

Виходячи зі сфер спілкування, то доцільним буде навчання написати резюме (CV) чи заповнення анкети, бланка. О.Б. Тарнопольський відзначає практикування виконання завдань з реферування чи анутовання прочитаних англійських текстів [14, 25]. Програмає вимагає написання анотації.

Слід зазначити, що письмо є також засобом навчання, наприклад для закріплення знань з граматики та лексики.

Отже, формування лінгвістичної компетенції передбачає формування відповідних навичок і розвиток мовленнєвих умінь. Ці вміння і навички розвиваються комплексно, оскільки комплексне викладання більш відповідає специфіці мови як засобу спілкування.

Останнім розглянемо соціокультурну компетенцію. Вона спрямована на розвиток розуміння й тлумачення різних аспектів культури і мовної поведінки в академічному та професійних середовищах. Оскільки, як зазначалось вище, у студентів немає знань про свою професію, то на початковому ступені розуміння вищезгаданих аспектів відбуватиметься в академічному середовищі. Студент з РВМ В1+ може виконувати й реагувати на широкий спектр мовленнєвих функцій, уживаючи їх найзагальніші експоненти (вирази, висловлювання) в нейтральному реєстрі. Усвідомлює основні правила ввічливості та діє відповідно до них. Усвідомлює і звертає увагу на найважливіші відмінності між звичаями, звичками, правилами поведінки, цінностями та ідеалами, характерними для спільноти, мова якої вивчається, і власного народу [5, 121]. Слід зазначити, що соціокультурна компетенція формується поряд з лінгвістичною, оскільки студенти ознайомлюються з традиціями, звичаями, правилами поведінки через слухання та читання текстів.

Таким чином, ми проаналізували програму англійської мови для професійного спілкування та узагальнили сучасні підходи вітчизняних методистів до дидактичних і лінгвометодичних вимог до рівня володіння англійською мовою студентами технічних спеціальностей на початковому ступені. Нами відзначено, що лінгвометодичні вимоги визначаються формуванням у студентів комунікативної компетенції (мовної, мовленнєвої та соціокультурної). Ми охарактеризували складові комунікативної компетенції, що допомогло нам визначити компонентний склад змісту навчання на початковому ступені, а саме: сфери і ситуації спілкування, мовний та мовленнєвий матеріал.

Перспективу подальших досліджень убачаємо у визначенні цілей та принципів навчання англійської мови на початковому ступені.

ЛІТЕРАТУРА

1. Азимов Э.Г., Щукин А.Н. Словарь методических терминов (теория и практика преподавания языков). – СПб.: Златоуст, 1999. – 472 с.
2. Берман И.М. Методика обучения английского языка в неязыковых вузах. – М., 1970. – 287 с.
3. Борисова Р.И. Про специфіку першого етапу навчання у немовному вузі // МВІМ. – 1973. – В. 8. – С. 38–43.

