Министерство Просвещения Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Донецкий государственный педагогический университет
имени В. Шаталова»

На правах рукописи

ЛАЗАРЕВА Анна Сергеевна

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОГО КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания
(по областям и уровням образования) (педагогические науки)

Д И С С Е Р Т А Ц И Я

на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Н а у ч н ы й к о н с у л ь т а н т
д о к т о р п е д а г о г и ч е с к и х н а у к , п р о ф е с с о р
В . Н . А л ф и м о в

Горловка 2026

О Г Л А В Л Е Н И Е

Введение …….....4

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОГО КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

1.1. Плюрилингвальное корпоративное обучение как направление иноязычной подготовки в корпоративном обучении взрослых …… 30

1.2. Нормативо--правовое обеспечение плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. …….54

1.3. Методологические основания плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. ……. 61

1.4. Плюрилингвальный подход как системообразующее лингводидактическое основание методической системы ……..... 89

Выводы по Главе 1 …… 129

ГЛАВА 2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОСТРОЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОГО КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

2.1. Психолого–педагогический портрет и целевой профиль корпоративного обучающегося как основа разработки методической системы ……..133

2.2. Структура, принципы построения и функционирования методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. …… 167

2.3. Механизм реализации методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам ……189

Выводы по Главе 2……...… 217

ГЛАВА 3. МЕТОДИКА ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОГО КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

3.1. Организационно–дидактические условия реализации методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам ……...……...221

3.2. Цели, задачи, содержание методики плюрилингвального корпоративного обучения взрослых. ……242

3.3. Технологии и диагностический инструментарий плюрилингвального корпоративного обучения……...……276

Выводы по Главе 3 309

ГЛАВА 4. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОГО КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ……313

4.1. Предварительно–поисковый этап экспериментальной работы ……313

4.2. Формирующий этап эксперимента …… 321

4.2.1. Анализ обобщенных результатов основного этапа эксперимента ……322

4.2.2. Внедрение методики плюрилингвального корпоративного обучения взрослых……...……... 355

4.2.3. Статистическая обработка данных, полученных в ходе эксперимента, и подтверждение результативности ……...……. 392

Выводы по Главе 4 405

ЗАКЛЮЧЕНИЕ..... 411

Библиографический список..... 414

Приложения

ВВЕДЕНИЕ

Актуальность темы исследования. Современный этап социально–экономического развития Российской Федерации связан с изменением направлений внешнеэкономического, образовательного и научно–технологического сотрудничества, расширением взаимодействия со странами БРИКС, ШОС и другими государствами, а также с усилением внимания к подготовке кадров для технологического и промышленного развития страны. В стратегических документах Российской Федерации особое значение придается развитию кадрового потенциала, непрерывного профессионального образования взрослых и международного научно–технологического взаимодействия. В профессиональной деятельности все чаще возникают ситуации, требующие использования нескольких иностранных языков в рамках одной производственной, управленческой, научно–технологической или проектной деятельности. Это приводит к изменению требований к подготовке специалистов и актуализирует задачу совершенствования корпоративного обучения иностранным языкам.

Возрастает потребность в специалистах, способных участвовать в международных переговорах, сопровождать экспортно–ориентированные проекты, взаимодействовать с зарубежными партнерами и осуществлять профессиональную коммуникацию в многоязычной среде. В связи с этим меняется и характер корпоративного обучения иностранным языкам. Постепенно снижается ориентация на изучение одного иностранного языка как универсального средства профессионального общения. Все большее значение приобретает способность использовать несколько языков в зависимости от профессиональной ситуации, коммуникативной задачи и состава участников взаимодействия. Иностранные языки начинают рассматриваться как единый профессиональный коммуникативный ресурс.

Наиболее отчетливо данные изменения проявляются в обучении взрослых. Взрослые обучающиеся включены в профессиональную и цифровую коммуникацию, ориентированы на практическое применение

результатов обучения и использование иностранных языков в реальных профессиональных ситуациях. Для них особенно значима способность гибко использовать несколько иностранных языков, осуществлять межъязыковой перенос и переключаться между языками в зависимости от целей и условий профессионального общения.

Одновременно возрастает значение учета когнитивно–языковых особенностей взрослых обучающихся, связанных со способностью к межъязыковому взаимодействию, распознаванию языковых закономерностей и функциональному использованию многоязычного коммуникативного опыта. Однако существующие методики корпоративного обучения в основном сохраняют моноязычную организацию обучения и недостаточно учитывают возможности межъязыкового взаимодействия, функционального распределения языков и особенности обучения взрослых в условиях профессиональной многоязычной коммуникации.

В этих условиях особую актуальность приобретает плюрилингвальный подход, рассматривающий иностранные языки как единый коммуникативный репертуар личности и ориентированный на их функциональное использование в профессиональной деятельности. Несмотря на разработанность отдельных положений плюрилингвального подхода в современной лингводидактике, вопросы его системной реализации в корпоративном обучении взрослых остаются недостаточно изученными.

Это обусловливает необходимость разработки целостной методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, обеспечивающей управляемое и воспроизводимое формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции как способности использовать несколько языков для решения профессионально значимых коммуникативных задач.

Степень разработанности проблемы. Проблематика корпоративного обучения иностранным языкам на протяжении последних десятилетий активно разрабатывается в отечественной и зарубежной лингводидактике,

однако степень ее научной и практической разработанности остается неоднородной, особенно при рассмотрении вопроса в логике построения методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, языковых корпоративных курсов и образовательных программ показывает, что в современных условиях возрастает потребность в обучении, ориентированном на способность использовать несколько языков в рамках профессионального взаимодействия. Вместе с тем методические решения в данной области преимущественно сохраняют фрагментарный характер и не обеспечивают системной организации многоязычной подготовки взрослых обучающихся.

В отечественных и зарубежных исследованиях (А.Л. Морозова, Б.А. Крузе, J. Llompart, K. Steil, E. Perea и др.) рассматриваются проектное обучение, интеграция иноязычной подготовки с профессиональным образованием и способы включения профессионального контекста в процесс обучения иностранным языкам. Данные исследования подтверждают значимость практико–ориентированного обучения и профессиональной направленности содержания при формировании иноязычной коммуникативной компетенции. Однако большая часть работ выполнена применительно к академическому сектору образования и ориентирована преимущественно на обучение студентов, что ограничивает возможность их прямого переноса в сферу корпоративного обучения взрослых. В существующих исследованиях недостаточно учитываются особенности корпоративной подготовки, связанные с интенсивностью образовательного процесса, вариативностью профессиональных задач, необходимостью оперативного включения языков в профессиональную коммуникацию и зависимостью содержания обучения от запросов работодателя.

Ряд исследователей (Л.П.Халяпина, А.А.Колесников, А.А.Прохорова, Т.В.Устинова, S.Vallejo, M.Dooly и др.) сосредоточили внимание на концептуализации поли–, мульти– и плюрилингвальных подходов, определении сущности многоязычного образования и описании механизмов

взаимодействия языков в сознании обучающегося. В работах данных авторов плюрилингвальность рассматривается как результат формирования когнитивной, иноязычной и аксиологической компетенций, а также как способность личности использовать единый коммуникативный репертуар в условиях межъязыкового взаимодействия. Существенный вклад в разработку проблемы внесли исследования, посвященные динамике плюрилингвального репертуара обучающегося, его гибкости и способности функционировать как системы языковых ресурсов, актуализируемых в зависимости от коммуникативной задачи (Т.В. Устинова, J.Jessner). Данные положения имеют принципиальное значение для понимания механизмов межъязыкового взаимодействия и учета индивидуальных особенностей обучающихся. Вместе с тем указанные исследования преимущественно ориентированы на теоретическое осмысление феномена плюрилингвальности и не затрагивают вопросы построения методической системы корпоративного обучения взрослых иностранным языкам в условиях ограниченного времени подготовки, прагматической направленности обучения и профессиональной релевантности содержания.

Отдельное направление исследований связано с изучением влияния плюрилингвального подхода на формирование профессиональной идентичности, межкультурной компетенции и использование ресурсов многоязычия в образовательном процессе (А.Галанте, Дж.Де ла Круз и др.). Авторы отмечают, что обращение к многоязычному опыту обучающихся способствует развитию межкультурного взаимодействия, укреплению культурной идентичности и повышению эффективности освоения языков. Вместе с тем данные исследования сосредоточены преимущественно на социокультурных и аксиологических аспектах многоязычного образования и практически не рассматривают вопросы методической организации корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, построения его структуры, механизмов управления обучением и диагностики результатов.

Исследования в области андрагогики, дополнительного профессионального образования и корпоративного обучения подчеркивают необходимость учета профессионального опыта взрослых обучающихся, их мотивации, образовательных запросов и специфики профессиональной деятельности. Однако анализ существующих образовательных практик показывает, что корпоративное обучение иностранным языкам в большинстве случаев строится в логике автономного изучения отдельных языков и не ориентировано на формирование единого многоязычного коммуникативного репертуара обучающегося. В корпоративных программах дополнительного профессионального образования преобладают краткосрочные языковые курсы, ориентированные на решение локальных коммуникативных задач, тогда как вопросы межъязыкового взаимодействия, функционального распределения языков и формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции, как правило, не получают системного отражения.

Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам в современной педагогической науке не получила целостной разработки. На сегодняшний день остается неуточненным и несогласованным понятийно–категориальный аппарат исследования, включающий такие понятия, как «плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых», «психолого–педагогический портрет корпоративного обучающегося», «целевой профиль корпоративного обучающегося», «иноязычная корпоративная обучающая среда», «плюрилингвальная языковая личность», «плюрилингвальная коммуникативная компетенция». Недостаточно разработана структура методики плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, включающая инвариантные и вариативные компоненты, определяющие цели, содержание, технологии обучения, организационно–дидактические условия. Также сохраняется дефицит учебных программ и учебно–методических материалов, адаптированных к потребностям различных профессиональных групп взрослых обучающихся, а

также отсутствует диагностический инструментарий, позволяющий объективно оценивать уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции в условиях иноязычной корпоративной обучающей среды.

Анализ теоретических и практических разработок в области иноязычного образования и практики корпоративного обучения взрослых иностранным языкам выявил ряд **противоречий**, требующих разрешения с учетом задач кадрового обеспечения социально–экономического развития страны между;

– социальной значимостью профессиональной многоязычной коммуникации с ключевыми внешнеэкономическими партнерами страны, и недостаточной разработанностью теоретико–методологических оснований плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам;

– сложившимися в лингводидактике представлениями о плюрилингвальном подходе и отсутствием его целостной методической интерпретации как системообразующего лингводидактического основания, рассматривающего иностранные языки как единый коммуникативный репертуар личности и обеспечивающего управление межъязыковым взаимодействием в профессиональной коммуникации;

– объективной разнородностью психолого–педагогических, языковых, мотивационно–ценностных и профессионально–коммуникативных характеристик взрослых корпоративных обучающихся и недостаточной разработанностью механизмов соотнесения психолого–педагогического портрета с целевым профилем обучающегося как нормативным ориентиром формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции;

– между потребностью корпоративного обучения в управляемой, воспроизводимой и адаптивной методической системе плюрилингвального обучения взрослых иностранным языкам и недостаточной разработанностью

ее структуры, принципов построения, организационно–дидактических условий и механизма реализации;

–необходимостью разработки адаптивной инвариантно–вариативной методики плюрилингвального корпоративного обучения, обеспечивающей отбор содержания, функциональное сочетание языков, применение соответствующих технологий и диагностику динамики формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции, и отсутствием научно обоснованного диагностического инструментария, включающего критерии, показатели и уровни оценки результатов обучения.

Указанные противоречия определили **проблему исследования**: какова методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, обеспечивающая управляемое и воспроизводимое формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Актуальность проблемы, недостаточная теоретическая и практическая разработанность позволили определить **тему исследования**: «Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам».

Объект исследования –процесс плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам.

Предмет исследования – методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам.

Цель исследования – разработать, теоретически обосновать и экспериментально проверить методическую систему плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, обеспечивающую формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции как способности и готовности реализовывать профессионально значимые коммуникативные намерения в условиях многоязычного профессионального взаимодействия.

В соответствии с объектом, предметом, целью и гипотезой определены следующие **задачи исследования**:

1. Проанализировать современное состояние плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, определить нормативно–правовые, теоретико–методологические основания исследования.
2. Раскрыть плюрилингвальный подход как системообразующее лингводидактическое основание методической системы, рассматривающее иностранные языки как единый коммуникативный репертуар и обеспечивающее управление межъязыковым взаимодействием в профессиональной коммуникации.
3. Выявить и теоретически обосновать психолого–педагогический портрет взрослого корпоративного обучающегося как диагностическое основание индивидуализации обучения, а также соотнести его с целевым профилем корпоративного обучающегося, определяющим нормативные ориентиры формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.
4. Разработать и теоретически обосновать методическую систему плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, определить ее структуру, принципы построения, механизм реализации и организационно–дидактические условия ее воспроизводимой реализации.
5. Разработать методику плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, определить ее цели, содержание, технологии, инвариантно–вариативную структуру и принципы функционального сочетания языков в соответствии с профессионально значимыми коммуникативными намерениями обучающихся.
6. Разработать и теоретически обосновать диагностический инструментарий оценки сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции на основе системы критериев, показателей и уровней.

7. Экспериментально проверить результативность методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, осуществить статистическую обработку результатов и определить условия ее воспроизводимой реализации.

Гипотеза исследования заключается в предположении о том, что методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам будет эффективной если:

1. Плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых иностранным языкам рассматривается как самостоятельное направление иноязычной подготовки, основанное на задачи профессиональной многоязычной коммуникации и основанное на согласовании целей, содержания и результатов обучения с профессиональными потребностями обучающихся.
2. Методологическим основанием методической системы выступает плюрилингвальный подход, рассматривающий иностранные языки как единый коммуникативный репертуар личности и обеспечивающий управление межъязыковым взаимодействием в профессиональной коммуникации, а коммуникативное намерение используется как единица отбора и структурирования содержания обучения.
3. Разработка и реализация обучения осуществляются с учетом психолого–педагогического портрета корпоративного обучающегося и его соотнесения с целевым профилем, определяющим нормативные ориентиры формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.
4. Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам является целостной, управляемой и воспроизводимой, включает взаимосвязанные цели, содержание, методику, технологии, организационно–дидактические условия и механизм реализации, обеспечивающие функционирование обучения в условиях иноязычной корпоративной обучающей среды.
5. Методика плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам имеет инвариантно–вариативную структуру,

обеспечивает функциональное сочетание языков в соответствии с профессионально значимыми коммуникативными намерениями обучающихся и учитывает профессиональный контекст их деятельности.

6. Диагностический инструментарий включает критерии, показатели и уровни оценки сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции и позволяет выявить динамику результатов обучения.

7. Результативность методической системы подтверждается статистически значимой положительной динамикой показателей сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Научная новизна исследования состоит в том, что в нем впервые

1. Впервые разработана и теоретически обоснована воспроизводимая методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, включающее цели, содержание, методику, технологии, организационно–дидактические условия, механизм реализации и диагностический инструментарий, функционирующие в условиях иноязычной корпоративной обучающей среды. Установлено, что механизм реализации методической системы обеспечивает переход от профессиональных и коммуникативных потребностей обучающегося к результатам обучения посредством отбора содержания на основе коммуникативных намерений, функционального сочетания языков и диагностики результатов обучения.

2. Теоретически обоснованы и структурированы психолого–педагогический портрет и целевой профиль взрослого корпоративного обучающегося. Психолого–педагогический портрет раскрыт как диагностическое основание индивидуализации обучения и включает когнитивно–языковые, мотивационно–ценностные, коммуникативно–деятельностные и профессионально–контекстуальные характеристики обучающегося. Целевой профиль определяет нормативные ориентиры формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции и обеспечивает адресность организации образовательного процесса.

3. Уточнены методологические и лингводидактические основания плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам на основе интеграции системного, деятельностного, компетентностного, междисциплинарного, личностно–ориентированного, андрагогического и коммуникативно–когнитивного подходов при определяющей роли плюрилингвального подхода. Установлено, что коммуникативное намерение выступает единицей отбора и структурирования содержания обучения, определяющей выбор языков, их функциональное сочетание и способы реализации профессионально значимого высказывания.

4. Определены и теоретически обоснованы организационно–дидактические условия реализации методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, включающие формирование иноязычной корпоративной обучающей среды, обеспечение лингвистической безопасности, профессиональную направленность, адаптивность и вариативность обучения, а также ориентацию на целевой профиль обучающегося и профессионально значимые коммуникативные намерения. Доказано, что согласованная реализация данных условий обеспечивает устойчивость, результативность и воспроизводимость процесса обучения.

5. Разработаны, теоретически обоснованы и экспериментально апробированы инвариантно–вариативная методика и диагностический инструментарий плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам как операциональная основа реализации методической системы. Методика обеспечивает адаптацию содержания, технологий и языковых конфигураций к профессиональным задачам и корпоративному контексту, а диагностический инструментарий включает критерии, показатели и уровни оценки сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Теоретическая значимость исследования:

1.Теоретически обоснована методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным, обеспечивающее управляемое и воспроизводимое формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции в условиях иноязычной корпоративной обучающей среды. Расширены научные представления о возможностях плюрилингвального подхода в организации корпоративного обучения взрослых, при котором иностранные языки рассматриваются как единый коммуникативный репертуар личности, а коммуникативное намерение выступает единицей отбора и организации содержания обучения.

2. Уточнен понятийно–категориальный аппарат методики плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. В научный оборот введены и методически интерпретированы понятия: «плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых иностранным языкам», «плюрилингвальная коммуникативная компетенция», «психолого–педагогический портрет корпоративного обучающегося», «целевой профиль корпоративного обучающегося», «иноязычная корпоративная обучающая среда», «инвариантно–вариативная структура методики», «диагностический инструментарий». Систематизация данных понятий способствует развитию терминологической и методической базы корпоративного иноязычного обучения взрослых.

3. Расширены теоретические представления о методологических основаниях плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам за счет интеграции системного, деятельностного, компетентностного, личностно–ориентированного, андрагогического, коммуникативно–когнитивного и плюрилингвального подходов. Плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых представлено как объект самостоятельного методического исследования, объединяющий положения лингводидактики, андрагогики и профессионально ориентированного обучения иностранным языкам.

4. Теоретически обоснована взаимосвязь психолого–педагогического портрета и целевого профиля корпоративного обучающегося. Психолого–педагогический портрет рассматривается как системно организованное, диагностически выявляемое описание актуального состояния обучающегося. Целевой профиль определен как нормативно заданная, методически обоснованная совокупность целевых характеристик подготовки, отражающая требуемый уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции и определяющая способность обучающегося к реализации профессионально значимых коммуникативных намерений в условиях многоязычной профессиональной коммуникации.. Показано, что организация и реализация обучения должны учитывать не только уровень владения иностранным языком, но и профессионально значимые коммуникативные намерения, языковой опыт и индивидуальные особенности взрослого обучающегося.

5. Систематизированы организационно–дидактические условия реализации методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, включающие профессиональную направленность содержания обучения, адаптивность образовательных программ, учет многоязычного опыта обучающихся, формирование иноязычной корпоративной обучающей среды и применение диагностического инструментария. Полученные результаты расширяют научные представления о плюрилингвальном корпоративном обучении взрослых как о целостном, диагностируемом и воспроизводимом педагогическом процессе.

Практическая значимость исследования:

1. Разработана и апробирована методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, предназначенная для использования в системе корпоративного обучения, дополнительного профессионального образования, профессионально ориентированной иноязычной подготовки взрослых, а также при разработке отдельных

элементов многоязычной подготовки в образовательных организациях высшего образования и профильного иноязычного обучения в общеобразовательной школе. Методическая система внедрена в образовательную практику, что подтверждается актами внедрения, и используется в корпоративных университетах, учебных центрах предприятий, организациях дополнительного профессионального образования, языковых центрах и образовательных организациях высшего образования при реализации краткосрочных интенсивных курсов, модульных программ, корпоративных языковых тренингов, программ повышения квалификации и дисциплин профессионально ориентированного иноязычного обучения студентов, участвующих в международной профессиональной коммуникации.

2. Разработаны психолого–педагогический портрет и целевой профиль корпоративного обучающегося, используемые на этапе разработки и диагностики обучения. Психолого–педагогический портрет позволяет выявлять уровень языковой подготовки, особенности профессиональной деятельности, коммуникативные затруднения, образовательные потребности и многоязычный опыт обучающихся. Целевой профиль применяется при определении планируемых результатов обучения, отборе содержания, выборе языковых конфигураций и построении индивидуальных и групповых образовательных маршрутов в корпоративных программах обучения иностранным языкам, программах дополнительного профессионального образования и профессионально ориентированной подготовке студентов.

3. Разработан механизм реализации методической системы, обеспечивающий организацию обучения на основе профессиональных и коммуникативных потребностей обучающихся, коммуникативных намерений и функционального сочетания языков. Механизм используется при разработке и проведении корпоративных языковых курсов, программ профессионально ориентированного обучения студентов и программ повышения квалификации специалистов, осуществляющих профессиональное взаимодействие с зарубежными партнерами, и обеспечивает подготовку к ведению переговоров,

деловой переписке, проведению презентаций, участию в совещаниях, согласованию решений и другим видам профессиональной коммуникации в многоязычной среде.

4. Определены и описаны организационно–дидактические условия реализации методической системы, включающие формирование иноязычной корпоративной обучающей среды, адаптацию содержания обучения к профессиональному профилю обучающихся, модульную организацию обучения, вариативность языковых конфигураций и связь обучения с реальными профессиональными коммуникативными ситуациями. Полученные результаты используются при разработке корпоративных образовательных программ, программ дополнительного профессионального образования, университетских учебных дисциплин, учебно–методических материалов, диагностических средств и локальных нормативных документов образовательных организаций и корпоративных учебных центров.

5. Разработаны и экспериментально апробированы методика и диагностический инструментарий плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. Методика позволяет адаптировать содержание, технологии и формы обучения к профессиональным задачам, уровню подготовки и языковому опыту обучающихся. Диагностический инструментарий включает критерии, показатели и уровни оценки сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции и используется для входной и итоговой диагностики, отслеживания динамики и результативности образовательных программ, в том числе методами математической статистики. Отдельные методические и диагностические элементы применяются при организации профильного и многоязычного обучения в образовательных организациях высшего и дополнительного образования.

Организация и эмпирическая база исследования. Исследование проводилось в четыре этапа.

На первом этапе (2007–2012) осуществлялся анализ отечественной и зарубежной научно–методической литературы по проблемам плюрилингвального образования, корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, андрагогики и профессионально ориентированной иноязычной подготовки. Изучалось современное состояние корпоративного обучения иностранным языкам, уточнялся понятийно–категориальный аппарат исследования, определялись теоретико–методологические основания работы, формулировались проблема, цель, задачи и гипотеза исследования.

На втором этапе (2012–2020) разрабатывались концептуальные положения исследования, проектировалась методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, определялись ее структура, принципы, организационно–дидактические условия и диагностический инструментарий. Проводилась апробация учебно–методических материалов, уточнялись механизмы реализации методической системы. В рамках предварительно–поискового этапа экспериментальной работы выявлялись исходные параметры сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции и особенности профессиональной многоязычной коммуникации взрослых обучающихся.

