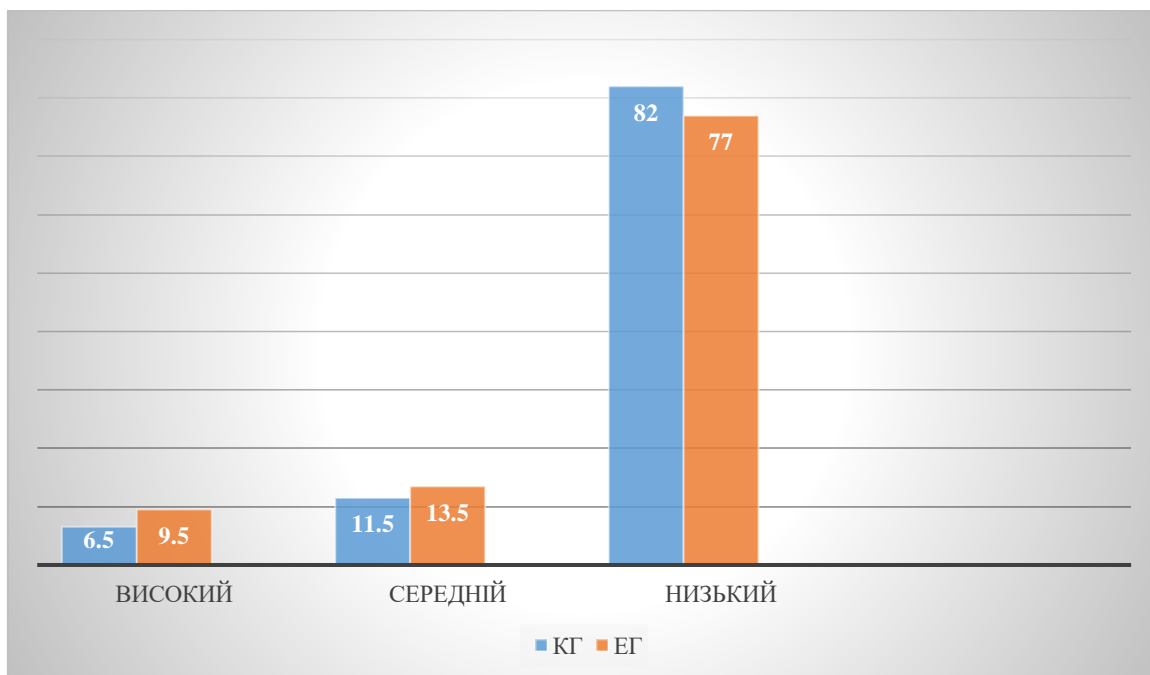


Рис. 3.2.3 Результати початкової діагностики соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права за критерієм готовності оволодіти термінологією та здатністю застосовувати її в професійному спілкуванні

У табл. 3.2.4 наведено результати соціолінгвістичного розвитку англійської мови майбутніх фахівців права на початок експерименту (абсолютні числа, %).

Таблиця 3.2.4

Узагальнені результати рівнів сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права на початку експерименту (в абсолютних числах, %)

Групи	Рівні соціолінгвістичної компетентності					
	Високий		Середній		Низький	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
КГ	10	5	19	9,5	171	85,5
ЕГ	13	6,5	23	11,5	164	82

Як видно з табл. 3.2.4, де узагальнено результати первинної діагностики за трьома критеріями, вихідний рівень на початку експериментального

дослідження соціолінгвістичної компетентності становить: низький рівень був виявлений у 85,5% студентів КГ та 82% студентів ЕГ; середній рівень виявили у 11% студентів ЕГ, а в КГ – 10,5%; і з високим рівнем лише 8% студентів ЕГ, та 7% - у КГ.

На рис. 3.2.4 представлено узагальнені результати первинної діагностики рівня сформованості соціолінгвістичної компетентності у студентів – майбутніх фахівців права.

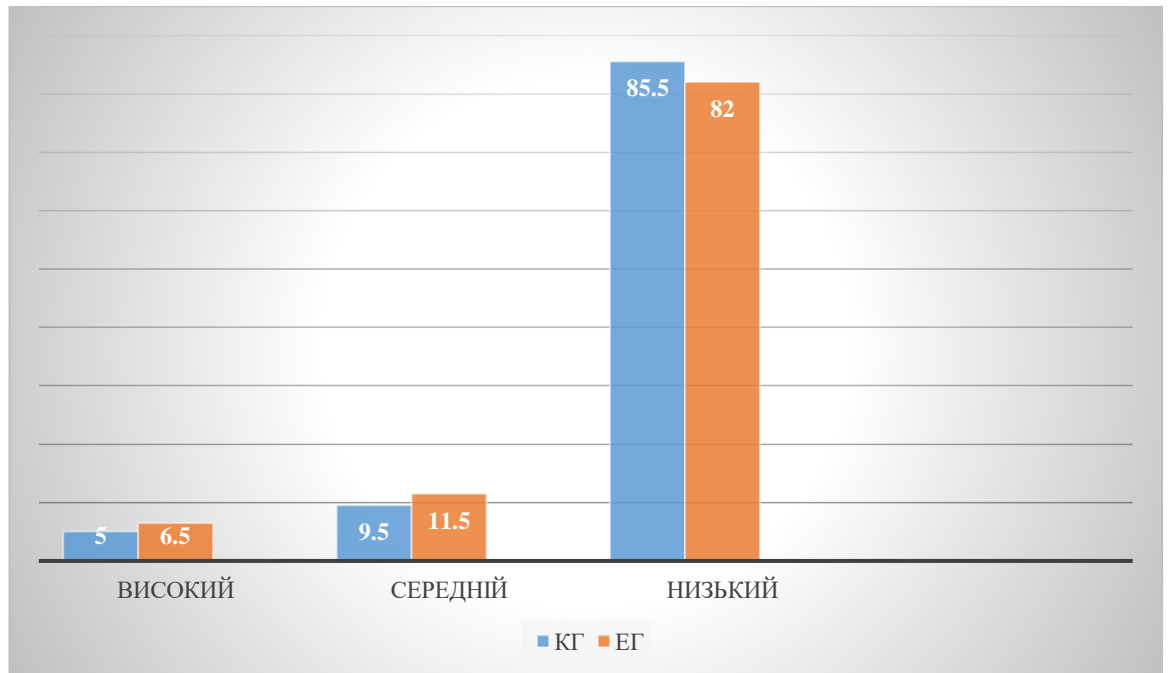


Рис. 3.2.4 Узагальнені результати початкової діагностики соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права

Як видно з рис. 3.2.4, до початку експерименту рівні соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права в експериментальній та контрольній групах були практично однаковими.

Водночас серед студентів 4их курсів закладів вищої освіти, на базі яких проводилося експериментальне дослідження, було проведено анкетування, результати якого були такими.

На поставлене запитання «Як ви розумієте поняття «компетентність»?» 73% респондентів дали поверхневу відповідь, обмежившись лише однією зі складових компетенції – «знаннями»: «це знання своєї галузі знань або знання

своєї професії та всіх її тонкощів» - 15% студентів 4го курсу визначили поняття «компетентність» як синонім до слова «авторитетність». Дещо ширше поняття «компетенція» розуміли 8% респондентів – «це компетенція, набута в процесі навчання, це знання і досвід, які можна застосувати на практиці». І, нарешті, 4% студентів 4-го курсу продемонстрували фрагментарне та часткове розуміння досліджуваного поняття. Приклади таких відповідей, наприклад, «правильність, акуратність, точність та усвідомленість».

На друге запитання анкети про сутність поняття «соціолінгвістичної компетентності» майбутніх фахівців права більшість респондентів (76%) також дали поверхневі відповіді, такі як знайомство з країною мови, що вивчається, її звичаями та традиціями, застарілими фразами, нормами спілкування та етикету. 10% студентів зазначили, що майбутні фахівці права успішно спілкуються з представниками іншомовних культур, назвавши соціолінгвістичну компетенцію комунікативною здатністю або навичкою. 4% студентів повторили свою відповідь на перше запитання – «суть соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права полягає в тому, щоб вони були добре проінформовані у своїй галузі діяльності». 6% усіх респондентів не пов'язали досліджуване поняття з діяльністю фахівця права, тобто «це вміння застосовувати знання про країну і налагоджувати взаєморозуміння з представниками інших країн». 4% усіх студентів не змогли відповісти на це запитання.

Незважаючи на незадовільне, на наш погляд, розуміння майбутніми фахівцями права поняття «компетентність» та «соціолінгвістична компетентність», відповіді на третє запитання анкети засвідчили, що 21,6% респондентів погодилися з тим, що формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права, які навчаються в закладах вищої освіти, є дуже важливим зазначили 78,4%. Варіанти «не дуже важливо» і «не важливо» не обрав жоден студент.

Відповідаючи на четверте запитання про те, які предмети найбільшою мірою сприяють на розвиток соціолінгвістичної компетентності майбутніх

фахівців права, студенти назвали очевидні предмети: культурологію, світову літературу, практичну англійську мову, лексикологію, історію та країнознавство в різних варіаціях. Культурологію та країнознавство назвали лише 7,8% респондентів, які відповіли на це запитання.

Метою шостого запитання було визначення глибини усвідомлення студентами необхідності ефективної реалізації змістовних елементів, а також процесуальних елементів юридичної діяльності при навчанні у закладах вищої освіти з урахуванням формування соціолінгвістичної компетентності. Ми вважаємо, що випускники, які володіють знаннями в галузі соціально-гуманітарних наук і мають великий практичний досвід, повинні мати достатню професійну компетентність для відповіді на це запитання. Однак студенти не змогли відповісти. Фактично ніхто з них не зміг відповісти на нього повністю. 19% студентів вказали на це запитання предмет, тему заняття та інтуїтивно зазначили, що під час вивчення цієї теми формується когнітивний компонент соціолінгвістичної компетентності; 71% зазначили лише тему та предмет; 10% респондентів узагалі не відповіли на це запитання.

Дана відповідь перетинається з відповіддю на запитання: «Наведіть приклади тем іноземною (англійською) мовою і вкажіть методи, прийоми та підходи, що сприяють формуванню у майбутніх фахівців права конкретних елементів соціолінгвістичної компетентності», проте ми не будемо розглядати дані відповіді в рамках дисертаційного дослідження та аналізу.

Відповідаючи на запитання анкети щодо підвищення ефективності формування соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права у закладах вищої освіти, більшість студентів (64,8%) виокремили такі форми, методи та підходи, що сприяють підвищенню рівня володіння іноземною (англійською) мовою: «організація заходів англійською мовою», «створення тижнів, коли студенти спілкуються лише іноземною (англійською) мовою», «запрошення носіїв мови для спілкування зі студентами», «додавання цікавих способів навчання», «організація екскурсій», «показ відеофільмів про країну мови, яка вивчається», «збільшити кількість часу» - 6,4%; 9,3% студентів

відповіли загальною фразою «докладніше розповідати про те, що впливає на формування соціолінгвістичної компетентності» тощо. Близько 8,2% респондентів охарактеризували творчі підходи, наприклад, «більше спілкуватися з представниками інших країн і носіями мови», «їздити до країни, мову яка вивчається, за підтримкою закладів вищої освіти». Крім того, 11,3% респондентів як умову підвищення ефективності формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права в умовах навчання у закладах вищої освіти назвали зміну стилю спілкування викладачів і студентів. У відповіді на питання в анкеті студенти вказали на прикладі таку відповідь: «змінити підхід до організації навчального процесу та прислухатися до голосів студентів».

Що стосується на п'яте запитання анкети, то відповіді студентів розподілилися таким чином: 27,3% респондентів вважають аудиторне навчання найефективнішим способом розвитку соціолінгвістичних навичок майбутніх фахівців права. Основним аргументом більшості студентів було те, що викладач пояснює все, що потрібно знати студентам під час занять. 21,2% студентів зазначили, що це поза аудиторна робота. На їхню думку, це пов'язано з тим, що навчання повинно проходити не тільки в аудиторії, а й за традиційним навчальним планом. 28,1% респондентів висловилися за самостійне навчання, наголосивши на важливості індивідуального самовдосконалення та саморозвитку в питанні соціолінгвістичного розвитку англomовним навичок. 16,7% респондентів обрали як аудиторні, так і поза аудиторні заняття. Ще 6,7% студентів написали, що соціолінгвістична компетентність має формуватися комплексно, і, найімовірніше, з невідомих причин ухилилися від відповіді на це запитання.

Для складання більш ефективного плану роботи в рамках формувального експерименту серед фахівців права, які працюють в правоохоронних органах, було проведено анкетування в Службі безпеки України м. Кропивницький, Департаменті кіберполіції Національної поліції України м. Кропивницького, Державній службі по боротьбі з економічною

злочинність м. Кропивницького та в Державному бюро розслідувань м. Кропивницького. Всього в анкеті взяли участь 38 фахівців права, які працюють в правоохоронних органах.

На перше запитання 66% фахівців права відповіли, що розвиток соціолінгвістичних навичок англійської мови в майбутніх фахівців права дуже важливі, а 34% - що важливі. Відповіді «не дуже важливі» і «не важливі» не обрав жоден із фахівців.

Друге запитання. Як предмети, що мають найбільший потенціал для розвитку соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права, експерти виділили історію англомовного світу, країнознавство, лексикологію, стилістику, культурологію, соціологію та лінгвістику.

Відповіді на третє запитання: «Чи вважаєте Ви достатнім розвиток соціолінгвістичної компетентності в навчальних програмах закладах вищої освіти для майбутніх фахівців права під час вивчення іноземної (англійської) мови» більшість правників (73,6%) відповіли, що достатнім, але необхідно більше часу й уваги приділяти лінгвістиці та національному мовознавству. 17,1% експертів зазначили, що формування соціолінгвістичної компетентності майбутнього фахівця права з англійської мови залежить не тільки від матеріалів програми, а й від особистості викладачів та їхніх методик викладання. Ми повністю згодні з цією відповіддю. Ще 9,3% респондентів заявили, що вважають формування соціолінгвістичної компетентності в програмах недостатнім. Це пов'язано з тим, що для ефективності цього процесу студентам необхідно спілкуватися з носіями мови, відвідувати англомовні країни, слухати вебінари.

Під час формування соціолінгвістичної компетентності (відповідь на четверте запитання анкети) фахівців права, які працюють в правоохоронних органах, користуються переважно англомовними електронними ЗМІ та використовують для перекладу Google Translator. Спостереження за їхньою практичною діяльністю також підтвердило ці відповіді.

Проте фахівці права, які працюють в правоохоронних органах, наголошують, що студенти, тобто майбутні фахівці права, повинні використовувати в процесі навчання не лише електронні підручники, а й, наприклад, відеоматеріали British Council, YouTube, автентичні тексти, відеоролики, газетні статті, приказки, прислів'я та афоризми. Під час роботи з текстами соціолінгвістичної тематики викладачеві слід орієнтувати студентів на виконання таких завдань, як віднайти й систематизувати лінгво-країнознавчу інформацію з тексту та зіставити її з явищами в рідній країні; засвоїти типові форми й конвенції мовленнєвого етикету, правила й норми спілкування; користуватися лінгвістичними та країнознавчими словниками й довідниками; написання рефлексивних текстів; дискусії; читання; переклад; аналіз мовних явищ; прослуховування й перевірка розуміння тексту. Також, відповідаючи на шосте запитання анкети, фахівці права, які працюють в правоохоронних органах, зазначили, що для формування соціолінгвістичних навичок англійської мови в майбутніх фахівців необхідно використовувати метод проєктів, пошуковий метод, рольові ігри, презентації, бесіди, творчу практику, вивчення й розігрування діалогів та полілогів, мовленнєвих ситуацій, діалогічних прийомів, створення ситуативних взаємодій, написання текстів про країну й культуру мови, яка вивчається, драматизацію діалогів, розігрування діалогових ситуацій та інших діалогічних прийомів, створення ситуативних взаємодій тощо.

З відповідей на сьоме запитання анкети видно, що фахівці права через спостереження, бесіду, анкетування, переказ, через творчі завдання, написання творів на задані теми, есе, перевірку розуміння прочитаного та почутого, рольові ігри, написання листів, письмові та усні відповіді колег проводили діагностування соціолінгвістичних навичок своїх колег. Тобто за допомогою аналізу вони опосередковано діагностують соціолінгвістичний рівень володіння англійською мовою. Відповідаючи на це запитання, фахівці права також зазначили, що, на жаль, наразі не існує інструментів, які б давали

змогу визначити динаміку соціолінгвістичного розвитку як особистісної цілісності особистості.

Шляхи підвищення ефективності формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права у закладах вищої освіти включають: залучення іноземних викладачів з англomовних країн до навчання студентів і проведення семінарів; забезпечення сучасною літературою, відео- й аудіо записами; проведення занять із підвищеним соціолінгвістичним колоритом; проведення дебатів англійською мовою, які сприяють розвитку професійної компетентності фахівців права зі знаннями англійської мови; перегляд традиційних ролей викладачів та студентів у навчальному процесі.

Так, незважаючи на те, що фахівці права досить серйозно ставляться до занять з іноземної (англійської) мови, використовуючи автентичні тексти, аудіо- та відеоматеріали, різноманітні сучасні методики навчання, опитування студентів випускних курсів показало, що рівень їхньої сформованості соціолінгвістичної компетентності відповідно до сучасних соціальних вимог до особистості фахівця права виявився недостатнім. Як зазначали в індивідуальних бесідах фахівці права, які працюють в правоохоронних органах, пояснення такої невідповідності може полягати у відсутності відповідних навичок формування соціолінгвістичної компетентності.

Таким чином, дане дослідження (на констатувальному етапі експерименту) засвідчило недостатній рівень сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права і підтвердило необхідність розроблення та реалізації педагогічних умов формування соціолінгвістичної компетентності студентів в освітньому процесі у закладах вищої освіти.

Метою формувального етапу експерименту була здійснена реалізація педагогічних умов формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права та проведено апробацію методики інтегрованого навчання англійської мови в процесі засвоєння фахових дисциплін. Апробація авторської методики реалізації педагогічних умов, здійснювана на другому

етапі, гарантує створення сприятливого освітнього середовища для ефективного формування соціолінгвістичної компетентності в процесі аудиторної, навчальної та поза аудиторної роботи зі студентами.

Основними завданнями формувального етапу педагогічного експерименту є:

- підвищення та розвиток активної мотивації учнів до оволодіння соціолінгвістичним змістом іноземної (англійської) мови;
- формування знань про англійську мову та культуру країни;
- формування навичок використання соціолінгвістичних знань.

У процесі підготовки формувального етапу педагогічного експерименту ми прагнемо забезпечити цілісність знань учнів про країну мови, що вивчається, через інтеграцію змісту різних предметів; акцентувати увагу на міжкультурній комунікації через моделювання реальних ситуацій спілкування іноземною (англійською) мовою; акцентувати увагу на соціолінгвістичному змісті англійської мови; прагнення забезпечити системний підхід до процесу розвитку соціолінгвістичної компетентності студентів, посилити соціолінгвістичний аспект під час відбору мовної літератури.