4. Данилюк Л.В. До проблеми навчання аудіювання студентів немовного вузу // МВІМ. – 1982. – В. 2. – С. 24–28.
5. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / Наук. редактор українського видання доктор пед. наук, проф. С.Ю. Ніколаєва. – К.: Ленвіт, 2003. – 273 с.
6. Иванова Л.И. Проведення сеансів інтенсивного аудіювання в процесі навчання іноземної мови студентів немовного вузу // МВІМ. – 1995. – В. 5. – С. 60–65.
7. Китайгородская Г.А. Интенсивное обучение иностранным языкам. Теория и практика. – М.: Русский язык, 1992. – 252 с.
8. Методика викладання іноземних мов у вищій школі / За ред. проф. Ю.О. Жлуктенка. – К.: Вища школа, 1971. – 224 с.
9. Основы преподавания иностранных языков / Под ред. В.А. Бухбиндера, В. Штраусса. – К.: Вища школа, 1986. – 335 с.
10. Очерки методики обучения устной речи на иностранных языках / Под ред. В.А. Бухбиндера. – К.: Вища школа, 1980. – 249 с.
11. Пассов Е.И. Коммуникативное иноязычное образование. – Липецк: Липецк. гос. педаг. ин-т, 1998. – 159 с.
12. Програма з англійської мови для професійного спілкування / Колектив авторів: Г.Є. Бакаєва, О.А. Борисенко, І.І. Зуєнок, В.О. Іваніщева, Л.Є. Клименко, Т.І. Козимирська, С.І. Костицька, Т.І. Скрипник, Н.Ю. Тодорова, А.О. Ходцева. – К.: Ленвіт, 2005. – 119 с.
13. Тарнопольський О.Б. Методика навчання іншомовної мовленнєвої діяльності у вищому мовному закладі освіти: Навчальний посібник. – К.: Фірма “ІНКОС”, 2006. – 248 с.
14. Тарнопольський О.Б. Методика обучения английскому языку на первом курсе технического вуза. – К.: Вища школа, 1989. – 160 с.
15. Чернышова Т.Г. Обучение языковому материалу во время повторительно-подготовительного курса в неязыковом вузе: Автореф. дис. ... канд. пед. наук: 10.00.02 / КГПИ. – К., 1990. – 25 с.
16. Davies A. Communicative Competence as Language Use // Applied Linguistics. – 1989. – Vol. 10. – Iss. 2. – P. 157–170.
17. Douglas D. Assessing languages for specific purposes. – Cambridge: Cambridge University Press, 2000. – 310 p.
18. Insights from the Common European Framework / Ed. Keith Morrow. – Oxford: Oxford University Press, 2004. – 141 p.

УДК 378.147

Удовицька С.В.

ФАСИЛІТАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ ПЕДАГОГА ЯК УМОВА ВИХОВАННЯ ПОЧУТТЯ ВЛАСНОЇ ГІДНОСТІ У ПІДЛІТКІВ

Педагогіка гідності зумовлює новий ракурс бачення особистості педагога, відновлення у правах у психолого-педагогічній науці істини: “гідність виховує гідність”. Один з головних принципів, який повинен бути покладений в основу педагогічної роботи, полягає у формуванні “подібного подібним” [1].

Вирішення питання виховання почуття власної гідності у школяра залежить від фасилітаційної, надихаючої ролі педагога. Саме він змінює суть ситуації для учня, коли одна й та сама ситуація може стати джерелом самознищення й

розчарування в собі або прийняття себе. Якщо педагог вірить у здібності своїх вихованців, упевнений у їх безумовній цінності, коли він розглядає свою діяльність як засіб, який стимулює школярів до позитивного самоприйняття, у них, як правило, створюється більш сприятливе уявлення про себе, про свої здібності та моральні якості.

Метою статті є обґрунтування необхідності використання фасилітаційної діяльності педагога як умови виховання почуття власної гідності у підлітків.

Для учнів учитель є найбільш значущою людиною. Успішність навчання та виховання учнів, їхній психологічний стан, визрівання їх гідності багато в чому залежить від ставлення вчителя до учнів, від його педагогічного стилю. Вивчаючи вплив особистості педагога на школярів, психолог Р.В. Овчарова дійшла висновку, що авторитетні педагоги характеризуються такими якостями: позитивна внутрішня, особистісно емоційно забарвлена, мотивована позиція у ставленні до дітей; спрямованість інтересів на особистість школяра; прагнення бути потрібним, корисним учням; висока компетентність і професіоналізм, які дозволяють своєчасно надати допомогу дітям у різних ситуаціях; внутрішній та зовнішній спокій, зрівноваженість, упевненість, збалансованість індивідуальних особистих якостей; поважливе ставлення до учнів, розуміння їх неповторності; визнання та повага їх гідності незалежно від показників їх навчальної діяльності, поведінки й особистісні прояви.