На третьем этапе (2020–2025) осуществлялась опытно–экспериментальная проверка результативности методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, проводилось внедрение разработанных методических решений в образовательную практику, анализировались результаты исследования, осуществлялась статистическая обработка полученных данных и уточнялись условия воспроизводимой реализации методической системы.

На четвертом этапе (2025–2026) проводились систематизация, обобщение и интерпретация результатов исследования, формулировались выводы, оформлялись текст диссертации и автореферат.

Экспериментальной базой исследования являлась Автономная некоммерческая организация «Академия корпоративного обучения» (г.

Москва). Эмпирический материал получен в процессе реализации программ плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, включавших корпоративные языковые курсы, программы, ориентированные на многоязычную подготовку взрослых обучающихся.

Методологическую основу исследования составляют *положения философии образования и методологии педагогического исследования*, разработанные в трудах Е.М. Акишиной, В.Н. Алфимова, Л.Ю. Москалевой, В.В. Молодыченко, Е.М. Троицкой, А.Е. Крикунова, Ю.А. Лях и других ученых.

На философском уровне исследование опирается на *системный подход* (В. Афанасьев, И.В. Блауберг, Л. Буева, Д. Гвишиани, Ф. Королев, Э.Г. Юдин и др.), позволивший рассматривать плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых иностранным языкам как целостную методическую систему, определить взаимосвязь ее компонентов, обосновать требования управляемости, воспроизводимости и результативности обучения.

На общенаучном уровне основу исследования составили *деятельностный подход* (Л.С. Выготский, В.В. Давыдов, А.Н. Леонтьев, С.Л. Рубинштейн, Д.Б. Эльконин, В.В. Белкина), определивший ориентацию обучения на профессионально значимую речевую деятельность взрослых обучающихся и выбор практико-ориентированных форм обучения, а также *междисциплинарный подход* (Е.М.Акишина, О.Б.Бессерт, Е.И.Вараксина Н.В.Попова, И.В.Слесаренко, М.М.Степанова), обеспечивший интеграцию положений лингводидактики, андрагогики, психологии и теории профессиональной коммуникации при разработке методической системы.

На конкретно-научном уровне исследование базируется на *компетентностном подходе* (Д.В.Алфимов, К.Э.Безукладников, И.А.Зимняя, О.Г.Красношлыкова, Ю.А.Лях, Е.Н.Соловова, А.В.Хуторской), определившем целевую направленность исследования и позволившем рассматривать результат обучения как сформированность плюрилингвальной коммуникативной компетенции; личностно-ориентированном подходе

(В.В.Белкина, И.Л.Бим, Е.В.Бондаревская, В.В.Сериков, А.С.Фетисов), обеспечившем учет индивидуальных образовательных потребностей, профессионального опыта и мотивации взрослых обучающихся; андрагогическом подходе (Д.В.Алфимов, С.Г.Вершловский, О.Г.Красношлыкова, И.Л.Колесникова, М.Ноулз,), позволившем учитывать специфику взрослого обучающегося как субъекта профессионального обучения, ориентированного на практический результат и автономность образовательной деятельности. Данный подход согласуется с положениями И.А. Басовой о необходимости проведения анализа образовательных потребностей обучающихся при разработке программ языка для специальных целей и адаптации содержания обучения к профессиональным задачам конкретной категории слушателей.

Коммуникативно-когнитивный подход (К.Э.Безукладников, А.А.Колесников, Л.А.Милованова, О.Г.Поляков, Е.Г.Тарева) определил психолингвистические основания обучения, направленного на развитие иноязычного мышления, когнитивных стратегий и способности к профессиональной коммуникации в межкультурной среде.

В качестве системообразующего лингводидактического основания исследования выступает *плюрилингвальный подход* (А.А.Прохорова, Т.В.Устинова, Л.П.Халяпина, В.Кук, Дж.Сенос и др.), позволивший рассматривать совокупность изучаемых языков как единый коммуникативный репертуар обучающегося, обосновать механизмы межъязыкового взаимодействия, переноса и переключения языков в зависимости от профессиональных задач и коммуникативных намерений.

При разработке методической системы автор опирался на *положения* Г.В. Роговой *о методике обучения иностранным языкам* как системе взаимосвязанных целей, содержания, методов, средств и организационных форм обучения. Существенное влияние на формирование цифровых технологий методической системы оказали исследования С.В.Титовой,

посвященные применению искусственного интеллекта и интеллектуальных обучающих систем в языковом образовании.

Методы исследования: *теоретические* – анализ философской, психолого – педагогической и методической литературы, нормативных документов по теме исследования, анализ отечественного и обобщение передового зарубежного и личного педагогического опыта по проблеме исследования, образовательных программ, учебных планов, обобщение и интерпретация результатов анализов; *эмпирические* – методический эксперимент, направленный на выявление исходного уровня сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции; тестирование, педагогическое наблюдение, самонаблюдение и самооценка, анкетирование; *формирующие* – в контролируемых условиях проведена экспериментальная работа, направленная на проверку состоятельности методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам через оценку условий ее реализации, механизма функционирования и результатов формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции; *статистические*– статистическая обработка эмпирических данных осуществлялась с использованием программного комплекса IBM SPSS STATISTICS V.30**.**

Теоретическую основу исследования составили концепции: в области *корпоративной педагогики* (А.Н.Галагузова, Е.А.Дагаева, Б.М.Карбель), позволившие включить корпоративный контекст в содержание обучения. Идеи *профессионально–ориентированного и индивидуализированного обучения* (И.А.Басова, К.Э.Безукладников, Н.В.Жукова, А.А.Коренев, Т.В.Куприна, О.Г.Поляков, Н.Н.Сергеева, Т.С.Серова, С.Н.Сорокоумова, П.В.Сысоев, Е.Н.Соловова, Т.В.Третьякова, T.Hutchinson, A.Waters; Г.Аренаре, Е.Пикардо,) обеспечили отбор профессионально релевантного содержания и вариативность образовательных траекторий. *Психолого–педагогические* концепции обучения взрослых (Б.Г.Ананьев, А.В.Брушлинский; С.Г.Вершловский, Л.С.Журавлева, Ю.Н.Кулюткин,

А.Э.Пономарев, Н.Л.Сосницкая, М.В.Шакурова) обосновали включение механизмов саморегуляции, самообучения и профессиональной мотивации; *вторичной языковой личности* (Г.И. Богин, В.И.Карасик, Ю.Н.Караулов, И.И.Халеева), *мультилингвальности* (Н.В.Барышников, А.А.Прохорова) *и межкультурной коммуникативной компетенции* (А.А.Евтюгина, В.В.Сафоновой, С.Г.Тер– Минасова) использовались для операционализации целевого результата обучения – формирования плюрилингвальной языковой личности как субъекта профессиональной коммуникации. Концепции *поликультурной личности* (А.А.Колесников, Е.Г. Тарева, И.И. Халеева, Н.П. Хомякова) обеспечили обоснование субъектной позиции корпоративного обучающегося. Работы Е.В. Аликиной, Д.В. Байденко, С. Ю.Гурова, Э.Ф. Зеера, О. Конте, А.Н.Крамаренко, Д.Р.Сабировой, В.В.Сафоновой, Е.В.Тихоновой, Р.Р. Хизбуллиной использовались для *разработки модульной, адаптивной и вариативной структуры методической системы*.

Положения на защиту:

1. Плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых иностранным языкам представляет собой самостоятельное направление иноязычной подготовки, ориентированное на формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции как способности и готовности к использованию нескольких языков для реализации профессионально значимых коммуникативных намерений в условиях многоязычного профессионального взаимодействия. Методологическим и системообразующим лингводидактическим основанием данного направления выступает плюрилингвальный подход, рассматривающий иностранные языки как единый коммуникативный репертуар личности и обеспечивающий управление межъязыковым взаимодействием, переносом языкового опыта, функциональным распределением языков и их использованием в профессиональной коммуникации. Коммуникативное намерение выступает единицей отбора и организации содержания обучения.

2. Психолого–педагогический портрет и целевой профиль корпоративного обучающегося являются взаимосвязанными основаниями разработки плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. Психолого–педагогический портрет отражает когнитивно–языковые, мотивационно–ценностные, коммуникативно–деятельностные и профессионально–контекстуальные характеристики обучающегося, а целевой профиль определяет нормативные ориентиры формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции и обеспечивает индивидуализацию, адаптивность и управляемость образовательного процесса в соответствии с профессиональными задачами обучающихся.

3. Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам представляет собой целостное педагогическое образование, включающее цели, содержание, методику, технологии, организационно–дидактические условия, механизм реализации и диагностический инструментарий, обеспечивающие управляемое и воспроизводимое формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции в условиях иноязычной корпоративной обучающей среды. Механизм реализации системы обеспечивает переход от диагностики профессиональных и коммуникативных потребностей обучающихся к организации плюрилингвальной иноязычной деятельности на основе профессионально значимых коммуникативных намерений, функционального сочетания языков и использования ресурсов многоязычного коммуникативного репертуара.

4. Организационно–дидактические условия реализации методической системы включают формирование иноязычной корпоративной обучающей среды, обеспечение лингвистической безопасности, профессиональную направленность, адаптивность и вариативность обучения, а также ориентацию образовательного процесса на целевой профиль обучающегося и профессионально значимые коммуникативные намерения. Согласованная реализация данных условий обеспечивает устойчивость, результативность и

воспроизводимость процесса формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции

5. Методика плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам имеет инвариантно–вариативную структуру. Инвариантная часть определяет общую логику, цели, принципы и содержание формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции, а вариативная обеспечивает адаптацию содержания, технологий в соответствии с профессиональными задачами, корпоративным контекстом и целевым профилем обучающегося. Разработанный диагностический инструментарий включает критерии, показатели и уровни оценки сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции и позволяет диагностировать динамику результатов обучения, сопоставлять результаты подготовки и подтверждать результативность методической системы средствами математической статистики.

Достоверность и обоснованность результатов исследования обеспечиваются опорой на современные положения методологии педагогического исследования, лингводидактики, андрагогики, психологии и теории профессионально ориентированного обучения иностранным языкам, а также использованием плюрилингвального подхода как системообразующего лингводидактического основания исследования.

Достоверность результатов определяется логикой построения исследования, соответствием методологических оснований цели, задачам, предмету и этапам исследования, применением комплекса взаимодополняющих теоретических и эмпирических методов, адекватных характеру исследуемой проблемы. Обоснованность выводов обеспечивается анализом отечественных и зарубежных научных источников, изучением практики корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, репрезентативностью эмпирической базы исследования, использованием валидного диагностического инструментария, а также применением методов

математической статистики при обработке результатов экспериментальной работы.

Достоверность результатов подтверждается положительными результатами экспериментальной проверки методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, статистически значимой положительной динамикой показателей сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции, внедрением результатов исследования в образовательную практику, подтвержденным актами внедрения, а также возможностью воспроизведения основных положений методической системы в условиях корпоративного и профессионально ориентированного иноязычного обучения взрослых. Дополнительным фактором достоверности результатов является *личный вклад автора*, заключающийся в разработке и теоретическом обосновании методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, проведении опытно–экспериментальной работы, обработке и интерпретации эмпирических данных, разработке диагностического инструментария, а также апробации и внедрении результатов исследования в образовательную практику.

Апробация и внедрение результатов исследования. Основные положения и результаты диссертационного исследования докладывались и обсуждались в рамках: заседаний кафедры иностранных языков Автономной некоммерческой организации «Академия корпоративного обучения»; международных и всероссийских научных конференций, симпозиумов и форумов, межвузовских семинаров, круглых столов, методических школ: международная научная конференция «Язык и культура» (Томск, 2014–2025); III Международная научно–практическая конференция «Русский язык и культура в международной образовательной среде» (Иваново, 2022–2025); Международная научно–практическая конференция «Непрерывное образование 4.0: Вызовы, тренды и стратегии подготовки кадров будущего» (Нижний Новгород, 2023); Международная научно–практическая

конференция «Траектория успеха: Стратегии и тактики развития одаренности детей и молодежи» (Нижний Новгород, 2022–2025); VII Международный интерактивный научно–практический форум «Языковая политика и лингвистическая безопасность» (Нижний Новгород, 2023–2026); XXI Международная научно–практическая конференция «Иностранные языки и литературы в контексте культуры» (Пермь, 2024); IV Международная научно–практическая конференция «Диалог культур. Культура диалога в многонациональном городском пространстве» (Москва, 2024–2026); Международный симпозиум «Современная филологическая наука: достижения и инновации» (Иваново, 2024); X Юбилейный международный форум по педагогическому образованию IFTE–2024 (Казань, 2024); Международный форум профессионального образования «Антропоцентрические науки в образовании: вызовы, трансформации, ресурсы» (Воронеж, 2024–2026); Международный форум «Актуальные проблемы личностно–профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы» (Воронеж, 2024–2026), Всероссийская научно–практическая конференция «Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации» (Пермь, 2023); межрегиональный межвузовский научно–методический семинар «Обучение языкам в мультилингвальном образовательном пространстве: проблемы и перспективы» (Иваново, 2022–2026); аксиологический круглый стол (Курск, 2023); Всероссийская лингво–методическая школа с международным участием «Инновации в обучении иностранным языкам: развитие кросс–культурной компетенции в условиях цифровизации образования» (Новосибирск, 2024). Результаты исследования нашли отражение в 64 публикации автора, в том числе 36 – в научных рецензируемых изданиях, рекомендованных Министерством образования и науки РФ; 10 – в изданиях из международной базы данных научного цитирования WoSC; в 2–х монографиях; 4– х учебных пособиях.

Результаты диссертационного исследования имеют практическое применение в системе высшего образования и профессионального обучения,

что подтверждено их внедрением в образовательный процесс: АНО «Академия корпоративного обучения», ФГБОУ ВО «Донецкий государственный педагогический университет им. В. Шаталова». ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет», ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет», ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет», ФГБОУ ВО «Мелитопольский государственный университет», НИУ РГУ нефти и газа имени И. М. Губкина, ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно–педагогический университет», Центра «Школа андрагогики и образовательного дизайна» Высшей школы Государственного управления Президентской Академии, лицензированными организациями дополнительного образования Воронежа, Иваново, Москвы, Томска, а также соответствующими актами внедрения.

Соответствие диссертации паспорту специальности. Диссертационная работа соответствует паспорту специальности 5.8.2. Теория и методика обучения и воспитания (по областям и уровням образования) в пунктах: 1. Методологические подходы к отбору содержания, структуре образовательного процесса, методам и приемам обучения. 2. Теоретические основы и методология применения педагогических подходов в преподавании предметов дисциплин. 5. Методические концепции содержания обучения и его проектирования. 8. Взаимодействие теории, методики и практики предметного и дисциплинарного образования с отраслями науки, культуры, технологий, производства. Теоретические основы межпредметного и междисциплинарного обучения. 11. Формирование мотивации обучающихся средствами учебного предмета (дисциплины, курса, модуля). 19. Теория, методика и практика разработки учебно – методического обеспечения образовательного процесса. 21. Научно – методические основы технологий дистанционного, сетевого и смешанного обучения (по областям и уровням образования).

Соответствие тематики НИР. Диссертационное исследование проведено в ФГБОУ ВО «Донецком государственном педагогическом

университете им. В. Шаталова» в рамках выполнения Государственного задания Министерства просвещения Российской Федерации (№ 1025041100017-6-5.3.1) по теме «Стратегии партнерства как условие взаимодействия профильных классов и вуза в рамках работы учебно-педагогического округа: традиции и инновации» и кафедральной темы научных исследований «Современные тенденции развития образования: теория и практика».

Структура работы. Диссертация состоит из введения, четырех глав, выводов по каждой главе, заключения, библиографического списка (255 наименований, в т. ч. 28 на иностранных языках), списка используемых сокращений, приложений. Работа иллюстрирована 47 таблицами, 48 рисунками.

ГЛАВА 1. ТЕОРЕТИКО–МЕТОДОЛОГИЧЕСКИЕ ОСНОВЫ ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОГО КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

1.1. Плюрилингвальное корпоративное обучение как направление иноязычного обучения взрослых

Современные изменения в структуре международного профессионального взаимодействия, развитие цифровой коммуникации и расширение транснациональных деловых контактов привели к существенному изменению роли иностранного языка в профессиональной деятельности взрослых. Иностранный язык перестает рассматриваться исключительно как самостоятельный учебный предмет и все чаще выступает средством решения профессиональных, коммуникативных и межкультурных задач. В условиях изменяющейся профессиональной среды возрастает потребность в специалистах, способных использовать несколько языков в зависимости от коммуникативной ситуации, профессионального контекста и задач взаимодействия. В связи с этим особую значимость приобретает плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых, ориентированное на использование нескольких языков как единого коммуникативного ресурса личности.

В современной теории и практике иноязычного образования взрослых усиливается запрос на такие модели обучения, которые позволяют функционально использовать несколько языков в профессиональной коммуникации. Это связано с изменением характера профессионального взаимодействия, цифровизацией деловой коммуникации и необходимостью оперативного решения профессиональных задач в многоязычной среде. Изменяются требования к языковой подготовке специалистов, в рамках которых способность использовать несколько иностранных языков рассматривается как значимый компонент профессиональной коммуникации.

Важность изучения иностранных языков обусловлена их сущностным значением в обеспечении коммуникации между представителями разных

культур и профессиональных сообществ. В корпоративной среде, как правило, существует четкий запрос на темы и коммуникативные действия, которые необходимо освоить в первую очередь, с указанием конкретных сроков обучения. В корпоративном обучении языковая подготовка, как правило, соотносится с конкретным профессиональным запросом: участием в переговорах, подготовкой презентации, ведением деловой переписки, сопровождением проекта, взаимодействием с партнерами. Поэтому содержание обучения отбирается не по логике последовательного прохождения языкового материала, а по логике профессионально значимых коммуникативных намерений, определяющих выбор языковых средств, форм речевого действия и способов межкультурной адаптации. Практика показывает, что успешное решение профессиональной задачи средствами иностранного языка существенно усиливает мотивацию обучающихся к дальнейшему совершенствованию языковой подготовки, а взаимодействие с представителями иных культур способствует более глубокому пониманию многоязычного профессионального пространства.

Формирование теоретических основ плюрилингвального обучения происходило в рамках европейской языковой политики, где концепт плюрилингвальной компетенции стал одним из ключевых элементов новых образовательных парадигм [Vallejo, Dooly, 2020]. Особое значение в данном подходе придается функционально–аксиологическому освоению языков, при котором язык выступает не только средством коммуникации, но и ресурсом профессионального, культурного и личностного развития. Важной особенностью плюрилингвального обучения становится формирование особой языковой идентичности, основанной на интеграции предшествующего языкового опыта и ценностного отношения к языкам [Fleming и соавт., 2023]. По мнению Е. В. Шостак [2018], сопоставление и интеграция знаний о разных языках способствует более глубокому пониманию коммуникативных норм, культурной специфики и механизмов межкультурного взаимодействия.

Вместе с этим переосмысливается само понимание многоязычия и роли иностранных языков в образовательном и профессиональном пространстве. Полилингвизм трактуется как владение несколькими языками преимущественно в этнокультурном аспекте [Мосиенко, Хажгалиева, 2017], тогда как билингвизм и триязычие рассматриваются как функциональное использование двух или трех языков [Дешериев, Протченко, 1972; Махмудова, 2017]. Национальные языки являются одним из основных факторов формирования национальной идентичности. Они связаны с территориальными образованиями и олицетворяют их историю и культуру. Языки народов помогают сохранить национальное наследие и укрепить единство государства [Тарева, 2019]. Согласно И.И. Халеевой, изучение иностранных языков не должно сопровождаться радикальной сменой мировоззрения обучающихся или перевоспитанием их личности в соответствии с системой культурных ценностей. Обучение способствует накоплению личностного капитала путем расширения кругозора, знакомства с другими культурами и формирования способности к критическому мышлению. Чрезмерное увлечение иноязычными ценностями и идеалами могут оказаться чуждыми для нашей культуры [Багиян., Барышников, 2020].

В отличие от мультилингвизма, описывающего языковое многообразие преимущественно на уровне общества [Braun, 1937; Vildomec, 1963], плюрилингвизм характеризует индивидуальную способность использовать несколько языков в зависимости от коммуникативной ситуации, профессионального контекста и задач общения [Jessner, 2008; Халяпина, Шостак, 2019]. Понятие «многоязычие» при этом выступает более широкой категорией, объединяющей как социальный, так и индивидуальный уровни языкового взаимодействия [Пономарева, 2015; Смокотин, 2010; Прохорова, 2020] (Приложение 2).

Таким образом, различия между полилингвизмом, мультилингвизмом и плюрилингвизмом отражают не только особенности языковой ситуации, но и различную логику организации обучения иностранным языкам. Если

мультилингвизм фиксирует сосуществование языков, то плюрилингвизм акцентирует внимание на способности личности использовать их как взаимосвязанные элементы единого коммуникативного репертуара. Именно поэтому плюрилингвальное обучение рассматривается как процесс активного межъязыкового взаимодействия, предполагающий использование всех доступных языковых ресурсов обучающегося как взаимодополняющих [Vallejo, Dooly, 2020; Халяпина, Шостак, 2019]. В центре внимания оказывается не последовательное освоение языков по отдельности, а формирование способности гибко переключаться между ними в зависимости от коммуникативной задачи и условий профессионального взаимодействия. Такая логика соответствует идее внутриличностной языковой мобильности и осмысленной интеграции языков в профессиональные и социокультурные контексты. Для настоящего исследования данное положение имеет принципиальное значение, поскольку позволяет рассматривать плюрилингвальный подход как системообразующее лингводидактическое основание методической системы. Его функция состоит в управлении межъязыковым взаимодействием, межъязыковым переносом и функциональным распределением языков в зависимости от профессиональной задачи и коммуникативного намерения обучающегося.

Подобное понимание плюрилингвизма закономерно приводит к изменению методической логики обучения иностранным языкам. В методическом отношении это предполагает переход от изолированного изучения иностранных языков к плюрилингвальному обучению, обеспечивающему динамические и адаптивные языковые знания, а также формирующему плюрилингвальную коммуникативную компетенцию и обеспечивающему результативное функционирование личности в иноязычной корпоративной обучающей среде. При этом языки начинают рассматриваться не как изолированные учебные дисциплины, а как единый коммуникативный репертуар личности, функционально активизируемый в зависимости от профессиональной ситуации и задач взаимодействия.

Исследователи подчеркивают, что плюрилингвизм влияет на формы и содержание коммуникации, трансформируя представления о языке как средстве конструирования картины мира [Халяпина, Шостак, 2019; Прошина, Сергеева, 2019; Обдалова, Ильнер, Савельева, 2020]. В отечественной лингводидактике происходит активное переосмысление терминологического аппарата, прежде всего различий между понятиями «плюрилингвизм» и «мультилингвизм» [Колесников, 2025; Прохорова, 2025; Устинова, 2023]. Данный процесс связан с переходом от понимания языков как изолированных систем к их рассмотрению в качестве взаимосвязанных элементов единого коммуникативного репертуара личности.