Завдання формувального експерименту як важливого етапу дослідження полягало в перевірці достовірності та якості педагогічних умов формування соціолінгвістичної компетентності, що й обумовило процесу удосконалення освітнього процесу з англійської мови:

- систематизація та послідовна реалізація міждисциплінарних зв'язків з національної інформації в процесі навчання іноземних мов, а саме англійської мови;
- доповнити наявні підручники з іноземної (англійської) мови текстами з достатнім соціолінгвістичним потенціалом та організувати комплексу роботу з ними на заняттях з метою поглиблення соціолінгвістичних знань майбутніх фахівців права;
- організувати предметний зміст комунікації на уроках іноземної (англійської) мови та в поза аудиторній роботах проблемно-тематичної

спрямованості як модель реального спілкування з носіями мови, яка вивчається;

- активізувати інтерактивні форми навчання на заняттях з метою наближення їх до реального спілкування;
- послідовне введення в мовлення студентів різних формул мовленнєвого етикету та ситуативних кліше, характерних для носіїв мови, яка вивчається.

Експериментальне дослідження проводилося на заняттях з іноземної (англійської) мови та в позаурочній діяльності у 2022/2023 навчальному році. Експериментальні заняття проводилися як викладачами англійської мови, так і автором (експериментатором) дослідження.

Формувальний експеримент проводився за участю 200 студентів другого, третього та четвертого курсів спеціальності 081 «Право». Навчання студентів контрольної групи (200 осіб) проводилося за наявними підручниками, посібниками та програмами, кількість уроків в обох групах була однаковою. Кількість навчальних матеріалів також була однаковою. У контрольній групі робота з формування соціолінгвістичних навичок володіння англійською мовою у майбутніх фахівців проводилася на основі структури навчального процесу, що склалася в сучасній практиці викладання у закладах вищої освіти. В експериментальній групі навчання здійснювалося відповідно розробленої методики реалізації педагогічних умов розвитку соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права. Під час застосування експериментальної методики використовувалися теми чинної навчальної програми, матеріали пропонованих посібників, доповнені іншими необхідними текстами, типами завдань, які були відсутні в процесі формування соціолінгвістичної компетентності.

Таким чином, апробація педагогічних умов формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права у закладах вищої освіти здійснювалася за розробленою нами експериментальною методикою реалізації педагогічних умов у три етапи.

Першим етапом формувального експерименту було стимулювання та мотивація. Спочатку він був спрямований на розвиток мотивації до процесу формування соціолінгвістичної англомовної компетентності та адаптацію студентів до умов експерименту.

Метою етапу стимулювання та мотивації було розроблення показників мотивації та критеріїв цінності. Було розроблено такі показники: мотивація на набуття та подальше використання соціолінгвістичних англомовних знань в освітній практиці; потреба студентів у формуванні соціолінгвістичної компетентності; усвідомлення важливості соціолінгвістичної компетентності для майбутніх фахівців права; толерантність та емоційність щодо представників різних етнічних груп, носіїв різних мов і культур, їхнього ставлення; розвиток та формування іншомовного світогляду тощо.

На даному етапі для студентів експериментальної групи був проведений семінар «Соціолінгвістична компетентність у майбутніх фахівців права», метою якого було надати студентам загальнотеоретичні знання в галузі досліджуваного явища.

Студенти експериментальної групи розглянули такі теми: «Сутність поняття «соціолінгвістична компетентність» особистості»; «Професійно-ціннісні орієнтації майбутніх фахівців права щодо соціолінгвістичної компетентності»; «Структурні елементи та критерії соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права»; «Методи діагностики (та самодіагностики) соціолінгвістичної компетентності»; «Психолого-педагогічна підготовка, що сприяє розвитку соціолінгвістичної компетентності особистості майбутнього фахівця права».

Майбутні правники змогли отримати теоретичну інформацію на спеціальних семінарах, взяти участь у практичних заняттях та набути відповідних навичок, зокрема, використовувати діагностичні методики.

Програма спецсемінарів, які читали студентам експериментальної групи, також враховувала завдання поглиблення основних національних, мовних і соціокультурних елементів дослідницьких уявлень студентів

експериментальної групи. Досвід автора та опитування студентів закладів вищої освіти свідчать, що чинні навчальні програми та підручники недостатньо сприяють задоволенню інтересів сучасних студентів до країни мови, що вивчається, та її народу, а отже, не підтримують на належному рівні позитивну мотивацію до вивчення іноземної (англійської) мови, яка здебільшого ґрунтується на таких інтересах. Згідно з останніми педагогічними дослідженнями, більшість українських студентів (89%) цікавляться особливостями соціолінгвістичного життя іноземних учнів [274, с. 165-173]. Ці недоліки були усунуті завданням проведенню автором спеціального семінару.

Інакше кажучи, на даному етапі в процесі інтеграції використання традиційних і новітніх методів було запроваджено теми про національно-культурні особливості та особливості національно-комунікативної поведінки носіїв мови, які забезпечували ціннісну орієнтацію студентів на їхню соціолінгвістичну діяльність, що дало змогу наповнити та вдосконалити зміст дисципліни «Іноземна мова». Примітно, що ці умови використовувалися не послідовно, а паралельно, тобто на всіх трьох етапах розвитку соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права.

На першому етапі для розроблення показників критерію сформованості ціннісних орієнтацій та вмотивованість майбутніх фахівців права на оволодіння соціолінгвістичним матеріалом на фахових та міжгалузевих дисциплін в процесі навчання в закладах вищої освіти використовували методи та прийоми, які передбачали творчі завдання, аналіз освітнього контексту та метод проєктів.

Другий етап розглядав саме сформованість соціолінгвістичних знань. Іншими словами, комплексне використання соціолінгвістичної проблематики різного змісту під час вивчення іноземної (англійської) мови, введення тем про національно-культурні особливості носіїв іноземної (англійської) мови та особливості національно-комунікативної поведінки, тим самим покращує

зміст навчання іноземної (англійської) мови та забезпечує майбутнього фахівця права розвитком соціолінгвістичної компетентності.

Зокрема, йдеться про соціолінгвістичні знання, рівень обізнаності щодо національно-культурних особливостей носіїв української та англійської мов, володінням знаннями щодо особливостей ефективної комунікації в багатонаціональному середовищі, характеризується готовністю використовувати соціолінгвістичні англомовні знання у професійній юридичній діяльності тощо.

Слід зазначити досить умовний підхід до поділу формувальних етапів експерименту на фази, оскільки ці показники частково були сформовані у студентів на початковому етапі, тобто під час вивчення спецкурсів.

Мовленнєвий етикет, що вивчається зі студентами на заняттях з іноземної (англійської) мови, являє собою соціальний аспект спілкування, що враховує національно-лінгвістичні та національно-культурні особливості. З лінгвістичного погляду формула мовленнєвого етикету може бути подана таким чином:

- слова (*certainly, indeed, really, no, prolifically, so-so* тощо);
- фрази (*excuse me...* - дозвольте мені і так далі);
- у письмовій формі (*see you again* – до швидкої зустрічі; *I am very sorry* – мені дуже шкода тощо).

Визначальною ознакою, що характеризує формулювання мовленнєвого етикету, є ввічливість, інакше мовленнєвий етикет – це стійка система виразів, реалізована функцією ввічливості в прощаннях, у вибаченнях, у проханнях тощо: вибачте, я дуже радий вас бачити, якщо я помиляюся, спасибі і так далі. Однак ввічливість – це лише одна з особливостей формул мовленнєвого етикету. Вони нейтральні, але виражають більш різноманітні характеристики, ніж ввічливість, а стосунки між співрозмовниками: *to be speaking acquaintance of smb* (бути заочно познайомленим), *perhaps so* (можливо й так), *take it easy* (не сприймати серйозно), *if I were you* (якби я був на вашому місці) і так далі. Інша функція мовленнєвих етикетних формул полягає в тому, що вони є

комунікативними формулами, без яких неможливі повноцінні діалогічні акти. Це консервовані речення, які використовуються тільки в мовленнєвих актах для вираження комунікативних намірів співрозмовника. Наприклад, *Will you ...?* (Чи не ви...?); *Could you...?* (Чи не ви...?); *Pardon!* (Вибачте/Прошу); *To meet you, all people, here!* (Яким вітром?!); *Cheerio!* (Будьмо!); *Keep in touch!* (Не зникай!); *I say!* (Слухайте!); *How goes it?* (Як справи?); *By what chance?* (Яким вітром?); *Let me...* (Дозвольте...); *Ten thousand pardons!* (Тисяча вибачень!); *I cannot for the life ...* (Вбивайте, не можу). Це ситуативні кліше.

Тому під час знайомства з мовленнєвим етикетом в англійських країнах (здебільшого у Великій Британії та США) студентам пропонується виконати групову роботу з порівняння українського мовленнєвого етикету та використати його на уроці.

Дуже важливо зробити раціональний вибір методів і засобів роботи, щоб кожен студент зміг досягти високого рівня соціолінгвістичної компетентності та якісного рівня комунікативної компетентності. Тому спеціалізовані завдання з різноманітним інтегрованим змістом мають органічно поєднуватися з інтерактивними методами.

В експерименті студентам експериментальної групи було запропоновано комплексне спеціалізоване соціолінгвістичне завдання, що включало знання з педагогіки, а також дисциплін, пов'язаних з іноземними мовами, а саме англійською мовою. Завдання відповідали рівню соціолінгвістичної компетентності і були спрямовані на область найближчого розвитку учнів. Наприклад, для студентів із низьким рівнем соціолінгвістичної компетентності пропонували завдання, які потребують знання у певних галузях і орієнтовані на студентів певної вікової групи. Наприклад, «Моделювання та демонстрація фрагмента уроку іноземної мови (англійської), що перевіряє знання студентів про географічне положення Англії». Для студентів, які перебувають на ранньому рівні соціолінгвістичної компетентності, завдання виглядало так: «Характеристика історичного періоду, у якому жив і творив В. Шекспір. Запропонувати способи

ознайомлення з особливостями та фрагментами його біографії». Для студентів кожного наступного рівня завдання ставало на сходинку складнішим. Різноманітність змісту пропонуваніх спеціалізованих соціолінгвістичних завдань визначалося індивідуальними особливостями кожного студента, враховувалися, наприклад, особливості навчання та вподобання студентів щодо конкретних тем. Таким чином, практично всі студенти були зацікавлені у виконанні таких завдань. Тільки 4,3% студентів формально брали участь у виконанні завдань на формувальному етапі педагогічного експерименту.

Загалом для ускладнення завдань використовували такі показники: загальні відомості про історію мови, що вивчається; загальні відомості про державний і політичний устрій країни; загальні відомості про фізичну географію країни; відомості про основні міста, історичні та культурні центри Великої Британії та США; видатні діячі; особливості віку студентів та етапи занять; методи та прийоми розвитку соціолінгвістичних навичок студентів з англійської мови.

Критерії перевірки таких завдань були такими:

- знання країни та лексики;
- врахування індивідуальності студентів;
- професійні та особистісні якості майбутнього фахівця права (за необхідності демонстрації фрагментів уроків та форм роботи діючого фахівця права).

Спостереження за виконанням спеціалізованих соціолінгвістичних знань показують, що вони особливо цінні для студентів з високим рівнем соціолінгвістичної компетентності, оскільки вони, як правило, володіють енциклопедичними знаннями соціолінгвістичного змісту. Пропоноване завдання дає змогу перевести ці знання в практичну площину, тобто на компетентнісний рівень.

Формувальний експеримент довів, що запропоновані освітні умови поглиблюють зміст знань студентів про англійські країни, активізують їхню потребу в соціолінгвістичних знаннях і сприяють формуванню в майбутнього

фахівця права вміння не тільки вводити факти з різних юридичних царин у загальну систему соціолінгвістичних знань, енциклопедичних країнознавчих знань про країну, на що наголошують сучасні навчальні програми, а й набувати системи знань про сучасні особливості правової держави, лінгвістичні особливості англійської мови та розуміння впливу лінгвістичних та країнознавчих знань на формування юридичного мовлення на компетентнісному рівні.

На третьому етапі формувального експерименту – етапі модифікації та отриманні результатів – проводився аналіз отриманих результатів і вносилися відповідні корективи.

Мета третього етапу полягала в розробці індексу критеріїв соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права в галузі юриспруденції. До них належали вміння та навички використання лінгвістичних знань у конкретних соціальних і мовленнєвих ситуаціях, умінням організовувати соціолінгвістичну діяльність з діючими фахівцями права, досвід спілкування в полікультурному середовищі та рефлексія результатів власної соціолінгвістичної діяльності.

Використовувати лише знання іноземної (англійської) мови для формування соціолінгвістичних англомовних навичок не виступає ефективним. Ми вважаємо, що необхідно інтегрувати знання з інших дисциплін, таких як історія, географія, зарубіжна література. На наш погляд, інтегративний підхід до змісту суспільствознавчого компонента соціолінгвістичної компетентності якнайповніше проявляється в міждисциплінарному зв'язку з літературою. Літературні твори відображають як об'єктивний світ країни та її народу (відомості географічного, етнографічного, історичного, релігійного, соціального, політичного, правового та економічного характеру), так і духовний світ. Через художні твори студенти знайомляться з національною культурою народу, мову якого вони вивчають, з історією країни, її сьогоденням, з її правовим укладом життя та естетичними нормами комунікації. Адже «найближчий шлях» до вивчення

іншомовної культури – це аналіз національного образу літератури [85, с. 18-30]. Через свої онтологічні особливості художня література сприяє засвоєнню національної культури та ментальної історії, проникненню в національний менталітет (Г. Гачев, Г. Томахіна). Крім того, на думку деяких вчених, національна та соціолінгвістична інформація, отримана під час художніх творів, є потужнішою, ніж інформація, яка викладена теоретично (Л. Рудакова).

У курсі зарубіжної літератури студенти вивчають художні твори, що мають оригінальну й універсальну цінність і являють собою найкращі досягнення світової і вітчизняної літератури. Такі художні твори є невичерпним джерелом країнознавчої та соціолінгвістичної інформації. Комплексні фахові завдання включають у себе знання педагогіки, а також дисциплін, пов'язаних із предметами англійської мови. Оскільки завдання була складені з урахуванням поточного рівня соціолінгвістичної компетентності студентів і спрямовані на «зону найближчого розвитку» (за Л. Виготським), вони потребували знання у певних галузях і були орієнтовані на студентів певної вікової групи. Наприклад, «Модельовання та демонстрація фрагмента заняття англійської мови, що перевіряє знання про географічне положення Великої Британії».

Для студентів, які перебувають на ранньому рівні соціолінгвістичної компетентності, було запропоновано завдання «Продемонструвати студентам на занятті з англійської мови особливості історичної епохи, в яку жив та творив В. Шекспір та зазначити його біографічні дані». Таким чином, завдання стали дедалі складнішими для студентів кожного рівня. Наприклад, студентам високого рівня було дано таке завдання «Запропонуйте творчі підходи та завдання для мотивації до вивчення лексики під час вивчення теми «Подорож до Англії»».

Варіативність змісту пропонованих спеціалізованих завдань визначалася індивідуальними особливостями кожного студента, враховувалися, наприклад, вікові переваги студентів. Таким чином, практично

всі студенти були зацікавлені у виконанні подібних завдань. На формувальному етапі педагогічного експерименту було виявлено 4,3% студентів, які формально поставилися до виконання завдання.

Загалом для ускладнення завдання використовували такі показники: загальні відомості про історію Великої Британії; загальні відомості про державний та політичний устрій Великої Британії; загальні відомості про фізичну географію Великої Британії; відомості про великі британські міста, історичні та культурні центри і знаменитих людей.

Критерії поведінки цього завдання були такими:

- врахування індивідуальності студентів;
- знання країнознавчої та лінгвістичної інформації;
- професійні та особистісні якості майбутнього фахівця в галузі права.

Спостереження за виконанням професійного завдання показують, що воно є особливо цінним для студентів з високим соціолінгвістичним рівнем володіння англійською мовою, оскільки вони часто володіють енциклопедичними знаннями соціолінгвістичного змісту. Пропоновані завдання дають змогу застосовувати ці знання в практичній діяльності.

Таким чином, проповані освітні умови поглиблюють зміст знань студентів про англійські країни, активізують розвиток мотиваційної сфери пізнавальної діяльності студентів, пов'язаної з іноземною (англійською) мовою, сприяють формуванню в майбутніх фахівців права уміння вводити факти різних галузей знань у загальну систему соціолінгвістичних знань, енциклопедичних знань у загальну систему соціолінгвістичних знань, енциклопедичних країнознавчих знань про країну, а також систему знань про сучасні національно-культурні та національно-лінгвістичні особливості й реалії країни, які вивчаються у закладах вищої освіти в Україні. Однак слід підкреслити, що соціолінгвістична компетентність майбутніх фахівців права обов'язково базується на мінливій культурі та формується в процесі зіставлення з нею.

Слід зазначити, що поза аудиторна робота має великий потенціал для розвитку соціолінгвістичної компетентності майбутнього фахівця права. Тому студенти експериментальної групи завжди брали участь у подібних заходах, організованих у закладах вищої освіти, в яких вони навчаються, та на базі яких проводився педагогічний експеримент. Іноді ми робили те, що пропонували організатори того чи іншого заходу, інколи виконували спеціально розроблені нами завдання чи вправи.

Важливим видом діяльності, що також сприяє формуванню соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права, є, на наш погляд, участь у науково-дослідній діяльності. З цією метою студенти експериментальної групи брали активну участь у круглих столах, семінарах і конференціях університетського та міжвузівського столів, представляли результати своїх досліджень у вигляді рефератів і наукових статей у дипломних роботах різного рівня. Написання курсових і магістерських робіт було необхідним підготовчим етапом. Зрозуміло, було докладено зусиль щодо забезпечення студентів соціолінгвістичними темами.

3.3. Аналіз результатів упровадження методики реалізації педагогічних умов формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права

Для перевірки ефективності методики реалізації педагогічних умов формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права було проведено контрольний етап експерименту.

На контрольному етапі використовувалися ті самі методи діагностики (анкетування студентів, інтерв'ю, бесіди, спостереження, тести та експертні оцінки), що й на констатувальному етапі дослідження, що забезпечило цілісність експерименту.

Отримані результати узагальнено в:

- узагальненні результатів формувального експерименту,

- контрольному зрізі для визначення рівнів соціолінгвістичної компетентності контрольної та експериментальної груп студентів закладів вищої освіти, на базі яких проводились експеримент,
- виявленні змін, що відбулися в кількісних показниках рівня соціолінгвістичної компетентності,
- використанні математико-статистичних методів для перевірки достовірності результатів, що свідчать про обґрунтованість експериментальної роботи.

Результати контрольного зрізу засвідчують, що знання студентів експериментальної групи щодо значення та тлумачення поняття «соціолінгвістична компетентність» наприкінці дослідження певною мірою розширилися, стали глибшими та чіткішими.

За критерієм сформованості соціолінгвістичних знань соціолінгвістичної компетентності результати у студентів контрольної та експериментальної груп на початку дослідження перебували на низькому рівні, що свідчить про необхідність спеціальної роботи з розвитку досліджуваного поняття. Під час експерименту студенти якісно переходили з одного рівня на інший, причому експериментальна група показала набагато вищі темпи зростання та позитивні результати.

Для повнішого аналізу розуміння студентами теоретичних питань категорії «соціолінгвістична компетентність» та рівнів її прояву ми запропонували написати міні-твір на тему «Навіщо фахівцям права соціолінгвістична компетентність?». Перед написанням есе ми дали короткий огляд матеріалу, зробивши акцент на правдивості, чесності та незалежності:

- 1) що таке юридична компетенція?
- 2) що таке соціолінгвістична компетентність?
- 3) які ознаки соціолінгвістичної компетентності в роботі фахівців права?
- 4) якою мірою соціолінгвістична компетентність в англійській мові необхідна в практичній юридичній діяльності фахівця права?