У гуманістичній психології та педагогіці склалося переконання, що високий рівень майстерності педагога – це вміння надихнути школяра на особистісне зростання. Педагог, який відповідає вимогам цього рівня, є “натхненником”, фасилітатором. Основні положення цієї ідеї найбільше реалізовані в гуманістичних ученнях К. Роджерса, Г. Батищева, А. Блера, В. Сухомлинського та інших. Педагог за своєю суттю – фасилітатор (“фасилітаум” – допомога). Зміщення акцентів з викладання на фасилітацію навчання неможливо забезпечити ні шляхом удосконалення умінь і навичок, знань і здібностей педагога, ні шляхом розробки та впровадження нових експериментальних програм і найбільш сучасних технічних засобів навчання у навчально-виховний процес. У дійсності це процес глибинних перебудов певних особистісних настанов учителя (відкритості, безоцінного прийняття, емпатичного розуміння), які реалізуються у процесі діалогічної взаємодії з учнями. К. Роджерс відзначає, що на основі цих настанов педагог-фасилітатор виробляє власні інструменти навчання і виховання, які спрямовані на особистісний розвиток дитини.

Аналіз теорії і практики засвідчив (це відзначено й у А.Б. Орлова [3]), що чим вище здібності педагога до фасилітації, тим більш індивідуальним, диференційованим і творчим є його підхід до учнів, тим більше уваги він приділяє переживанням школярів; частіше вступає з ними у діалог, ураховує самостійність учнів під час планування навчально-виховного процесу, визначення мети та оцінки результатів діяльності. У

сучасному теоретичному потенціалі є класифікація педагогічної майстерності, яка пропонує такі рівні: педагог-інформатор; педагог-технолог; педагог-артист; педагог-натхненник.

Протягом багатьох років у школі переважали педагог-інформатор і дисциплінарні заходи впливу на учнів. Педагог-інформатор ставиться до учня як до об'єкта, його мета – знання та їх передача, його мало цікавлять інтереси і потреби учня, у нього переважає питально-відповідна система, монолог.

Педагог-технолог відрізняється від попереднього переважно засобом викладання навчального матеріалу. Він користується запозиченими технологіями, які дають певний результат, але цей результат не пов'язаний з духовним розвитком дитини, а тільки з формальними знаннями. Головний метод таких учителів – раціональність, орієнтація на правильну відповідь, відсторонення від рефлексивної, емоційної сфери, оперування поняттями й термінами.

Педагог-артист відзначається здатністю відчувати аудиторію, залучати учнів до співпереживання, співтворчості. Міжособистісне спілкування в нього побудовано на довірі, відкритості, безоцінному прийнятті та діалозі.

Педагог-натхненник має вищий рівень людяності. Головним показником такого педагога є духовні зміни, які відбуваються в дитині, визрівання її гідності. Така педагогічна позиція передбачає ставлення до дитини як до самоцінності; безкорисливість як стійкий стан душі; настанови між педагогом-артистом і педагогом-натхненником – у відтінках, у глибині зорієнтованості на учня. Натхненник – це внутрішня робота над безперервним саморозвитком, особистісне, душевно-духовне зростання.

Маючи на увазі теоретичні розробки ідеї педагога-фасилітатора, ми визначили ці рівні як регулятори для підготовки педагогів, які спроможні виховати власну гідність школярів.

Головними критеріями визначення рівня фасилітатора, на наш погляд, є якісні характеристики: рівень спілкування з учнем (рівень діалогічності); ставлення до школяра – емпатичне розуміння, безоцінне прийняття, щирість, відкритість, довіра та визнання його гідності; ставлення школярів до вчителя: потреба учнів у духовному контакті з учителем (як часто дивляться в очі вчителя, посміхаються, неформально спілкуються, розмовляють “по душам”).

Наступним завданням нашої дослідно-експериментальної роботи була перевірка положення гіпотези про фасилітаційну діяльність педагога як умову виховання почуття власної гідності у підлітків. Для цього нами розроблено й адаптовано пакет діагностичних методик, які включають: спостереження за взаємодією вчителя й учнів у педагогічному процесі; вивчення мотивації до виховної діяльності школярів; співбесіди з вихователями; анкетування вчителів; аналіз планів виховної роботи; бесіди з учнями, інтерв'ювання.