Вместе с тем, несмотря на значительный образовательный потенциал и теоретическую продуктивность, исследователи подчеркивают, что плюрилингвальное обучение отличается высокой сложностью реализации. Среди основных трудностей выделяются риски негативного межъязыкового переноса, необходимость тщательного отбора методики, использования аутентичных материалов и организации педагогического сопровождения обучающихся [Халяпина, Шостак, 2019]. Результативность такого обучения требует учета не только его преимуществ – развития когнитивной гибкости, ускоренного усвоения языков и расширения коммуникативных возможностей, – но и рисков, связанных с высокой степенью самостоятельности обучающихся и необходимостью постоянной самоорганизации [Гладкова, 2014; Зеленина, 2010; Китова, 2022]. В условиях обучения взрослых данные факторы приобретают особую значимость, поскольку языковая подготовка должна быть интегрирована в профессиональную деятельность, ограничена по времени и ориентирована на достижение конкретного практического результата.

Существенную роль в данном процессе играют межъязыковое переключение, интеграция языковых ресурсов и способность обучающегося осознанно выбирать язык или сочетание языков в зависимости от ситуации общения. Это представлено, в частности, в исследованиях, посвященных

обучению в многоязычных регионах Юго–Восточной Азии, где методика CLIL **(**предметно-языковое интегрированное обучение) используется как средство междисциплинарной интеграции [Рагозина, Обдалова, 2021]. В этой связи значимым компонентом становится развитие плюриграмотности как способности осваивать, интерпретировать и использовать содержание на нескольких языках [Сергеева, Даллакян, 2021]. Следовательно, плюрилингвальное обучение строится на сочетании коммуникативной направленности, интерактивных форм взаимодействия, проектных методов и индивидуализации образовательных траекторий. Вариативность содержания и ориентация на профессиональные потребности обучающихся обеспечивают его прикладной характер и способствуют формированию плюрилингвальной коммуникативной компетенции, включая способность к осознанному межъязыковому переключению и гибкому использованию языковых ресурсов.

Индивидуализация плюрилингвального обучения достигается за счет адаптации содержания к профессиональному опыту, языковой биографии и актуальным задачам обучающихся, что повышает результативность образовательного процесса. Использование цифровых технологий, а также интерлингвальное и трансъязыковое взаимодействие расширяет возможности обучения в условиях многоязычной коммуникации. Как отмечает Устинова [2022], владение несколькими языками связано с формированием новых когнитивных структур и трансформацией как иноязычного, так и профессионального опыта. В этой логике обучающиеся не просто осваивают отдельные языки, а выстраивают собственные образовательные траектории, включая в них релевантные языки, темы, форматы взаимодействия и способы применения языковых ресурсов в профессиональной деятельности.

Особое значение данная логика приобретает в цифрово-опосредованной корпоративной среде, где мультиязычная коммуникация становится частью повседневной профессиональной практики. В таких условиях плюрилингвальное обучение не может ограничиваться передачей языкового материала: оно должно учитывать языковые биографии обучающихся, их

предшествующий опыт изучения языков и реальные ситуации перехода между языками, в том числе в онлайн-пространстве. Переход к цифровой среде требует от образовательного процесса гибкости, адаптивности и индивидуализации. Платформенные решения обеспечивают мультиязычные интерфейсы, автоматический перевод, интеллектуальную навигацию, доступ к аутентичным материалам и возможность совместного создания содержания. В результате меняются не только формы обучения, но и само содержание профессионального общения: трансформируется профессиональный дискурс, появляются новые жанры коммуникации, возрастает значение качества взаимодействия. Поэтому современные корпоративные программы постепенно отходят от трансляции готовых знаний и все больше ориентируются на совместное создание содержания, развитие практического коммуникативного опыта и формирование способности действовать в многоязычной профессиональной среде.

Именно трансформация профессиональной коммуникации делает особенно значимой проблему корпоративного обучения взрослых. Корпоративная среда сегодня предъявляет к сотрудникам требования не только профессиональной, но и многоязычной коммуникативной готовности, поскольку эффективность деятельности организации во многом зависит от способности персонала действовать в межкультурных, цифровых и многоязычных ситуациях. Это обусловливает необходимость уточнения содержания самого понятия «корпоративное обучение», которое в научной литературе трактуется неоднозначно и объединяет управленческие и педагогические характеристики. В отечественной методике данное понятие остается недостаточно устоявшимся, что объясняет разнообразие его интерпретаций [Кузнецов, Малинин, Новиков, Самоукина, Масалимова и др.]. Корпоративное обучение рассматривается как целевой, управляемый процесс освоения знаний и навыков под руководством специалистов [Кибанов, 2021], как деятельность, направленная на решение производственных задач и накопление профессионального опыта [Александрова, 2017], а также как

непрерывное развитие сотрудников, согласованное с потребностями организации и изменениями рынка [Масалова, 2017; Малинин, 2016].

Особое значение в научных трактовках приобретает понимание корпоративного обучения как ресурса организационного развития. В данном контексте оно описывается как интегративный процесс распространения профессиональных знаний внутри и за пределами организации [Слободской, 2013], как средство повышения результативности предприятия через рост квалификации сотрудников [Ибрагимов, 2011], как систематическое развитие профессиональных компетенций, обеспечивающее готовность к выполнению должностных функций [Мухина, 2014], а также как инвестиция в человеческий капитал, направленная на повышение конкурентоспособности персонала [Армстронг, 2008].

В современных условиях развитие корпоративного обучения все в большей степени связано с необходимостью подготовки сотрудников к профессиональному взаимодействию в многоязычной и межкультурной среде. Расширение международных профессиональных контактов, цифровизация коммуникации приводят к изменению требований к языковой подготовке персонала. Обобщение представленных подходов позволяет определить *корпоративное обучение* как целостный, системно организованный, целенаправленный, управляемый и воспроизводимый процесс, инициируемый и поддерживаемый работодателем, интегрированный в профессиональную деятельность сотрудников и направленный на развитие их профессионального потенциала посредством овладения профессионально релевантными знаниями, способами действия, коммуникативными стратегиями и ценностными ориентациями.

Практика корпоративного обучения показывает, что существенную роль играет и формирование у обучающихся умений самостоятельно работать с различными информационными и цифровыми ресурсами: использовать электронные словари, возможности искусственного интеллекта, обращаться к профессиональным информационным источникам, опираться на контекст при

интерпретации незнакомой лексики. В современных условиях подобные умения становятся необходимым компонентом профессиональной деятельности.

Для обучения взрослых принципиальное значение имеет согласование образовательного процесса с их жизненным и профессиональным опытом. Речь идет не о механической трансляции готовых установок, а о создании условий, при которых обучающиеся сами участвуют в формировании собственной системы ценностей и профессиональных ориентиров. В этом смысле плюрилингвальное корпоративное обучение становится не только средством языковой подготовки, но и пространством профессионального и личностного развития взрослого обучающегося.

Результативность корпоративного обучения в данной логике оценивается не только по факту освоения языкового материала, но и по степени достижения образовательных результатов, структурной целостности программы, востребованности полученных знаний и соответствия ожиданиям заказчиков. Содержательные и целевые ориентиры плюрилингвального корпоративного обучения взрослых, таким образом, определяются необходимостью подготовки специалистов к результативному профессиональному взаимодействию в многоязычной среде. Сущностной характеристикой такого обучения является организация образовательного процесса, при которой каждый язык осваивается не изолированно, а в связке с уже известными средствами иноязычного репертуара обучающегося, с опорой на его потребности, личный и профессиональный опыт.

В этих условиях владение одним иностранным языком уже не всегда обеспечивает эффективность профессионального взаимодействия, что актуализирует проблему плюрилингвального корпоративного обучения взрослых.

Плюрилингвальное корпоративное обучение способствует расширению коммуникативных возможностей личности, развитию способности понимать, интерпретировать и оценивать культурные особенности партнеров по

взаимодействию. Кроме того, оно положительно влияет на когнитивное развитие, повышает гибкость мышления и способность к принятию решений. В условиях интенсивного и ограниченного по времени обучения взрослые обучающиеся постепенно переходят в режим саморазвития и самообучения [Малых, 2021].

Таким образом, развитие плюрилингвального корпоративного обучения взрослых обусловлено как изменениями в структуре международной профессиональной коммуникации, так и необходимостью подготовки специалистов к эффективному функционированию в многоязычной среде. Анализ научных подходов показывает, что современная методическая логика обучения иностранным языкам ориентирована не на изолированное освоение языков, а на их интегративное использование в профессиональной деятельности, что предполагает формирование способности к гибкому межъязыковому взаимодействию, языковому переключению и адаптации к различным коммуникативным ситуациям. Это позволяет рассматривать плюрилингвальное корпоративное обучение как самостоятельное направление иноязычного обучения взрослых, объединяющее лингводидактические, профессионально–деятельностные и организационно–педагогические основания.

В рамках данного исследования под *плюрилингвальным корпоративным обучением взрослых* понимается методически организованный, управляемый и воспроизводимый процесс обучения, осуществляемый в условиях иноязычной корпоративной обучающей среды и направленный на формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Основные теоретические положения, исследовательские позиции и содержательные характеристики плюрилингвального корпоративного обучения взрослых представлены на Рисунке 1.

Рисунок 1 – Плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых

Представленная схема обобщает теоретические основания, исследовательские позиции и содержательные характеристики плюрилингвального корпоративного обучения взрослых. Она показывает, что данное направление формируется на пересечении плюрилингвального обучения, корпоративного обучения и профессионально ориентированной иноязычной коммуникации.

Одним из факторов успешности плюрилингвального корпоративного обучения становится мобилизация внутренних ресурсов обучающихся: личностной значимости обучения, ценности знаний, профессиональной

позиции, стремления к самореализации, внутренних потребностей и мотивов. Данные факторы оказывают влияние на психологическое состояние обучающихся, способствуют внутренней перестройке и формированию устойчивости в процессе обучения. В этой связи особое значение приобретает создание психологически комфортной образовательной среды, в которой взрослые обучающиеся могут свободно проявлять свою иноязычную компетенцию, получать поддержку со стороны преподавателя и группы и постепенно преодолевать барьеры, связанные с использованием иностранного языка.

Для достижения результатов плюрилингвального корпоративного обучения необходима специально организованная обучающая среда, в которой иноязычная коммуникация осваивается на основе принципов целесообразности, профессиональной релевантности и результативности, а также с опорой на когнитивный, лингвистический, кросскультурный и социальный опыт изучения иностранных языков.

Обучающая среда становится иноязычной тогда, когда ее содержание, коммуникационные процессы, инструменты и цели подчинены задаче освоения иностранного языка в рамках профессиональной деятельности. В условиях корпоративного обучения это означает, что язык преподается в условиях, максимально приближенных к реалиям компании: с учетом ее корпоративной культуры, стратегических целей, языковых потребностей сотрудников и отраслевой специфики [Сысоев, Потапова, 2022; Alyamkina et al., 2020; Peltokorpi, 2017]. Понятие обучающей среды трактуется как целостный социокультурный и дидактический контекст, в рамках которого разворачивается образовательный процесс и формируются условия для развития личности обучающегося [Ясвин, 2001; Лебедев, 2004]. В корпоративной педагогике обучающая среда приобретает специфику, связанную с производственным, профессиональным и деятельностным контекстом [Гузеев, 2013; Локтюшина, 2020].

В рамках данного исследования *иноязычная корпоративная обучающая среда* рассматривается как педагогически организованная образовательная среда, создающая условия для сопряжения целей и содержания обучения с реальными задачами профессиональной коммуникации

В такой логике плюрилингвальное корпоративное обучение предполагает формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции через развитие способности к осознанному переключению между языками в реальных условиях профессиональной коммуникации. Оно становится значимым элементом корпоративной стратегии организаций, ведущих активное взаимодействие с иностранными партнерами. В зависимости от должностных обязанностей сотрудники могут нуждаться в различных языках и разных формах их функционального использования: специалисты по продажам – в языке клиентов; сотрудники логистики – в языке партнеров по поставкам; специалисты по международной экспансии – в знании культурных норм региона присутствия. Следовательно, связь между языком, культурой и профессиональной деятельностью формируется в процессе осознанного овладения иноязычной коммуникацией, интегрированной в профессиональный контекст.

Плюрилингвальное корпоративное обучение как отдельное направление корпоративного обучения обеспечивает интеграцию языковой и профессиональной подготовки, направленной на повышение результативности бизнес–процессов и развитие квалификации сотрудников. Результатом такого обучения выступает формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции взрослых обучающихся. При этом принципиальным является не равномерное владение всеми изучаемыми языками, а способность использовать их дифференцированно, в зависимости от коммуникативной задачи, профессиональной ситуации и особенностей партнера по взаимодействию. В условиях плюрилингвального корпоративного обучения это положение приобретает практико–ориентированный характер, поскольку языковая подготовка взрослых непосредственно соотносится с

решением профессиональных задач: ведением переговоров, участием в совещаниях, подготовкой презентаций, деловой перепиской, сопровождением проектов и взаимодействием с зарубежными партнерами. Если в европейской языковой политике акцент делается прежде всего на формировании плюрилингвальной компетенции как основы многоязычного взаимодействия, то в отечественной научной традиции плюрилингвизм интерпретируется, прежде всего, как образовательная стратегия, обеспечивающая непрерывность языкового образования и опирающаяся на ранее сформированный языковой опыт взрослых обучающихся [Халяпина, Шостак, 2019].

Анализ научных подходов к пониманию коммуникативной компетенции позволяет выделить ряд значимых положений. В исследованиях коммуникативная компетенция трактуется как способность личности эффективно, уместно и осмысленно использовать язык(и) для общения в различных социокультурных контекстах [Безукладников]. В работах И. Л. Солововой подчеркивается необходимость перехода от овладения языками как изолированными системами к их использованию как взаимодействующих элементов когнитивной и социокультурной деятельности [Соловова]. В. Г. Костомаров акцентирует внимание на лингвокультурной гибкости личности как основе интегративной компетенции в многоязычной среде [Костомаров], тогда как Е. И. Сафонова рассматривает иноязычную коммуникативную компетенцию как комплексное, ситуационно обусловленное и ценностно ориентированное образование [Сафонова]. В работах П. В. Сысоева и В. В. Ситниковой раскрывается подход к формированию плюрилингвальной личности, способной гибко переключаться между языками и использовать совокупность языковых знаний как единый коммуникативный репертуар [Сысоев, Ситникова]. А. Н. Щукин и Н. Д. Гальскова подчеркивают необходимость формирования многоуровневой иноязычной подготовки, при которой значимым становится не столько накопление знаний по каждому языку, сколько способность переключаться между лингвокодами и

использовать их в соответствии с коммуникативной задачей, контекстом и профессиональной ситуацией [Щукин, Гальскова].

Плюрилингвальная коммуникативная компетенция формируется в условиях специально организованной иноязычной корпоративной обучающей среды, основанной на принципах плюрилингвального подхода, и обеспечивает успешную реализацию задач профессиональной коммуникации. Она формируется в результате практико–ориентированного обучения и предполагает активное включение обучающегося в плюрилингвальную иноязычную деятельность, требующую осмысленного языкового переключения, межъязыкового переноса и адаптации к различным коммуникативным контекстам. Под *плюрилингвальной иноязычной деятельностью* понимается осмысленная и целенаправленная коммуникативная активность, реализуемая обучающимся на основе взаимодействия языков его индивидуального лингвистического репертуара. Такая деятельность осуществляется в условиях постоянного переключения между языками и прагматической адаптации речевых средств к задачам профессионального общения.

В логике плюрилингвального корпоративного обучения подобная деятельность выходит за пределы механического овладения языками и становится формой функционального многоязычного поведения, в котором используются лингвистические, когнитивные и межкультурные ресурсы для достижения коммуникативных целей. Ее реализация требует динамического соотнесения профессионального контекста, коммуникативной задачи и культурной принадлежности собеседника.

В настоящем исследовании *плюрилингвальная коммуникативная компетенция взрослых корпоративных обучающихся* понимается как интегративная характеристика личности, выражающая способность и готовность осознанно, функционально и результативно использовать несколько иностранных языков как единый коммуникативный репертуар для реализации профессионально значимых коммуникативных намерений в условиях многоязычного профессионального взаимодействия. Данная компетенция

формируется в результате практико–ориентированного обучения и предполагает активное включение обучающегося в плюрилингвальную иноязычную деятельность, требующую осмысленного языкового переключения, межъязыкового переноса, адаптации к различным коммуникативным контекстам.

В рамках плюрилингвального корпоративного обучения такая деятельность выходит за пределы механического овладения языками и становится формой функционального многоязычного поведения, в котором используются лингвистические, когнитивные и межкультурные ресурсы для достижения коммуникативных целей. Ее реализация требует динамического соотнесения профессионального контекста, культурной принадлежности собеседника. Выделение компонентов плюрилингвальной коммуникативной компетенции необходимо не только для теоретического описания результата обучения, но и для его операционализации в диагностическом инструментарии. Каждый компонент соотносится с определенными критериями, показателями и уровнями сформированности, что обеспечивает проверяемость результатов обучения.

Компоненты плюрилингвальной коммуникативной компетенции взрослых в условиях корпоративного обучения включают себя следующее (Рисунок 2):

1. Языковой компонент обеспечивает включенность обучающегося в продуктивную плюрилингвальную иноязычную деятельность. Он охватывает фонетические, лексико–грамматические и дискурсивные структуры нескольких языков, осваиваемых в условиях специально организованной иноязычной корпоративной обучающей среды. Как подчеркивает Ж.–К. Бейль, в плюрилингвальном сознании формируется единое языковое пространство, где обучающийся не просто переключается между кодами, а гибко и творчески использует элементы разных языков в зависимости от коммуникативной задачи [Beacco, 2005]. К. Косте и Д. Пюрпюр

рассматривают плюрилингвальность как интеграцию языков в адаптивную систему, а не сумму разрозненных знаний [Coste, Puren, 2004].

Взаимодействие языков как элементов единого когнитивно–коммуникативного пространства отражено в теории динамического многоязычного сознания Х. Хардера и Дж. Хаус [Harder, House, 2009] и подтверждается отечественными исследованиями П. В. Сысоева, который акцентирует внимание на функциональной природе языковой компетенции и ее способности к межъязыковому переносу [Сысоев, 2022]. Такая интеграция обеспечивает гибкое варьирование языковых ресурсов в зависимости от профессионального контекста и коммуникативной цели. Согласно Ю. Эрдоши, функциональная мультилингвальность отражает гибкость мышления и способность к адаптации в изменяющихся условиях профессионального общения [Erdosy, 2013]. Кроме того, овладение дискурсивными стратегиями, включая жанровую адаптацию и прагматическую гибкость, становится необходимым условием успешной деловой коммуникации [Byram, Feng, 2006; Потапова, 2016].

2. Коммуникативно–когнитивный компонент является интегративным элементом методики плюрилингвального корпоративного обучения, обеспечивающим осознанное участие обучающихся в многоязычном профессиональном взаимодействии. Он охватывает полный цикл речевой деятельности – от формулирования коммуникативной задачи до выбора языковых стратегий – и активизируется в условиях реального мультилингвального общения. Согласно когнитивной лингвистике, речевое поведение обусловлено связями между языковыми знаками и контекстами их употребления [Fauconnier, Turner, 2002; Langacker, 2008]. Данный компонент способствует развитию трансъязыкового мышления – способности включать языковые ресурсы в управляемую когнитивную деятельность. М. Гросье и М. Пиккарди подчеркивают, что многоязычный профессионал не просто владеет несколькими языками, а управляет речью и смыслом в условиях сложного общения [Grossier & Piccardi, 2015]. В отечественной науке когнитивная

составляющая многоязычной компетенции рассматривается как основа смысловой перекодировки, прогнозирования сценариев и принятия речевых решений [Сысоев, Потапова, 2022]. Ключевыми когнитивными механизмами являются кодовое переключение, метаязыковое осознание, интерпретация социокультурных контекстов и структурирование высказывания в зависимости от цели и жанра. Исследования подчеркивают роль билингвального и мультилингвального опыта в развитии когнитивной гибкости, внимания и управления несколькими репертуарами [Cook, 2012; Ardila, 2010]. В корпоративной среде это проявляется в способности адаптировать дискурс к ролям, иерархии и нормам профессионального общения. Важное значение имеет развитие умений смысловой перекодировки с учетом прагматических, жанровых и культурных параметров. Это включает управление регистрами, дискурсивными рамками и рефлексию речевых решений.

Плюрилингвальная деятельность требует когнитивной саморегуляции и метапрагматического контроля [Dewaele, 2013; Jessner, 2008], а также устойчивых стратегий наблюдения, коррекции и прогнозирования. Как отмечают J. Cenoz и D. Gorter, плюрилингвальное общение требует согласования языкового репертуара, когнитивной схемы задачи и ситуативных ожиданий [Cenoz, Gorter, 2015]. Эти положения перекликаются с идеями Е. И. Пассова о необходимости языкового предвосхищения и саморегуляции речевого поведения [Пассов, 2011].

3. Профессионально–деятельностный компонент формируется в процессе плюрилингвального корпоративного обучения как ответ на реальные потребности многоязычной профессиональной среды. Он обеспечивает включенность обучающегося в иноязычную деловую коммуникацию, направленную на решение конкретных задач. Плюрилингвальность входит в число ключевых компетенций международного профессионального взаимодействия: сотрудники организаций регулярно используют несколько языков, переключаются между ними и выступают в роли лингвистических

медиаторов. Профессионально–деятельностный компонент обосновывает необходимость плюрилингвального обучения взрослых с учетом требований рынка труда и карьерного роста, подчеркивая взаимосвязь между языковыми, профессиональными и корпоративными результатами. В контексте иноязычного корпоративного обучения он определяет способность использовать иностранные языки в условиях плюрилингвального корпоративного взаимодействия. Его содержание определяется спецификой профессиональных задач, межкультурной и межъязыковой динамикой, а также требованиями к участию в командной работе на разных языках.

Освоение этого компонента предполагает владение профессионально–ориентированными лингвистическими ресурсами: терминологией, клише, риторическими структурами и жанрами делового дискурса – презентациями, переговорами, совещаниями, деловой перепиской и отчетностью. Языковое оформление действий не сводится к репродукции, а требует адаптации к многоязычным форматам и стилям. Значимым элементом компонента является информационная культура, обеспечивающая осознанное владение и критическую обработку иноязычной информации в профессиональном контексте [Буковшина, Жуковская, Чурикова, 2001]. С методической позиции компонент включает умение вступать в продуктивное взаимодействие в рамках профессионально–речевых ситуаций, требующих как лингвистической, так и функциональной гибкости. Акцент делается на овладении способами целенаправленного, коммуникативно релевантного речевого действия [Матвеева, 2012]. Он также способствует осмыслению языка как инструмента профессиональной идентичности и принадлежности к сообществу практиков, обеспечивая готовность к профессиональной деятельности в иноязычной среде на основе когнитивных, коммуникативных и информационно–деятельностных механизмов. Особое значение приобретает умение использовать мультилингвальные интерфейсы и цифровые инструменты делового общения – кросс–языковые платформы, автоматизированные среды. Профессионально–деятельностный компонент

напрямую связан с функциональностью методической системы, так как обеспечивает интеграцию языкового образования в производственные процессы и формирование транснациональной профессиональной идентичности.