Таблиця 3.3.1

Рівні знань студентів про поняття «соціолінгвістична компетентність» на початку і після завершення формувального експерименту (в абсолютних числах і в %)

Рівень знань	Показники							
	ЕГ		ЕГ		КГ		КГ	
	Після завершення		На початку		Після завершення		На початку	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%	осіб	%
Високий	65	32,5	22	11	41	20,5	20	10
Середній	53	26,5	15	7,5	38	19	18	9
Низький	82	41	162	81,5	121	60,5	162	81
Всього	200	100	200	100	200	100	200	100

Зміст творчих робіт студентів свідчив про досить позитивні зміни в їхньому розумінні та усвідомленні важливості, цінності та необхідності соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права. Більшість студентів експериментальної групи продемонстрували задовільний рівень володіння соціолінгвістичною компетентністю майбутніх фахівців права. Вони логічно пов'язували запропоновані пункти плану, давали стислі та змістовні відповіді.

У письмових роботах студентів також спостерігалася загальна тенденція, що свідчить про позитивне ставлення до самостійного розвитку цих якостей у майбутньому. Виявлені на констатувальному етапі дослідження рівні соціолінгвістичної компетентності було також доведено до відома викладачів закладів вищої освіти, які виступали базою проведення дослідження, а критерій сформованості ціннісних орієнтацій та вмотивованість майбутніх фахівців права на оволодіння соціолінгвістичним матеріалом на фахових та міжгалузевих дисциплін в процесі навчання та формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права

(позитивне усвідомлення й толерантне ставлення до цінностей, притаманних іншомовним культурам, і визнання загальнолюдських цінностей, важливих для професії) і доручено визначити їх рівень.

До обов'язків членів експертної групи належало:

- визначення рівня прагнення до поглиблення знань у галузі культури народу, мова якого вивчається;
- ефективність використання додаткових джерел інформації, що стосуються теми їхнього дослідження;
- діяльність студентів у навчальному процесі щодо розширення та поглиблення своїх соціолінгвістичних знань.

Експертна група працювала спільно з контрольною та експериментальною групами студентів. Дані, подані експертами, були ретельно проаналізовані та враховані під час загальної кількості оцінки результатів експерименту.

Для визначення рівня прагнення студентів до поглиблення соціолінгвістичних знань і розвитку цієї якості у студентів використовувалася така формула:

$$I = \frac{k_1 + k_2 + k_3 + a \times k_2 + b \times k_2}{n}$$

де I – індекси рівня соціолінгвістичної компетентності;

k_3 – кількість отриманих студентом характеристик, що свідчать про високий рівень соціолінгвістичної компетентності (оцінка «відмінно» (5));

k_2 – кількість отриманих студентом характеристик, що свідчать про достатній рівень соціолінгвістичної компетентності «оцінка «добре» (4));

k_1 – кількість отриманих студентом характеристик, що свідчать про низький рівень прагнення проявляти гуманні якості (оцінка «задовільно» (3));

k – загальна кількість оцінок;

$a = 1$ – різниця між середньою та мінімальною оцінками (в балах);

$b = 2$ – різниця між високою та мінімальною оцінками (в балах);

n – кількість студентів.

Таким чином, показником рівня соціолінгвістичної компетентності є проаналізована й охарактеризована діяльність студентів (на основі даних спільної роботи з викладачами), що вказує на напрям дотримання основних вимог до формування соціолінгвістичної компетентності.

Слід зазначити, що показники загального рівня сформованості соціолінгвістичної компетентності студентів варіюються в такому діапазоні: низький рівень – 1, ... 1,5; достатній рівень – 1,5 ... 2,5; високий рівень – 2,5 3.

Достовірність результатів забезпечується, якщо використовуються перші кількісні або відсоткові статистичні дані проведеного дослідження, а похибка отриманих результатів не перевищує 1-2%.

Згідно зі статистичними даними, бали студентів закладів вищої освіти, які виступали базою проведення експериментального дослідження, за результатами експериментальної роботи контрольної та експериментальної груп за рівнем соціолінгвістичної компетентності на формуальному етапі дослідження розподілилися так, як показано в таблиці нижче.

Таблиця 3.3.2

Рівні сформованості соціолінгвістичної англомовної компетентності майбутніх фахівців права після експерименту (в абсолютних числах, %) за критерієм сформованості ціннісних орієнтацій та вмотивованість майбутніх фахівців права на оволодіння соціолінгвістичним матеріалом на фахових та міжгалузевих дисциплін в процесі навчання

Групи	Рівні соціолінгвістичної компетентності					
	Високий		Середній		Низький	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
КГ	21	10,5	92	46	87	43,5
ЕГ	38	19	122	61	40	20

Як видно з табл. 3.3.2, після проведення експерименту вихідний рівень володіння соціолінгвістичною компетентністю за даним критерієм становить 20% в ЕГ та 43,5% у КГ; середній рівень 46% в ЕГ та 61% у КГ; високі результати – 19% в ЕГ та 10,5% у КГ.

У табл. 3.3.2 представлено рівень соціолінгвістичної компетентності (в абсолютних числах, %) майбутніх фахівців після проведення експерименту відповідно за критерієм сформованості ціннісних орієнтацій та вмотивованість майбутніх фахівців права на оволодіння соціолінгвістичним матеріалом на фахових та міжгалузевих дисциплін в процесі навчання.

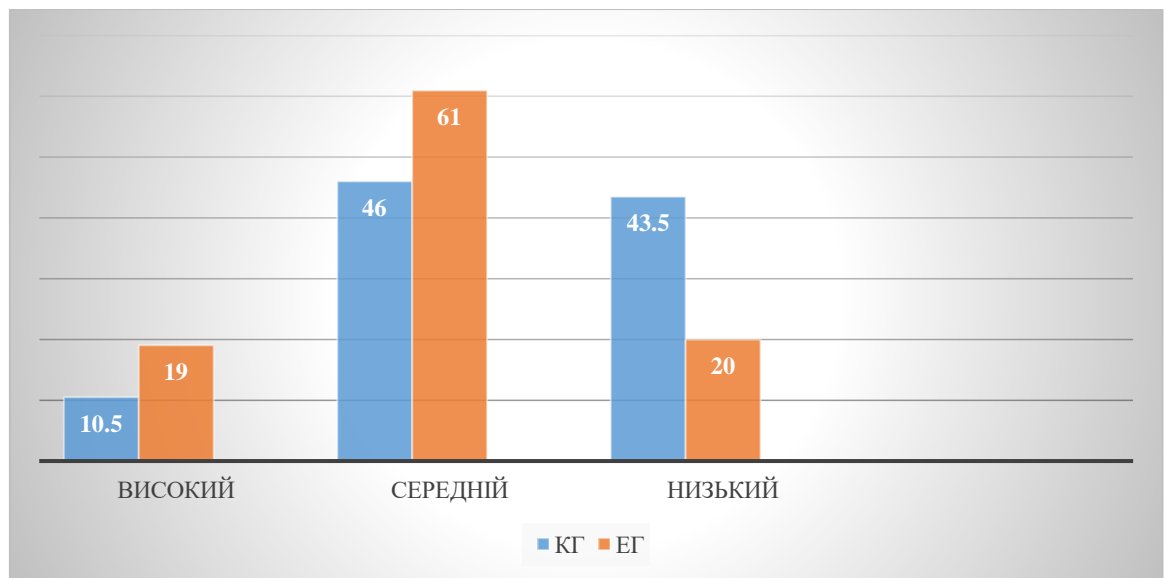


Рис. 3.3.1 Результати прикінцевої діагностики соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права за критерієм сформованості ціннісних орієнтацій та вмотивованість майбутніх фахівців права на оволодіння соціолінгвістичним матеріалом на фахових та міжгалузевих дисциплін в процесі навчання

На рис. 3.3.1 представлено підсумкову діагностику рівня володіння соціолінгвістичною компетентністю майбутніми фахівцями права за критерієм сформованості ціннісних орієнтацій та вмотивованість майбутніх фахівців права на оволодіння соціолінгвістичним матеріалом на фахових та міжгалузевих дисциплін в процесі навчання.

Кінцевим результатом діагностики соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права є володіння соціолінгвістичними знаннями, рівень усвідомлення національно-культурних та національно-лінгвістичних особливостей носіїв української та іноземної (англійської) мов, знання особливостей ефективної комунікації в багатонаціональному середовищі та готовність до використання соціолінгвістичних знань у професійній юридичній практиці. Також необхідно було виявити рівень сформованості показників інформаційно-когнітивних еталонів, таких як готовність до використання соціолінгвістичних знань. У табл. 3.3.3 наведено рівні (в абсолютних числах, %) володіння соціолінгвістичної компетентності.

Таблиця 3.3.3

Рівні сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права після експерименту за критерієм сформованості соціолінгвістичних знань (в абсолютних числах, %)

Групи	Рівні соціолінгвістичної компетентності					
	Високий		Середній		Низький	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
КГ	16	8	112	60	72	36
ЕГ	44	22	134	67,5	21	10,5

Як видно з табл. 3.3.3, після проведення експерименту низький рівень володіння соціолінгвістичною компетентністю за даним критерієм мали 10,5% студентів в ЕГ, а в КГ – 36%; середній рівень – 67,5% в ЕГ, а 60% в КГ. Високі результати мають 22% студентів в ЕГ та 8% в КГ.

Під час експериментального дослідження студенти дедалі частіше замислювалися над необхідністю поглиблення та розширення своїх соціолінгвістичних знань, незважаючи на те, що це непросте рішення ухвалювали в процесі частих суперечок, розбіжностей і сумнівів.

Студенти експериментальної групи (200 осіб) відвідували лекції та практичні заняття. На практичних заняттях особливе значення мали прийоми

міжособистісного іншомовного спілкування в бесіді, дискусії, відвертій розмові, спрямовані на розвиток моральної та емоційної сфер, студенти навчалися активізувати свою поведінку, самовираження, увагу, мислення, логічні та попередні аналітичні вміння.

Під час експерименту студенти експериментальної групи виявили виражену тенденцію до співпраці, взаємодопомоги, концентрації на одній спільній ідеї. Бездіяльності практично не спостерігалось на жодному з уроків, за винятком перших трьох занять, де був присутній елемент перевірки або протидії з боку вчителя.

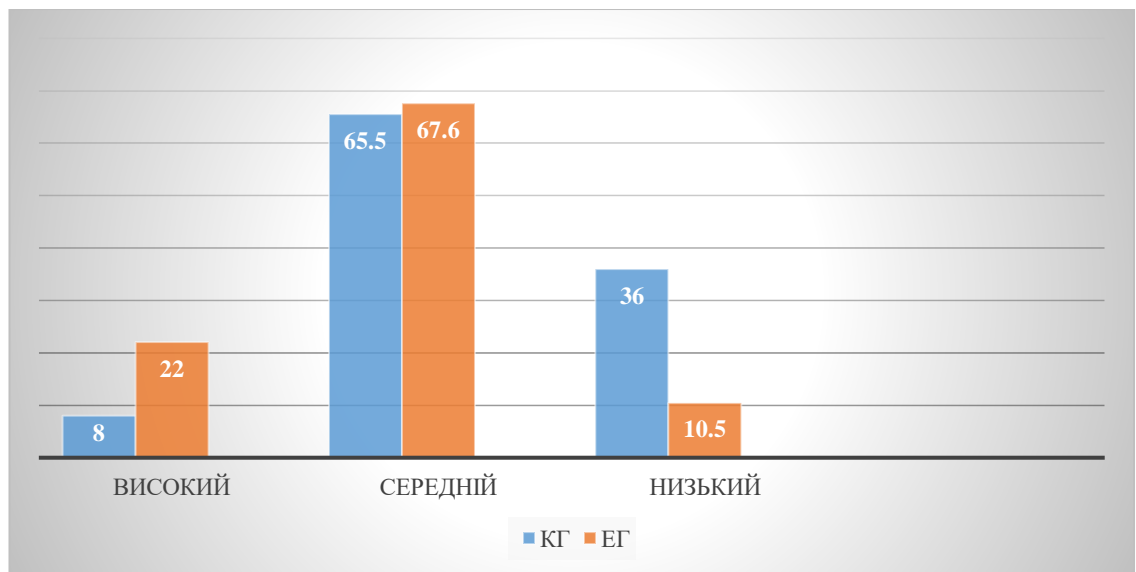


Рис. 3.3.2 Результати прикінцевої діагностики соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права за критерієм сформованості соціолінгвістичних знань.

На рис. 3.3.2 представлено результати підсумкової діагностики соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права за критерієм сформованості соціолінгвістичних знань.

Показниками критерія готовності оволодіти термінологією та здатністю застосовувати її в професійному спілкуванні при формуванні соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права, що використовувалися в підсумковій діагностиці, а саме: компетентність та навички використання соціолінгвістичних знань у конкретних соціально-

мовленнєвих ситуаціях, навички організації соціолінгвістичної діяльності в практичній діяльності фахівців права, досвід спілкування в полікультурному середовищі, власні результати соціолінгвістичної діяльності в юридичній практиці.

У табл. 3.3.4 наведено рівні (в абсолютних числах, %) соціолінгвістичного володіння англійською мовою майбутніх фахівців права після проведення експерименту відповідно за критерієм готовності оволодіти термінологією та здатністю застосовувати її в професійному спілкуванні.

Таблиця 3.3.4

Рівні сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права після експерименту за критерієм готовності оволодіти термінологією та здатністю застосовувати її в професійному спілкуванні (в абсолютних числах, %)

Групи	Рівні соціолінгвістичної компетентності					
	Високий		Середній		Низький	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
КГ	19	9,5	107	53,5	74	37
ЕГ	48	24	145	72,5	7	3,5

Як видно з табл. 3.3.4, після проведення експерименту вихідний рівень соціолінгвістичної компетентності за даним критерієм становив у ЕГ 3,5%, у КГ – 37%; середній рівень – 72,5% в ЕГ та 53,5% в КГ; високий рівень продемонстрували 24% в ЕГ та 9,5% в КГ.

На рис. 3.3.3 наведено результати підсумкової діагностики рівня соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права за критерієм готовності оволодіти термінологією та здатністю застосовувати її в професійному спілкуванні.

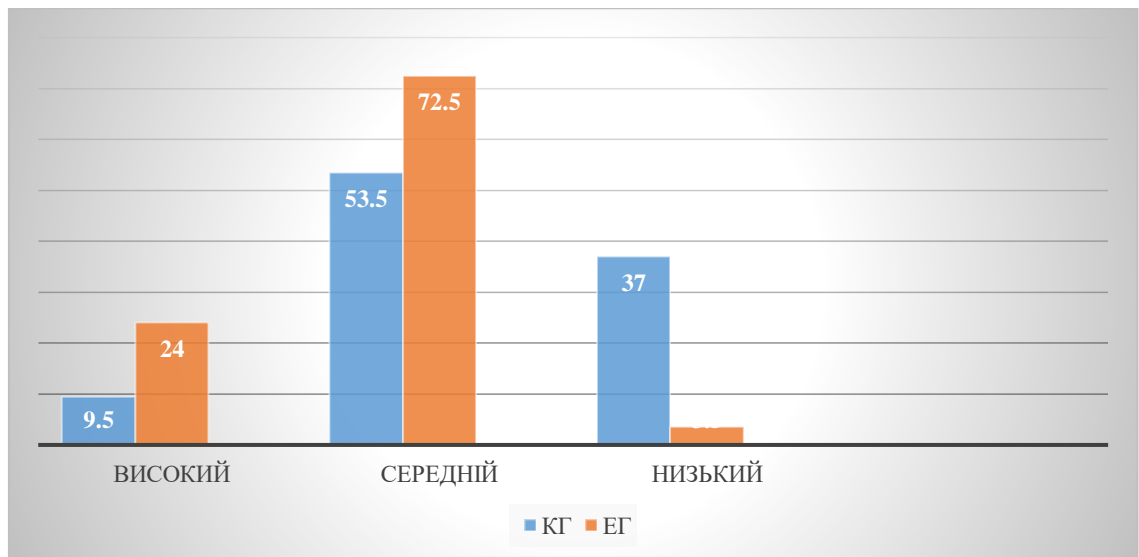


Рис. 3.3.3 Результати прикінцевої діагностики соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права за критерієм готовності оволодіти термінологією та здатністю застосовувати її в професійному спілкуванні

Загалом слід відзначити значні якісні зміни в соціолінгвістичній компетентності студентів експериментальної групи. Вони значно розширили й поглибили свої соціолінгвістичні знання, змінили особистісне ставлення до іноземних культур, набули навичок продуктивного спілкування з їхніми представниками, почали більш упевнено й комфортно почуватися в іншомовному соціолінгвістичному середовищі завдяки досконалішому володінню іноземною (англійською) мовою.

Таблиця 3.3.5

Узагальнені результати рівнів сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права після експерименту (в абсолютних числах, %)

Групи	Рівні соціолінгвістичної компетентності					
	Високий		Середній		Низький	
	осіб	%	осіб	%	осіб	%
КГ	19	9,5	104	51,5	77	39
ЕГ	43	21,5	134	67	23	11,5

У табл. 3.3.5 наведено результати рівня володіння соціолінгвістичною компетентністю майбутніми фахівцями права після проведення експерименту в абсолютних числах, %.

Як видно з табл. 3.3.5, в якій подано узагальнені результати підсумкової діагностики за трьома критеріями після проведення експерименту. 11,5% студентів в ЕГ та 39% у КГ мали низький рівень сформованості соціолінгвістичної компетентності; 67% студентів в ЕГ та 51,5% у КГ – середній рівень; і 21,5% студентів і ЕГ та 9,5% у КГ відносно до високого рівня сформованості соціолінгвістичної англомовної компетентності.

На рисунку 3.3.4 представлена підсумкова діагностика рівня соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права.

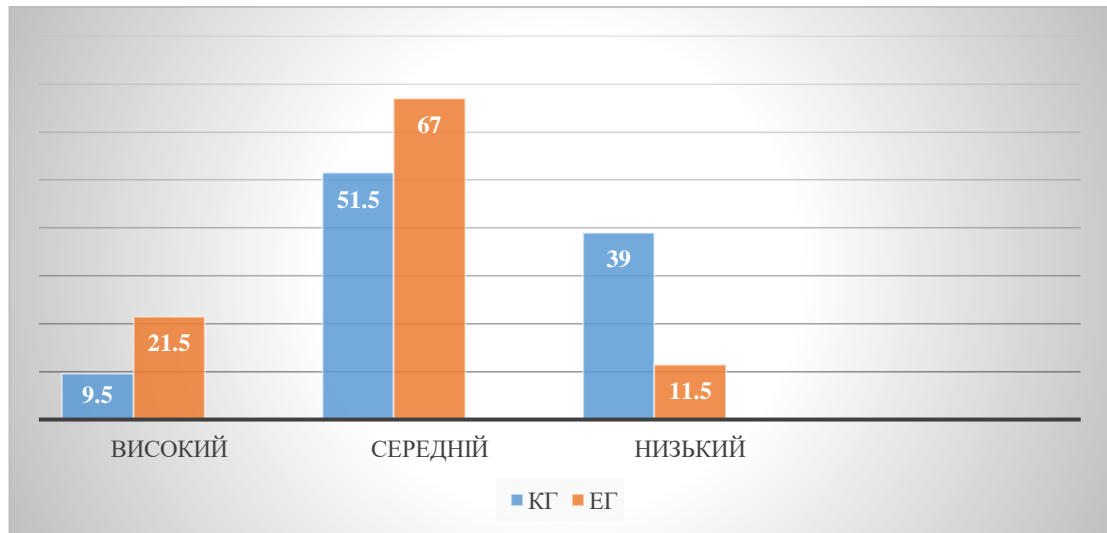


Рис. 3.3.4 Узагальнені результати прикінцевої діагностики соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права

Як видно з рисунка 3.3.4 рівні сформованості соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права в експериментальній і контрольній групах до і після експерименту суттєво різняться.