Виявлення самооцінки професійних якостей педагогів ми визначали за методикою Р.В. Овчарової “Самооцінка професійних якостей педагогів” [2]. Педагогам було запропоновано оцінити, якою мірою наведені твердження відповідають їх професійній діяльності. Аналітична робота діагностичної стадії дослідження засвідчила: 5,3% педагогів можна віднести до високого рівня педагога-натхненника, фасилітатора; 16,7% – до рівня педагога-артиста; 35,8% – педагогів-технологів і 42,2% – педагогів-інформаторів.

Наші дослідження виявили найбільш типові для педагогів особистісно-професійні проблеми: особистісна тривожність, нестабільність, порушення “Я-концепції”, її заниженість, схильність до авторитарного стилю спілкування, використання застарілих педагогічних стереотипів, які впливають на професійну поведінку та ціннісно-змістовне педагогічне мислення.

Вирішення цих проблем, на наш погляд, педагогам доцільно починати зі зміни ставлення до себе, тому що позитивна “Я-концепція” є як передумовою розвитку гідності, так й особистісного зростання педагога. Справляючись з особистісними проблемами, учитель може адекватно рефлексувати будь-яку ситуацію, свою діяльність, змінити її у потрібному напрямку і бути об’єктом саморозвитку та саморегуляції.

Педагогам були запропоновані вправи, які сприяють саморозвитку їх комунікативної компетентності, діалогічного стилю спілкування на основі розвитку соціальної рефлексії. Нами відзначено, що високий рівень діалогічності спілкування передбачає високий рівень почуття власної гідності суб’єктів цього спілкування. Система вправ, спрямованих на оволодіння основами професійно-педагогічного спілкування, побудованого на принципах діалогу, фасилітації та натхнення, складалася з двох циклів (ми використали й адаптували методику Р.В. Овчарової) [2]:

1. Вправи, спрямовані на оволодіння елементами педагогічної комунікації, які сприяють розвитку комунікативних здібностей, набуттю навичок управління спілкуванням.

2. Вправи для оволодіння всією системою спілкування в заданій педагогічній ситуації.

І цикл

1. Вироблення вмінь діяти органічно та послідовно в публічній обстановці (програвання різних ситуацій: спізнання учня, невиконане доручення, конфлікт з учнем тощо).

2. Формування м’язової свободи у процесі педагогічної діяльності (вправи для усунення напруження під час виконання педагогічної діяльності).

3. Досягнення емоційного комфорту учителя у класі (спроби вибору оптимального темпу, ритму, пози, руху).

4. Розвиток навичок довірливої уваги, спостережливості, зосередженості (вибір і розширення кола уваги – малий, середній, великий).

5. Розвиток найпростіших навичок спілкування (звертання та демонстрація уваги до

співбесідника, привернення уваги оточуючих засобами міміки, невербального виразу вимог педагога, емоційних станів).

6. Вивчення емоційних реакцій дітей за фотографіями та емоційна ідентифікація себе з ними.

7. Словесний педагогічний вплив (логіка, виразність, емоційність мови, образна передача інформації, щирість у проявах почуттів у педагогічній взаємодії) та прогнозування його ефективності.

8. Осягнення виховних діалогів, ситуацій діалогічного спілкування, рівнів діалогу, технології його побудови.

II цикл

1. Виявлення емоційно-психологічного стану педагога в різних ситуаціях та його здібності до саморегуляції (самоаналіз на основі спостереження, рефлексія власного стану на основі самоспостереження).

2. Виявлення і вирішення педагогічної проблеми (уміння оцінювати свої дії, співвідносити їх способи з конкретними завданнями, прогнозувати дії у запропонованих обставинах із запровадженими вимогами – довіра, схвалення, порада, умова, докір).