4. Ценностно–мотивационный компонент плюрилингвальной коммуникативной компетенции представляет собой совокупность установок, ценностей и мотивов, побуждающих взрослого обучающегося к освоению языков. Он определяет вектор развития всей компетенции, выступая ее внутренним основанием [Богданова]. Обучающийся осознает значимость языков для личностного и профессионального роста, проявляет готовность к саморазвитию и к рефлексии над ценностями, реализуемыми через многоязычие [Солоднева, Побокин, Карпов].

В условиях корпоративного обучения данный компонент усиливается благодаря постоянной потребности в межъязыковой гибкости, ответственности за результат и ориентации на долгосрочные цели. Ценностно–мотивационные ориентации – основа субъектной позиции: обучающийся осознанно управляет своим обучением, воспринимает язык как ресурс самореализации, проявляет инициативу и стремление к практическому применению знаний. Восприятие языка как средства расширения сознания и межкультурного взаимодействия формирует поликультурную идентичность и готовность к диалогу. В корпоративной среде аксиологическая направленность обучения трансформирует утилитарные курсы в личностно–развивающие практики. Учет индивидуальных ценностей (образованность, карьерный рост, широта взглядов) повышает мотивацию и вовлеченность. Например, формирование ценности многоязычия как части корпоративной культуры усиливает внутреннюю мотивацию сотрудников.

В логике плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иноязычный коммуникативный результат определяется как способность сотрудника осознанно, целенаправленно и адекватно действовать в профессиональной многоязычной среде, используя один или несколько

иностранных языков в зависимости от задачи, контекста и корпоративных норм, включая межкультурные и иерархические особенности. Это проявляется в умении точно и уместно передавать и воспринимать профессионально значимую информацию в различных форматах делового общения (устно, письменно, в переговорах, совещаниях, презентациях и переписке), а также в способности к медиативной деятельности через переводческие и адаптационные стратегии. Ключевой индикатор – адаптивность речевого поведения в зависимости от жанра, цели и характера взаимодействия (от формализованных до партнерских). Таким образом, результат обучения отражает сформированность плюрилингвальной коммуникативной компетенции как интегративного обучения, включающего языковые, когнитивные, межкультурные и деятельностные компоненты. Она предполагает не просто знание нескольких языков, а способность к ситуативному выбору языковых средств, языковому переключению, применению медиативных стратегий и эффективному межкультурному взаимодействию, формируя функционально интегрированную языковую личность. Для визуализации представим компоненты в таблице (Рисунок 2). На основе совокупности показателей освоенности языковых аспектов рассчитывается обобщенный показатель, отражающий уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Рисунок 2 – Компоненты плюрилингвальной коммуникативной компетенции взрослых и их операционализация в обучении

Актуальность плюрилингвальной коммуникативной компетенции обусловлена социальными, экономическими и технологическими изменениями, определяющими новые требования к профессиональной коммуникации. В условиях глобальной мобильности возрастает потребность в специалистах, обладающих кросс-языковой гибкостью и способностью к межкультурной адаптации [Coste, Moore, Zarate, 2009; Lüdi, 2011]. Плюрилингвизм становится не только инструментом расширения профессиональных контактов, но и ресурсом профессиональной мобильности, позволяющим сотруднику эффективно действовать в многоязычной и мультикультурной среде. Плюрилингвальное обучение выходит за пределы собственно языковой подготовки и превращается в интеллектуальный и коммуникативный ресурс, востребованный в цифрово-насыщенной

профессиональной среде [Moore & Gajo, 2009; Cenoz & Gorter, 2011]. Оно способствует формированию профессиональной компетентности, включающей интерпретацию поведенческого многообразия, развитие эмпатии, принятие альтернативных точек зрения и адаптивность – качества, необходимые для работы в транснациональных командах [Beacco et al., 2016; Kramsch, 2009]. Плюрилингвизм также формирует корпоративный лингвистический капитал, охватывающий функциональные и символические языковые ресурсы. Он способствует преодолению межъязыковых барьеров, обеспечивает устойчивость профессионального взаимодействия и поддерживает эффективность коммуникации в многоязычной организации [Duchêne, Heller, 2012; Lüdi, 2014].

В условиях цифровой трансформации сотрудники, прошедшие плюрилингвальное корпоративное обучение, выступают медиаторами, аналитиками содержания и участниками сложного межкультурного взаимодействия. Их деятельность повышает адаптивность организации, оптимизирует информационные потоки и снижает риск фрагментации корпоративной коммуникации. В связи с этим плюрилингвальная коммуникативная компетенция становится не только условием индивидуальной профессиональной результативности, но и стратегическим ресурсом организации.

Целенаправленное обучение в данной логике представляет собой систематический процесс, ориентированный на развитие способности использовать два и более иностранных языка в условиях профессионального функционирования. Оно учитывает языковые предпочтения и профессиональные потребности обучающихся, обеспечивает их включенность в корпоративные языковые практики и интегрирует культурные, социальные и психологические особенности многоязычной профессиональной среды.

Использование нескольких иностранных языков требует развития грамматической, лексической и прагматической компетенций, а также

способности к эффективной межкультурной коммуникации. Родной язык при этом выполняет функцию когнитивной и лингвистической опоры при освоении новых языков. С учетом различий в уровне подготовки, профессиональных задачах и целях обучающихся методика плюрилингвального корпоративного обучения предполагает индивидуализацию программ, создавая условия для раскрытия личностного и профессионального потенциала. Унифицированный подход в корпоративной среде оказывается недостаточно результативным, поскольку не учитывает разнообразие профессиональных профилей, коммуникативных задач и языкового опыта сотрудников.

Диагностика уровня иноязычной подготовки осуществляется с использованием тестов, практико-ориентированных заданий и собеседований. Это позволяет определить текущий уровень обучающегося, выявить сильные и проблемные зоны в структуре языковой компетенции и соотнести результаты с профессиональным опытом, целями и степенью учебной активности взрослых обучающихся. На этой основе выстраиваются персонализированные траектории развития. При высоком уровне владения одним иностранным языком акцент смещается на развитие второго или третьего языка, непосредственно связанного с профессиональной сферой. Для начинающих приоритетом становится формирование основы, обеспечивающей дальнейшее функционирование в многоязычной корпоративной среде. В целом развитие иноязычной компетенции рассматривается как непрерывный процесс, требующий системной педагогической поддержки, регулярной обратной связи и последовательного мониторинга.

Таким образом, анализ теоретических подходов к плюрилингвизму, корпоративному обучению и профессионально ориентированной иноязычной коммуникации позволяет обосновать плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых как самостоятельное направление иноязычного обучения. Его специфика определяется: рассмотрением нескольких иностранных языков

как единого коммуникативного репертуара; отбором содержания на основе профессионально значимых коммуникативных намерений; учетом психолого–педагогических, языковых и профессиональных характеристик взрослых обучающихся; реализацией обучения в иноязычной корпоративной обучающей среде; направленностью на формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции как диагностируемого результата. Такое понимание непосредственно соотносится с задачами исследования и создает основание для последующего построения методической системы.

1.2. Нормативно-правовое обеспечение плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам

Реализация методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам требует нормативно–правового обеспечения, определяющего организационные, содержательные и технологические основания функционирования образовательного процесса. Нормативная база определяет статус участников образовательных отношений, допустимые форматы организации обучения, условия применения электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, а также общие требования к реализации образовательных программ. В данном контексте нормативно–правовое регулирование значимо в той мере, в какой оно обеспечивает правомерность, организационную определенность, управляемость и воспроизводимость плюрилингвального корпоративного обучения взрослых. (Рисунок 3).

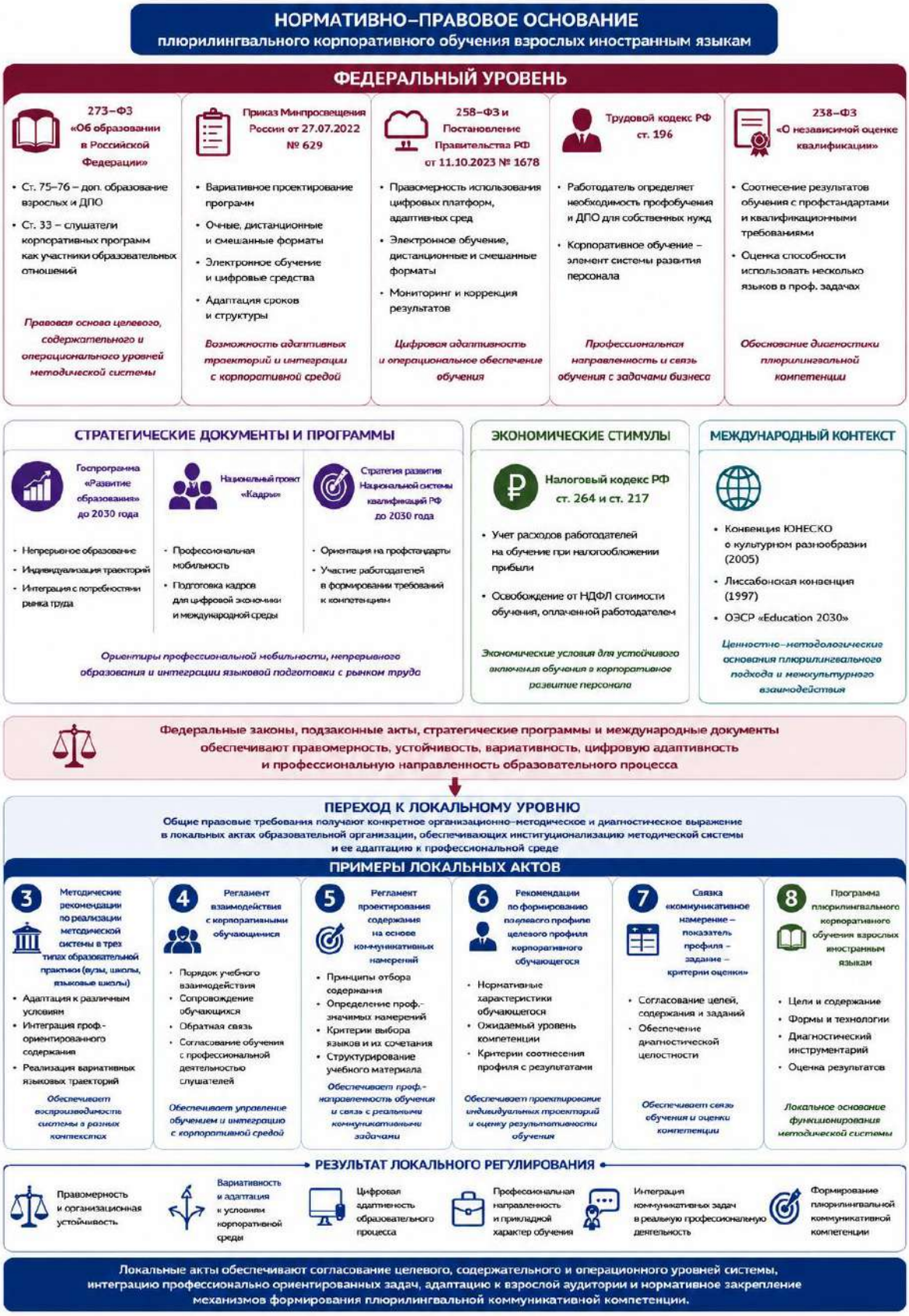


Рисунок 3 – Нормативно–правовые основания методической системы

Базовым нормативно–правовым основанием плюрилингвального корпоративного обучения взрослых выступает Федеральный закон от

29.12.2012 № 273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» в действующей редакции. Положения статей 75–76, регулирующие дополнительное образование взрослых и дополнительное профессиональное образование, позволяют рассматривать корпоративное обучение иностранным языкам как форму развития профессионально значимых компетенций и удовлетворения образовательных потребностей взрослых обучающихся. Закрепление статуса слушателей корпоративных программ как участников образовательных отношений (ст. 33) создает правовые основания для учета профессионального опыта, индивидуальных образовательных запросов и целевого профиля обучающихся при проектировании обучения. Тем самым закон задает нормативную основу функционирования целевого, содержательного и операционального уровней методической системы и обосновывает ее профессионально ориентированный и вариативный характер.

Организационные параметры реализации программ дополнительного профессионального образования определяются положениями Федерального закона «Об образовании в Российской Федерации», а также нормативными актами, регулирующими порядок реализации дополнительных профессиональных программ, применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Это обеспечивает возможность вариативного проектирования образовательных программ, использования очных, дистанционных и смешанных форматов обучения, а также интеграции обучения с условиями корпоративной среды.

Нормативную основу цифровизации образовательного процесса формируют Федеральный закон от 31.07.2020 № 258–ФЗ «Об экспериментальных правовых режимах в сфере цифровых инноваций в Российской Федерации» и Постановление Правительства Российской Федерации от 11.10.2023 № 1678, регулирующее применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий. Указанные акты закрепляют правомерность использования цифровых платформ, адаптивных образовательных сред и смешанных форматов обучения. В контексте

исследования это создает условия для организации мультиязычного взаимодействия, применения аутентичных цифровых материалов, реализации индивидуальных образовательных траекторий и мониторинга динамики формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Организационно–профессиональный контекст корпоративного обучения определяется положениями статьи 196 Трудового кодекса Российской Федерации, согласно которой работодатель определяет необходимость профессионального обучения и дополнительного профессионального образования работников. Это позволяет рассматривать плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых как компонент системы профессионального развития персонала, содержание которого определяется профессионально значимыми коммуникативными задачами сотрудников. Вследствие этого содержание обучения приобретает прикладной и профессионально ориентированный характер.

Существенное значение для исследования имеет Федеральный закон от 03.07.2016 № 238–ФЗ «О независимой оценке квалификации», закрепляющий правовые основания оценки соответствия квалификации работника требованиям профессиональных стандартов и квалификационных характеристик. В контексте плюрилингвального корпоративного обучения взрослых данное положение позволяет рассматривать результат языковой подготовки не только как освоение языковых знаний и речевых умений, но и как готовность применять несколько иностранных языков при выполнении профессионально значимых коммуникативных действий. Следовательно, результат обучения должен быть представлен через диагностируемые показатели сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции, отражающие способность обучающегося выбирать и использовать языковой репертуар в профессионально ориентированных ситуациях общения. Это обосновывает необходимость разработки диагностического инструментария, включающего критерии, показатели и уровни оценки сформированности плюрилингвальной коммуникативной

компетенции в профессиональном контексте. Стратегические документы государственной образовательной и кадровой политики – государственная программа Российской Федерации «Развитие образования» до 2030 года, национальный проект Российской Федерации «Кадры» и Стратегия развития Национальной системы квалификаций Российской Федерации до 2030 года – ориентируют систему образования на подготовку профессионально мобильных специалистов, способных функционировать в условиях цифровой, международной и межкультурной коммуникации. Для плюрилингвального корпоративного обучения взрослых данные документы задают ориентиры непрерывного образования, индивидуализации образовательных траекторий и интеграции языковой подготовки с потребностями рынка труда и профессиональной среды.

Практическую реализуемость методической системы усиливают положения Налогового кодекса Российской Федерации (ст. 264 и ст. 217 НК РФ), позволяющие работодателям учитывать расходы на обучение персонала при налогообложении прибыли и освобождать работников от налогообложения стоимости обучения, оплаченного работодателем. Это создает экономические условия для устойчивого включения языковой подготовки в систему корпоративного развития персонала.

Международный нормативный контекст представлен Конвенцией ЮНЕСКО об охране и поощрении разнообразия форм культурного самовыражения (2005), Лиссабонской конвенцией (1997) и рамочными ориентирами проекта ОЭСР «Education 2030». Данные документы закрепляют приоритет культурного и языкового разнообразия, непрерывного образования и межкультурного взаимодействия. В логике исследования данные документы подтверждают актуальность идей языкового разнообразия, непрерывного образования и межкультурного взаимодействия, лежащих в основе плюрилингвального подхода.Совокупность федеральных законов, подзаконных актов, стратегических программ и международных документов формирует целостное нормативно–правовое основание реализации

методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. Указанные документы обеспечивают правомерность, организационную устойчивость, вариативность, цифровую адаптивность и профессиональную направленность образовательного процесса, создавая нормативные условия для формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции в современной корпоративной среде. Вместе с тем практическая реализация данных положений осуществляется на уровне локального нормативного регулирования, где общие правовые требования получают конкретное организационно–методическое и диагностическое выражение применительно к условиям определенной образовательной организации. В отличие от федеральных нормативных документов, локальные акты обеспечивают непосредственную операционализацию методической системы, закрепляя механизмы реализации целей, отбора содержания, организации обучения и диагностики результатов.

Примером такого нормативного обеспечения выступает комплекс локальных актов АНО «Академия корпоративного обучения» (г. Москва, 2024–2026 гг.), разработанный в рамках исследования. В Приложении 3 представлены методические рекомендации по реализации методической системы в трех типах образовательной практики – вузах, школах и языковых школах дополнительного образования. Документ определяет особенности адаптации методической системы к различным организационно–педагогическим условиям, механизмы интеграции профессионально ориентированного содержания и способы реализации вариативных языковых траекторий. Тем самым локальный акт обеспечивает воспроизводимость методической системы в различных образовательных контекстах при сохранении ее концептуальной целостности.

Организационный аспект функционирования системы закреплен в регламенте взаимодействия с корпоративными обучающимися (Приложение 4). Документ определяет порядок организации учебного взаимодействия,

формы сопровождения обучающихся, механизмы обратной связи и согласования образовательного процесса с профессиональной деятельностью слушателей. В результате локальный акт обеспечивает управляемость обучения, согласованность действий участников образовательного процесса и интеграцию обучения с корпоративной средой.

Ключевое значение для содержательного уровня методической системы имеет регламент проектирования содержания плюрилингвального корпоративного обучения на основе коммуникативных намерений (Приложение 8). В документе закреплены принципы отбора содержания, механизмы определения профессионально значимых коммуникативных намерений, критерии выбора языков и их функционального сочетания, а также способы структурирования учебного материала. Это обеспечивает профессиональную направленность обучения и соотнесенность языковой подготовки с реальными коммуникативными задачами профессиональной деятельности.

Диагностико–проектировочная функция методической системы отражена в методических рекомендациях по формированию целевого профиля корпоративного обучающегося (Приложение 6). Документ фиксирует нормативные характеристики обучающегося, параметры ожидаемого уровня сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции и критерии соотнесения психолого–педагогического портрета обучающегося с целевыми результатами подготовки. Вследствие этого обеспечивается возможность проектирования индивидуальных образовательных траекторий и оценки результативности обучения.

Особое значение для обеспечения диагностической целостности системы имеет Приложение 8, в котором представлена связка «коммуникативное намерение – показатель профиля – задание – критерии оценки». Тем самым обеспечивается диагностическая согласованность целевого, содержательного и операционального уровней методической системы, позволяя соотнести формирование плюрилингвальной

коммуникативной компетенции с конкретными профессионально ориентированными коммуникативными действиями обучающихся.

Практическая реализация всех обозначенных положений интегрирована в программу плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам (Приложение 9). Программа закрепляет цели, содержание, организационные формы, технологии, диагностический инструментарий и механизмы оценки результатов обучения. В логике исследования она выступает локальным нормативным основанием функционирования методической системы в условиях конкретной образовательной организации и обеспечивает ее организационную устойчивость и воспроизводимость.

Таким образом, нормативно–правовые основания плюрилингвального корпоративного обучения взрослых обеспечивают организационную, содержательную и диагностическую реализуемость методической системы. Федеральные и стратегические документы задают общие параметры функционирования образовательного процесса, тогда как локальные нормативные акты обеспечивают операционализацию целей, содержания, механизмов реализации и диагностики результатов обучения применительно к конкретной образовательной организации. Это позволяет обеспечить управляемость, вариативность, воспроизводимость и профессиональную направленность процесса формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции взрослых обучающихся.

1.3. Методологические основания плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам

Методологические основания плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам определяются изменением роли иностранного языка в современной профессиональной деятельности. В условиях переориентации внешнеэкономических и научно–технологических связей, цифровизации профессиональной коммуникации и роста потребности

в специалистах, способных использовать несколько иностранных языков в рамках одной производственной, управленческой или проектной задачи, иноязычная подготовка взрослых приобретает системный, профессионально ориентированный и вариативный характер. Вследствие этого методологическое обоснование плюрилингвального корпоративного обучения не может ограничиваться отдельными положениями лингводидактики и требует интеграции педагогических, андрагогических, компетентностных, деятельностных, коммуникативно–когнитивных и плюрилингвальных оснований.

Современная многоязычная профессиональная коммуникация обусловливает необходимость рассмотрения обучения иностранным языкам взрослых как целостной методической системы, обеспечивающей формирование способности к осознанному межъязыковому взаимодействию, межъязыковому переключению и функциональному распределению языков в профессиональной деятельности. Следовательно, методологические основания в настоящем исследовании выполняют не только объяснительную, но и проектировочную функцию: они позволяют обосновать структуру методической системы, ее целевые ориентиры, содержание, технологии, организационно–дидактические условия и диагностический инструментарий.

Методологический подход в научном исследовании определяется как устойчивая исследовательская ориентация, задающая стратегию познания объекта, обеспечивающая выбор понятийного аппарата, методов, принципов и логики научного анализа [Селевко, 2006; Блауберг, 1973; Бордовская, 2009; Диких, 2018; Бахтина, 2016; Данилов, 1971; Краевский, 1994; Ипполитова, 2014; Костина, 2009; Попков, 2004; Лебедева, 2016; Пустынникова, 2017]. Применительно к настоящему исследованию методологические основания обеспечивают научное обоснование методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам как целостного, управляемого и воспроизводимого педагогического образования.

Методологическую основу исследования образует совокупность взаимосвязанных научных подходов: системного [Блауберг, 1973; Юдин, 1970], деятельностного [Выготский; Рубинштейн; Леонтьев], междисциплинарного [Кутузова и др.], коммуникативно–когнитивного [Пассов, Кузовлева, 2010; Леонтьев, 1982], компетентностного [Зимняя, 2004; Прохорова, 2020; Безукладников, 2009], личностно–ориентированного [И.Л. Бим, 2002; Сериков, 2007; Колесников, 2023], андрагогического [Knowles et al., 1998] и плюрилингвального [Халяпина, Устинова, Cook]. Их интеграция обусловлена необходимостью построения методической системы, способной учитывать особенности взрослого обучающегося, специфику корпоративной среды и характер современной многоязычной профессиональной коммуникации.

В логике настоящего исследования методологические основания распределяются по трем взаимосвязанным уровням. **Философский уровень** представлен системным подходом, обеспечивающим целостное понимание объекта исследования и позволяющим рассматривать плюрилингвальное корпоративное обучение как методическую систему. **Общенаучный уровень** включает деятельностный и междисциплинарный подходы, раскрывающие обучение как профессионально ориентированную деятельность, реализуемую на пересечении языкового, профессионального, культурного и корпоративного содержания. **Конкретно–научный уровень** представлен компетентностным, личностно–ориентированным, андрагогическим, коммуникативно–когнитивным и плюрилингвальным подходами, которые конкретизируют цели, содержание, субъектную направленность и лингводидактические механизмы формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Рисунок 4 – Место плюрилингвального подхода в системе методологических подходов в плюрилингвальном корпоративном образовании взрослых

Философский уровень методологии задает наиболее общие основания научного познания, определяет категориальный аппарат исследования, принципы анализа объекта и способы его теоретического описания. Его

содержание составляют философские знания, выполняющие методологическую функцию, поскольку именно на данном уровне формируются представления о целостности, развитии, взаимосвязи элементов, объективности и закономерностях функционирования исследуемого явления. Как отмечает Н.В. Ушакова, философский уровень методологии связан с общими принципами научного познания, определяющими отношение субъекта и объекта исследования, характер научного знания и основания его объективности [Ушакова, 2016].