В результаті реалізації експериментальної методики впровадження педагогічних умов у формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права в освітній процес закладів вищої освіти спостерігаються позитивні зміни в показниках рівнів сформованості

соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права в експериментальній групі.

Динаміка соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права до і після експерименту представлена на рисунку 3.3.4.

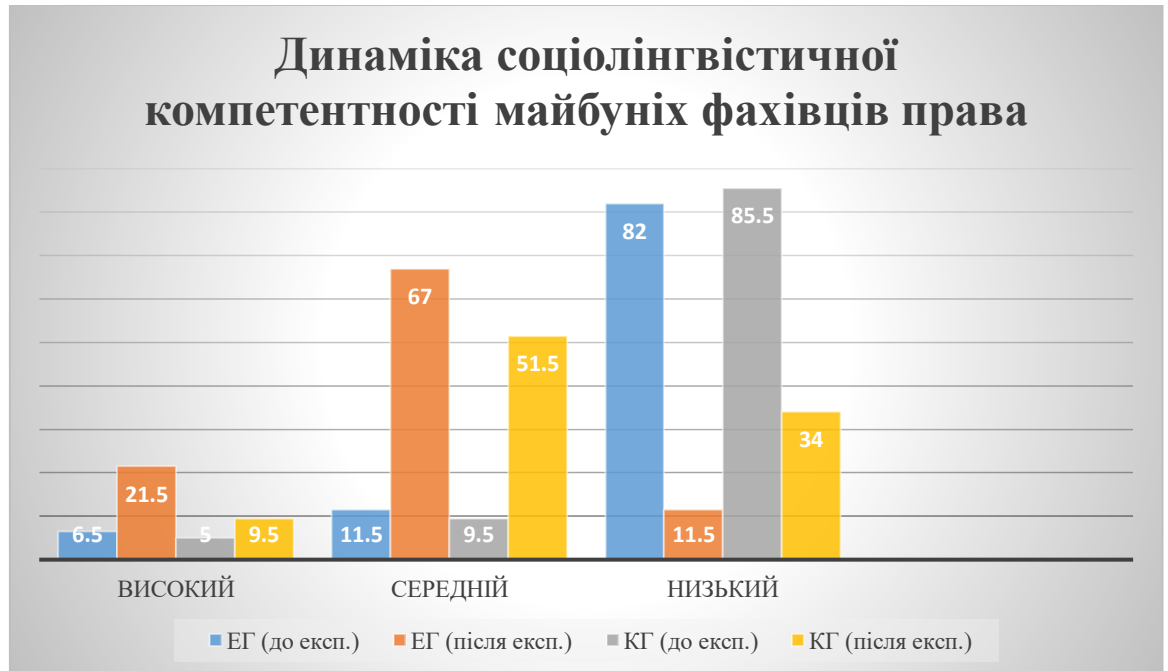


Рис. 3.3.5 Динаміка соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права

Як видно з рисунка 3.3.4, якщо низький рівень соціолінгвістичної компетентності до експерименту мали 82% в ЕГ, то після – 11,5%, тоді як до експерименту в КГ було зафіксовано 85,5%, то після експерименту – 34%. Середній рівень на початку експерименту спостерігався 11,5% студентів в ЕГ та 9,5% - в КГ. Після експерименту показники значно змінилися: в ЕГ – 67% студентів, а в КГ – 51,5%. На початку експерименту високий рівень сформованості соціолінгвістичної компетентності спостерігався лише у 6,5% студентів ЕГ та 5% в КГ, тоді як після експерименту ми спостерігаємо значні зміни: 21,5% студентів в ЕГ та 9,5% в КГ.

Таким чином, отримані в результаті дослідження дані свідчать про підвищення рівня соціолінгвістичної компетентності у студентів експериментальної групи. Порівняння результатів контрольної та

експериментальної груп свідчать про те, що педагогічні умови та запропонована методика є ефективними та доцільними для формування і розвитку соціолінгвістичної англомовної компетентності студентів – майбутніх фахівців права у закладах вищої освіти.

Результати контрольної групи показують, що традиційна система професійної підготовки майбутніх фахівців права в закладах вищої освіти меншою мірою сприяє розвитку соціолінгвістичної компетентності студентів, ніж впровадження нами експериментальна методика, спрямована на реалізацію специфічних педагогічних умов розвитку соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права. Отримані результати свідчать саме про це.

Для підтвердження вищевказаного представленого результату на рисунку 3.3.5 про те, що пропонована методика є важливим чинником, який впливає на рівень володіння англійською мовою в соціолінгвістичному аспекті студентів експериментальної групи, ми використовуємо критерій згоди Пірсона χ^2 .

Необхідно перевірити гіпотезу про те, що рівень соціолінгвістичного володіння англійською мовою студентів експериментальної групи досить сильно відрізняється до і після експерименту, щоб продемонструвати обґрунтованість використовуваної методики.

Результати обчислень за критерієм згоди χ^2 для ЕГ та КГ (після експерименту):

$$\chi^2 = \frac{(9,5 - 21,5)^2}{21,5} + \frac{(51,5 - 67)^2}{67} + \frac{(39 - 11,5)^2}{11,5} = 6,7 + 3,6 + 65,8 = 80,3$$

Емпіричне значення критерію згоди χ^2 (80,3) перебуває у значущому діапазоні та суттєво перевищує критичне значення критерію за довірчого рівня $P \leq 0,001$, що означає, що запропоновані педагогічні умови та методи їхньої реалізації для розвитку соціолінгвістичних навичок англійської мови майбутніх фахівців права є значущим фактором, що дає змогу однозначно стверджувати про вірогідність гіпотези щодо наявності даного фактору.

Таким чином, результати цього дослідження (78,5) підтверджують статистичну значущість відмінностей між результатами діагностики рівня володіння англійською мовою в соціолінгвістичному аспекті експериментальної та контрольної груп. Оскільки емпіричне значення критерію вище за критичне значення, гіпотеза H^0 не відкидається на рівні значущості 0,05. Отже, відмінності між рівнями сформованості соціолінгвістичної англомовної компетентності студентів ЕГ і КГ є достовірними.

Також було проведено статистичне опрацювання результатів КГ до і після експерименту.

Результати обчислень за критерієм згоди χ^2 для КГ (до та після експерименту):

$$\chi^2 = \frac{(5 - 9,5)^2}{9,5} + \frac{(9,5 - 51,5)^2}{51,5} + \frac{(85,5 - 34)^2}{34} = 2,1 + 34,3 + 78 = 114,4$$

Результати, отримані під час розрахунків (114,4), підтвердили наявність статистично значущої різниці в отриманій відмінності в рівні сформованості соціолінгвістичної компетентності у студентів контрольної групи.

Також було проведено порівняння результатів ЕГ до і після експерименту з використанням критерію згоди χ^2 .

Результати обчислення за критерієм згоди χ^2 для ЕГ:

$$\begin{aligned} \chi^2 &= \frac{(6,5 - 21,5)^2}{21,5} + \frac{(11,5 - 65)^2}{65} + \frac{(82 - 11,5)^2}{11,5} = 10,5 + 44 + 432,2 \\ &= 477,7 \end{aligned}$$

Статистичне опрацювання результатів (477,7) підтвердило статистичну значущість відмінностей між результатами експериментальних груп (перед експериментальної та пост експериментальної).

Таким чином, апробація запропонованої методики формування соціолінгвістичних навичок володіння англійською мовою у студентів, які навчаються в закладах вищої освіти, майбутніх фахівців права, виявилася

ефективною і результативною. Про це свідчить представлене вище статистичне опрацювання результатів дослідження.

Результати експериментального дослідження свідчать, що розроблена методика формування соціолінгвістичної компетентності на основі виявлених і продемонстрованих нами педагогічних умов, методики їхньої реалізації та спецсемінару з розвитку соціолінгвістичної англійської компетентності майбутніх фахівців права «Соціолінгвістична англійська компетентність у майбутніх фахівців права» є ефективною та довела свою результативність.

Реалізація педагогічних умов розвитку соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права передбачає певною мірою комплексне поєднання традиційних та інтерактивних методів навчання, виконання студентами індивідуальних комплексних завдань фахового соціолінгвістичного спрямування, розв'язання фахових ситуацій соціолінгвістичного спрямування, що, як виявилось, сприяє розвитку лінгвістичної компетентності. Зіставлення даних формувального та констатувального етапів експерименту свідчить про підвищення рівня сформованості всіх показників соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права в експериментальній групі. За спостереженнями та експертними оцінками, використання інтегрованих соціолінгвістичних завдань різного змісту в процесі експериментальної роботи під час навчання іноземної (англійської) мови, вивчення національно-культурних особливостей носіїв іноземної (англійської) мови та особливостей національно-комунікативної поведінки, забезпечення ціннісної орієнтації студентів на соціолінгвістичну діяльність у процесі комплексного використання традиційних та інноваційних методів навчання сприяло формуванню ціннісних орієнтацій студентів на соціолінгвістичну діяльність у процесі комплексного використання традиційних та інноваційних методів навчання.

ВИСНОВОК ДО РОЗДІЛУ 3

Критеріями визначення рівня сформованості інформаційно-когнітивних елементів соціолінгвістичної англomовної компетентності майбутніх фахівців права є сформованість ціннісних орієнтацій та вмотивованість майбутніх фахівців права на оволодіння соціолінгвістичним матеріалом на фахових та міжгалузевих дисциплін в процесі навчання в закладах вищої освіти; сформованість соціолінгвістичних знань; готовність оволодіти термінологією та здатністю застосовувати її в професійному спілкуванні.

Показниками критерію сформованості соціолінгвістичної англomовної компетентності майбутніх фахівців права є: мотивація до набуття та використання соціолінгвістичних знань у юридичній практиці; необхідність розвитку соціолінгвістичної англomовної компетентності; усвідомлення важливості соціолінгвістичної компетентності в майбутній професійній діяльності; толерантне та емоційне ставлення фахівців права до представників різних етнічних груп, носіїв різноманітних мов та культур.

Показниками критерію сформованість соціолінгвістичних знань є: соціолінгвістичні знання, рівень обізнаності про національно-культурні особливості носіїв української та іноземної (англійської) мов, знання особливостей ефективної комунікації в багатонаціональному середовищі, соціолінгвістична англomовна компетентність в професійній правничій діяльності, готовність до використання соціолінгвістичних знань у професійній діяльності фахівця права.

Показниками критерію готовності оволодіти термінологією та здатністю застосовувати її в професійному спілкуванні соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права є: навички й уміння використовувати соціолінгвістичні знання в конкретних соціальних і мовленнєвих ситуаціях, навички організації соціолінгвістичної діяльності зі школярами, досвід спілкування в полікультурному середовищі, результати власної соціолінгвістичної діяльності.

Розроблені критерії та показники дали змогу виокремити чотири умовні рівні (високий, достатній, базовий і початковий) соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права в процесі професійної підготовки в закладах вищої освіти.

Результати констатувального експерименту засвідчили, що соціолінгвістична компетентність студентів в закладах вищої освіти перебуває на недостатньому рівні. Викладачі вищих навчальних закладів пояснили, що соціолінгвістична компетентність студентів у переважній більшості випадків перебуває на початковому та базовому рівнях, тому що в процесі навчання в закладах вищої освіти не приділяється увага розвитку зазначеній компетентності у майбутніх фахівців права. Розроблена методика реалізації педагогічних умов формування соціолінгвістичної компетентності майбутніх фахівців права передбачала актуалізацію та поглиблення базових національно-мовних і соціолінгвістичних знань та вмінь шляхом здійснення внутрішньо- та міжпредметних зв'язків.

На формувальному етапі педагогічного експерименту автор і викладачі закладів вищої освіти, які виступали базою проведення педагогічного експерименту, відповідно до запропонованої автором методики використовували автентичні тексти і завдання для занять з іноземної (англійської) мови, уривки з літератури країни, мова якої вивчається, зразки діалогів, розмовні схеми і формули, педагогічні та комунікативні ситуації для організації інтерактивного обміну тощо. Використання сучасних публіцистичних матеріалів в закладах вищої освіти з метою формування соціолінгвістичної англомовної компетентності майбутніх фахівців права зумовлене тим, що зазначені засоби містять інформацію про політичні, економічні, державно-правові та соціокультурні процеси сучасних англомовних суспільств і відображають особливості світогляду та світосприйняття носіїв мови, які є представниками різних культур. З огляду на те, що вони є фрагментами національної культури, зазначається, що реалізована методика справила позитивний вплив на роботу зі студентами

експериментальної групи та сприяли розвитку їхніх соціолінгвістичних навичок володіння англійською мовою.

Таким чином, отримані під час експерименту дані свідчать про позитивний вплив педагогічних умов та методики і успішний результат формування та розвитку соціолінгвістичної компетентності студентів і підтверджують гіпотезу щодо необхідності їх застосування.

ВИСНОВКИ

Отже, у відповідності до поставленої мети, об'єкта, предмета, гіпотези, а також проведеного нами дослідження, ми можемо зробити такі висновки:

1. При аналізі наукових праць та досліджень, ми можемо зробити висновок, що проблема формування комунікативної компетентності та особливості професійної комунікації майбутніх фахівців права була досліджена достатньо. Ми можемо простежити, що спілкування українською мовою виступає одним із важливим компонентом підготовки майбутнього фахівця права, проте особливості комунікації іноземною мовою, а соціолінгвістична компетентність, що формує міжкультурну комунікацію та іншомовну компетентність, її вплив на формування особистості правника як фахівця, на поліпшення та перспективи професійної діяльності не знайшли вагомих обґрунтувань та вивчень.

Розглядаючи та аналізуючи думки вчених щодо визначення та трактування поняття «комунікативної компетентності», дало нам змогу виявити систему педагогічних підходів, які включають в себе сутність, характеристику та процес формування зазначеного параметру. До таких підходів відносить гуманістичний, аксіологічний і діяльнісний, які формують психологічну особистість майбутнього фахівця впродовж всього життя.

Отже, спираючись на зазначені підходи, аналіз психолого-педагогічної літератури і узагальненого практичного досвіду дозволило нам виокремити таке поняття, як соціолінгвістична компетентність, та сформулювати власне визначення, в якому соціолінгвістична компетентність майбутніх фахівців права виступає одним із компонентів іншомовної комунікативної компетентності, що виступає складовою професійної підготовки майбутніх фахівців права, та ґрунтується на знаннях, вміннях, правилах та навичках оперувати лінгвістичними мовними засобами під час процесу професійної комунікації та діяльності фахівця права відповідно до мовних норм, прийнятих у певній етнокультурній спільноті. А формування соціолінгвістичної

компетентності майбутніх фахівців права в закладах вищої освіти буде проходити ефективно, якщо буде відбуватися безперервно, починаючи з першого курсу, в рамках дисципліни психолого-педагогічного циклу, побудованого на основі гуманістичного підходу в поєднанні з аксіологічним і діяльнісним підходами.

2. Враховуючи аналіз поглядів, наукових теорій та визначень, ми можемо дійти до висновку, що на сьогоднішній день не має чіткого визначення поняття «соціолінгвістична компетентність», місця її сформованості в структурі комунікативної та іншомовної мовленнєвої компетентності, а також вплив такого науково-педагогічного явища на процес формування особистості майбутнього фахівця права, що й виступає ще однією причиною актуальності проблеми дослідження та перспективності її вивчення у сучасному суспільстві. Проте вище аналізовані твердження дають нам підґрунтя визначити, що соціолінгвістична компетентність виступає одним із головних компонентів комунікативної компетентності у майбутніх фахівців права, тому що включає в себе такі вагомні компоненти як знання, вміння та навички не лише про мову, але й норми її застосування не лише в професійній діяльності, але й у тому чи іншому національно-соціальному культурному середовищі, в якому й відбувається така діяльність. Також одним із ключових компонентів соціолінгвістичної компетентності виступає не тільки лінгвістичні та соціальні мотиви, але й етика професійного спілкування, що є одним із основ діяльності фахівця права та успіх його кар'єрного зросту в майбутньому апріорі, що виражається в ораторському мистецтві правників. Особливої уваги слід також приділити особливостям формування професійного вакубуляру фахівців права, враховуючи міжкультурну комунікацію, що виражається в проблемах перекладу та застосування фахової термінології та міжнародного досвіду в національному законодавстві та юриспруденції.

3. На основі узагальнення структури соціолінгвістичної компетенції, розглянутої в розділі 1, було виведено три основні критерії формування соціолінгвістичної компетенції, а саме сформованість ціннісних орієнтацій та

вмотивованість майбутніх фахівців права на оволодіння соціолінгвістичним матеріалом на фахових та міжгалузевих дисциплін в процесі навчання в закладах вищої освіти; сформованість соціолінгвістичних знань; готовність оволодіти термінологією та здатністю застосовувати її в професійному спілкуванні.

4. Концептуальні особливості інтегрованого підходу до навчання іноземної (англійської) мови майбутніх фахівців права у вищих навчальних закладах побудовані на принципі реформування вищої професійної освіти з іноземної (англійської) мови як засобу спілкування:

1) перехід від технологічного підходу до багаторівневої, інтегрованої та гуманної системи навчання загальної та спеціальної іноземної (англійської) мови у немовних вищих навчальних закладах;

2) створення інтегрованої освітньої системи навчання фахових іноземних (англійської) мов та іншомовних культур, яка гарантує підвищення якості загальної та професійної освіти рідною мовою, реалізацію задатків, можливостей і творчого потенціалу особистості студента, підготовку та саморозвиток колективів науково-дослідних груп;

3) формування і розвиток самореалізованої особистості, що має соціальне і психологічне значення для майбутніх фахівців, які навчаються в безперервному наступному процесі загальноосвітньої та професійної підготовки компетентних кадрів для національної економіки.

Враховуючи аналіз запропонованих традиційних та сучасних методик вивчення англійської мови та особливостей інтегрованого навчання фахових та квазіфахових дисциплін, ми можемо виокремити такі педагогічні умови та формування та вдосконалення соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права, а саме: 1) розробка моделі професійної компетентності на основі національних освітніх стандартів зі спеціальності та визначення цілей і завдань навчальних курсів на основі цієї моделі; 2) є розробка компетентнісно-орієнтованого навчального плану професійних курсів; 3) пророектування навчальної діяльності студентів як поетапної самостійної роботи, спрямованої

на розв'язання проблемних ситуацій під час групового діалогу за участі викладача.

5. До початку експерименту 42,5% студентів ЕГ мали початковий рівень соціолінгвістичного володіння англійською мовою за критерієм сформованість ціннісних орієнтацій та вмотивованість майбутніх фахівців права на оволодіння соціолінгвістичним матеріалом на фахових та міжгалузевих дисциплін в процесі навчання в закладах вищої освіти, 87% студентів КГ, 83% студентів ЕГ мали низький рівень. Із середнім рівнем було виявлено 11,5% студентів ЕГ, а КГ – 9%. 5,5% студентів ЕГ мали високий рівень за даним критерієм сформованості соціолінгвістичної компетентності, у той час як студенти КГ мали 4%.