3. Розвиток педагогічної уяви, інтуїції, навичок імпровізації у спілкуванні (аналіз педагогічної ситуації – прогнозування діалогічних відносин, розробка педагогічних інваріантів вирішення одного й того самого завдання).

Заняття ми побудували у вигляді соціально-психологічного тренінгу. Ураховуючи, що тренінг – це спеціальне організоване спілкування, під час якого вирішуються питання розвитку особистості, формування комунікативних навичок, надання психологічної допомоги та підтримки, то в умовах тренінгу можливо усувати стереотипи і вирішувати особистісні проблеми учасників. Відзначено, що після тренінгу відбувається зміна внутрішніх настанов учасників, розширюються їх знання і з’являється досвід позитивного ставлення до себе та оточуючих.

Головна гуманістична ідея тренінгу полягає в тому, щоб не примушувати, не ламати людину, а допомогти їй стати самою собою, прийняти та полюбити себе, подолати стереотипи, які заважають їй жити радісно та щасливо, спілкуючись з оточуючими.

В узагальненому вигляді методи саморозвитку педагогів подано в табл. 1.

**Таблиця 1
Методи особистісного та професійного самовдосконалення педагога**

Проблема педагога	Психолого-методичні методи професійного та особистісного саморозвитку педагога
Дисбаланс культурного та соціального розвитку	Самопізнання, самоспостереження, самоаналіз, самокритика, самоочищення. Релаксація. Емоційна децентралізація
Малодиференційований образ “Я”, неадекватна самооцінка	Самовиховання, самоосвіта, самообмеження. Розширення засобів

	самовираження
Особистісна тривожність, завищений контроль	Самоконтроль. Самостимулювання. Педагогічний аналіз діяльності та відносин з учнями. Емпатичне розуміння. Соціальна рефлексія. Моделювання поведінки. Розширення педагогічного репертуару
Емоційна холодність, формалізм у ставленні до школярів	Педагогічні етюди. Педагогічна імпровізація. Педагогічне прогнозування. Педагогічний аналіз конкретних ситуацій. Розвиток позитивного сприйняття школярів. Стимулювання особистісного зростання в умовах тренінгу
Авторитарність. Гіперсоціалізованість	Тренування комунікативних умінь і навичок. Емоційне заглиблення. Осягнення основних ідей діалогічної взаємодії, технологія її побудови. Педагогічний аналіз конкретних ситуацій
Недостатня професійна компетентність в окремих аспектах діяльності	Бібліотерапія. Аналіз психолого-педагогічної інформації спеціального призначення. Я-висловлювання у педагогічних ситуаціях. Тренування рефлексивної поведінки. Самодіагностика особистісно-професійного надбання та обмеження

відбуваються у групі, і це допомагає налаштуватися на відвертість, довіру партнерам, ставати більш гуманними у ставленні один до одного; активізуються й інтелектуальні, аналітичні процеси – обговорення, діалог;

- принцип добровільності участі; учасник повинен мати природну внутрішню зацікавленість у змінах своєї особистості; примусові особистісні зміни позитивними не бувають;

- принцип постійного складу групи; тоді група працює більш продуктивно, активізуючи саморозкриття учасників;

- принцип заглиблення – тривалість занять визначається на початку роботи, не рідше одного разу на тиждень;

- принцип ізольованості, безумовною вимогою якої є повна впевненість учасників у тому, що їх ніхто не підслуховує; якщо є необхідність вести відеозапис заняття, потрібно отримати згоду всіх членів групи;

- принцип вільного простору – у приміщенні для занять повинна бути можливість вільного руху учасників, їх розташування колом, об’єднання в мікрогрупи, а також для усамітнення.

Основним завданням взаємодії у групі ми вважаємо зміни неадекватних педагогічних позицій, діалогізацію стилю виховання, усвідомлення мотивів виховання, позитивацію форм впливу у процесі виховання учнів. Особлива увага приділяється розвитку емоційного фундаменту виховання.