В настоящем исследовании философский уровень методологии представлен системным подходом. Его значение обусловлено тем, что плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых иностранным языкам рассматривается не как совокупность отдельных курсов, приемов или технологий, а как целостная методическая система, включающая цель, содержание, организационно–дидактические условия, методику, технологии и диагностический инструментарий. Системный подход позволяет выявить внутреннюю взаимосвязь данных компонентов, определить их функции и обосновать управляемость, воспроизводимость и результативность образовательного процесса.

Как подчеркивает И.В. Блауберг, системный подход задает исследовательскую перспективу, в которой объект рассматривается как целостное образование, обладающее внутренней организацией, закономерностями функционирования и развития, а не как простая сумма отдельных элементов [Блауберг, 1973]. Применительно к плюрилингвальному корпоративному обучению это означает, что методика не может быть сведена к механическому объединению нескольких иностранных языков или их последовательному изучению. Она должна проектироваться как целостная система, в которой каждый элемент – язык, содержание, форма организации обучения, технология, способ диагностики – выполняет собственную функцию и одновременно влияет на функционирование системы в целом.

Понимание системы как качественно нового целого, обладающего свойствами, не сводимыми к сумме ее компонентов, представлено в работах К.А. Абульхановой–Славской, А.Н. Аверьянова, В.Г. Афанасьева, Ю.А. Конаржевского, М.С. Кагана, И.В. Бахтиной, А.Н. Леонтьева и других исследователей. В педагогике и лингводидактике данные положения получили развитие в трудах Л.И. Бим, К.Э. Безукладникова, Ю.Б. Дроботенко, Н.И. Росенко, А.А. Лобут, Э.Г. Юдина и др. [Диких, 2018]. В логике настоящего исследования эти идеи позволяют рассматривать методическую систему плюрилингвального корпоративного обучения как внутренне согласованное педагогическое образование, в котором результат формируется не за счет отдельного метода или технологии, а благодаря взаимодействию всех компонентов.

По Э.Г. Юдину, системный подход позволяет выявлять функциональные связи между элементами, обеспечивающие устойчивость и развитие системы [Юдин, 1970]. В условиях плюрилингвального корпоративного обучения это особенно значимо, поскольку языки, виды речевой деятельности, профессиональные задачи, культурные контексты и диагностические процедуры находятся во взаимной зависимости. Именно системный подход позволяет описать эту зависимость как управляемую и методически организованную, а не стихийную.

К.Э. Безукладников подчеркивает способность педагогической системы к самоорганизации и порождению новых качеств [Безукладников, 2009]. В контексте настоящего исследования это положение позволяет объяснить, почему результатом плюрилингвального корпоративного обучения становится не простое увеличение объема языковых знаний, а формирование нового качества – плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Она проявляется в способности взрослого обучающегося использовать несколько языков как единый коммуникативный репертуар для решения профессионально значимых коммуникативных задач.

Системное видение позволяет также определить соотношение инвариантной и вариативной частей методики. Инвариантная часть обеспечивает общую логику формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции, а вариативная – адаптацию содержания, языковых конфигураций, технологий и форм обучения к профессиональному профилю, языковому опыту и целевому профилю обучающихся. В этом смысле системный подход становится основанием не только для описания методики, но и для ее проектирования.

Исследования В.В. Ильина и Н.А. Сердюковой акцентируют роль системного подхода в выявлении сложных, в том числе нелинейных связей в образовательных процессах [Ильин, 2008]. Близкую позицию занимают Н.Б. Ермасова и С.Б. Ермасов, рассматривающие педагогические объекты как иерархически организованные целостности [Ермасова, 2010]. Для плюрилингвального корпоративного обучения это означает необходимость учитывать не только прямую связь между содержанием и результатом, но и более сложные зависимости: влияние языковой биографии обучающегося, профессионального контекста, мотивации, цифровой среды, межъязыкового переноса и характера коммуникативных задач.

В методике плюрилингвального корпоративного обучения системная организация проявляется в выборе языков, отборе профессионально релевантного содержания, построении заданий, определении способов диагностики и проектировании индивидуальных образовательных траекторий. Системная организация методики включает статические характеристики – целостность, структурированность, иерархичность; динамические – гибкость, функциональность, адаптивность; синтетические – эмерджентность, ингерентность и целесообразность, что соотносится с классификацией Ф.П. Тарасенко [Тарасенко, 2010].

И.Л. Бим рассматривала обучение иностранным языкам как информационно–методическое образование, объединяющее содержание, принципы и контексты [Бим, 1977]. В условиях плюрилингвального

корпоративного обучения это положение получает дальнейшее развитие: содержание обучения включает не только языковой материал, но и профессиональные ситуации, коммуникативные намерения, культурные параметры общения и способы межъязыкового взаимодействия. Следовательно, системный подход обеспечивает логическую целостность методики и позволяет рассматривать ее как управляемую структуру, ориентированную на формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции взрослого обучающегося.

Таким образом, на философском уровне системный подход задает целостную исследовательскую рамку, в пределах которой плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых иностранным языкам рассматривается как методическая система, обладающая внутренней структурой, функциональными связями, динамикой развития и управляемым результатом. Это создает основание для перехода к общенаучному уровню методологии, где раскрываются способы организации данной системы в образовательной практике.

Общенаучный уровень методологии обеспечивает инструментальную организацию исследования и определяет способы анализа педагогических процессов в условиях многоязычного корпоративного обучения. Как отмечает Л.М. Перминова, данный уровень обладает системно–инструментальным характером и обеспечивает вариативность организации педагогического исследования при сохранении общих философских оснований [Перминова, 2016]. В настоящем исследовании общенаучный уровень представлен деятельностным и междисциплинарным подходами.

Деятельностный подход является одним из ключевых оснований исследования. В педагогике он трактуется как рассмотрение явления через деятельность [Росенко, 2016, с. 344]. Его основы заложены в трудах П.Я. Гальперина, А.Н. Леонтьева, С.Л. Рубинштейна, Л.С. Выготского и других исследователей. Применительно к плюрилингвальному корпоративному обучению взрослых данный подход позволяет рассматривать обучение

иностранным языкам не как передачу языковых знаний, а как организацию профессионально ориентированной речевой деятельности.

В логике деятельностного подхода взрослый обучающийся включается в реальные или моделируемые ситуации профессиональной коммуникации: обсуждение проекта, проведение переговоров, деловую переписку, презентацию продукта, согласование решений, взаимодействие с зарубежными партнерами. Языковые средства осваиваются не изолированно, а в связи с действием, задачей и коммуникативным намерением. Это позволяет преодолеть разрыв между знанием языка и его профессиональным использованием.

Согласно С.Л. Рубинштейну, деятельность и развитие личности находятся в неразрывной связи. В условиях плюрилингвального корпоративного обучения это положение проявляется в том, что языковое развитие взрослого обучающегося происходит через выполнение профессионально значимых действий. Как подчеркивали С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев и П.Я. Гальперин, развитие осуществляется через включенную, опытно значимую деятельность. Поэтому проектные, ситуационные и кейсовые формы обучения становятся не дополнительными приемами, а необходимыми способами формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

В данном исследовании плюрилингвальный подход конкретизирует деятельностный подход в условиях многоязычной профессиональной коммуникации. Он позволяет организовать деятельность обучающихся так, чтобы они не просто выполняли речевые действия на одном языке, а осознанно использовали несколько языков в зависимости от профессиональной задачи, партнера по коммуникации и условий взаимодействия.

Проектные и ситуационные формы повышают мотивацию, обеспечивают смысловое усвоение и интегрируют язык в профессиональную структуру деятельности [Рубинштейн, Беликова, 2002]. Как отмечает И.А. Стрельницкая, деятельностный подход обеспечивает аналитическую и

практическую направленность обучения [Стрельницкая, 2016]. В корпоративной среде это особенно важно, поскольку взрослый обучающийся оценивает результативность обучения через возможность немедленного применения полученных умений в профессиональной практике.

По И.Л.Бим, язык осваивается через личностно значимую деятельность [Бим, 1978]. Данное положение полностью согласуется с логикой плюрилингвального корпоративного обучения, в котором языковая подготовка соотносится с реальными профессиональными задачами обучающегося. Следовательно, деятельностный подход выполняет операциональную функцию: он обеспечивает переход от методологического обоснования системы к организации конкретных учебных действий, направленных на формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Междисциплинарный подход на общенаучном уровне выполняет функцию содержательной и когнитивной интеграции. Его значение определяется тем, что плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых находится на пересечении лингводидактики, андрагогики, психологии, корпоративной педагогики, теории профессиональной коммуникации и межкультурного взаимодействия. Поэтому содержание обучения не может быть сведено только к языковому материалу: оно должно включать профессиональные ситуации, отраслевую лексику, культурные нормы, цифровые формы коммуникации и реальные коммуникативные задачи корпоративной среды.

Как отмечают Г.И. Кутузова, В.Н. Максимова, М.И. Махмутов, Г.Ф. Федорец, междисциплинарные связи расширяют содержание обучения и способствуют более глубокому усвоению дисциплин, включая иностранные языки. В условиях корпоративной подготовки взрослых специалистов это положение приобретает особую значимость, поскольку иностранный язык функционирует не сам по себе, а как средство решения профессиональных задач.

В плюрилингвальном корпоративном обучении междисциплинарность проявляется в трех основных направлениях. Во-первых, на уровне содержания – через сопряжение языкового материала с профессиональными и культурологическими блоками. Во-вторых, на уровне смыслов – через сопоставление понятийных систем разных дисциплин, профессиональных областей и культур. В-третьих, на уровне инструментов – через использование аналитических, проектных, цифровых и коммуникативных средств, заимствованных из разных областей знания и адаптированных к задачам языкового обучения.

Данная логика соответствует пониманию междисциплинарных связей как образовательных и развивающих механизмов, обеспечивающих формирование целостного научного мировоззрения и стимулирующих самостоятельную познавательную активность обучающихся [Стрельницкая, 2016]. В такой системе язык становится не только объектом усвоения, но и средством профессионального мышления, межкультурной интерпретации и коммуникативного действия.

Особое значение междисциплинарный подход приобретает при переносе опыта преподавания иностранных языков из системы общего или высшего образования в сферу дополнительного профессионального и корпоративного обучения. Междисциплинарность в плюрилингвальном корпоративном обучении выступает не вспомогательным методическим приемом, а условием построения целостной методической системы.

Таким образом, общенаучный уровень методологии раскрывает способы организации плюрилингвального корпоративного обучения как профессионально ориентированной, деятельностной и междисциплинарно интегрированной практики. Деятельностный подход обеспечивает связь обучения с реальными коммуникативными действиями, а междисциплинарный подход – согласование языкового, профессионального, культурного и когнитивного содержания подготовки взрослых обучающихся.

Конкретно–научный уровень методологии связан с выбором подходов и методов, позволяющих выявить закономерности обучения в конкретных условиях. Для настоящего исследования данный уровень особенно важен, поскольку плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых реализуется в специфической образовательной среде: оно ограничено по времени, связано с профессиональными задачами, ориентировано на практический результат и требует учета индивидуального языкового опыта обучающихся.

На конкретно–научном уровне особое значение имеет компетентностный подход. Он задает целевую направленность исследования и позволяет определить результат обучения как сформированность плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Как отмечает А.А. Прохорова, компетентностный подход представляет собой совокупность компонентов, направленных на развитие компетенций, сочетающих теоретические знания, способности и профессионально–личностные качества, что в совокупности обеспечивает готовность к эффективной профессиональной деятельности [Прохорова, 2020].

В логике настоящего исследования компетентностный подход позволяет перейти от оценки объема языковых знаний к оценке способности взрослого обучающегося действовать в многоязычной профессиональной среде. По И.А. Зимней, компетентностный подход объединяет личностное и деятельностное измерения, акцентируя внимание на прагматической и гуманистической составляющих образования [Зимняя, 2004]. Для плюрилингвального корпоративного обучения это означает, что языковая подготовка рассматривается не как самоцель, а как средство профессионального взаимодействия, саморазвития и включенности в многоязычную коммуникацию.

Следуя позиции К.Э. Безукладникова, уровень образованности определяется не объемом усвоенных знаний, а способностью решать профессиональные и коммуникативные задачи на основе активного использования языковых ресурсов [Безукладников, 2009]. Плюрилингвальный подход усиливает этот

вектор, поскольку переносит акцент на использование нескольких языков как единого коммуникативного репертуара. В результате компетентность проявляется в способности обучающегося осуществлять языковой выбор, переключаться между языками, учитывать культурный контекст и достигать профессионально значимого результата.

Компетенция понимается как совокупность взаимосвязанных личностных качеств, соотнесенных с определенным кругом задач; *компетентность* представляет собой внутреннюю способность к продуктивному действию, включающую отношение к процессу и результату [Безукладников, 2009]. С позиций В.В. Краевского и А.В. Хуторского компетенции могут быть ценностно–смысловыми, общекультурными, учебно–познавательными, коммуникативными и профессионально–деятельностными [Хуторский, 2016]. В условиях плюрилингвального корпоративного обучения данные группы компетенций получают практическую конкретизацию через способность действовать в многоязычной профессиональной среде.

Личностно–ориентированный подход в методике плюрилингвального корпоративного обучения взрослых выступает методологической опорой, обеспечивающей гуманистическую направленность, индивидуализацию и ценностно–смысловую насыщенность образовательного процесса. Взрослый обучающийся в данной логике рассматривается как активный субъект собственной образовательной траектории, обладающий уникальным языковым, профессиональным и биографическим опытом.

Согласно концепции В.В. Серикова, личностно–ориентированный подход основывается на принципах сотрудничества и гуманного взаимодействия, свободы выбора и ответственности, признания уникальности личности, ориентации на развитие и саморазвитие [Сериков, 2007, с. 19–20]. В условиях плюрилингвального корпоративного обучения эти положения позволяют рассматривать языки не только как средства коммуникации, но и

как ресурс профессионального самоопределения, социальной мобильности и личностного развития.

А.А.Колесников трактует личностно–ориентированный подход как ценностное основание языкового образования, где язык воспринимается не только как инструмент, но и как антропосоциоцентричный феномен, связанный с личным выбором и самоидентификацией [Колесников, 2023]. В плюрилингвальном контексте это означает включение языкового опыта обучающегося в процесс профессиональной рефлексии и построения индивидуальной образовательной траектории. В связи с этим личностно–ориентированный подход обосновывает необходимость разработки психолого–педагогического портрета корпоративного обучающегося как диагностического основания индивидуализации обучения и целевого профиля как нормативного ориентира результата подготовки.

Андрагогический подход конкретизирует личностно–ориентированную логику применительно к обучению взрослых. Термин «андрагогика» был введен А. Каппом в 1833 году и получил дальнейшее развитие в работах Э. Розенштока, подчеркивавшего необходимость особых учителей, методов и философии образования взрослых [Knowles, Holton, Swanson, 1998]. Системную теоретическую основу андрагогика получила в трудах М. Ноулза, который с 1968 года рассматривал ее как науку о когнитивной и мотивационной специфике обучения взрослых.

В условиях плюрилингвального корпоративного обучения андрагогический подход позволяет учитывать субъектность, самостоятельность, опыт и мотивацию взрослого обучающегося. Взрослый не просто осваивает языковой материал, а соотносит его с профессиональными задачами, карьерными целями и личной образовательной траекторией. Поэтому обучение должно строиться на реальных коммуникативных ситуациях, аутентичных корпоративных материалах, профессиональных задачах и возможности практического применения результатов.

Следуя принципам андрагогики, методическая система плюрилингвального корпоративного обучения предусматривает участие обучающихся в проектировании программ, отборе содержания и рефлексии результатов; опирается на жизненный и профессиональный опыт как ресурс обучения; организует образовательный процесс на основе реальных коммуникативных задач; использует аутентичные корпоративные материалы – документы, переписку, отчеты, презентации; создает условия для решения практических проблем, а не абстрактного усвоения языкового материала; поддерживает способность к самообразованию и самостоятельному использованию нескольких языков в профессиональной деятельности.

Современные исследователи подчеркивают, что недостаточное владение иностранным языком может существенно затруднять профессиональную деятельность, повышать зависимость от посредников, снижать производительность и искажать межкультурное понимание [Бирюкова, 2009; Барвенко, 2004; Дрешер, Латыпова, 2016; Ганицкая, 2017]. В связи с этим освоение иностранных языков в корпоративной среде становится не только образовательной задачей, но и условием профессиональной результативности.

Андрагогическая логика в плюрилингвальном корпоративном обучении предполагает создание условий, при которых взрослый обучающийся осознает ценность языкового действия для профессионального самоутверждения, принимает ответственность за содержание и результаты обучения, реализует потребность в развитии и социальном продвижении через многоязычную коммуникацию. Поэтому андрагогический подход задает важнейшие условия результативности методической системы: автономию, мотивацию, осмысленность и профессиональную направленность.

Коммуникативно–когнитивный подход в плюрилингвальном корпоративном обучении обеспечивает связь речевой деятельности, мышления и профессионального контекста. Его методологические предпосылки восходят к работам А.А. Леонтьева, Л.С. Выготского, М.Н.

Вятютнева, Г.А. Китайгородской, Е.И. Пасова, П.Б. Гурвича и других исследователей, подчеркивавших деятельностную природу общения и его центральную роль в развитии личности.

А.А. Леонтьев определял учение как процесс деятельности, направленной на становление сознания, где всякое действие опосредуется знаком и мотивировано внутренними целями [Леонтьев, 1982]. Это положение соотносится с идеей Е.И. Пасова о том, что коммуникативность обучения предполагает воссоздание структуры реального общения: диалога равноправных партнеров, кооперации, ситуативности, личностной включенности и ориентации на решение задач [Пассов, Кузовлева, 2010].

Коммуникативно–когнитивный подход смещает акцент с усвоения формальных языковых структур на использование языка как когнитивного, культурного и профессионального инструмента. Он предполагает обучение через анализ, сопоставление, моделирование, решение задач и использование языковых средств в контексте. М.С. Каган подчеркивал, что предметом иноязычного образования является не просто коммуникация, а общение как приобщение к ценностям [Каган, 1996]. Согласно Е.И. Пасову, коммуникативность включает мотивированность, функциональность и ситуативность [Пассов, Кузовлева, 2010; Миролюбов, 2010].

В корпоративной среде реализация коммуникативно–когнитивного подхода связана с применением образовательных технологий, стимулирующих совместную работу со знанием, анализ профессиональных ситуаций и развитие когнитивных умений [Коряковцева, 2002]. Данный подход способствует развитию межъязыковой осознанности, смысловой насыщенности и способности к стратегическому использованию языков в профессиональной коммуникации.

Освоение языка происходит в реальных и значимых контекстах, требующих способности к ситуативному использованию языковых средств. Это подчеркивают И.И. Халеева, В.В. Сафонова, К.Э. Безукладников, В.В. Белогрудова и Т.Л. Мосина [Халеева, 1991; Сафонова, 2004; Безукладников,

Белогрудова, Мосина, 2009]. П люрилингвальный подход в данной логике ориентирован на формирование целостного языкового репертуара личности, а не совокупности изолированных языковых умений. Как отмечают Н.Д. Гальскова, Н.А. Тарасюк и С.П. Шашорин, эффективность иноязычного обучения возрастает в тех случаях, когда оно выходит за рамки формального усвоения языкового материала и моделирует реальные коммуникативные и профессиональные ситуации [Гальскова, 2007; Тарасюк, 2016; Шашорин, 2016]. В условиях иноязычной корпоративной обучающей среды это предполагает организацию обучения как процесса функционального использования нескольких языков при решении профессионально значимых задач.

Плюрилингвальный подход занимает особое место в системе методологических оснований исследования, поскольку выступает его системообразующим лингводидактическим основанием. В современной отечественной и зарубежной науке данный подход трактуется как способ организации языкового образования, основанный на признании единства многоязычного опыта личности и взаимосвязанного функционирования языков в коммуникации.

D. Coste, D. Moore и G. Zarate рассматривают плюрилингвальный подход как образовательную стратегию, предполагающую использование всего языкового и культурного репертуара обучающегося в процессе коммуникации и обучения, а не изолированное освоение отдельных языков. В данной концепции языки образуют единую динамическую систему, внутри которой возможны межъязыковой перенос, переключение и функциональное перераспределение ресурсов в зависимости от коммуникативной задачи.

J. Cenoz и D. Gorter определяют плюрилингвальный подход как организацию обучения, основанную на обращении ко всему языковому репертуару личности и признании естественного взаимодействия языков в когнитивной и коммуникативной деятельности. Исследователи подчеркивают, что языки функционируют не автономно, а как

взаимосвязанные ресурсы, обеспечивающие гибкость мышления и эффективность профессионального общения.

В рамках концепции транслингвизма O. García и Li Wei рассматривают использование нескольких языков как единый коммуникативный процесс, в котором говорящий свободно мобилизует различные языковые ресурсы для достижения коммуникативной цели [García, Li Wei, 2014]. По мнению исследователей, трансъязыковая деятельность обеспечивает не только гибкость коммуникации, но и развитие когнитивной вариативности, способности к смыслопорождению и адаптации к изменяющимся условиям общения.

В отечественной лингводидактике значительный вклад в разработку плюрилингвального подхода внесла Л.П.Халяпина, Е.И.Шостак рассматривающая его как ориентацию на формирование способности обучающегося координировать, интегрировать и функционально использовать имеющиеся языковые знания и умения в образовательной и профессиональной деятельности [Халяпина, Шостак, 2019]. В данной трактовке ключевое значение приобретает управление межъязыковым взаимодействием и развитие способности к осознанному языковому выбору.

Т.В.Устинова определяет плюрилингвальный подход как основание организации многоязычного обучения, при котором взаимодействие языков выступает механизмом формирования многоязычного сознания личности и развития способности к межъязыковому переключению [Устинова, 2022]. Исследователь подчеркивает, что плюрилингвальное обучение должно обеспечивать не параллельное сосуществование языков, а их функциональную координацию в зависимости от профессионального контекста и коммуникативного намерения обучающегося.

А.А.Колесников рассматривает современное языковое образование в контексте новой компетентностной реальности и подчеркивает необходимость перехода от изолированного освоения языковых систем к формированию способности использовать языковой опыт как средство

межкультурного и профессионального взаимодействия. В логике его исследований плюрилингвальный подход связан с развитием автономности обучающегося, вариативности языкового поведения и интеграцией различных языковых и культурных ресурсов в едином образовательном пространстве.

А.А.Прохорова рассматривает плюрилингвальный подход как основание профессионально ориентированного языкового образования, обеспечивающее развитие способности использовать несколько языков для решения академических и задач при обучении будущих педагогов. В данной логике многоязычие трактуется как ресурс профессиональной мобильности и межкультурного взаимодействия.