до початку експерименту початковий рівень соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права за критерієм сформованості соціолінгвістичних знань мали по 87% студентів ЕГ та КГ мали низький рівень, а в КГ – 39%; середній рівень належить до 9% студентів в ЕГ, а в КГ – 8. Високий рівень сформованості соціолінгвістичної компетентності за даним критерієм сформовано у 4% студентів ЕГ, та в 5% - в КГ.

до початку експерименту вихідний рівень соціолінгвістичного володіння англійською мовою за критерієм готовності оволодіти термінологією та здатністю застосовувати її в професійному спілкуванні мали 82% КГ та 77% ЕГ студентів мали низький рівень; 11,5% студентів в ЕГ мали середній рівень, та 13,5% - у КГ; та високий рівень мали 9,5% студентів в ЕГ та 6,5% - в КГ.

За узагальненими результатами первинної діагностики за трьома критеріями, вихідний рівень на початку експериментального дослідження соціолінгвістичної компетентності становить: низький рівень був виявлений у 85,5% студентів КГ та 82% студентів ЕГ; середній рівень виявили у 11% студентів ЕГ, а в КГ – 10,5%; і з високим рівнем лише 8% студентів ЕГ, та 7% - у КГ.

Після проведення експерименту вихідний рівень володіння соціолінгвістичною за критерієм сформованості ціннісних орієнтацій та вмотивованість майбутніх фахівців права на оволодіння соціолінгвістичним матеріалом на фахових та міжгалузевих дисциплін в процесі навчання становить 20% в ЕГ та 43,5% у КГ; середній рівень 46% в ЕГ та 61% у КГ; високі результати – 19% в ЕГ та 10,5% у КГ.

Після проведення експерименту низький рівень володіння соціолінгвістичною компетентністю за критерієм сформованості соціолінгвістичних знань мали 10,5% студентів в ЕГ, а в КГ – 36%; середній рівень – 67,5% в ЕГ, а 60% в КГ. Високі результати мають 22% студентів в ЕГ та 8% в КГ.

Після проведення експерименту вихідний рівень соціолінгвістичної компетентності за критерієм готовності оволодіти термінологією та здатністю застосовувати її в професійному спілкуванні становий у ЕГ 3,5%, у КГ – 37%; середній рівень – 72,5% в ЕГ та 53,5% в КГ; високий рівень продемонстрували 24% в ЕГ та 9,5% в КГ.

За узагальненими результатами підсумкової діагностики за трьома критеріями після проведення експерименту. 11,5% студентів в ЕГ та 39% у КГ мали низький рівень сформованості соціолінгвістичної компетентності; 67% студентів в ЕГ та 51,5% у КГ – середній рівень; і 21,5% студентів і ЕГ та 9,5% у КГ відносимо до високого рівня сформованості соціолінгвістичної англомовної компетентності.

Якщо низький рівень соціолінгвістичної компетентності до експерименту мали 82% в ЕГ, то після – 11,5%, тоді як до експерименту в КГ було зафіксовано 85,5%, то після експерименту – 34%. Середній рівень на початку експерименту спостерігався 11,5% студентів в ЕГ та 9,5% - в КГ. Після експерименту показники значно змінилися: в ЕГ – 67% студентів, а в КГ – 51,5%. На початку експерименту високий рівень сформованості соціолінгвістичної компетентності спостерігався лише у 6,5% студентів ЕГ та

5% в КГ, тоді як після експерименту ми спостерігаємо значні зміни: 21,5% студентів в ЕГ та 9,5% в КГ.

Таким чином, отримані в результаті дослідження дані свідчать про підвищення рівня соціолінгвістичної компетентності у студентів експериментальної групи. Порівняння результатів контрольної та експериментальної груп свідчать про те, що педагогічні умови та запропонована методика є ефективними та доцільними для формування і розвитку соціолінгвістичної англомовної компетентності студентів – майбутніх фахівців права у закладах вищої освіти.

Результати контрольної групи показують, що традиційна система професійної підготовки майбутніх фахівців права в закладах вищої освіти меншою мірою сприяє розвитку соціолінгвістичної компетентності студентів, ніж впровадження нами експериментальна методика, спрямована на реалізацію специфічних педагогічних умов розвитку соціолінгвістичної компетентності у майбутніх фахівців права. Отримані результати свідчать саме про це.

СПИСОК ВИКОРИСТАНОЇ ЛІТЕРАТУРИ

1. Абрамович Г. В. Суть іншомовної компетентності як мети та результату професійної технічної освіти. 2005. Інтернет джерело. Режим доступу : <http://ir.lib.vntu.edu.ua/handle/123456789/7139>
2. Авдеєнко Ю. В. Застосування кейс методу в процесі професійноорієнтованого навчання англійській мові у немовних вищих навчальних закладах: *матеріали XI міжнародної науково-практичної конференції* (Київ, 21 січня 2016 р.). К., 2016. С. 1 – 4.
3. Академічний тлумачний словник української мови. Інтернет ресурс. Режим доступу : <http://sum.in.ua/s/kryterij>
4. Алексюк, А. М. (1998). Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія. Київ: Либідь. 1998. 231 с.
5. Андрійко І. Ф. Зарубіжні методичні концепції навчання іншомовного писемного мовлення та їх застосування в українському вищому навчальному закладі. *Іноземні мови*. 2001. № 3. С. 22–25.
6. Андрущенко В. П., Скубашевська О. С. Мовні стратегії як чинних освітніх інновацій. *Гілея: науковий вісник: зб. наук. праць*. Київ, 2010. Вип. 35. С. 133–147.
7. Анішкевич А. В. Дидактичне забезпечення викладання предметів на основі використання мультимедійних презентацій у навчально-виховному процесі. *Інформаційні освітні технології в навчальній діяльності : навч. посіб.* Рівне : Рівнен. обл. ін-т післядипломної освіти, 2005. 37 с.
8. Антоненко І. І. Важливість компетентнісного підходу в вищій освіті. *Нова педагогічна думка*. 2012. Вип. № 1, С. 241–243.
9. Антоненко І. І. Формування іншомовної професійної компетентності у студентів ВНЗ. *Гуманітарний вісник ДВНЗ Переяслав-Хмельницького держ. пед. університету ім. Григорія Сковороди*. Вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору». 2014. Том V (56). С. 20–27.

10. Антонова О. В. Стратегічна компетентність державних службовців : монографія. *Нац. акад. держ. упр. при Президентові України, Дніпропетровський рег. ін-т держ. управління*. Дніпро : ДРІДУ НАДУ, 2017. 340 с.
11. Артемова Л. В. Педагогіка і методика вищої школи: навчально-методичний посібник для викладачів, аспірантів, студентів магістратури. К. : Кондор, 2008. 272 с.
12. Артикуца Н. В. Мова права і юридична термінологія : навчальний посібник. 2-ге вид., змін. і доп. К. : Стилос, 2004. 277 с.
13. Артюхова О. В. Міжкультурний підхід формування англомовної лексичної компетенції у майбутніх економістів у вищих навчальних закладах. *Актуальні проблеми підготовки майбутнього фахівця*. Миколаїв : МНАУ, 2012. № 1. С. 12–17.
14. Артюхова О. В. Іншомовна підготовка студентів нефілологічних спеціальностей до міжкультурної взаємодії. *Наукові праці*. Миколаїв : МНАУ, 2011. Вип. 161. Том 173. С. 120–123.
15. Бабинець М. М. Формування готовності майбутніх фахівців менеджменту до іншомовного професійного спілкування. *Науковий вісник Ужгородського національного університету*. Педагогіка, соціальна робота. Випуск 25. С. 10–12
16. Бажан М. Український радянський енциклопедичний словник : у 3-х т. Т. 2. Академія наук Української РСР. Київ : Голов. ред. УРЕ УРСР. 1967. 246 с.
17. Барабаш І. Формування професійної мовно-літературної компетентності майбутніх учителів-філологів як педагогічна проблема. *Проблеми підготовки сучасного вчителя*, 10 (1), 2014. С. 152–157.
18. Барановська Л. В. Теоретико-методичні основи навчання професійного спілкування студентів вищого аграрного навчального закладу : дис. докт. пед. наук : 13.00.04 / Л. В. Барановська. К., 2004. 586 с.

19. Барановська Л. В., Циганій С. О. Культура мови як складова культури професійно-правового спілкування працівників юридичної галузі. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія : Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. К. : НАУ, 2015. Вип. 1(6). С. 23–26.
20. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності у майбутніх вчителів іноземних мов : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Одеса, 2004. 21 с.
21. Бахрушин В. Компетентності і результати навчання у нових стандартах вищої освіти. Інтернет ресурс. Режим доступу : <http://education-ua.org/ua/>
22. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної девіатології. Львів : Львівський університет ім. Івана Франка, 2000. 236 с.
23. Бацевич Ф. С. Основи комунікативної лінгвістики. Київ : Академія, 2004. 344 с.
24. Беженар І. В. Методика навчання майбутніх філологів англійського писемного мовлення з використанням мовного портфеля : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Запоріжжя, 2012. 324 с.
25. Безкоровайна О. В., Мороз Л. В. Актуальні аспекти комунікативної компетенції студентів ВНЗ. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»* : Серія Філологічна, вип. 25, 2012. с. 142 – 145.
26. Берестенко О. Г. Культура професійного спілкування : навч.-метод. посіб. для студ. ден. та заоч. форм навчання всіх спец. гума-ніт. Профілю. Держ. закл. «Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка». Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 299 с.
27. Бех І. Д. Теоретико-прикладний сенс компетентнісного підходу в педагогіці. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2 (63). С. 26–31.
28. Бібік Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування : в ред. О. В. Овчарук Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи. Київ : «К. І. С.», 2004. С. 45–50.

29. Бігун В. Юридична професія та освіта. Досвід США у порівняльній перспективі. Київ : Юстініан, 2006. 272 с.
30. Біленчук П. Д. Правова деонтологія. К. : АТІКА, 1999. 320 с.
31. Білецька Г. А. Критерії, показники і рівні сформованості природничо-наукової компетентності майбутніх екологів. *Освіта та педагогічна наука* (Education and Pedagogical Sciences). Луганськ : ЛНУ ім. Тараса Шевченка. 2014. № 2(163). С. 19–24.
32. Білоцерківська Н. Г. Формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х., 2009. 20 с.
33. Блазгина Б. С. Обучение языкам в диалоге культур. Сучасні стратегії мовної підготовки іноземних студентів-нефілологів : *матеріали міжнародної науково-практичної конференції*. 25-26 вересня 2008 р. Запоріжжя, 2008. С. 169.
34. Бобаль Н. Р. Формування соціокультурної компетентності майбутніх журналістів у процесі професійної підготовки автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Вінниця. 2013. 20 с.
35. Бовдир О. С. Роль комунікативної культури у професіях юристів. *Педагогічний альманах*. 2010. Вип. 5. С. 104-110.
36. Богданова І. М. Професійно-педагогічна підготовка майбутнього вчителя на основі інноваційних технологій : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Богданова Інна Миколаївна. К., 2003. 440 с.
37. Боднар С. В. Проблема формування іншомовної дискурсивної компетентності майбутніх економістів. *Вісник Дніпропетровського університету імені Альфреда Нобеля*. Педагогіка і психологія. 2016. № 1. С. 158–164.
38. Болюбаш Я. Я. Організація навчального процесу у вищих закладах освіти : навч. посібник для слухачів закладів підвищення кваліфікації системи вищої освіти. К. : ВВП «КОМПАС», 1997. 64 с.

39. Бондар В. І. Стратегія і тактика стандартизації змісту й організації його засвоєння у процесі професійної підготовки вчителя на засадах компетентнісного підходу. *Наукові записки* : зб. наук. статей. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. Вип. 80. Серія : Педагогічні та історичні науки. С. 3–11.
40. Борецька Г. Е. Методика навчання студентів-філологів граматично правильної англомовної писемної комунікації : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2004. 249 с.
41. Боринштейн Є. Р. Соціокультурні особливості мовної особистості. *Соціальна психологія*. 2004. № 5 (7). С. 63–72.
42. Брик Т. О. Формування вмінь іншомовного професійного спілкування майбутніх офіцерів у вищих військових навчальних закладів : дис. канд. пед. наук. Харківський національний педагогічний університет імені Г. С. Сковороди. Харків, 2008.
43. Бродовська В. Й., Грушевський В. О., Патрик І. П. Тлумачний російсько-український словник психологічних термінів. М-во освіти і науки України, Південнослов'ян. ін-т Київ. славист. ун-ту. Київ : Професіонал. 2007. 164 с.
44. Бурцева Ю. О. Структура компетентності як педагогічного явища в контексті сучасного навчально-виховного процесу. Вища освіта України. 2011. Серія : Педагогіка вищої школи : методологія, теорія, технології. № 3. Т. 1. С. 576–582.
45. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод., допов. та CD). Київ, Ірпінь : ВТФ «Перун». 2009. с. 465
46. Бусел В. Т. Великий тлумачний словник сучасної української мови. Київ : Перун с. 2005. 776.
47. Бутенко Т. О. Формування комунікативної компетентності майбутніх інженерів у процесі вивчення психолого-педагогічних дисциплін : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Вінниця, 2011. 20 с.

48. Васьков Ю. В. Педагогічні теорії, технології, досвід : дидактичний аспект. Х. : Скорпіон, 2000. 120 с.
49. Ващенко А. М. Формування професійної мобільності майбутніх офіцерів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах : дис. канд. пед. наук. Південноукраїнський державний педагогічний університет імені К. Д. Ушинського. Одеса, 2006.
50. Вереїтіна І. А. Методика розвитку професійних умінь в інтегрованому курсі засобами англійської мови. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми* : зб. наук. пр. Київ – Вінниця, 2010. С. 254–259.
51. Верховод Л. І. Соціологія культури та міжкультурна комунікація : навч.-метод. посіб. Старобільськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2018. 263 с.
52. Винник О. Стратегія інтелектуалізації в сучасному англійському дискурсі програмування. *Наукові записки Нац. ун-ту «Острозька академія»*. 2014. Вип. 48. Серія «Філологія». С. 49–50. Інтернет ресурс. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nznuoaf_2014_48_17
53. Вища освіта України і Болонський процес: навчальний посібник : за ред. В.Г. Кременя. Авторський колектив : М. Ф. Степко, Я. Я. Болюбаш, В. Д. Шинкарук, В. В. Грубенко, І. І. Бабан. Тернопіль : навчальна книга. Богдан, 2004. 384 с.
54. Вища освіта : європейський вимір та українські перспективи. К. : Парламентське вид-во, 2009. 632 с.
55. Вікторова Л. Іншомовна підготовка студентів у спеціалізованих ВНЗ. *Проблеми підготовки сучасного вчителя* : збірник наук. праць. № 9 (Ч. 2), 2014. С. 298-305. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://nauka.udpu.org.ua/wp-content/uploads/Novuny/9,%20%D0%A7.2.pdf>

56. Вітвицька С. С. Онови педагогіки вищої школи : підручник за модульнорейтинговою системою навчання. 2-ге вид. К. : Центр учбової літератури, 2011. 384 с.

57. Вовк Л. П. З'ясування дидактичної моделі науки і дисципліни. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова*. Серія 5. Педагогічні науки : реалії та перспективи. Випуск 53: збірник наукових праць. М-во освіти і науки України, Нац. пед. унт імені М. П. Драгоманова. К. : Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2016. С. 5–10.

58. Волкова Н. П. Професійно-педагогічні комунікації : навч. посіб. К. : Академія, 2006. 256 с.

59. Вольнова Л. М. Соціокультурна компетентність як складова підготовки студентів – майбутніх фахівців системи діяльності «людина-людина». *Науковий часопис НПУ імені М. П. Драгоманова* : зб. наук. праць. Випуск 28 (52). К. : НПУ імені М. П. Драгоманова, 2009. С. 137–145.

60. Вольфовська Т. О. Комунікативна компетентність молоді як одна з передумов досягнення життєвої мети. *Шлях освіти*. 2001. № 3. С. 13–16.

61. Воротняк Л. І. Педагогічна технологія формування полікультурної компетентності магістрів у вищих навчальних закладах : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Хмельницький, 2008. 20 с.

62. Гаврилюк А. П. Застосування комунікативного методу викладання іноземних мов у ВНЗ. *Сучасні тенденції викладання іноземної мови професійного спрямування у вищій школі* : матеріали XI міжнар. наук.-практ. конф. Інтернет ресурс. Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1061>

63. Гаманюк В. А. Іншомовна освіта Німеччини у контексті загальноєвропейських інтеграційних процесів : теорія і практика : монографія. Кривий Ріг : Видавничий дім, 2012. 376 с.

64. Гальченко О. Ю. Проблема формування англомовної компетентності студентів коледжів в сучасній методиці навчання іноземних

мов. *Вісник Запорізького національного університету*. Педагогіка. 2013. № 1 (19). С.87–94.

65. Глузман О. В. Базові компетентності: сутність та значення в життєвому успіху особистості. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 51 – 61.

66. Глузман Н. Генеза розвитку педагогічної практики в системі вищої педагогічної освіти. Наукові записки Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка. Сер.: Педагогічні науки. 2013. Вип. 121 (2). С. 193–200.

67. Гнезділова К. М. Моделі та моделювання у професійній діяльності викладача вищої школи : навч. посіб. Черкаси : Вид. Чабаненко Ю. А., 2011. 124 с.

68. Гончаренко С. У. Гуманізація освіти як основний критерій розробки засобів реалізації сучасних технологій навчання. *Наукові записки*. Серія : Педагогічні науки. Вип. 34. Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка. 2001. С. 3-6.

69. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. Київ, Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. 278 с.

70. Горелова Л. М. Формування англомовної лексичної компетенції у студентів-економістів. *Наукові праці Миколаївського державного гуманітарного університету ім. Петра Могили комплексу «Києво-Могилянська академія»*. Педагогічні науки. 2008. Вип. 84. Т. 97. С.101–104.

71. Горошкіна О. Підручник як засіб формування соціокультурної компетенції учнів. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. 2010. № 22. Ч II. С. 183–189.

72. Горпініч Т. І. Використання методу навчальних станцій для реалізації особистісно-орієнтованого навчання іноземної мови у вищій школі. *Молодь і ринок*. Дрогобич. 2015. № 5. С. 46 – 50.

73. Григорович О.В. Науково-пізнавальна компетентність студентів: сутність, структура та засоби формування. *Науковий вісник*

Південноукраїнського університету ім. К. Д. Ушинського. № 10-11. Одеса, 2008. С. 170.

74. Гришкова Р. О. Англomовна підготовка студентів нефілологічних спеціальностей до міжкультурної взаємодії. *Наук.-методичн. журнал*. Вип. 96. Т.105. Педагогіка. Миколаїв : Вид-во ЧДУ ім. Петра Могили, 2009. С. 129–134.

75. Гришкова Р. О. Педагогічні засади формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук : спец. 13.00.04 . Київ, 2008. 424 с.

76. Гришкова Р. О. Формування іншомовної соціокультурної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей : монографія. Миколаїв : Вид-во МДГУ ім. Петра Могили, 2007. 424 с.

77. Гулай О. І. Компетентнісний підхід як основа нової парадигми освіти. Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. 2009. Вип. 2. Інтернет джерело. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2009_2_7

78. Гуменюк О. Є. Психологія інноваційної освіти : теоретикометодологічний аспект : монографія. Тернопіль : Економічна думка, 2007. 385 с.

79. Гусарєв С. Д., Тихомиров О. Д. Юридична деонтологія. Основи юридичної діяльності : теоретичні, практичні та деонтологічні аспекти : навч. посіб. Київ : Знання, 2005. 655 с.