У процесі роботи педагогам пропонувалось бути більш сензитивними до учнів, ставитись до них з емпатією, розумінням; створювати атмосферу прийняття, в якій школяр може відчувати себе в достатній безпеці, щоб усвідомлювати свою гідність, досліджувати і саморозвивати власну особистість та інші способи взаємодії з учителями.

Головним предметом змін ставала сфера самосвідомості педагогів, система самосприйняття і ставлення до них, а також реальні форми взаємодії у педагогічному процесі. У групі кожному учаснику відводиться не пасивна, а активна позиція у діалозі та обмірковування проблем відносин “учитель – учень”, пропонується самостійне їх вирішення під час групового діалогу, а також обмін досвідом.

Після проведення циклів занять ми помітили такі зміни: позитивність “Я-концепції” у всіх педагогів; свобода Я-висловлювань, вміння відстояти свою точку зору (на початку занять – низький рівень діалогічності і взаєморозуміння, невміння чути один одного); розвиненість емоційної, соціальної рефлексії як вміння утримувати Я у різних ситуаціях. Також були відзначені зміни в педагогічній діяльності вчителів, які брали участь у заняттях.

Одним із завдань нашої експериментальної роботи з учителями було створення умов для визрівання незадоволеної потреби в особистісному зростанні, культурній самобудові та самодосконалоості. Тому головною нашою метою було створення умов для прояву емоційного досвіду вчителів, переживання ними нових цінностей, а не раціональне їх усвідомлення.

В організації групи ми спирались на такі принципи:

- принцип діалогізації взаємодії, тобто рівноправне спілкування на заняттях групи, засноване на взаємній повазі, довірі учасників;

- принцип постійного зворотного зв’язку, коли учасник отримує інформацію від інших членів групи про результати його дій під час роботи; унаслідок зворотного зв’язку людина може коригувати подальшу поведінку, замінюючи невдалі способи спілкування на нові; у групі потрібно створити умови, які забезпечують готовність учасників надавати зворотний зв’язок (говорити іншим про них самих) і приймати його (слухати інших про себе);

- принцип самодіагностики, усвідомлення і формулювання власних особистісно значущих проблем; у члена групи повинна бути можливість побачити себе в різних ситуаціях, коли від нього вимагається ухвалення певного рішення та його здійснення;

- принцип оптимізації розвитку, стимуляція саморозвитку учасників, спрямування їхніх зусиль у потрібне річище;

- принцип гармонізації інтелектуальної та емоційної сфер; учасники щиро відчують події, які

Бесіди з учителями засвідчили, що вони стали частіше відвідувати бібліотеку, а не тільки з метою вияву літератури з нових технологій і методик навчання та виховання, у них з'явився інтерес до наукових проблем, усвідомлення таких феноменів, як рефлексія, креативність, саморозвиток. Самостійний підбір літератури, свідоме ставлення до педагогічної діяльності – це, на наш погляд, показники розвитку духовних потреб саморозвитку педагога.

Аналіз результатів проведеного дослідження дозволяє зробити висновок про ефективність обраної роботи для підвищення фасилітаційної компетентності педагогів загальноосвітніх шкіл. Але невеликий строк роботи, а також багато інших факторів (пропуски занять, завантаженість учителів тощо) вплинули на динаміку результатів. Крім того, йдеться не лише про вироблення знань, умінь і навичок педагогів, що є лише засобом, а про зміну глибинних настанов, що є прерогативою більш тривалого часу.

Наше подальше дослідження буде спрямовано на експериментальну перевірку ефективності теоретично обґрунтованих організаційно-педагогічних умов виховання почуття власної гідності в молодших підлітків.

ЛІТЕРАТУРА

1. Липкина А.И. Самооценка и формирование личности школьника // Вопросы психологии. – 1973. – № 12. – С. 68–70.
2. Овчарова Р.В. Практическая психология в начальной школе. – М., 1996. – 339 с.
3. Орлов А.Б. Восхождение к индивидуальности. – М., 1991. – 560 с.
4. Прудченков А.С. Трудное восхождение к себе. – М., 1995. – 140 с.