О.А.Обдалова подчеркивает, что плюрилингвальный подход формирует новый взгляд на цели и организацию языкового образования, ориентируя обучение на включение обучающегося в языковое и поликультурное разнообразие образовательной среды, а также на развитие способности управлять собственной языковой базой в процессе коммуникации на разных языках.

B.Cook, развивая концепцию мультикомпетентности, трактует многоязычие как качественно новое когнитивное состояние личности, характеризующееся интеграцией нескольких языковых систем в едином сознании [Cook, 2007]. В данной логике владение несколькими языками рассматривается не как сумма отдельных компетенций, а как единая когнитивно–коммуникативная организация языкового опыта.

В логике настоящего исследования *плюрилингвальный подход* рассматривается как системообразующее лингводидактическое основание, рассматривающее языки как единый коммуникативный репертуар и обеспечивающее управление межъязыковым взаимодействием. Его сущность заключается в том, что языки осваиваются и используются не как изолированные системы, а как взаимосвязанные ресурсы профессиональной коммуникации, функционально активизируемые в зависимости от

профессиональной задачи, условий общения и коммуникативных намерений обучающегося.

Это позволяет рассматривать язык как инструмент профессионального взаимодействия, межкультурной адаптации и профессиональной мобильности личности. Именно плюрилингвальный подход обеспечивает согласованную реализацию остальных методологических оснований исследования, объединяя их в целостную методическую систему плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам.

Таким образом, представленные методологические основания не дублируют друг друга, а выполняют разные функции в построении методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. Системный подход обеспечивает целостность и управляемость системы; деятельностный – связь обучения с профессиональной речевой деятельностью; междисциплинарный – интеграцию языкового, профессионального и культурного содержания; компетентностный – ориентацию на результат; личностно–ориентированный и андрагогический – учет взрослого обучающегося как субъекта обучения; коммуникативно–когнитивный – связь языка, мышления и профессионального общения. Плюрилингвальный подход выступает системообразующим лингводидактическим основанием, рассматривающим языки как единый коммуникативный репертуар и обеспечивающим управление межъязыковым взаимодействием.

Таблица 1 – Многоуровневая структура методологических оснований плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам

УРОВЕНЬ	ПОДХОД(Ы) (АВТОРЫ)	ПРИНЦИПЫ	ФУНКЦИИ И ХАРАКТЕРИСТИКА РОЛИ
ФИЛОСОФСКИЙ	• Системный (М. Блауберг, Э.Г. Юдин, К.Э. Безукладников, В.В. Ильин, Н.А. Сороканов, Н.Б. Ермасова, С.Б. Ермаков, Л.И. Бим и др.)	• Методологической комплексности (Э.Г. Юдин, Ф.П. Тарасенко, И.Л. Бим)	Позволяет рассматривать плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых иностранным языкам как целостную, иерархически организованную и управляемую методическую систему; определяет взаимосвязь целей, содержания, организационно-дидактических условий, методики, технологий и диагностического инструментария; обеспечивает требования воспроизводимости, устойчивости и сопоставимости результатов обучения.
ОБЩЕНАУЧНЫЙ	• Деятельностный (Л.С. Выготский, С.Л. Рубинштейн, А.Н. Леонтьев, П.Я. Гальперин, И.Л. Бим, И.А. Стреблянская) • Междисциплинарный (И.И. Кузнецов, В.Н. Максимова, М.И. Махмутов, Г.Ф. Федорец, О.Б. Бессерд, Л.М. Перемчова)	• Профессиональной релевантности (Россеко, 2016) • Интеграции языков (И.Л. Бим, Л.П. Халяпина, Т.В. Устинова) • Непрерывности и модульности (Л.М. Перминова, 2016)	Обеспечивают организацию обучения через профессионально ориентированную речевую деятельность и решение реальных (или моделируемых) профессиональных коммуникативных задач; интегрируют положения разных научных областей для согласования языкового, профессионального и культурного содержания обучения; гарантируют практико-ориентированный, адаптивный и непрерывный характер образовательного процесса.
КОНКРЕТНО-НАУЧНЫЙ	• Компетентностный (И.А. Зимняя, А.А. Прохорова, К.Э. Безукладников, В.В. Краевский, А.В. Хуторской) • Личностно-ориентированный (В.В. Сериков, А.А. Корнилова, И.Л. Бим) • Андрагогический (А. Канн, Э. Ровенпорт, М. Ноулз, Коули, Н. Ноулз, С. Мезиков) • Коммуникативно-когнитивный (А.А. Леонтьев, Л.С. Выготский, М.Н. Вятлева, Г.А. Китайгородская, Е.И. Пассов, Л.Б. Гуревич, М.С. Каган, И.И. Халяпина, В.В. Сафонова, Н.А. Тарасюк, С.П. Шашорин и др.)	• Субъектности и индивидуализации (Сериков, 2007; Колесников, 2023) • Когнитивно-эмоциональной поддержки (Пассов, Кузовлева, 2010; Коряковцева, 2002) • Интеграции soft skills (Прохорова, 2020; Зимняя, 2004)	Определяют результат обучения как сформированность плюрилингвальной коммуникативной компетенции; обеспечивают учет индивидуальных образовательных потребностей, языковой биографии, профессионального опыта и мотивации взрослых обучающихся; учитывают возрастную специфику (прагматичность, ограниченность времени, потребность в практической применимости); ориентируют обучение на развитие способности к смыслопорождению, межъязыковому переключению, межъязыковому переносу и адаптации языковых средств к профессиональному контексту.
ОПЕРАЦИОННЫЙ (ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНЫЙ)	• Плюрилингвальный (В. Кук, Т.В. Устинова, Л.П. Халяпина, O. García, Li Wei)	• Единства языкового репертуара (Л.П. Халяпина, 2019; Т.В. Устинова, 2022; Cook, García, Li Wei) • Функционального распределения языков (Cenoz, Gorter, Moore, Zarate, 2009) • Осознанного межъязыкового взаимодействия (Л.П. Халяпина, 2019) • Адаптивности к профессиональным задачам и условиям коммуникации (Т.В. Устинова, 2022) • Управления межъязыковым взаимодействием (Cook, 2007; García, Li Wei, 2014)	Рассматривает языки как единый коммуникативный репертуар личности, функционально распределяемый и активизируемый в зависимости от профессиональной задачи, условий коммуникации и коммуникативных намерений обучающегося; обеспечивает управление межъязыковым взаимодействием и согласованную реализацию остальных методологических оснований исследования.

В Таблице 1 отражена многоуровневая организация методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам и показывает функциональное взаимодействие методологических подходов в построении целостной методической системы.

В данной структуре плюрилингвальный подход выполняет интегративную функцию, обеспечивая методологическую согласованность системности, субъектности, профессиональной релевантности и межкультурной направленности обучения. Его реализация ориентирована на формирование единого когнитивно–коммуникативного пространства, в котором обучающийся осуществляет осознанный языковой выбор, использует различные языковые ресурсы.

Коммуникативно–когнитивная основа методики предполагает организацию обучения через анализ профессиональных ситуаций, интерпретацию коммуникативных задач, сопоставление языковых структур, разработка решений и использование трансъязыковых стратегий в реальном или моделируемом взаимодействии. Вследствие этого иноязычная подготовка интегрируется в профессиональную деятельность и становится частью профессионального самоопределения личности. Как отмечают Ануфриева [2016] и Шашорин [2016], образовательная активность взрослого обучающегося во многом определяется его профессиональными и ценностными ориентирами, включая стремление к профессиональной мобильности, участию в международной коммуникации и эффективной работе в транснациональных командах.

Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения опирается на принципы комплексности, межкультурной направленности, субъектности, профессиональной релевантности, когнитивной и эмоциональной поддержки, модульности, непрерывности и интеграции soft skills. Реализация данных принципов обеспечивает развитие интегративного языкового репертуара, культурной рефлексивности и практико–ориентированной подготовки, адаптированной к условиям современной иноязычной корпоративной обучающей среды.

Плюрилингвальный подход ориентирован на переход от изолированного усвоения языков к их когнитивной, коммуникативной и функциональной интеграции в профессиональной деятельности. В основе его

реализации лежит трансъязыковая деятельность, предполагающая межъязыковое переключение, перенос, сопоставление и комбинирование языковых стратегий при решении профессионально значимых коммуникативных задач. В данной логике языки рассматриваются не как автономные системы, а как взаимосвязанные ресурсы единого когнитивно–коммуникативного репертуара личности, активизируемые в зависимости от целей общения, профессионального контекста и характера взаимодействия. Биографический и профессиональный опыт взрослого обучающегося при этом приобретает статус значимого образовательного ресурса, обеспечивающего индивидуализацию обучения, развитие когнитивной мобильности и повышение мотивационной вовлеченности в процесс многоязычной коммуникации.

В диссертационном исследовании плюрилингвальный подход выполняет комплекс взаимосвязанных функций, обеспечивающих ее целостность, адаптивность и практическую направленность. Конструктивная функция связана с разработкам индивидуализированных образовательных траекторий и организацией языкового репертуара как единой функциональной системы [Халяпина, 2017]. Интегративная функция обеспечивает координацию языковых ресурсов, развитие метаязыковой активности и формирование способности к межъязыковому переносу. Интеркультурная функция направлена на развитие способности интерпретировать культурные различия и адаптировать коммуникативное поведение к различным моделям профессионального взаимодействия. Диагностическая функция позволяет анализировать динамику языкового развития, особенности межъязыкового взаимодействия и уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Мотивационно–ценностная функция основывается на признании значимости биографического опыта, профессиональных целей и личностных смыслов обучения [Гальскова, 2007; Тарасюк, 2016; Шашорин, 2016]. Рефлексивная функция обеспечивает развитие осознанности, способности к самоанализу и управлению

собственным коммуникативным поведением в условиях многоязычного взаимодействия.

Реализация указанных функций предполагает использование кейсовых, проектных, симуляционных и цифровых технологий обучения, обеспечивающих включение обучающегося в профессионально релевантную деятельность. Применение цифровых платформ, электронных портфолио, симуляторов и трекинг–систем способствует персонализации обучения, адаптации содержания к профессиональному профилю обучающихся, развитию рефлексии и непрерывному мониторингу образовательной динамики [Коряковцева, 2002]. Проектные и кейсовые задания обеспечивают интеграцию языкового и профессионального содержания, биографические ресурсы обучающихся поддерживают мотивационно–ценностный аспект обучения, а цифровые инструменты усиливают диагностическую и рефлексивную составляющие методической системы.

Одновременно реализация плюрилингвального подхода сопровождается рядом методических рисков, к которым относятся интерференция, фрагментарность усвоения языкового материала, когнитивная перегрузка, снижение учебной мотивации и недостаточная готовность преподавателей к организации трансъязыкового взаимодействия. Однако наряду с расширением возможностей плюрилингвальное корпоративное обучение сопровождается рядом рисков, связанных с различными формами интерференции. В отличие от традиционного понимания интерференции исключительно как языкового явления, в корпоративной образовательной среде она приобретает комплексный характер и затрагивает лингвистические, когнитивные, организационные и мотивационные аспекты обучения.

Одним из наиболее распространенных факторов становится организационная интерференция, обусловленная изменением корпоративных приоритетов и профессиональных задач сотрудников. Смена внешнеэкономических направлений компании, перераспределение функций между подразделениями, изменение продуктовой стратегии или кадровые

перестановки могут приводить к тому, что ранее изучаемые языки теряют актуальность, а образовательные программы перестают соответствовать новым профессиональным условиям. Например, компания, ранее ориентированная на европейский рынок, может переориентировать деятельность на азиатское направление, вследствие чего возрастает потребность в китайском языке и снижается практическая значимость немецкого или французского. В подобных ситуациях обучение начинает восприниматься как менее релевантное текущим задачам, что снижает мотивацию обучающихся и затрудняет поддержание устойчивой языковой практики.

Дополнительную сложность создает то обстоятельство, что корпоративное обучение нередко воспринимается сотрудниками как «важная, но не срочная» деятельность, уступающая место оперативным профессиональным задачам. Особенно отчетливо это проявляется у высококвалифицированных специалистов и руководителей, чья профессиональная нагрузка ограничивает возможности регулярного включения в образовательный процесс. В ряде случаев продолжение языкового обучения начинает ассоциироваться не столько с развитием внутри компании, сколько с потенциальной сменой места работы или расширением личных карьерных возможностей. В подобных условиях организационная интерференция сопровождается снижением внутренней мотивации и ослаблением связи между обучением и профессиональной идентичностью сотрудника.

Лингвистическая интерференция в условиях плюрилингвального обучения проявляется в переносе элементов одной языковой системы в другую. Особенно заметно это при параллельном изучении близкородственных языков или сходных грамматических тем. Например, обучающиеся могут смешивать модели построения сложных времен в английском и немецком языках, переносить синтаксические конструкции родного языка в профессиональную деловую коммуникацию или

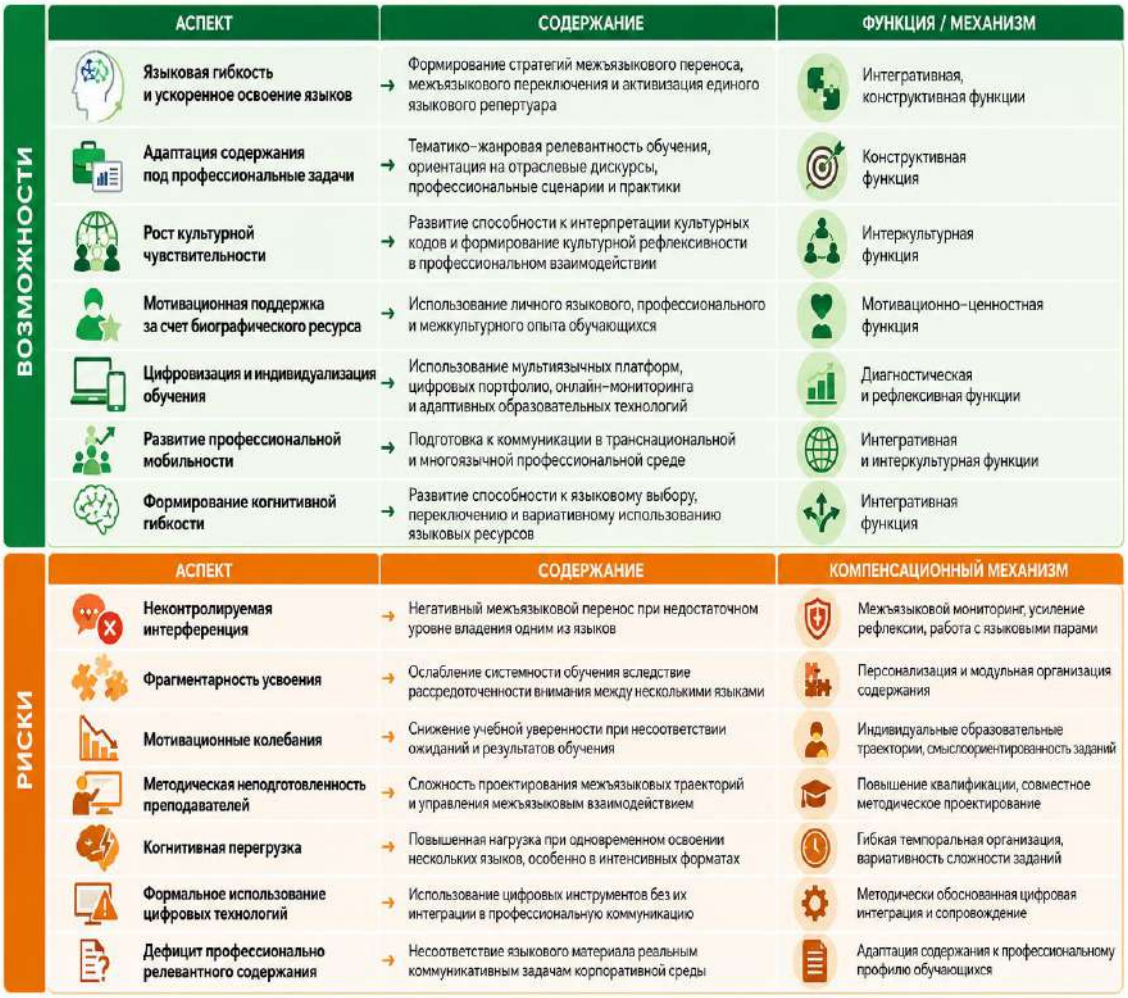
использовать лексические кальки при переводе специализированной терминологии. В профессиональной среде подобные ошибки могут приводить не только к языковым неточностям, но и к искажению профессионального смысла, особенно в технической, юридической или финансовой коммуникации.

Когнитивная интерференция связана с высокой интеллектуальной и эмоциональной нагрузкой взрослых обучающихся. Интенсивный рабочий график, многозадачность, необходимость совмещать профессиональную деятельность с обучением и недостаточная релевантность содержания курса часто приводят к восприятию языкового обучения как дополнительного источника перегрузки. При отсутствии регулярной практики, контекстуализации и методической адаптации материал быстро утрачивается и перестает включаться в активный профессиональный репертуар. Особенно остро данная проблема проявляется в тех случаях, когда содержание курса оказывается оторванным от реальных профессиональных задач обучающегося. Например, специалисту нефтегазовой отрасли сложно поддерживать мотивацию при изучении универсальных бытовых тем, не связанных с профессиональным дискурсом, технической документацией или международными переговорами.

В этой связи снижение рисков интерференции напрямую связано с адаптацией содержания обучения, его профессиональной релевантностью и индивидуализацией образовательного процесса. Наиболее результативными оказываются форматы, основанные на анализе реальных рабочих ситуаций: деловой переписки, переговорных сценариев, профессиональных кейсов, презентаций, отчетов и проектной документации. Контекстуализация обучения позволяет соотнести образовательный процесс с актуальными задачами компании и профессиональной деятельностью обучающихся, что существенно повышает прикладную ценность обучения и способствует устойчивому закреплению языкового материала.

Данные ограничения приобретают особую значимость в условиях интенсивного корпоративного обучения, ориентированного на быстрый профессиональный результат. Их преодоление требует системной организации образовательного процесса, персонализации траекторий обучения, гибкой адаптации содержания и темпа работы, применения диагностических и рефлексивных механизмов, а также развития методической подготовки преподавателей в области плюрилингвального и трансъязыкового обучения.Только при сочетании методической управляемости, организационно–дидактической поддержки и профессиональной релевантности содержания плюрилингвальное обучение способно обеспечивать устойчивое формирование способности взрослого обучающегося к эффективной профессиональной коммуникации в современной многоязычной среде.

Таблица 2 – Возможности и риски реализации плюрилингвального подхода



Данные Таблицы 2 демонстрируют, что потенциал плюрилингвального подхода непосредственно связан с его способностью обеспечивать когнитивную гибкость, межкультурную адаптивность, развитие стратегий языкового выбора и интеграцию обучения в профессиональную деятельность. Возможности подхода соотносятся с его ключевыми функциями – конструктивной, интегративной, интеркультурной, мотивационно–ценностной, диагностической и рефлексивной, что подтверждает внутреннюю согласованность и системный характер методики [Гальскова, 2007; Коряковцева, 2002; Тарасюк, 2016]. В то же время выявленные риски показывают необходимость педагогического сопровождения, направленного на предотвращение лингвистической дезориентации, перегрузки и снижения мотивации обучающихся.

Плюрилингвальный подход в корпоративном обучении взрослых иностранным языкам отвечает ключевым образовательным потребностям данной категории обучающихся: необходимости интеграции иноязычной подготовки в профессиональную деятельность, практической применимости обучения, индивидуализации образовательной траектории, цифрового сопровождения и обеспечения лингвистической безопасности в условиях интенсивной многоязычной коммуникации. Его реализация опирается на учет когнитивной зрелости взрослого обучающегося, сформированного профессионального опыта, мотивационной осознанности и стремления к автономии, что принципиально отличает плюрилингвальную методическую систему от традиционных моделей языкового обучения.

Как операциональная основа, плюрилингвальный подход объединяет системный, деятельностный, коммуникативно–когнитивный, междисциплинарный, личностно–ориентированный, андрагогический и компетентностный подходы в рамках единой логики формирования управляемого многоязычного репертуара личности. В результате формируется адаптивная, модульная и профессионально ориентированная методическая система, в которой реализуются ключевые лингводидактические функции.

Описательная функция связана с концептуализацией плюрилингвальной языковой личности как целевого результата обучения; конструктивная – со структурированием содержания, языковых модулей и образовательных технологий; регулятивная – с обеспечением управляемости, индивидуализации и лингвистической безопасности образовательного процесса; интерпретационная – с развитием диагностического инструментария и механизмов формирующего оценивания.

Указанные функции находятся во взаимосвязи и взаимодополнении. Конструктивная функция обеспечивает вариативность и адаптивность методической системы; диагностическая – контроль динамики формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции; интегративная – объединение языков в единое когнитивно–коммуникативное пространство; мотивационно–ценностная – актуализацию профессиональных и личностных смыслов обучения; рефлексивная – развитие автономности, осознанности и способности к самоорганизации в процессе многоязычного взаимодействия. В совокупности это позволяет рассматривать плюрилингвальный подход как системообразующее лингводидактическое основание методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам.

1.4. Плюрилингвальный подход как системообразующее лингводидактическое основание методической системы

Разработка методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам основывается на лингводидактике как научной области, в рамках которой осуществляется анализ механизмов обучения в условиях многоязычного профессионального взаимодействия. Лингводидактические основания в структуре настоящей главы определяют логику соотнесения целей обучения, содержания и планируемых результатов, связанных с формированием плюрилингвальной коммуникативной компетенции и развитием языковой субъектности взрослого обучающегося.

Опора на лингводидактику позволяет конкретизировать параметры иноязычной корпоративной обучающей среды как совокупности условий, обеспечивающих профессионально релевантную и функционально направленную иноязычную подготовку.

В рамках лингводидактических оснований разработка содержания обучения осуществляется с ориентацией на функциональное использование языков в профессиональной деятельности**,** что предполагает отбор языкового материала, организацию учебных заданий и форм контроля в соответствии с типовыми условиями профессионального иноязычного взаимодействия. В методической системе плюрилингвального корпоративного обучения содержание выстраивается не как совокупность автономных языковых средств, а как структурированное пространство формирования способности обучающегося использовать языки в профессионально значимых ситуациях. Такая логика проектирования смещает акцент корпоративного обучения иностранным языкам с накопления языковых знаний на развитие способности к осознанному и целенаправленному языковому действию в условиях профессиональной среды.

Реализация функционально ориентированного содержания в процессе обучения обусловливает переход от репродуктивного использования языковых средств к формированию плюрилингвальной языковой личности**.** Обучение при этом рассматривается как процесс становления субъекта, осуществляющего осознанный выбор, соотнесение и комбинирование языковых ресурсов в зависимости от профессиональной задачи и условий взаимодействия. Формирование плюрилингвальной языковой личности связано с развитием способности к межъязыковому сопоставлению, языковому выбору и рефлексии над собственным языковым репертуаром, что обеспечивает согласованность когнитивных, языковых и профессиональных компонентов методической системы и целостность ее проектирования.