80. Данькевич Л. Р. Ефективність застосування системи змішаного навчання у викладанні ділової англійської мови. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*. 2009. Вип. 137. С. 236–239.

81. Дегтярьова Ю. В. Методика навчання читання англійською мовою для ділових цілей у немовних вищих начальних закладах : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2006. 225 с.

82. Демченко Д. І. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх юристів у фаховій підготовці : автореф. дис. ...

канд. пед. наук : 13.00.04. Харк. нац. пед. ун-т ім. Г. С. Сковороди. Х., 2010. 20 с.

83. Денишич Т. Принципи формування комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців з історії та політології. *Вісник Львівського університету*. Серія: Філологія. Львів, 2010. Вип. 50. С. 203–211. Інтернет ресурс. Режим доступу : <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/philology/article/view/3875/3917>

84. Денишич Т. Принципи формування комунікативних умінь і навичок майбутніх фахівців з історії та політології. *Вісник Львівського університету*. Серія : Філологія. Львів, 2010. Вип. 50. С. 203–211. Інтернет ресурс. Режим доступу : <http://publications.lnu.edu.ua/bulletins/index.php/philology/article/view/3875/3917>

85. Дерев'янка Н. Особистісно зорієнтоване навчання : досвід впровадження. 2008. № 25. С. 18-30

86. Добровольська Л. С. Лінгводидактичні принципи організації навчання іноземних мов в умовах євроінтеграції. *Вісник НАУ*, 2011. № 2. С. 176–180

87. Долинський Є. В. Модель формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів в процесі дистанційного навчання. *Вісник Національного університету оборони України* : зб. наук. праць. 2011. № 6 (25). С. 34–39.

88. Долинський Є. В. Модель формування комунікативної компетентності майбутніх перекладачів в процесі дистанційного навчання. *Вісник Національного університету оборони України* : зб. наук. праць. 2011. № 6 (25). С. 34–39.

89. Драч І.І. Компетентнісний підхід як засіб модернізації змісту вищої освіти. *Проблеми освіти* : наук. зб. К. : Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. 2008. Вип. 57. С. 44-48.

90. Заболотська О. О. Формування індивідуальності майбутніх учителів-словесників у професійній підготовці : монографія. Херсон : Айлант, 2006. 465 с.
91. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання : наук. ред. укр. видання д-р пед. наук проф. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт, 2003. 273 с.
92. Завгородня О. В. Проблема особистості з позицій інтегративного підходу. *Практична психологія та соціальна робота*. 2009. № 5. С. 1-7.
93. Загородня О. Ю. Формування комунікативної професійної компетентності студентів економічних спеціальностей засобами інноваційних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. К., 2010. 20 с.
94. Задорожна О. І. Сутність поняття стратегічної компетентності в сучасній лінгводидактиці. *Науковий вісник Ужгородського університету*. 2017. Вип. 2 (41). Серія «Педагогіка. Соціальна робота». С. 105–109.
95. Закір'янова І. А. Формування соціокультурної компетентності у майбутніх вчителів іноземної мови в процесі професійної підготовки : автореф. дис. канд. пед. наук: 13.00.04 – теорія та методика виховання. Ін-т вищої освіти АПН України. К., 2006. 22 с.
96. Закон України «Про вищу освіту» 2014 року в редакції від 01.01.2023. Інтернет ресурс. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#Text>
97. Закон України «Про професійний розвиток працівників» 2012 року в редакції від 27.12.2019. Інтернет ресурс. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text>
98. Запорожан В. М. Взаємозв'язок мотивації досягнень та успіхів у навчанні у студентів медичного факультету. *Медична освіта*. 2011. № 2. С. 108–113.
99. Зарицька А. А. Акмеологічні засади професійної самореалізації майбутнього вчителя музики : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04.

Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. К., 2016. 20 с.

100. Жарковська І. В., Компанієць А. С. Лінгвокультуролічний концепт «personal space» у формуванні національної ідентичності англomовних країн. *Молодий вчений*. № 6 (46). 2017. С. 152 – 155.

101. Жорнова О. І. Соціокультурна компетентність студентів в контексті оминання «слабких ланок» сучасного освітнього процесу. *Вища освіта України*. Тематичний випуск «Вища освіта у контексті інтеграції до європейського простору». 2006. (Т. 3). С. 93-100.

102. Журавська Н.С. Методика навчання та виховання у вищих навчальних закладах країн Європейського Союзу та України: порівняльний аспект : монографія. Ніжин : Видавець ПП Лисенко М.М., 2015. 608 с.

103. Івашкевич І. В. Психологічні чинники становлення професійної компетентності майбутніх юристів : дис. ... канд. психолог. наук : 19.00.07. Рівне, 2017. 228 с.

104. Івашньова С. В. Організаційно-педагогічні засади вдосконалення методичної компетентності вчителів іноземної мови початкової школи : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. К., 2010. 20 с.

105. Інтегрований підхід до навчання англійської мови курсантів військових вузів. Електронний ресурс. Режим доступ : <http://confesp.fl.kpi.ua/fr/node/1159>

106. Кагановська Т. Є. Окремі зауваження щодо вдосконалення та розвитку сучасної вищої юридичної освіти в Україні. *Вісник Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна*. № 1077. Серія «ПРАВО». Випуск № 15, 2013. С. 6–10. file:///F:/VKhIPR_2013_1077_15_3.pdf

107. Кадемія М. Ю. Педагогічні умови інформатизації навчального процесу в професійно-технічних закладах. *Psychologiczne i pedagogiczne podstawy kształcenia specjalistów w warunkach integacji europejskiej*. Том II. Pod

redakcja Zdzisława Ratajka, Pawła Beołusa. *Prace Wszechnicy Swiłtokryskiej* nr. 90. Kielce 2010. С. 88–94.

108. Калита О. П. Мова як раціональна дія в системі формування комунікативної компетентності юриста. *Електронне фахове видання «Народна освіта»*. 2012. № 19. Інтернет ресурс. Режим доступу : <http://narodnaosvita.kiev.ua>

109. Калінін В. О. Формування професійної компетентності майбутнього вчителя іноземної мови засобами діалогу культур : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Житомир, 2005. 20 с.

110. Канова Л. П. Основні форми та методи навчання курсантів іноземної мови у вищому військовому навчальному закладі. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. 2011. № 57. С. 153–157.

111. Карпова Л. Г. Формування професійної компетентності вчителя загальноосвітньої школи : дис. ... канд. пед. наук. Харків, 2003. 207 с.

112. Картава Ю. Обґрунтування критеріїв, показників та рівнів розвитку професійної компетентності вчителів-філологів. *Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології*, 4 (30), С.191–198

113. Касаткіна О. В. Психолого-педагогічні основи розвитку комунікативної компетентності студентів (на прикладі вивчення англійської мови) : дис. ... канд. пед. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ, 2007. 241 с.

114. Кацавець Р. С. Мова у професії юриста: підручник : 2-ге видання. К. : Центр учбової літератури, 2007. 304 с.

115. Квасник О. В. Педагогічні технології формування соціокультурної компетентності у майбутніх інженерів. *Науковий вісник Миколаївського державного університету* : зб. наук. праць. Вип. 23 : Педагогічні науки. Т. 2 / Миколаїв : МДУ, 2008. С.154–160.

116. Київський університет імені Бориса Грінченка, факультет права та міжнародних відносин. ОП спеціальності «Міжнародне право». Інтернет

ресурс. Режим доступу : <https://fpmv.kubg.edu.ua/pro-fakultet/kafedry/2016-06-17-09-51-47/navchalnometodychna-robota/navchalni-plany-ta-opysy-osvitnikh-prohram.html#osvitnoprofesiina-prohrama-2930001-mizhnarodne-pravo>

117. Киливник В. В. Використання інтегрованих завдань професійного спрямування з варіативним змістом для формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів іноземної мови. *Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини*. Слов'янська філологія : історія, сьогодення, перспективи : матеріали II Всеукраїнської науково-практичної конференції : м. Умань, 25-26 листопада 2016 року. Умань : ВПЦ «Візаві», 2017. С.61–64.

118. Клак І. Є. Критерії, показники та рівні сформованості професійної комунікативної компетентності майбутніх учителів англійської мови. *Наукові записки Національного університету «Острозька академія»*. Серія : Філологічна, 64 (1), с. 165–168.

119. Клепко С. Ф. «Компетенізація освіти» : обмеження і перспективи. Життєва компетентність особистості : від теорії до практики : наук.-метод. посібник. Запоріжжя : Центріон, 2004. 23 с.

120. Климова К. Я. Теорія і практика формування мовнокомунікативної професійної компетенції студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : монографія. Житомир : РУТА, 2010. 562 с.

121. Климова К. Я. Формування мовно-комунікативної професійної компетентності студентів нефілологічних спеціальностей педагогічних університетів : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія і методика навчання. К., 2011. 35 с

122. Ключіна Н. В., Герман С. О. Розвиток творчої особистості учня шляхом диференційованого підходу до вивчення англійської мови. Електронний ресурс. Режим доступу: http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pednauk/2008_1/117.pdf.

123. Ковалинська І. В. Формування загальнокультурної компетенції майбутніх фахівців технічного профілю у процесі вивчення дисциплін

гуманітарного профілю : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Хмельницький, 2011. 20 с.

124. Коваль В. Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх учителів-філологів. *Філологічний часопис*, 1. 2016. С. 164–177.

125. Коваль Т. І., Сисоєва С. О., Сущенко Л. П. Підготовка викладачів вищої школи : інформаційні технології у педагогічній діяльності : навч.-метод. посібник. К. : Вид. центр КНЛУ, 2009. 300 с.

126. Кодлюк Я. Модернізація змісту шкільної освіти за рубежом: компетентісно орієнтований підхід. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету*. Серія : Педагогіка. 2006. № 1. С. 125–131.

127. Кожем'яко Н. В. Комунікативна компетентність майбутнього фахівця юридичної галузі як педагогічна проблема. *Комп'ютерноінтегровані технології : освіта, наука, виробництво Луцького національного технічного університету*. 2011. № 5. С. 136–141.

128. Кожем'яко Н. В. Особливості діяльності фахівця юридичного профілю. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету ім. Володимира Гнатюка*. Серія : Педагогіка. 2011. № 4. С. 95–101.

129. Колесниченко Н. Ю. Іншомовна педагогічна освіта Великої Британії: сучасний стан і перспективи модернізації. *Наука і освіта*. 2013. № 1-2. С. 172–176. Інтернет ресурс. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/j-pdf/NiO_2013_1-2_46.pdf.].

130. Коломієць А. М. Міжпредметні зв'язки у контексті проблеми інтеграції. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Львів, 1999. № 2. С. 61–66.

131. Комарницька О. М. Особливості застосування мобільних технологій у навчанні : матеріали Міжнародної науково-практичної конференції «Новітні інформаційно-комунікаційні технології в навчальному

процесі: актуальні проблеми» : Тернопіль, 30 листопада 2016 року, 2016. С. 3–8

132. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики. К. : «К.І.С.», 2004. 112 с.

133. Кондрашова Л. В. Моральна психологічна готовність студента до вчительської діяльності. Київ, «Вища школа», 1987.

134. Коновалова В. О. Юридична психологія: Академічний курс : підруч. для студ. юрид. спец. вищ. навч. закл. К. : Концерн «Видавничий Дім «Ін Юре», 2004. 424 с.

135. Концепція вдосконалення правничої освіти для фахової підготовки правника відповідно до європейських стандартів вищої освіти та правничої професії. Інтернет ресурс. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/ua/osvita/visha-osvita/koncepciya-vdoskonalennya-pravnichoyi-yuridichnoyi-osviti-dlya-fahovoyi-pidgotovki-pravnika>

136. Корж Т. М. Навчання студентів вищих технічних навчальних закладів анотування англійських професійно орієнтованих текстів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Севастополь, 2008. 256 с.

137. Корнєва З. М. Формування міжкультурної професійно орієнтованої англомовної комунікативної компетентності студентів технічних спеціальностей закладів вищої освіти : монографія. Київ : Кафедра, 2018. 340 с.

138. Котенко О. В. Розвиток полікультурної компетентності вчителів світової літератури в системі післядипломної освіти : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. К., 2011. 20 с.

139. Котковець А. Л. Інтегрований підхід до навчання англійської мови курсантів військових вузів. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://confesp.fl.kpi.ua/node/1159>.

140. Краснопольська О. В. Проблема індивідуального підходу у навчанні іноземної мови відповідно до положень болонської конвенції. *Актуальні проблеми навчання іноземних мов для спеціальних цілей у вищих навчальних закладах*. Львів : ЛьвДУВС, 2008. С. 251–256.

141. Красовська О. О. Міждисциплінарний підхід до професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у галузі мистецької освіти засобами інноваційних технологій. Інтернет ресурс. Режим доступу : <https://repository.sspu.edu.ua/bitstream/123456789/1896/1/Mizhdystsyplinaryi%20pidkhyd.pdf>

142. Крисак Л. В. Зміст навчання англomовного професійно орієнтованого діалогічного мовлення майбутніх лікарів. *Вісник національного авіаційного університету*. Педагогіка, Психологія. Випуск 5. 2014. С. 65–70.

143. Крупський Я. В., Михалевич В. М. Тлумачний словник з інформаційно-педагогічних технологій. М-во освіти і науки України, Вінниц. нац. техн. ун-т. Вінниця: ВНТУ. 2010. 60 с.

144. Кубай Н. Аналізування системи вправ для формування англomовної професійно-спрямованої компетенції у говорінні. *Актуальні питання лінгвістики, літературознавства та інноваційної методики викладання іноземних мов* : матеріали п'ятої Всеукраїнської наукової конференції, 19-20 травня 2011 р. Тернопіль, ТНЕУ. 2011. С. 161–163.

145. Кузьмінський А. І. Підготовка майбутнього фахівця у контексті компетентнісного підходу. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи* : третя Міжнародна науково-практична конференція. Київ; Львів : ЛДУ БЖД. 2012. С. 62–65.

146. Кузнецова О. Ю. Перспективи іншомовної освіти у вищих навчальних закладах в євроінтеграційному вимірі. *Вісник Житомирського державного університету*. Педагогічні науки. Випуск 6 (72). 2013. С. 76–81.

147. Кузнецова О. О. Психологічні особливості словесно-понятійного мислення студентів іноземною мовою. *Нові технології навчання*. Випуск 29. 2001. С. 141–146.

148. Кукса Б. В. Взаємопов'язане навчання монологічного мовлення і письма майбутніх учителів англійської мови з використанням мультимедійних засобів : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Київ, 2012. 201 с.

149. Кусько К. Ф. Лінгвістика тексту за фахом. Лінгводидактична організація навчального процесу з іноземних мов у вузі. Львів : Світ. 1996. С. 13–15.

150. Кухта І. В. Іншомовна компетентність у контексті формування комунікативної культури студентів у процесі вивчення іноземної мови. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. Випуск 4. 2008. С. 27–33.

151. Кучай О. В. Компетенція і компетентність – відображення цілісності та інтеграційної суті результату освіти. *Рідна школа*. Випуск 11. 2009. С. 44–48.

152. Кучеренко Н. Л. Психологічні особливості формування правосвідомості майбутніх фахівців-юристів : V Международная научно-практическая Интернет-конференция «АЛЬЯНС НАУК : УЧЕНЫЙ УЧЕНОМУ» (20 марта 2009 г.) : Міжгалузевий інститут управління, м. Київ. Интернет ресурс. Режим доступу : http://www.confcontact.com/2009_03_18/pe1_kusherenko.php

153. Кучіна В. С. Принципи інтерактивного навчання іноземних мов та їх відповідність вимогам кредитно-модульної системи освіти у ВНЗ України. *Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами* : зб. наук. праць. № 7(9). 2010. С. 156–165.

154. Лазаренко О. В. Тенденції становлення та розвитку іншомовної освіти в університетах Великої Британії. 2010. Интернет ресурс. Режим доступу : http://www.rusnauka.com/31_PRNT_2010/Pedagogica/73987.doc.htm

155. Ланова А. М. Прислів'я та приказки як приклад інтегрованого формування граматичної, соціолінгвістичної та соціокультурної компетентності. *Сучасні підходи до навчання іноземної мови : шляхи інтеграції школи та ВНЗ* : матеріали IV Міжнародної конференції, Харків, 25 квітня 2014 року. Харків : Харківський нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна.

156. Лебеденко Ю. М. Компетентнісний підхід у системі вищої освіти. *Гуманізм та освіта* : матеріали VIII міжнар. наук.-практ. конф., м. Вінниця, 19-21 вересня 2006 р. Вінниця : Універсум-Вінниця, 2006. С. 93–95.

157. Левківський К. Професійна спрямованість практичної підготовки студентів – вагома складова майбутнього попиту на них на ринку праці. *Вища школа*. 2009. № 8. С. 12–25.

158. Левченко Л. С., Чикалова М. М. Вплив володіння іноземною мовою на формування професійної компетентності студентів немовних спеціальностей. *Народна освіта*. Випуск 2 (26). 2015. Інтернет ресурс. Режим доступу : http://www.narodnaosvita.kiev.ua?page_id=2837 .

159. Линенко А. Ф. Готовність майбутнього вчителя до педагогічної діяльності. *Педагогіка і психологія*. № 1, 1995. С. 125–132.

160. Литвиновський Є. Ю. Професійна компетентність як ключовий показник ефективності в системі забезпечення якості освіти. *Збірник наукових праць Військового інституту Київського національного університету імені Тараса Шевченка*. К. : ВІКНУ, 2010. Вип. №26. С. 251–260.

161. Литньова Т. В. Цілі навчання іноземних мов у світлі сучасного компетентнісного підходу. Електронний ресурс. Режим доступу : <http://studentam.net.ua/content/view/8776/97/>

162. Логутіна Н. В. Педагогічні умови формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. 2007. № 18-19. С. 281–288.

163. Логутіна Н. В. Формування готовності до професійного іншомовного спілкування у майбутніх менеджерів зовнішньоекономічної діяльності: автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». Вінниця, 2006. 20 с.

164. Локшина О. І. Розвиток компетентнісного підходу в освіті Європейського Союзу. *Шлях освіти*. 2007. № 1. С. 16–21.

165. Лощенова І. Ф. До проблеми формування іншомовної соціокультурної компетенції. Професіоналізм викладача вищої школи: освітні технології (до 90-річчя заснування МДУ). Миколаїв : ІЛІОН. 2004. С. 250–252.
166. Луговий В. І. Європейська концепція компетентнісного підходу у вищій школі та проблеми її реалізації в Україні. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 2. С. 13–25.
167. Луговий В. І. Міжнародна й національні стандартні класифікації освіти: концепція і реалізація. *Педагогіка і психологія. Вісник НАПН України*. 2013. №1. С. 15–25.
168. Луговий В. І. Реалізація принципів і пріоритетів Болонського процесу у вищій школі України : час дискусій і час дій. *Педагогіка і психологія*. 2009. № 1. С. 5–17.
169. Максименко О. Підходи до професійно-орієнтованого навчання іноземних мов у європейській іншомовній освіті. *Порівняльно-педагогічні студії*. Випуск 1. 2015. С. 81–86.
170. Макухіна С. Модернізація іншомовної підготовки майбутніх спеціалістів аграрної галузі у сфері професійної діяльності. *Закарпатські філологічні студії*. Випуск 3 (2). 2018. С. 12–15.
171. Малихін О. В. Методика викладання у вищій школі : навч. посіб. Київ : КНТ, 2014. 262 с
172. Манакін В. М. Мова і міжкультурна комунікація. Київ : ЦУЛ, 2012. 288 с.
173. Маріуц І.О. Європейські виміри у вищій освіті Румунії. Вища освіта України. Додаток 4, том І (13) 2009 р. Темат. вип. «Вища освіта України у контексті інтеграції до європейського освітнього простору. 556 с.
174. Маркова О. О. Формування культури іншомовного професійного спілкування майбутніх фахівців машинобудівельної галузі. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*. Випуск 42-43. 2014. С. 156–160.
175. Мартинова Р. Ю. Цілісна загальнодидактична модель змісту навчання іноземних мов : монографія. Київ : Вища школа, 2004. 456 с.