УДК 371

Устименко О.М.

ЛІНГВІСТИЧНИЙ АУДИТ ЯК СУЧАСНА ТЕХНОЛОГІЯ КОМПЛЕКСНОГО АНАЛІЗУ МОВНИХ ПОТРЕБ У СФЕРІ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМУНІКАЦІЇ

У статті досліджується проблема комплексного аналізу потреб міжкультурної інішомовної професійної комунікації. Розкриваються шляхи подолання “мовного бар’єра” в мультинаціональних компаніях з перспективою корпоративного навчання іноземних мов. Уточнюється поняття “лінгвістичний аудит”. Розглядається технологія лінгвістичного аудиту як репертуару сучасних методів діагностування мовних потреб персоналу корпорацій у сфері післядипломного навчання іноземних мов. Аналізуються переваги та недоліки лінгвістичного аудиту. Окреслюється перспективність подальших досліджень технології лінгвістичного аудиту.

The problem of the complex analysis of requirements of an intercultural foreign professional communication is investigated in the article. The ways of overcoming “the language barrier” in multinational companies in prospect of corporate training foreign languages is revealed. The notion of the language audit is

specified. The technology of the linguistic auditing as a repertoire of modern methods of diagnosing language needs of personnel of corporations in the sphere of post-diploma studying foreign languages is considered. The advantages and disadvantages of the language audit are analysed. The perspectives of further researches of the technology of the linguistic auditing are outlined.

Сучасне зростання ролі іноземної мови (ІМ) пов’язане з цілою низкою геополітичних чинників, у першу чергу з посиленням інтеграційних процесів світової економіки, злиттям капіталу та інтенсивним розвитком великих мультинаціональних корпорацій. Англійська мова, що вже давно отримала статус мови міжнаціонального спілкування, також здобула ключові позиції у сфері економіки та бізнесу.

Проблема “мовного бар’єра” в мультинаціональних організаціях має різний масштаб для національних компаній англійськомовних та неанглійськомовних країн, оскільки статус англійської як мови міжнаціонального спілкування є конкурентною перевагою для розвитку зовнішньоекономічних зв’язків і бізнесу саме англійськомовних країн. Проте навіть в умовах безперечного лідерства англійської мови не можна нехтувати впливом інших ІМ, тому що використання англійської мови сьогодні не вирішує всіх мовних проблем у зовнішньоекономічній діяльності мультинаціональних корпорацій через багатомовність персоналу цих компаній та інших учасників світового ринку.

Вивчення досвіду мультинаціональних організацій свідчить про різноманітність способів подолання “мовного бар’єра”. До них можна віднести використання мови міжнародного значення (“lingua franca”), вибір однієї з кількох мов як “корпоративної”, створення штучної мови шляхом уведення обмежень у словнику та синтаксисі, “функціональну багатомовність”, “аутсорсінг”, машинний або комп’ютерний переклад, використання “мовних посередників”, вибіркового пошуку персоналу, залучення до роботи співвітчизників для роботи за кордоном, наймання іноземців для роботи в головному офісі, а також корпоративне навчання ІМ. Установлено також, що, долаючи “мовний бар’єр”, мультинаціональні компанії часто використовують відразу кілька способів.

Спостереження за роботою мультинаціональних компаній указує на широке застосування останнього із зазначених способів – корпоративного навчання. Можна назвати дві головні причини поширення корпоративного навчання ІМ сьогодні. По-перше, як уже відзначалося вище, сучасна глобалізація світової економіки вимагає від фахівців умінь ефективно здійснювати міжкультурну інішомовну комунікацію, бути успішним у подоланні “мовних” і “культурних бар’єрів”. По-друге, проблема мовної підготовки фахівців у зовнішньоекономічній сфері є актуальною для нашої країни тому, що існує певний розрив між змістом і вимогами освітніх стандартів підготовки фахівців і суспільним замовленням. Скорочення цього розриву та виконання соціального замовлення є для системи професійної освіти завданням державного значення і вимагає його