Переход от общей характеристики содержания обучения к анализу условий его формирования и реализации расширяет научно–

методологическую рамку исследования. Осмысление механизмов межъязыкового взаимодействия, функционального использования языков и развития языковой субъектности взрослого обучающегося осуществляется с опорой на современные лингводидактические подходы, обеспечивающие интеграцию языковых, когнитивных и социокультурных параметров обучения взрослых в структуру методической системы.

В условиях цифровизации и усложнения международного профессионального взаимодействия результативность корпоративного иноязычного обучения определяется не объемом усвоенных языковых средств, а способностью обучающегося к межъязыковому диалогу и функциональному использованию языков в различных профессиональных контекстах. Современная лингводидактика как интегративная область научного знания объединяет положения лингвистики, педагогики, когнитивной психологии, социокультурной теории и теории коммуникации, что позволяет рассматривать плюрилингвальное корпоративное обучение как системно организованный процесс формирования профессионально значимой языковой субъектности.

Ее роль в формировании методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых – ключевая: она определяет эффективные стратегии, учитывает особенности языковых и психологических компетенций взрослых и способствует применению знаний в профессиональной среде [Барышников, Баграмянц, Безукладников, Гальскова, Марусенко, Онорин, Халеева]. Р.К. Миньяр–Белоручев, определяя лингводидактику как самостоятельную область, выделял ее двухуровневую структуру: теоретико–методологическую и практико–ориентированную [Миньяр–Белоручев, 2001]. Это понимание важно для разработки адаптивной иноязычной корпоративной обучающей среды системы, учитывающей когнитивные и профессиональные характеристики взрослого обучающегося.

Коммуникативная направленность обучения предполагает, что центральное место в образовательном процессе занимает не воспроизведение готовых языковых конструкций, а организация живого взаимодействия. Обучающиеся обсуждают профессиональные проблемы, уточняют информацию, аргументируют позиции, договариваются, переформулируют высказывания и совместно вырабатывают решения. В этой связи особое значение приобретает продуманный выбор языковых конфигураций, определяемый не формальным набором изучаемых языков, а их реальной функцией в профессиональной коммуникации, востребованностью в международном взаимодействии и значимостью для конкретной профессиональной аудитории.

Языки рассматриваются как взаимосвязанные элементы единого коммуникативного репертуара, между которыми обучающийся способен осознанно переключаться в зависимости от профессиональной задачи и условий общения. Формирование плюрилингвальной языковой личности в данной логике связано не с механическим накоплением новых знаний, а с переосмыслением и внутренней реорганизацией уже имеющегося языкового опыта. Каждый новый язык включается в существующую систему языковых представлений обучающегося, вступает во взаимодействие с ранее освоенными языками и расширяет возможности профессиональной коммуникации.

Именно поэтому анализ когнитивных особенностей, ценностных установок, коммуникативных стратегий и моделей языкового поведения взрослых обучающихся приобретает важное методическое значение. Он позволяет проектировать адресную методику, соотносимую с профессиональной практикой, коммуникативными потребностями и социокультурным контекстом деятельности обучающихся. В результате плюрилингвальное корпоративное обучение начинает рассматриваться не только как процесс овладения несколькими иностранными языками, но и как процесс развития личности, способной к гибкому, осознанному и

функциональному использованию многоязычного коммуникативного репертуара в условиях современной профессиональной среды.

Ю.Н. Караулов рассматривает языковую личность как многоуровневую структуру, включающую вербально–семантический, лингвокогнитивный и мотивационный уровни, что позволяет описывать не только степень владения языком, но и особенности речевого мышления, уровень осознанности, систему мотивов и ценностных ориентаций обучающегося. Данная модель приобретает особую значимость в условиях плюрилингвального корпоративного обучения взрослых, поскольку дает возможность рассматривать процесс формирования языковой личности в тесной связи с профессиональными задачами, коммуникативными потребностями и мотивационно–ценностной сферой взрослого обучающегося [Караулов, 2010]. В логике плюрилингвального обучения языковая личность перестает рассматриваться исключительно как результат освоения одного иностранного языка. Ее становление осуществляется на пересечении нескольких языковых систем, межъязыковых взаимодействий и коммуникативных практик, постоянно обогащаемых профессиональным, социокультурным и личностным опытом обучающегося. В этой связи особую значимость приобретает положение Б.В. Миньяра–Белоручева о том, что современная лингводидактика должна быть ориентирована на развитие личности, способной функционировать в многоязычном профессиональном пространстве, проявлять коммуникативную активность, автономность и рефлексивность в процессе речевого взаимодействия.

Развитие языковой личности в современной лингводидактике рассматривается как динамический процесс, характеризующийся как вертикальной, так и горизонтальной дифференциацией [Каменская]. Вертикальная дифференциация отражает уровни языкового и когнитивного развития личности, тогда как горизонтальная связана со спецификой индивидуального языкового опыта, профессиональной деятельности и коммуникативных задач обучающегося. Подобное понимание закономерно

приводит к необходимости построения гибкой методической системы, способной учитывать не только уровень владения иностранными языками, но и характер межъязыковых связей, особенности профессионального контекста и динамику когнитивного развития взрослого обучающегося.

В рамках методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых *плюрилингвальная языковая личность* рассматривается как субъект профессиональной коммуникации, обладающий способностью осознанно управлять многоязычным репертуаром (Рисунок 5). Это способность гибко оперировать иноязычным реперту аром, интерпретировать значения в разных языках, строить речевые стратегии в рамках единой профессиональной картины мира. Именно она становится методическим ориентиром Рикорпоративного обучения в лингвистически сложной среде.

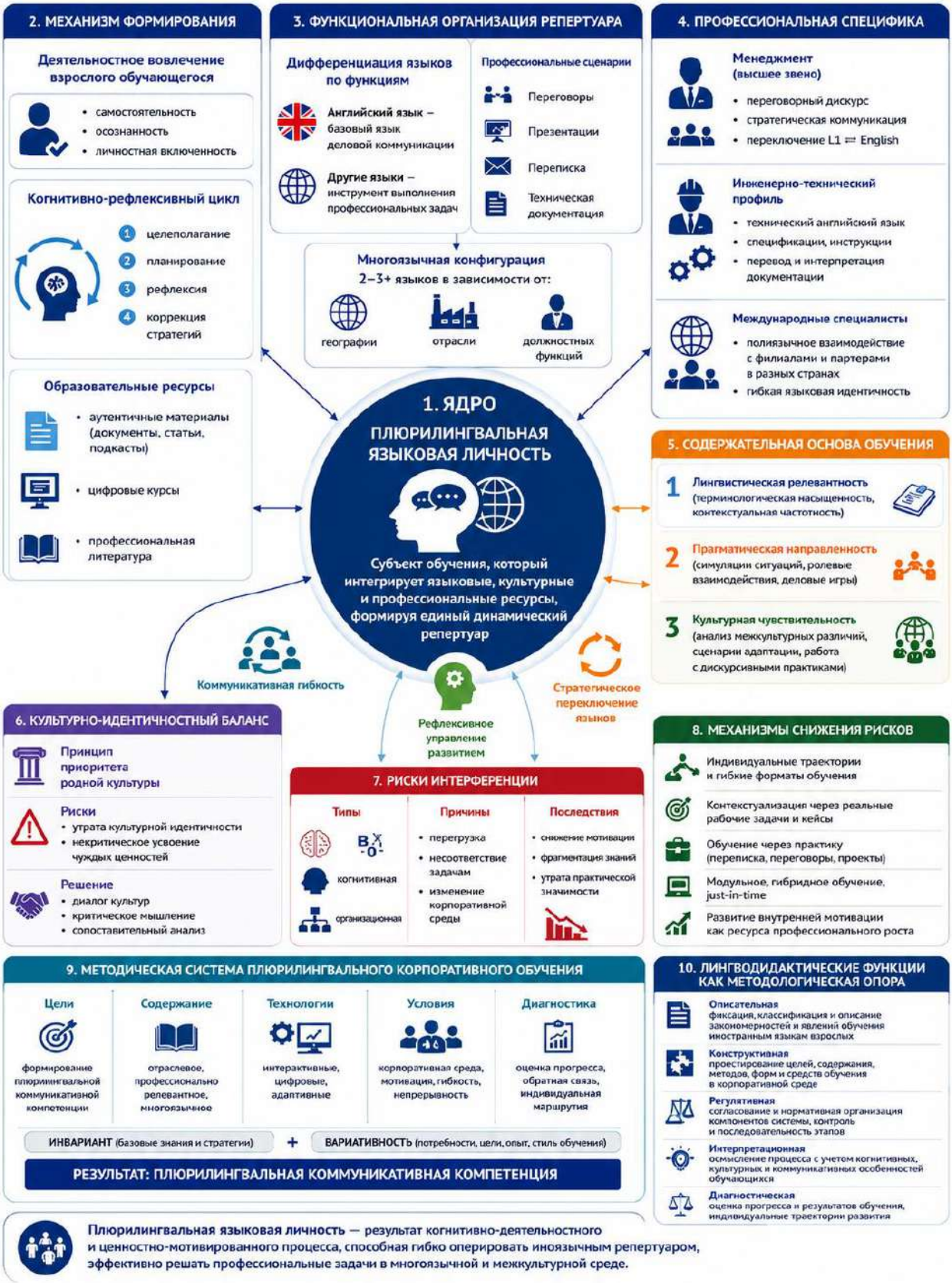


Рисунок 5 – Плюрилингвальная языковая личность в корпоративном обучении

Лингводидактические основы задают научную логику построения плюрилингвальной языковой личности, которая не ограничивается владением лингвистическими средствами нескольких языков, а характеризуется готовностью к плюрилингвальной деятельности, предполагающей стратегический выбор языковых средств, осознанное управление межъязыковым взаимодействием и понимание коммуникативных последствий речевых действий.

Существенной особенностью плюрилингвальной языковой личности становится способность интегрировать в речевую деятельность не только вербальные, но и невербальные, визуальные, цифровые и культурные знаки. В условиях современной многоязычной профессиональной среды это приобретает особую значимость, поскольку коммуникация increasingly осуществляется в мультимодальном формате и требует от специалиста умения интерпретировать различные каналы передачи информации, адаптировать коммуникативное поведение и гибко использовать ресурсы нескольких языков одновременно.

С позиции Ю.Н. Караулова [2010], важнейшим компонентом такой личности выступает мотивационно–ценностный уровень, основанный на осознанной потребности использовать иностранный язык как средство профессионального развития, межкультурного взаимодействия и личностной самореализации. В условиях корпоративного обучения данное положение приобретает особую актуальность, поскольку современная профессиональная среда требует подготовки специалистов, способных эффективно функционировать в условиях международной коммуникации, быстро адаптироваться к изменениям профессионального контекста и осуществлять взаимодействие в многоязычном социокультурном пространстве.

Следовательно, плюрилингвальная языковая личность рассматривается как личностное проявление сформированной плюрилингвальной коммуникативной компетенции, тогда как непосредственным диагностируемым результатом методической системы выступает именно

плюрилингвальная коммуникативная компетенция.В данном случае формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции выступает не частным образовательным результатом, а системным качеством личности, включающим коммуникативную гибкость, креативность, рефлексивность, способность к языковому посредничеству и осознанному межъязыковому взаимодействию [Халеева; Караулов; Каменская; Миньяр–Белоручев; Богин; Маркосян].

Формирование плюрилингвальной языковой личности в условиях корпоративного обучения взрослых представляет собой многоэтапный и последовательно организованный процесс, направленный на развитие когнитивных, коммуникативных, культурных и профессионально–деятельностных оснований языковой субъектности. Такая логика предполагает не механическое накопление языковых знаний, а постепенное включение обучающегося в систему профессионального многоязычного взаимодействия, где каждый новый этап обучения опирается на предшествующий языковой и профессиональный опыт и одновременно подготавливает переход к более сложным формам коммуникативной деятельности.

В этой связи формирование плюрилингвальной языковой личности целесообразно рассматривать как целостный педагогический цикл, включающий взаимосвязанные этапы диагностики, проектирования, реализации и рефлексивной коррекции образовательного процесса. Исходным основанием такого цикла выступает анализ психолого–педагогического портрета обучающегося, выявление его профессиональных и коммуникативных потребностей, особенностей языкового опыта, мотивации и профессионального контекста деятельности.

Формирующий этап начинается с диагностики профессиональных, коммуникативных и когнитивных потребностей обучающихся, определения языковых дефицитов, коммуникативных затруднений, мотивационных факторов и возможных барьеров обучения. На данном этапе особое внимание

уделяется психолого–педагогическим особенностям взрослой аудитории: уровню профессиональной зрелости, специфике профессионального мышления, степени готовности к автономному обучению, характеру цифрового опыта и сформированности навыков самоорганизации. Учет указанных факторов позволяет проектировать индивидуализированные образовательные траектории и подбирать формы плюрилингвальной и трансъязыковой деятельности в соответствии с реальными возможностями, профессиональными задачами и коммуникативными потребностями обучающихся.

Следующим этапом формирования плюрилингвальной языковой личности становится развитие установки на восприятие языков как взаимосвязанных, взаимодополняющих и функционально взаимодействующих систем. Для взрослого обучающегося данный этап имеет принципиальное значение, поскольку он связан с переосмыслением ранее сформированного языкового опыта и изменением самой логики восприятия многоязычия. Если в традиционной модели обучения иностранные языки, как правило, изучаются автономно и воспринимаются как независимые друг от друга дисциплины, то в условиях плюрилингвального обучения обучающийся начинает осознавать их как элементы единого коммуникативного репертуара, между которыми существуют устойчивые когнитивные, лексико–семантические, грамматические и прагматические связи.

Подобная установка формируется постепенно и предполагает переход от линейного накопления языковых знаний к их интеграции в единую систему профессионального речевого опыта. Взрослый обучающийся начинает воспринимать ранее изученные языки не как препятствие для освоения нового языка, а как ресурс, позволяющий ускорять понимание, прогнозировать значения, сопоставлять языковые модели и выстраивать стратегии межъязыкового переноса. В этой связи существенное значение приобретает отказ от жесткой иерархии языков, при которой один язык рассматривается как основной, а остальные занимают вторичное положение. В условиях

плюрилингвального обучения каждый язык приобретает самостоятельную функциональную ценность и рассматривается через его роль в профессиональной коммуникации, международном взаимодействии и решении конкретных коммуникативных задач.

Переосмысление языкового опыта способствует развитию плюрилингвальной субъектности обучающегося. Он начинает осознавать себя не как носителя отдельных языковых знаний, а как субъекта многоязычной профессиональной коммуникации, способного управлять собственным языковым репертуаром в зависимости от ситуации взаимодействия. Это оказывает положительное влияние на мотивационную сферу: снижается страх языковой ошибки, уменьшается зависимость от нормативной модели «идеального владения» языком, усиливается готовность к экспериментированию с языковыми средствами и расширяется коммуникативная активность обучающихся. В результате формируется более гибкое отношение к использованию нескольких языков, при котором внимание переносится с формальной безошибочности на достижение коммуникативного результата.

На следующем этапе происходит систематизация и осознанное сопоставление языкового опыта. Обучающиеся начинают анализировать сходства и различия между языковыми системами, выявлять механизмы межъязыкового взаимодействия, устанавливать лексические, грамматические, семантические и прагматические соответствия. Подобная работа способствует развитию метаязыковой рефлексии, под которой понимается способность осмысленно анализировать языковые явления, контролировать собственное речевое поведение и сознательно управлять процессом выбора языковых средств.

Особую значимость данный этап приобретает в профессионально ориентированном обучении взрослых, поскольку именно здесь языковая деятельность начинает подчиняться не учебной, а профессиональной логике. Обучающийся учится соотносить выбор языка с конкретной

коммуникативной задачей, профессиональной ролью, статусом участников взаимодействия, требованиями делового дискурса и социокультурными особенностями общения. Постепенно развивается способность к осознанному переключению между языками, комбинированию языковых ресурсов и использованию трансъязыковых стратегий в условиях профессионального взаимодействия.

Формирование метаязыковой рефлексии сопровождается развитием когнитивной гибкости и способности к языковому прогнозированию. Обучающиеся начинают быстрее распознавать интернациональную лексику, понимать принципы построения терминологических систем, выявлять закономерности профессионального дискурса и использовать ранее освоенные языковые модели для интерпретации новой информации. В результате языковое обучение приобретает характер не механического запоминания, а интеллектуальной деятельности, основанной на анализе, сопоставлении и осознанной организации языкового опыта.

Следующий этап связан с активным включением языков в моделируемые и реальные профессиональные контексты. Если предыдущие стадии преимущественно обеспечивали когнитивную и рефлексивную подготовку обучающегося, то на данном этапе происходит переход к функциональному использованию языкового репертуара в профессиональной деятельности. Обучение строится через кейс–технологии, проектную деятельность, деловые игры, ролевые модели профессионального общения, переговорные практики, цифровые симуляции и иные формы контекстного взаимодействия, приближенные к реальным условиям профессиональной коммуникации.

Использование языков в профессионально моделируемых ситуациях способствует закреплению трансъязыковых стратегий и формированию способности гибко адаптировать речевое поведение к изменяющимся условиям взаимодействия. Обучающиеся учатся не только использовать отдельные языки, но и осознанно комбинировать их в рамках одной

коммуникативной ситуации: переходить с одного языка на другой, использовать элементы разных языковых систем для уточнения смысла, адаптировать профессиональные сообщения под особенности аудитории и коммуникативного контекста. В результате формируется способность к ситуативному языковому переключению, являющаяся одной из ключевых характеристик плюрилингвальной языковой личности.

Параллельно развивается культурное измерение многоязычной профессиональной коммуникации. В условиях плюрилингвального обучения язык начинает восприниматься не только как средство передачи информации, но и как носитель культурных смыслов, моделей поведения, ценностных установок и профессиональных норм. Обучающиеся включаются в процесс межкультурного сопоставления, анализируют различия коммуникативных стратегий, особенностей делового взаимодействия и способов выражения профессиональных отношений в различных культурах.

При этом формирование плюрилингвальной языковой личности не предполагает утраты собственной культурной идентичности. Напротив, обучающийся постепенно формирует способность к диалогу культур, основанному на осознании собственной культурной позиции и готовности к взаимодействию с иными языковыми и профессиональными сообществами. Подобная позиция обеспечивает развитие целостной языковой идентичности, сочетающей открытость межкультурному взаимодействию с сохранением профессиональных и ценностных оснований личности.

Завершающим этапом становится становление автономии и профессиональной языковой субъектности обучающегося. На данном этапе взрослый обучающийся начинает осознанно управлять собственным образовательным и коммуникативным развитием, самостоятельно определять направления расширения языкового репертуара и использовать многоязычие как инструмент профессионального роста. Формируются навыки самоорганизации, самоконтроля, критической оценки собственной речевой

деятельности и самостоятельного выбора языковых стратегий в зависимости от условий коммуникации.

Автономия в данном случае рассматривается не только как способность к самостоятельному обучению, но и как готовность к непрерывному профессиональному и языковому развитию в условиях изменяющейся международной среды. Обучающийся приобретает способность самостоятельно работать с профессиональными и цифровыми ресурсами, использовать различные каналы получения информации, адаптироваться к новым коммуникативным требованиям и поддерживать дальнейшее развитие плюрилингвальной коммуникативной компетенции вне рамок формального обучения.

Логика процесса формирования плюрилингвальной языковой личности выстраивается от диагностики и осмысления имеющегося языкового опыта к его систематизации, функциональному использованию в профессиональной коммуникации, освоению межкультурных механизмов взаимодействия и развитию автономии обучающегося. Подобная последовательность отражает переход от восприятия языка как учебной дисциплины к пониманию его как инструмента профессионального действия, межкультурного взаимодействия и личностного развития. В результате плюрилингвальная языковая личность начинает рассматриваться не только как итог языковой подготовки, но и как интегративная характеристика специалиста, способного результативно функционировать в условиях современной многоязычной профессиональной среды, гибко адаптироваться к изменяющимся условиям коммуникации и осознанно управлять собственным языковым репертуаром.

Рисунок 13 отражает последовательность и взаимосвязь этапов формирования плюрилингвальной языковой личности в структуре методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам.

Рисунок 6 – Формирование плюрилингвальной языковой личности в условиях корпоративного обучения взрослых иностранным языкам

Визуальное представление (Рисунок 6) демонстрирует, что становление плюрилингвальной языковой личности представляет собой не сумму отдельных языковых умений, а процесс формирования целостной способности

субъекта к смыслопорождающему, стратегически выверенному и профессионально обусловленному использованию многоязычного ресурса в условиях корпоративной и социокультурной многосложности. В данной логике языки перестают функционировать как автономные системы и начинают восприниматься как взаимосвязанные компоненты единого коммуникативного репертуара, активизируемого в зависимости от целей взаимодействия, профессионального контекста и социокультурной ситуации. Представленная схема отражает переход от традиционной модели языковой подготовки к модели динамического управления многоязычным опытом. Если в рамках моноязычного подхода результат обучения преимущественно связывался с уровнем владения конкретным иностранным языком, то в условиях плюрилингвального корпоративного обучения центральным становится развитие способности гибко комбинировать языковые ресурсы, осознанно переключаться между ними и использовать их для решения профессионально значимых коммуникативных задач.

В рамках настоящего исследования сформулировано авторское понятие **плюрилингвальной языковой личности**, под которой понимается субъект плюрилингвального обучения, последовательно или одновременно осваивающий и интегрирующий языковые, культурные и профессионально–коммуникативные ресурсы, преобразуя их в единый динамичный репертуар. Плюрилингвальная языковая личность проявляется в способности к осмысленному многоязычному общению, коммуникативной гибкости, межкультурной адаптации и рефлексивному управлению собственным развитием в условиях иноязычной корпоративной обучающей среды.

Подобное понимание позволяет рассматривать обучающегося не как пассивного носителя языковых знаний, а как активного субъекта профессиональной коммуникации, способного самостоятельно организовывать собственную языковую деятельность, прогнозировать коммуникативные риски и адаптировать речевое поведение к условиям профессионального взаимодействия. Так, специалист международного отдела

может использовать английский язык в ходе онлайн-переговоров, переходить на французский при обсуждении контрактных деталей с партнерами из Европы и одновременно интерпретировать внутреннюю документацию на русском языке, сохраняя при этом единую коммуникативную стратегию. В подобной ситуации значение приобретает не только уровень владения отдельными языками, но и способность координировать их использование в рамках единого профессионального действия.

В обучении иностранным языкам взрослые обучающиеся вовлекаются в деятельность, направленную на развитие самостоятельности, осознанности и личностной включенности в образовательный процесс. Существенное значение приобретает формирование навыков целеполагания, планирования, самоорганизации и рефлексии, опирающихся на профессиональный, социокультурный и языковой опыт обучающихся. Взрослый обучающийся начинает не только осваивать новый языковой материал, но и осмысленно соотносить его со своими профессиональными задачами, коммуникативными потребностями и карьерными перспективами.

Осмысленное участие в образовательном процессе предполагает активную работу с аутентичными материалами: рабочей документацией, аналитическими отчетами, подкастами, профессиональными статьями, цифровыми курсами, международными вебинарами и специализированной литературой. Например, сотрудник логистической компании анализирует англоязычные инструкции по международным поставкам, сопоставляет терминологию с немецкоязычными техническими спецификациями и обсуждает профессиональные кейсы на русском языке внутри рабочей группы. У специалиста IT-сферы обучение может строиться вокруг анализа технической документации на английском языке, участия в международных видеоконференциях и подготовки презентаций для зарубежных партнеров. Подобная организация обучения способствует развитию способности использовать иностранные языки как инструмент реальной профессиональной деятельности, а не как исключительно учебный объект.