176. Маслак Л. П. Педагогічні умови формування культурологічної компетентності майбутніх офіцерів радіоінженерних спеціальностей : дис. канд. пед. наук. Житомирський державний університет імені Івана Франка, Житомир. 2010.

177. Матвієнко О. В., Коваль Т. І. Сучасні напрями мовної підготовки майбутніх фахівців в умовах впровадження інформаційно-комунікативних технологій у вищій школі. *Інформаційно-комунікаційні технології в сучасній освіті : досвід, проблеми, перспективи* : третя міжнародна науково-практична конференція. Київ; Львів : ЛДУ БЖД. 2012. С. 256–261.

178. Мачинська Н. Педагогічна освіта магістрантів вищих навчальних закладів непедагогічного профілю : монографія. Львів : ЛьвДУВС, 2013. 416 с.

179. Мельник Н. І. Особливості іншомовної підготовки майбутніх фахівців авіаційної галузі. *Актуальні проблеми педагогіки, психології та професійної освіти*. Випуск 1. 2019. С. 1–7.

180. Мельник С. С., Лобзова С. Л., Новіков О. В. Засоби вербалізації концепту SOUL у сучасній англійській мові. *Literatura, socjologia i kulturoznawstwo Naukowa i Praktyczna Nauka swiatowa : problem i innowacje : Zbior artykulow naukowych Konferencji Miedzynarodowej NaukowoPraktycznej organizowanej dla pracownikow naukowych uczelni, jednostek naukowo-badawczych*, Sopot, 31.10.2017. Warszawa. P. 67-74.

181. Методика навчання іноземних мов і культур : теорія і практика : за ред. С. Ю. Ніколаєвої. Київ : Ленвіт, 2013. 590 с.

182. Метьюлкіна М. М. Формування англомовної компетенції у фаховому писемному спілкуванні майбутніх логістів : дис....канд. пед. наук : 13.00.02. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2009. 228 с.

183. Микитенко Н. Концепція формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничих спеціальностей. *Науковий*

вісник Ужгородського національного університету. Педагогіка. Соціальна робота. Випуск 23. 2011. С. 93–96.

184. Микитенко Н. О. Теорія і технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня доктора пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти»; 13.00.02. «Теорія і методика навчання : германські мови». Тернопіль : ТИПУ, 2011. 43 с.

185. Микитенко Н. Технологія формування іншомовної професійної компетентності майбутніх фахівців природничого профілю : монографія. Тернопіль : ТНПУ, 2011. 411 с.

186. Миронова О. І. Формування інформаційної компетентності студентів як умова ефективного здійснення інформаційної діяльності. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Педагогічні науки. 2010 вересень № 17 (204). С. 165–175.

187. Модернізація системи вищої освіти : соціальна цінність і вартість для України : монографія. Серія : Модернізація вищої освіти : світоглядно-педагогічні проблеми. К. : Пед. думка, 2007. 257 с.

188. Модестова Т. В. Тенденції розвитку іншомовної освіти вищої школи в контексті інтеграції до світової спільноти. *Духовність особистості : методологія, теорія і практика*. Випуск 5. 2015. С. 66–76.

189. Моляко В. О. Психологічна готовність до творчої праці. Київ, «Знання», 1989.

190. Морська Л.І. Інформаційні технології у навчанні іноземних мов. навчальний посібник. Тернопіль : Астон, 2008. 256 с.

191. Морська Л. І. Модель системи формування медіаторської компетентності майбутніх юристів. *Наукові записки*. Серія «Педагогіка». Київ, 2015. С. 20 – 25.

192. Морська Н. О. Інтегрований підхід до викладання іноземної мови. *Проблеми лінгвістики науково-технічного і художнього тексту та питання лінгвометодики* : збірник наукових праць. *Вісник Національного*

університету «Львівська політехніка». № 419. Львів : Видавництво Національного університету «Львівська політехніка», 2001. С. 18–20.

193. Москаленко О. І. Теоретичні і методичні засади підготовки курсантів вищих льотних навчальних закладів до професійної комунікації в особливих умовах : дис. д-ра пед наук. Хмельницька гуманітарно-педагогічна академія, Хмельницький. 2017.

194. Москалець О. О. Етапи навчання іншомовного писемного мовлення як засобу спілкування. *Наукові записки Ніжинського державного університету ім. Миколи Гоголя. Психолого-педагогічні науки.* 2012. № 6. С.104–107.

195. Москалець О. О. Ситуативність у навчанні іншомовного писемного мовлення. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка.* 2012. Вип. 64. С. 124–128.

196. Назаренко Н. С. Формування комунікативної компетентності майбутніх документознавців у процесі вивчення гуманітарних дисциплін : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук: спец. 13.00.04 «Теорія і методика професійної освіти». К., 2008. 20 с.

197. Никитенко О. В. Значення навчально-стратегічної компетентності у формуванні іншомовного професійного спілкування студентів. Інтернет ресурс. Режим доступу : <http://dspace.nuft.edu.ua/jspui/bitstream/123456789/15627/1/Nikit-%201.pdf>

198. Ніколаєва С.Ю. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах : підручник. К. : Ленвіт, 2002.328 с.

199. Ніколаєва С. Ю. Цілі навчання іноземних мов в аспекті компетентісного підходу. *Іноземні мови.* № 2. 2010. С. 11–17.

200. Нітенко О. В. Деякі аспекти підготовки фахівців із права в університетах Європейського простору вищої освіти. *Теорія і практика управління соціальними системами.* Х., Видавн. центр НТУ «ХПІ», 2015. №1. С. 98–104

201. Нітенко О. В. Європейський досвід підготовки докторів філософії з права. *Проблеми освіти* : наук. зб. Ін. інновац. технологій і змісту освіти МОН України. К., 2014. Вип. 78. Ч. 1. С. 159–164.
202. Нітенко О. В. Іншомовна підготовка фахівців із права в українських вищих навчальних закладах: виклики та перспективи. *Вища освіта України*. К., 2012. № 1 (додаток 2) : Наука і вища освіта. С. 227–234.
203. Нісімчук А. С. Сучасні педагогічні технології : навч. посіб. К. : Просвіта, 2000. 368 с.
204. Овчарук О. Перспективи впровадження компетентнісного підходу у зміст освіти в Україні. *Педагогічна думка*. 2004. № 3. С. 3–7.
205. Одегова Н. М. Методика формування англомовної компетенції в письмі у процесі навчання майбутніх учителів написання рецензій : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.02. Харків, 2012. 208 с.
206. Осадченко І. І. Категоріальна розмежованість понять «технологія навчання» та «методика навчання». *Наука і освіта*. 2010. №8. С. 102–108.
207. Особливості викладання іноземних мов для студентів немовних спеціальностей : збірник матеріалів I Всеукраїнського науково-практичного вебінару (26 листопада 2014 р.). Житомир : Житомирський державний університет імені Івана Франка, 2014. С. 45–47.
208. Остафійчук О. Д. Викладання професійної англійської мови: урахування потреб зацікавлених сторін. *Наукові праці*. Педагогіка. Випуск 197 (209), 2012. С. 58–60.
209. Павленко О. О. Формування комунікативної компетенції фахівців митної служби в системі неперервної професійної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Павленко Олена Олександрівна. К., 2005. 447 с.
210. Павловська Ю. В. Відбір навчальних текстів для методики індивідуалізації навчання англійського професійно орієнтованого писемного мовлення. *Вісник Чернігівського національного педагогічного університету*. Педагогічні науки. Чернігів, 2014. Вип. 119. С. 189–192.

211. Палеха Ю. І. Етика ділових відносин : навчальний посібник. К. : Кондор, 2008. 356 с.
212. Пентиліук М. І. Когнітивна та комунікативна методика навчання мови в середній школі. *Актуальні проблеми сучасної лінгводидактики: збірник статей*. К. : Ленвіт, 2011. С. 71–80.
213. Петращук О. П. Принципи навчання. Методика викладання іноземних мов у середніх навчальних закладах. Київ : Ленвіт, 2002. С. 48–52.
214. Пехота О. М. Особистісно орієнтована освіта і технології. Неперервна освіта : проблеми, пошуки, перспективи : Монографія. К. : Вид-во «Віпол», 2000. С. 274–318.
215. Писанко М. Л. Формування англомовної соціокультурної компетенції у студентів мовних спеціальностей на базі німецької мови як першої іноземної : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.02 – теорія і методика навчання. К. : 2008. 25 с.
216. Писаревська О. Деякі аспекти формування професійної компетентності юристів в університетах Франції. *Передові освітні практики : Україна, Європа, Світ* : зб. тез міжнар. наук.-практ. конф. Київ, 2019. С. 348–351.
217. Писаревська О. Стратегії усної та письмової комунікації у міжнародному праві : навчальний посібник. Тернопіль, «Вектор». 2021. 163 с.
218. Підвищення ефективності вищої освіти і науки як дієвого чинника суспільного розвитку та інтеграції в Європейське співтовариство. *Освіта України*. 2005. № 17. С. 12–15.
219. Піддячий В. М. Естетичні засади професійного саморозвитку майбутнього педагога : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04. Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова. К., 2016. 22 с.
220. Підручна З. Ф. Формування професійної комунікативної компетентності майбутніх перекладачів у процесі фахової підготовки : дис. ...

канд. пед. наук : спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти. Тернопіль, 2008. 252 с.

221. Пометун О. Інтерактивні технології навчання : теорія і практика. К., 2002. 136 с.

222. Пометун О. І. Теорія та практика послідовної реалізації компетентнісного підходу в досвіді зарубіжних країн. Компетентнісний підхід у сучасній освіті : світовий досвід та українські перспективи : бібліотека з освітньої політики. Київ : КІС, 2004. С. 16–25.

223. Постанова Кабінету Міністрів України Про затвердження Національної рамки кваліфікацій від 23 листопада 2011 року в редакції від 02.07.2020. Інтернет ресурс. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-%D0%BF#Text>

224. Прищак М. Д. Ділове спілкування : навч. посібник. Вінниця : ВНТУ, 2015. 128 с.

225. Процюк І. Є. Формування соціокультурної компетентності особистості в науковій літературі. Педагогічні науки. Випуск 3 (85). Електронний ресурс. Режим доступу : <http://eprints.zu.edu.ua/22239/1/21.pdf>

226. Радомський І. П. Професійне спілкування в юридичній діяльності. *Вісник Національного технічного університету України «Київський політехнічний інститут»*. Філософія. Психологія. Педагогіка : зб. наук. праць. К.: ІВЦ «Політехніка», 2006. № 2 (17). С. 30–134.

227. Радул В. В. Соціально-професійне становлення особистості : монографія. Кіровоград : Імекс ЛТД, 2002. 263 с.

228. Рева А. О. До проблеми контролю в навчанні іноземної мови професійного спілкування студентів немовних ВНЗ. 2010. Інтернет ресурс. Режим доступу : http://www.rusnauka.com/14_NPRT_2010/Pedagogica/66438.doc.htm

229. Редько В. Г. Засоби формування комунікативної компетентності у змісті шкільних підручників з іноземних мов. Теорія і практика : монографія. К. : Генеза, 2012. 224 с.

230. Рекомендації 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) від 18 грудня 2006 року Про основні компетенції для навчання протягом усього життя. Інтернет ресурс. Режим доступу : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975#Text

231. Родигіна І. В. Компетентнісно орієнтований підхід до навчання. Х. : Видавнича група «Основа», 2005. 96 с.

232. Розіна Н. В. Формування соціально-правової компетентності майбутніх кваліфікованих робітників у позанавчальній діяльності. *Професійно-технічна освіта*. 2015. № 4. С. 38.

233. Розпорядження Кабінету Міністрів України Про затвердження плану заходів на 2021-2023 роки з реалізації Стратегії розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року від 9.12.2021 року. Інтернет ресурс. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1687-2021-%D1%80#Text>

234. Розпорядження Кабінету Міністрів України Про схвалення Стратегії розвитку вищої освіти в Україні на 2022-2032 роки від 23 лютого 2022 р. Інтернет ресурс. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/286-2022-%D1%80#Text>

235. Ромащенко І. В. Професійне спілкування як стратегічний напрям реформування освіти в Україні. Інтернет ресурс. Режим доступу : <http://intkonf.org/kandpednauk-romaschenko-iv-profesiyne-spilkuvannya-yakstrategichniy-napryam-reformuvannya-osviti-v-ukrayini/>

236. Рубель Н. В. Підготовка майбутніх екологів до професійного спілкування в іншомовному середовищі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04.Тернопіль, 2013. 20 с.

237. Руколянська Н. В. Формування професійної культури та правничої етики майбутніх юристів. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. 2015. Вип. 41. С. 279–286.

238. Рускуліс Л. Методична система формування лінгвістичної компетентності майбутніх учителів української мови у процесі вивчення

мовознавчих дисциплін : монографія. Миколаїв : ФОП Швець В. М., 2018. 420 с.

239. Савенкова Л. О. Професійне спілкування майбутніх викладачів як об'єкт психолого-педагогічного управління : монографія. К. : КНЕУ, 2005. 212 с.

240. Савіщенко В. М. Удосконалення організаційно-правових засад науково-методичного забезпечення у сфері освіти та науки. *Evropsky politicky a pravni diskurz*. 2015. Vol. 2, Iss. 1. С. 279-284. Інтернет ресурс. Режим доступу : http://nbuv.gov.ua/UJRN/evrpol_2015_2_1_44

241. Савченко О. Я. Ключові компетентності – інноваційний результат шкільної освіти. *Рідна школа*. № 8-9. 2011. С. 4–8.

242. Саражинська І. А. Формування моральних цінностей як складової професійної компетентності юриста. *Нові технології навчання : наук. - метод. зб.*, 2010. № 66. С. 164–169.

243. Семеног О. М. Етнолінгводидактична культура педагога. *Практикум : навч. посіб.* Київ, Глухів : РВВ ГДПУ. 2006. 32 с.

244. Семеног О. М. Лінгвістичне краєзнавство у фаховій підготовці вчителя-словесника. *Лінгвокраєзнавство : мовний аспект стилю письменників, періодичних видань, ономастики, діалектів Сумщини : збірн. наук. праць*. Суми : СумДПУ ім. А. С. Макаренка, 2010. С. 104–112.

245. Семенчук Ю. О. Формування англomовної лексичної компетенції у студентів економічних спеціальностей засобами інтерактивного навчання : дис. ... кандидата пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 280 с.

246. Семиченко В. А. Психологія спілкування. К.: «Магістр-S», 1998. 152 с.

247. Симоненко Т. В. Теорія і практика формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів: монографія. Черкаси, 2006. 371 с.

248. Симоненко Т. В. Формування професійної мовнокомунікативної компетенції студентів філологічних факультетів : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня д-ра пед. наук : 13.00.02. Київ, 2007. 40 с.
249. Склярєнко Н. К. Сучасні вимоги до вправ для формування іншомовних мовленнєвих навичок і вмінь. *Іноземні мови*. 1999. № 3. С. 3–7.
250. Сливка С. С. Професійна культура юриста (теоретико-методологічний аспект). Львів: Світ, 2000. 336 с.
251. Слюсаренко О. М. Кваліфікаційна критеріальність компетентності : понятійно-методологічні аспекти. *Філософія освіти*. 2009. № 1-2 (8). С. 287–298.
252. Смірнова Л. Л. Соціокультурна компетентність майбутнього вчителя іноземної мови як необхідна складова полікультурної освіти. *Матеріали міжнародної науково-практичної конференції «Розвиток освіти в умовах поліетнічного регіону» : зб. статей : Вип. 5. Ч. 3. Ялта : РВВ КГУ, 2009. С. 58–61.*
253. Сова М. О. Концептуальна модель інтегрованого навчання і технологія її впровадження у навчальний процес вищої школи. *Біоресурси і природокористування : Науковий журнал*. 2009. Т. 1, № 1/2. С. 169–177.
254. Соколова І. Професійна компетентність вчителя: проблема структури та змісту. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика : Науково-методичний журнал*. 2004. Вип. 1. С. 8–16.
255. Сорокіна Н. В. Формування професійної іншомовної компетентності майбутніх філологів засобами мультимедійних технологій : автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Національний педагогічний університет імені М. П. Драгоманова. К., 2016. 22 с.
256. Стратегії розвитку вищої освіти в Україні. Інтернет ресурс. Режим доступу : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/rizne/2020/09/25/rozvitku-vishchoi-osviti-v-ukraini-02-10-2020.pdf>
257. Стратегія реформування освіти в Україні : Рекомендації з освітньої політики. К. : «К.І.С.», 2003. 296 с.

258. Стратегія розвитку сфери інноваційної діяльності на період до 2030 року від 10 липня 2019 року відповідно до планів заходів з виконання Угоди про асоціацію між Україною та Європейським Союзом. Інтернет ресурс. Режим доступу : <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/526-2019-%D1%80#n12>

259. Танська В. В. Підготовка майбутнього вчителя біології до екологічної освіти старшокласників. автореф. дис. канд. пед. наук. Житомир. 2006.

260. Тарнопольський О. Б. Аспектний підхід до навчання англійської мови для спеціальних цілей у немовних ВНЗ. *Вісник ХНУ ім. В.Н. Каразіна*. 2011. Вип. 18. С. 231–239.

261. Тарнопольський О. Б. Навчання через зміст, змістовно мовна інтеграція та іншомовне занурення у викладанні іноземних мов для професійних цілей у немовних вишах. *Вісник Київського національного лінгвістичного університету*. Педагогіка та психологія. 2011. № 3 (67). С. 23–27.

263. Формування інформаційно-комунікаційних компетентностей у контексті євроінтеграційних процесів створення інформаційного освітнього простору : посібник. НАПН України, Ін-т інформ. технол. і засобів навч. К. : Атіка, 2014. 212 с

264. Ценко М. Б., Формування комунікативної компетентності майбутніх юристів. *Вісник Національного університету «Юридична академія України імені Ярослава Мудрого»*. Серія : Філософія, філософія права, політологія, соціологія. Харків : Право, 2014. № 4 (23). 360 с.

265. Цепкало О. В. Методика навчання комунікативних стратегій професійно спрямованого англомовного писемного спілкування майбутніх фахівців з машинобудування : дис.. ...канд. пед. наук : 13.00.02. Київський національний університет імені Тараса Шевченка. Київ, 2017. 244 с.

266. Циганій С. О. Модель формування культури професійно-правового спілкування в майбутніх юристів у процесі фахової підготовки.

Вісник Черкаського університету. Серія «Педагогічні науки». Вип. № 15, 2016. С.124–131.

267. Циганій С. О. Педагогічні умови формування умінь професійного спілкування в процесі навчання у ВНЗ. *Вісник Національного авіаційного університету*. Серія : Педагогіка. Психологія : зб. наук. пр. К.: НАУ, 2015. Вип. 2(7). С.136–144.

268. Цимбал С. В. Психологічні особливості формування професійної компетентності майбутніх спеціалістів засобами іноземної мови : дис. канд. псих. наук. Національна академія Державної прикордонної служби України імені Богдана Хмельницького. Хмельницький, 2006.

269. Цимбалюк І. М. Психологія спілкування : навч. посібник. К. : ВД «Професіонал», 2004. 304 с.

270. Чайка Г. Л. Культура ділового спілкування менеджера : навч. посібник. К. : Знання, 2005. 442 с.

271. Черевко В. П. Формування комунікативної компетентності майбутнього менеджера у процесі професійної підготовки : автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. пед. наук : спец. 13.00.09 «Теорія навчання». Київ, 2001. 20 с.

273. Черниш В. В. Засоби формування іншомовної комунікативної компетенції у діалогічному мовленні. *Іноземна мова*, випуск 3. 2011. С. 15–22.

274. Чернуха Н. М. Умови формування соціокультурної компетентності майбутніх учителів філологів. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. № 9 (172). 2009. С. 165–173.

275. Чиханцова О. А. Значення іншомовного професійного спілкування для студентів немовних ВНЗ. Актуальні проблеми навчання та виховання людей з особливими потребами. Випуск 12. 2015. С. 127–141.

276. Чернобай О. Л. Розвиток комунікативної компетентності юриста на епохах його професійного становлення. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Серія : Юридичні науки. 2015. № 825. С. 241–246.

277. Шаргун Т. О. Концептуальні підходи до навчання загальнотехнічних та спеціальних дисциплін іноземними мовами у системі професійної освіти. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. Випуск 6. 2003. С. 60–67.

278. Швець Д. Є., Турба О. Соціологічне опитування як механізм моніторингу задоволеності студентів станом навчально-виховного процесу. *Гуманітарний вісник Запорізької державної інженерної академії*. Випуск 47. 2011. С. 237–243.

279. Шевніна Л. Є. Поняття жанрова компетенція та жанрова матриця у методиці навчання ділового писемного мовлення студентів немовних спеціальностей. *Вісник Луганського національного університету імені Тараса Шевченка*. Філологічні науки. 2013. № 9 (268). С. 276–281.

280. Шехавцова С. О. Міжкультурна комунікація як соціально-педагогічна умова формування соціокультурної толерантності в майбутніх учителів іноземних мов. *Вісник Житомирського державного університету імені Івана Франка*. Випуск 36. 2007. С. 16–20.

281. Шихненко К. І. Торетичні засади іншомовної підготовки фахівців Державної служби з надзвичайних ситуацій. *Вісник Науково-методичного центру навчальних закладів сфери цивільного захисту*. Випуск 26. 2017. С. 89–95.

282. Шлеїна Л. Сутність компетентнісного підходу у вищій освіті. *Педагогічні науки : зб. наук. праць ХДУ*. 2018. Вип. 81. Т. 3. С. 50–54.

283. Шостаківська Н. М. Аналіз результатів експериментального дослідження формування професійної компетентності майбутніх економістів засобами інтерактивних технологій. *Науковий вісник*. Чернівець. ун-ту : зб. наук. пр., 2013. Вип. 642. С. 208–210.

284. Щерба О. Міжкультурна комунікація в підготовці військового фахівця. *Волинь філологічна : текст і контекст*. Випуск 14. 2012. С. 271–279.

285. Ягупов В. В. Компетентісний підхід до підготовки фахівців у системі вищої освіти. Наукові записки. К. : КиєвоМогилянська Академія. 2007. Т. 71. С. 3–8.
286. Яциніна Н. О. Формування інформаційно-технологічної компетенції майбутнього вчителя у навчальному процесі педагогічного університету : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.09. Х., 2008. 252 с.
287. Ambridge, Mass. MIT. Vol. I. 1980.
288. Byram M. Teaching and Assessing Intercultural Competence. Clevedon Philadelphia : Multilingual Matters LTD, 1997. 124 p.
289. Common European Framework of Reference for Languages: learning, teaching, assessment. Companion volume with new descriptors. Council of Europe, Strasbourg, 2018.
290. European Centre for the Development of Vocational Training. <https://www.cedefop.europa.eu/en/news/europeanindicator-language-competence>
291. Gemeinsamer europäischer Referenzrahmen für Sprachen : lernen, lehren, beurteilen, 2001. Europarat, Straßburg. с. 122, с. 122
292. Gumperz J. J., Hymes D. (Этнография общения // Специальный выпуск американского антрополога. Выпуск 66 (6), часть II. 1964. Pp. 137–54.
293. Hymes D. On Communicative Competence. Sociolinguistics. Harmondswirth: Penguin, 1972. Pp. 269-293.
294. Halliday M. A. K. On Language and Linguistics. Collected Works of M. A. K. Halliday (Том 3) : ed. Jonathan J. Webster. A&C Black, 2006. 476 p.
295. Keen K. Competence: What is it and how can it be developed? : In J. Lowyck, P. de Potter & J. Elen (eds.). Brussels : IBM Education Center, 1992. Pp. 111–122.
296. Kylyvnyk V. Interactive methods in shaping the sociocultural competence of future foreign language teachers in college of education. European science scientific journal, 5. Slovakia, 2018. Pp. 84–88.

297. Mohr Kathleen A. J. Understanding Generation Z Students to Promote a Contemporary Learning Environment. *Journal on Empowering Teaching Excellence*. 2016. Article 9.
298. Plich T., Bauman T. Zasady badan pedagogicznych. Strategie ilosciowe I jakosciowe. Warszawa : Wydawictwo Akademickie Zak.
299. Savigon S. J. Communicative Competence: Theory and Classroom Practice. (2nd ed). USA : McGraw-Hill, 1997.
300. Savignon S. J. Communicative Language Teaching: Linguistic Theory and Classroom Practice, Interpreting Communicative Language Teaching (Yale University Press, 2002).
301. Threshold Level 1990; Waystage 1990 : J. A. Van Ek, J. L. Trim. Strasbourg : Council of Europe Press; Cambridge University Press, 1998. 190 p.
302. Van Ek J. A. Waystage 1990 : Council of Europe Conseil de L'Europe. Cambridge University Press, 1999.

ДОДАТКИ

Додаток А

Анкета для майбутніх учителів іноземної мови щодо визначення рівня соціокультурної компетентності

Шановні студенти! Візьміть участь у тестуванні з визначення рівня вашої соціокультурної компетентності. Біля кожного вислову поставте кількість балів відповідно ступеня згоди з ним: цілком згодний – 5, скоріше згодний, ніж ні – 4, не знаю, вагаюся – 3, скоріше не згодний – 2, цілком не згодний – 1.

1. Якщо в міжкультурній розмові з носіями іншої мови виникає велика пауза, мені часто нічого не спадає на думку, щоб урятувати ситуацію.
2. Я надаю великого значення тому, що інші люди будь-якої національності та культури думають про мене.
3. Людина, яка робить культурні та лінгвістичні помилки, дратує мене.
4. Легко втрачаю терпіння, коли на мене нападають зі звинуваченнями.
5. Мені важко подружитися з будь-ким, особливо з представниками інших мов та культур.
6. Перш ніж зайняти власну позицію у соціокультурному питанні, намагаюся дізнатися думку людей інших мов та культур.
7. У незнайомих лінгвокультурних ситуаціях внутрішня схвильованість змушує мене приймати необдумані рішення.
8. Час від часу я втрачаю терпіння, якщо люди мають інші погляди, тому що належать до інших соціальних та культурних груп та угруповань.
9. У товаристві можу, не відчуваючи труднощів, говорити з людьми інших мов та культур, з котрими раніше ніколи не зустрівся.
10. Якщо між людьми інших мов та культур виникають суперечки, я намагаюся триматися осторонь.
11. Уникаю міжкультурного спілкування, щоб не зробити лінгвокультурні помилки у спілкуванні з іноземцями.
12. Мені легко передбачити поведінку будь-якої людини навіть інших соціокультурних поглядів.
13. У транспорті я майже ніколи не спілкуюся з випадковими попутниками.
14. У суперечливих ситуаціях я завжди висловлюю свою думку.
15. Мені не подобається, якщо у кінці фільму чи книги сцена залишається незакінченою.
16. Я здатний під час суперечки говорити голосніше, ніж звичайно.
17. Я можу залучити до розмови цілком незнайомих людей, навіть людей інших мов та культур.
18. Я краще змирюся з чим-небудь, ніж дам справі дійти до кінця.
19. Мене непокоїть, коли я повинен відкладати прийняті рішення.
20. Буває, висловлюю погрози, котрі сам не сприймаю серйозно.

21. Мені легко внести жвавість у будь-яке товариство, навіть у незнайоме.
22. Уникаю критикувати людей інших поглядів, звичок, хоча це іноді необхідно.
23. Якщо я відчуваю брак знань з історичного та культурного матеріалу, я охоче відвідую сайти з історично-культурним матеріалом у Інтернеті.
24. Часто відчуваю себе як порохова бочка перед вибухом у оточенні малознайомих мені людей.
25. Мені не подобається зустрічати гостей.
26. Легко можу відмовитися від своїх планів, намірів, якщо інші від них невисокої думки.
27. Як правило, я дотримуюся іншомовних граматичних та лінгвістичних правил при заповненні потрібної документації.
28. Якщо не вдається підтримати діалог, я намагаюся виявляти дипломатичність і не нав'язуватися.
29. Я повсюди швидко заводжу нові знайомства, навіть в іншомовному середовищі.
30. Коли мене несправедливо звинувачують, скоріше промовчу, погоджуся, ніж почну захищатися.
31. Частіше за все мені важко обрати правильне рішення, коли я не впевнений у своїх знаннях.
32. Іноді я серджуся на інших людей без причини.
33. У мене рідко бувають гості.
34. Мені легше, коли я можу приєднатися до думки більшості.
35. Мені подобається відчувати себе впевнено завдяки лінгвістичним та культурним знанням іноземної мови.
36. Якщо мені довго суперечать, втрачаю рівновагу.
37. Мене рідко запрошують у гості.
38. У дитинстві я часто визнавав правоту інших, хоча й не поділяв їхньої думки.
39. Люблю знати наперед, хто буде на вечірці, на яку мене запросили, і як вона буде проходити.
40. Не можу спілкуватися та товаришувати з іноземцям у нашій країні за браком соціолінгвістичних знань.
41. Зі знайомими людьми, яких тривалий час не бачив, я неохоче розмовляю першим.
42. В іншомовному середовищі намагаюся узгоджувати свою поведінку відповідно до ситуації, намагаючись копіювати поведінку носіїв мови.
43. Іноді я розгублююся від непередбачуваних запитань, які не можу зрозуміти за браком знань лексичних одиниць з національно-культурною семантикою.
44. Я відчуваю цілковитий спокій, і мене нелегко вивести з себе, навіть якщо я припустився соціокультурної помилки.
45. Мені неприємно, коли в друзів, до яких я був запрошений, зустрічаю незнайомих людей, особливо представників інших мов та культур.
46. Якщо я не згоден, я не буду адаптувати свою поведінку до соціокультурних обставин, тобто я здатний щось критикувати, ніж приймати.
47. Я охоче беруся за що-небудь, хоча з самого початку невідомо, яким буде кінець.
48. Я не відчуваю відповідальності за свою поведінку як громадянина нашої країни під час спілкування з представниками інших країн.

Додаток Б

Шановні студенти! Просимо вас взяти участь у анкетуванні.

1. Як ви розумієте поняття «компетентність»?
2. У чому сутність, на вашу думку, поняття «соціолінгвістична компетентність майбутнього фахівця права»?
3. Як вважаєте, наскільки важливим є формування соціолінгвістичної компетентності майбутнього фахівця права під час навчання в закладах вищої освіти?
 - а) дуже важливим; б) важливим; в) не дуже важливим; г) неважливим.
4. Зміст яких предметів, на вашу думку, має найбільший потенціал у формуванні соціолінгвістичної компетентності майбутнього фахівця права? Відповідь обґрунтуйте.
5. На ваш погляд, як можна підвищити ефективність формування соціолінгвістичної компетентності майбутнього фахівця права в закладах вищої освіти?

Щиро дякуємо за співпрацю!

Методика вивчення мотивації навчання у вузі

[Т. Ільїна]

Методика вивчення мотивації навчання у вузі розроблено Т. Ільїною на основі низки інших відомих методик. У ній є три шкали: «Здобуток знань» (прагнення до набуття знань, цікавість); «Опанування професії» (прагнення опанувати професійні знання та сформувані професійно важливі якості); «Отримання диплома» (прагнення отримати диплом при формальному засвоєнні знань, прагнення пошуку обхідних шляхів при складанні іспитів і заліків). Для маскування в опитувальнику є фонові твердження, які надалі не обробляються.

1. Найкраща атмосфера занять – атмосфера вільних висловлювань.
2. Зазвичай я працюю з великою напругою.
3. У мене рідко бувають головні болі після пережитих хвилювань та неприємностей.
4. Я самостійно вивчаю низку предметів, на мою думку, необхідних для моєї майбутньої професії.
5. Яку з властивих вам якостей ви найбільше цінуєте? (нейтральне питання)
6. Я вважаю, що життя потрібно присвятити обраній професії.
7. Я відчуваю задоволення від розгляду складних проблем.
8. Я не бачу сенсу у більшості робіт, які ми робимо у виші.
9. Велике задоволення мені дає розповідь знайомим про мою майбутню професію.
10. Я дуже середній студент, ніколи не буду блискучим, а тому немає сенсу докладати зусиль, щоб стати кращим.
11. Я вважаю, що в наш час не обов'язково мати вищу освіту.
12. Я твердо впевнений у правильності вибору професії.
13. Від яких із властивих вам якостей ви б хотіли позбутися? (нейтральне питання).

14. При зручній нагоді я використовую на іспитах підсобні матеріали (конспекти, шпаргалки).
15. Найпрекрасніший час життя – студентські роки.
16. У мене надзвичайно неспокійний і уривчастий сон.
17. Я вважаю, що для повного оволодіння професією всі навчальні дисципліни потрібно вивчати однаково глибоко.
18. За можливості я вступив би до іншого вузу.
19. Я зазвичай спочатку беруся за легші завдання, а важчі залишаю на потім.
20. Для мене було важко при виборі професії зупинитися на одній із них.
21. Я можу спокійно спати після будь-яких неприємностей.
22. Я твердо впевнений, що моя професія дає мені моральне задоволення та матеріальний достаток у житті.
23. Мені здається, що мої друзі здатні вчитися краще, ніж я.
24. Для мене дуже важливо мати диплом про вищу освіту.
25. З деяких практичних міркувань для мене це найзручніший ВУЗ.
26. У мене достатньо сили волі, щоб навчатися без нагадування адміністрації.
27. Життя для мене майже завжди пов'язане з надзвичайною напругою.
28. Іспити потрібно складати, витрачаючи мінімум зусиль.
29. Є багато вузів, в яких я міг би вчитися з не меншою цікавістю.
30. Яка з властивих вам якостей найбільше заважає вчитися?
(нейтральне питання)
31. Я людина, що легко захоплюється, але всі мої захоплення так чи інакше пов'язані з майбутньою професією.
32. Занепокоєння про іспит або роботу, яка не виконана вчасно, часто заважає мені спати.
33. Висока зарплата після закінчення вишу для мене не головне.
34. Мені потрібно бути в хорошому настрої, щоб підтримати загальне рішення групи.

35. Я змушений був вступити до вишу, щоб зайняти бажане становище в суспільстві, уникнути служби в армії.
36. Я навчаю матеріал, щоб стати професіоналом, а не для іспиту.
37. Мої батьки – професіонали своєї справи, і я хочу бути на них схожим.
38. Для просування по службі мені необхідно мати вищу освіту.
39. Яка з ваших якостей допомагає вам вчитися? (нейтральне питання)
40. Мені дуже важко змусити себе вивчати як слід дисципліни, які прямо не належать до моєї майбутньої спеціальності.
41. Мене дуже турбують можливі невдачі.
42. Найкраще я займаюся, коли мене періодично стимулюють, підганяють.
43. Мій вибір даного вишу остаточний.
44. Мої друзі мають вищу освіту, і я не хочу відставати від них.
45. Щоб переконати в чомусь групу, мені доводиться самому працювати дуже інтенсивно...
46. У мене зазвичай гарний настрій.
47. Мене приваблює зручність, чистота, легкість майбутньої професії.
48. До вступу я цікавився цією професією, багато читав про неї.
49. Професія, яку я отримую, найважливіша та перспективна.
50. Мої знання про цю професію були достатні для впевненого вибору.

**Методика для діагностики навчальної мотивації студентів
[Реан, Якунін]**

Методика для діагностики навчальної мотивації студентів розроблена на основі опитувальника А. Реана та В.Якуніна. До 16 тверджень вищезгаданого опитувальника додано твердження, що характеризують мотиви вчення, виділені В. Леонт'євим (2002), а також твердження, що характеризують мотиви вчення, отримані Н. Бадмаєвою в результаті опитування студентів та школярів. Це комунікативні, професійні, навчально-пізнавальні, широкі соціальні мотиви, а також мотиви творчої самореалізації, уникнення невдачі та престижу.

Оцініть ступінь згоди з відповідями на запитання: "Для чого я навчаюсь?".

1. Тому що мені подобається обрана професія.
2. Щоб забезпечити успішність майбутньої професійної діяльності.
3. Хочу стати фахівцем.
4. Щоб дати відповіді на актуальні питання, що стосуються сфери майбутньої професійної діяльності.
5. Хочу повною мірою використовувати наявні у мене задатки, здібності та схильності до обраної професії.
6. Щоб не відставати від друзів.
7. Щоб працювати з людьми, треба мати глибокі та всебічні знання.
8. Тому що хочу бути серед кращих студентів.
9. Тому що хочу, щоб наша навчальна група стала найкращою в інституті.
10. Щоб заводити знайомства та спілкуватися з цікавими людьми.
11. Тому що отримані знання дозволять мені досягти всього необхідного.
12. Необхідно закінчити інститут, щоб у знайомих не змінилася думка про мене, як про здібну, перспективну людину.

13. Щоб уникнути засудження та покарання за погане навчання.
14. Хочу бути шановною людиною навчального колективу.
15. Не хочу відставати від однокурсників, не хочу опинитися серед відстаючих.
16. Тому що від успіхів у навчанні залежить рівень моєї матеріальної забезпеченості у майбутньому.
17. Успішно вчитися, скласти іспити на «4» та «5».
18. Просто подобається вчитися.
19. Потрапивши до інституту, змушений вчитися, щоб закінчити його.
20. Бути постійно готовим до чергових занять.
21. Успішно продовжити навчання на наступних курсах, щоб дати відповіді на конкретні навчальні питання.
22. Щоб придбати глибокі та міцні знання.
23. Тому що в майбутньому думаю зайнятися науковою діяльністю за фахом.
24. Будь-які знання знадобляться у майбутній професії.
25. Тому що хочу принести більше користі суспільству.
26. Стати висококваліфікованим фахівцем.
27. Щоб дізнаватися про нове, займатися творчою діяльністю.
28. Щоб дати відповіді на проблеми розвитку суспільства, життєдіяльності людей.
29. Бути на хорошому рахунку у викладачів.
30. Домогтися схвалення батьків та оточуючих.
31. Навчаюся заради виконання обов'язку перед батьками, школою.
32. Тому що знання надають мені впевненості у собі.
33. Тому що від успіхів у навчанні залежить моє майбутнє службове становище.
34. Хочу отримати диплом з хорошими оцінками, щоб мати перевагу перед іншими.