Работа с аутентичными ресурсами стимулирует построение индивидуальной образовательной траектории, помогает выявлять профессионально значимые дефициты, корректировать коммуникативные стратегии и развивать плюрилингвальную коммуникативную компетенцию. Обучающийся постепенно начинает самостоятельно определять, какие языковые ресурсы необходимы ему для решения профессиональных задач, какие виды речевой деятельности требуют усиления и какие цифровые инструменты могут способствовать дальнейшему развитию языкового репертуара.

В условиях плюрилингвального корпоративного обучения особое значение приобретает функционально–целевая дифференциация языкового репертуара, обусловленная профессиональной специализацией обучающегося. Языки распределяются не по принципу академической значимости, а в соответствии с их реальной ролью в профессиональной коммуникации. Английский язык, как правило, используется в качестве базового инструмента международного делового взаимодействия: проведения совещаний, презентаций, подготовки отчетов, ведения электронной переписки и участия в цифровой коммуникации. Другие языки – французский, немецкий, китайский, арабский и др. – применяются в зависимости от географии партнеров, отрасли, специфики проектов и должностных обязанностей специалиста.

Так, менеджеры высшего звена преимущественно функционируют в англоязычном переговорном дискурсе, переходя с национального языка на английский при обсуждении стратегических решений, финансовых показателей, инвестиционных проектов или международных контрактов. Для них особую значимость приобретают умения аргументации, презентации, ведения переговоров и межкультурного взаимодействия. Например, во время международного совещания руководитель может представлять финансовый отчет на английском языке, отвечать на уточняющие вопросы иностранных партнеров и затем обсуждать организационные детали на русском языке с внутренней командой.

Специалисты инженерно–технического профиля, напротив, преимущественно взаимодействуют в рамках технического варианта английского языка, используя его для составления спецификаций, анализа документации, перевода инструкций, ведения технической переписки и сопровождения производственных процессов. В подобных случаях ключевое значение приобретают терминологическая точность, способность работать с профессиональными текстами и умение интерпретировать специализированную информацию. Например, инженер может читать техническую документацию на немецком языке, согласовывать параметры оборудования на английском и подготавливать внутренний отчет на русском языке.

Для специалистов, взаимодействующих с азиатскими, европейскими или латиноамериканскими филиалами и партнерами, характерно одновременное функционирование в трех и более языках, что требует высокой коммуникативной гибкости и развитой плюрилингвальной идентичности. Так, сотрудник международного отдела компании может проводить переговоры на английском языке, использовать китайский язык при обсуждении производственных вопросов и переходить на испанский при взаимодействии с латиноамериканскими партнерами. Подобная коммуникативная ситуация требует способности быстро адаптироваться к смене языкового и культурного контекста, сохраняя при этом целостность профессионального взаимодействия.

Содержательное наполнение программ плюрилингвального корпоративного обучения строится на интеграции трех взаимосвязанных компонентов: лингвистической релевантности, прагматической направленности и культурной чувствительности. Лингвистическая релевантность предполагает отбор терминологически насыщенного и профессионально значимого материала, характеризующегося высокой контекстуальной частотностью. Прагматическая направленность реализуется через симуляции профессиональных ситуаций, ролевые взаимодействия,

деловые игры, кейсы и цифровые сценарии общения. Культурная чувствительность связана с анализом межкультурных различий, освоением сценариев адаптации и изучением дискурсивных практик партнерских стран.

При этом важным условием формирования плюрилингвальной языковой личности выступает сохранение связи с собственной культурной идентичностью. Исследователи подчеркивают опасность чрезмерного увлечения иноязычными ценностями и моделями поведения, которые могут оказаться чуждыми национальной культуре [Багиян, Барышников, 2020]. В этой связи особое значение приобретает лингводидактический баланс между освоением иной культуры и сохранением собственной культурной позиции. Как отмечает Н.В. Барышников [2023], современная лингводидактика все более ориентируется на реализацию принципа приоритета родной культуры обучающихся, что позволяет формировать личность, способную не только понимать представителей иных культур, но и выступать интересным и содержательным участником межкультурного диалога.

Подобная логика особенно значима в условиях современной корпоративной коммуникации, где специалисту недостаточно владеть иностранным языком на формальном уровне. Он должен быть способен представлять собственную профессиональную и культурную позицию, аргументированно вести диалог и выступать посредником между различными коммуникативными и культурными системами. Например, при обсуждении международного проекта российский специалист не только использует английский язык как инструмент общения, но и представляет особенности национальной деловой культуры, профессиональных подходов и организационных практик.

В этой связи особую роль начинают играть эпистемические технологии, ориентированные на развитие аналитического мышления, коллективного освоения знаний и совместного смыслообразования. Эпистемические технологии позволяют организовывать коммуникацию между обучающимися, обсуждение профессиональных проблем, выработку аргументированных позиций, получение обратной связи и совместную интерпретацию учебного

материала [Бабенкова, Беляева, 2019; Бабенкова, Тарасюк, Коряковцева, 2002; Галухин; Sosa; Kim; Fantl; McGrath, 2008]. Например, обучающиеся могут совместно анализировать международный кейс, обсуждать стратегии ведения переговоров с представителями различных культур или моделировать способы разрешения профессионального конфликта в многоязычной среде.

Развитие данных подходов связано с общей эволюцией иноязычного образования: от парадигмы «не–диалога» к диалогу культур и далее – к идеям плюрилингвальности и полиподходности в рамках межкультурной парадигмы [Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу, 2021]. Истоки подобного понимания восходят к контрастивной лингвистике Ч. К. Фриза, рассматривавшего структурные различия между родным и изучаемым языками как источник типичных трудностей обучения. В дальнейшем идеи межкультурного взаимодействия получили развитие в концепциях диалога культур, в рамках которых иноязычное общение начинает рассматриваться как пространство взаимодействия культурных систем и формирования мультикультурно–ориентированной личности, способной выступать посредником между различными социокультурными моделями [там же].

В последние годы в научных исследованиях все чаще используется понятие «не–диалога культур», отражающее сложности и противоречия межкультурного взаимодействия в условиях современной коммуникации. В связи с этим предпринимаются попытки осмысления механизмов преодоления «не–диалога» через более точное понимание содержания межкультурной компетенции, разработку стратегий ее формирования и обоснование соответствующих технологий обучения [Сысоев, 2018; Тарева, 2019, 2022]. Для плюрилингвального корпоративного обучения данные положения имеют особую значимость, поскольку современная профессиональная коммуникация требует не только знания языков, но и способности к продуктивному взаимодействию в условиях культурных различий, ценностной неоднородности и многоуровневой международной коммуникации. Диалог культур обеспечивает возможность взаимодействия между различными

ценностными системами, моделями поведения и профессиональными традициями, тогда как отсутствие такого диалога приводит к коммуникативному отчуждению, неприятию иной культурной позиции и возникновению манипулятивных моделей взаимодействия. По мнению Е.Г. Таревой [Тарева, 2018], соприкосновение двух культур в сознании обучающегося оказывает влияние не только на языковое развитие, но и на мировоззрение, систему ценностей и когнитивные процессы личности. Именно через сопоставление, сравнение и различение культур обучающийся начинает осознавать многообразие способов профессионального и социального взаимодействия.

Практика показывает, что работа с реальными профессиональными задачами значительно эффективнее использования универсальных языковых шаблонов. Так, подготовка инженеров через анализ технической документации, моделирование инструктажа по эксплуатации оборудования и обсуждение производственных рисков оказывается более результативной, чем обучение на абстрактных текстах общего характера. Для менеджеров международных проектов большую эффективность демонстрируют переговорные симуляции, анализ деловой переписки и подготовка презентаций для зарубежных партнеров.

Особую роль играет и последовательность введения новых языков в образовательный процесс. В условиях плюрилингвального обучения введение нового иностранного языка целесообразно осуществлять только после формирования функциональной базы предыдущего, особенно если обучение ведется через посредство другого иностранного языка. Подобная логика позволяет снизить риск смешения языковых систем и обеспечить более устойчивое развитие межъязыковых связей.

Снижению когнитивной перегрузки также способствуют индивидуальные образовательные траектории и гибкие организационные форматы: модульное и гибридное обучение, интенсивные краткосрочные программы, микрообучение, а также обучение «по запросу» (just–in–time

learning), ориентированное на решение конкретных профессиональных задач в актуальный момент времени. Например, перед международными переговорами сотрудник может проходить краткосрочный интенсив по профессиональной терминологии и коммуникативным стратегиям, непосредственно связанным с предстоящим проектом. Подобные форматы позволяют встроить обучение в реальный профессиональный контекст и повысить его практическую значимость.

В долгосрочной перспективе устойчивость к интерференции и снижению мотивации обеспечивается развитием внутренней мотивации обучающихся, при которой иностранный язык начинает восприниматься не как внешнее требование работодателя, а как ресурс профессионального роста, участия в международных проектах, расширения профессиональной мобильности и укрепления собственной позиции в профессиональном сообществе. Именно внутренняя мотивация обеспечивает готовность взрослого обучающегося поддерживать и расширять собственный языковой репертуар даже вне рамок формального обучения.

Таким образом, современная лингводидактика постепенно трансформируется в комплексный методологический и методический инструментарий, обеспечивающий языковую, мировоззренческую, социокультурную и профессиональную интеграцию личности в многоязычное пространство современной коммуникации. Развитие лингводидактики в направлении плюрилингвальной концепции позволяет преодолеть фрагментарность традиционного языкового обучения и выстроить методическую систему, в которой языки не конкурируют друг с другом, а функционируют как взаимодополняющие элементы единого когнитивного и коммуникативного пространства личности.

Уникальность лингводидактического основания плюрилингвального корпоративного обучения проявляется в его способности интегрировать все уровни методической системы – от целей и содержания обучения до технологий, организационно–дидактических условий и диагностического

инструментария – в соответствии с требованиями современной профессиональной среды. Подобная методическая система строится на сочетании инвариантных и вариативных компонентов, что позволяет учитывать уровень языковой подготовки обучающихся, специфику профессиональных функций, мотивационные установки, характер языковой мобильности и особенности корпоративного контекста.

В контексте методической системы плюрилингвального корпоративного обучения лингводидактика выполняет *объяснительно–описательную, конструктивную, регулятивную и интерпретационную функции*, позволяющие обеспечить научную строгость при проектировании содержания, форм и технологий обучения. Теоретическое осмысление этих функций открывает возможность для создания методической системы, ориентированной на индивидуализацию траекторий обучения, межъязыковую связанность учебного материала, профессионально релевантные формы организации обучения и когнитивную адаптивность. При этом особую роль играют цифровые и мультимодальные ресурсы, обеспечивающие интерактивность, вариативность подачи материала и возможность оперативного включения в обучение сотрудников с разным уровнем иноязычной подготовки. Результативность методической системы в корпоративной среде проявляется через реализацию его ключевых функций. Каждая из них выполняет специфическую роль в построении, регулировании и интерпретации учебного процесса. Приведем данные в таблице (Таблица 3) для систематизации и осмысления методической деятельности.

Таблица 3 – Лингводидактические функции как методологическая опора методической системы плюрилингвального корпоративного обучения

Функция	Описание
Описательная	Обеспечивает фиксацию и классификацию научных лингводидактических знаний, накопленных в области обучения иностранным языкам взрослой аудитории. Позволяет описать закономерности, механизмы и явления, лежащие в основе функционирования методических систем.

Функция	Описание
Конструктивная	Направлена на разработку структуры методической системы, определение целей, задач, содержания, методов, форм и средств, а также условий реализации обучения. Обеспечивает системность и методическую целостность обучения в плюрилингвальном формате.
Регулятивная	Функционирует как механизм согласования и нормативной организации компонентов методической системы, обеспечивая их логическое и содержательное взаимодействие. Устанавливает последовательность этапов, принципы отбора содержания и контроля.
Интерпретационная	Способствует переосмыслению, адаптации и развитию понятийно–категориального аппарата, учитывая изменяющийся социокультурный и образовательный контекст. Обеспечивает открытость методической системы к изменениям, интеграцию современных подходов и технологий.

Показано, что совокупность данных функций образует иерархически организованную систему, обеспечивающую устойчивость, адаптивность и концептуальную завершенность методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых. В этой логике методическая система трактуется как иерархически организованное педагогическое образование, включающее взаимосвязанные цели, содержание, технологии обучения, организационно–дидактические условия и диагностический инструментарий, обеспечивающие управляемость образовательного процесса и достижение прогнозируемых результатов.

Конструктивная функция методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам занимает центральное место, поскольку именно она обеспечивает научно обоснованное разработка содержания, форм, методов и технологий образовательного процесса в соответствии с целями формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Эта функция определяет не только общие принципы построения методической системы, но и задает специфику организации содержания с учетом корпоративного контекста,

профессиональной направленности обучения, иноязычной политики корпорации и индивидуальных характеристик обучающихся. Содержательное наполнение курсов, формируемое в рамках конструктивной функции, основывается на лингводидактическом понимании языка как средства смыслопорождения, социальной идентификации и профессионального действия. В этой связи ориентируемся на концепцию языковой личности, разработанную в трудах Ю.Н. Караулова, И.И. Халеевой, В.И. Карасика, Г.И. Богина и других личности [Богин, Халеева, Караулов, Карасик, Барышников, Прохорова], где обучающийся рассматривается не как носитель абстрактных языковых знаний, а как деятельностный субъект, включенный в многоязычное профессиональное взаимодействие. Конструктивная функция в плюрилингвальном корпоративном обучении обеспечивает разработка методической системы, основанное на анализе профессиональных ролей, типов речевых действий и коммуникативных сценариев, а не абстрактных лексико–грамматических тем. Тематико–профессиональный принцип отбора связывает учебный контент с реальной практикой: подготовка к переговорам, презентациям, деловой переписке, инструктажам, межкультурным встречам и др. Особую роль играют трансъязыковые задания, предполагающие использование нескольких языков в одном коммуникативном акте – например, в мультилингвальных проектах с подготовкой документов и обсуждений, где каждый участник задействует свой языковой репертуар.

Сочетание нескольких языков в едином профессиональном контексте формирует когерентную языковую картину и кросс–языковую компетентность, необходимую при одновременном использовании разных языков. Инвариантная часть курса включает опорные знания: лексику, речевые формулы, алгоритмы; вариативная – адаптируется под отрасль, уровень, мотивацию и стиль усвоения. Цифровые инструменты (онлайн–платформы, симуляторы, мультиязычные словари, обучающие приложения) поддерживают мультимодальность и персонализацию, повышая результативность обучения в условиях корпоративной занятости. Данная

функция включает моделирование форм обучения, сочетающих индивидуальную, парную, групповую работу, очные и дистанционные форматы. Обучение интегрируется в реальные задачи, активизируя когнитивные каналы и усиливая интериоризацию материала. Методическая система строится на диалектическом соотношении инвариантного (общие знания и стратегии: клише, ключевая лексика, базовые грамматические модели) и вариативного (опыт, цели, интересы, биография обучающегося), что обеспечивает персонализацию и внутреннюю мотивацию. Отраслевая специфика реализуется через профилирование содержания: курсы для банковской сферы, ИТ, логистики и т. д. опираются на соответствующую лексику, жанры, речевые задачи и материалы: кейсы, документы, переписку, протоколы.

Разрабатываются задания и упражнения на осмысление межъязыковой интерференции, сопоставление грамматических структур, прагматических функций и выявление «ложных друзей перевода». Это способствует формированию функциональной кросс–языковой компетенции. В конструктивной функции реализуются и принципы андрагогики: взрослый обучающийся – субъект с опытом, целями и мотивацией. Обучение включает проектные методы, ролевое моделирование и задачи, ориентированные на решение профессиональных проблем (problem–based learning), развивая критическое мышление, автономию и ответственность. Таким образом, конструктивная функция обеспечивает методологическую целостность и адаптивность обучения, превращая его в ресурс не только языкового, но и профессионального развития [см. Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу, 2021; Тарева, 2018].

Регулятивная функция обеспечивает связность между методами, формами, средствами и технологиями обучения и поставленными целями в корпоративной обучающей среде. В частности, корпоративная педагогика [Галагузова, Дагаева, Карбель и др.] подчеркивает необходимость вписать иноязычное обучение в ценности и культуру компании. Планирование курса

изначально соотносится со стратегией компании: в обучение включаются материалы и кейсы, отражающие специфику отрасли (финансы, ИТ, промышленность и др.), а используемые решения поддерживают корпоративную идентичность и реальные коммуникативные практики. Содержание обучения напрямую связано с профессиональными языковыми действиями – деловой перепиской, презентациями, переговорами [Безукладников, Поляков, Серова, Сысоев]. Это обеспечивается через прикладные цели и аутентичные материалы из корпоративной практики. Ключевую роль играет профессиональная мотивация: взрослый обучающийся рассматривается как субъект, ориентированный на результат и саморазвитие [Вершловский, Кулюткин; Ананьев, Брушлинский]. Соответственно, используются интерактивные и проблемные задания, позволяющие опираться на его опыт и профессиональный контекст. Организация обучения строится с учетом реальных условий работы: применяются смешанные форматы (очно–дистанционные, онлайн, групповые и самостоятельные занятия), обеспечивающие гибкость и непрерывность. Цифровая среда поддерживает коммуникацию и контроль прогресса (тесты, опросы), делая процесс более прозрачным. Темы и материалы отбираются с учетом задач компании, приоритет отдается тем умениям, которые непосредственно востребованы в профессиональной деятельности. Мотивационно–ценностный компонент связывает обучение с образовательными запросами, опытом и карьерными целями обучающихся, что способствует развитию языковой мобильности, профессиональной коммуникации и межкультурных умений [Тарева, 2018; «Взаимодействие языков и культур…», 2021].

Интерпретационная функция лингводидактики обеспечивает осмысление процесса обучения с учетом когнитивных, культурных, профессиональных и коммуникативных особенностей взрослого обучающегося [Тарева, Халеева, Хомякова и др.]. Ее значение заключается в том, что обучение рассматривается не только как усвоение языкового материала, но и как сложный процесс преобразования уже имеющегося

языкового, профессионального и социокультурного опыта личности. Взрослый обучающийся приходит в образовательную среду с сформированными моделями мышления, профессиональными стратегиями, коммуникативными привычками и ценностными установками, которые непосредственно влияют на характер освоения иностранных языков и способы их использования в профессиональной деятельности.

В этой связи интерпретационная функция позволяет выявлять, каким образом обучающийся воспринимает языковое взаимодействие, какие коммуникативные стратегии считает эффективными, каким образом соотносит иностранный язык с профессиональной идентичностью и насколько готов к межкультурному взаимодействию. Например, одни обучающиеся ориентированы преимущественно на точность и нормативность речи, избегая коммуникативного риска, тогда как другие демонстрируют высокую коммуникативную активность даже при ограниченном языковом ресурсе. Для руководителей международных проектов значимой может быть способность к быстрому принятию решений и ведению переговоров, тогда как специалисты технического профиля чаще ориентируются на терминологическую точность и детализированную письменную коммуникацию.

Интерпретационная функция также позволяет учитывать влияние культурных и профессиональных факторов на процесс обучения. Взрослые обучающиеся по-разному воспринимают модели коммуникации, стили взаимодействия и способы выражения профессиональной позиции. Например, часть обучающихся предпочитает прямые и аргументированные формы общения, характерные для делового англоязычного дискурса, тогда как другие ориентируются на более косвенные и контекстно обусловленные способы взаимодействия. Осмысление подобных различий способствует более точному проектированию обучения и предупреждению межкультурных коммуникативных затруднений.

Анализ речевых стратегий обучающихся включает изучение не только языкового поведения, но и личностных установок, мотивации,

профессиональных ожиданий и ценностных ориентиров. В этой связи используются анкеты, интервью, педагогическое наблюдение, самооценка, рефлексивные отчеты и анализ коммуникативных ситуаций, позволяющие выявлять особенности языковой мотивации и индивидуальные предпочтения обучающихся. Например, диагностика может показать, что для одной группы обучающихся ведущим мотивом является участие в международных проектах и карьерное продвижение, тогда как для другой – необходимость преодоления коммуникативной неуверенности или расширение профессиональной мобильности.

Использование интерпретационной функции лингводидактики позволяет сделать образовательный процесс более адресным и адаптивным. Полученные данные используются для корректировки содержания обучения, выбора технологий, определения темпа освоения материала и проектирования коммуникативных задач. В результате обучение строится не на усредненной модели обучающегося, а с учетом реальных профессиональных потребностей, когнитивных особенностей и коммуникативного поведения взрослой аудитории, что повышает результативность плюрилингвального корпоративного обучения.

Диагностическая функция лингводидактики связана с оценкой динамики и результативности обучения, позволяя выявлять не только уровень усвоения языкового материала, но и особенности формирования профессионально ориентированной плюрилингвальной коммуникативной компетенции. В условиях корпоративного обучения диагностика приобретает комплексный характер и ориентируется на анализ развития языковой, коммуникативной, межкультурной и стратегической составляющих подготовки, а также способности обучающегося к осознанному межъязыковому переключению в различных профессиональных ситуациях.

В отличие от традиционного контроля, ограниченного проверкой лексико–грамматических навыков, диагностическая функция в системе плюрилингвального обучения направлена на оценку способности

использовать языки как единый профессиональный ресурс. Анализируется не только правильность языкового оформления высказывания, но и успешность достижения коммуникативной цели, адекватность выбора языковых средств, гибкость речевого поведения и способность адаптироваться к изменяющимся условиям международного взаимодействия. Например, при оценке профессиональной коммуникации учитывается, насколько обучающийся способен вести переговоры, аргументировать позицию, интерпретировать профессиональную информацию, переключаться между языками и поддерживать взаимодействие в межкультурной среде.

Особое значение приобретает диагностика способности к межъязыковому взаимодействию. В условиях плюрилингвального корпоративного обучения обучающийся должен не только владеть несколькими языками, но и уметь функционально распределять их в зависимости от профессиональной задачи. Так, специалист может использовать английский язык для проведения презентации, обращаться к немецкому при анализе технической документации и переходить на русский язык при обсуждении организационных вопросов внутри команды. Диагностика в данном случае направлена на выявление степени сформированности трансъязыковых стратегий, гибкости коммуникативного поведения и способности управлять собственным многоязычным репертуаром.

Диагностическая функция позволяет также выявлять индивидуальные особенности освоения языков взрослыми обучающимися. Анализируются темп усвоения материала, характер межъязыкового переноса, уровень коммуникативной уверенности, особенности мотивации и степень готовности к автономному использованию языков в профессиональной деятельности. Например, у части обучающихся могут доминировать стратегии аналитического освоения языкового материала, тогда как другие демонстрируют более высокую эффективность в ситуациях спонтанного коммуникативного взаимодействия. Учет подобных различий позволяет

корректировать содержание и формы обучения, адаптируя их к реальным возможностям и профессиональным задачам обучающихся.

Для реализации диагностической функции используются различные методы и инструменты: языковые тесты, коммуникативные кейсы, ситуационные задания, наблюдение за профессиональным взаимодействием, самооценка, экспертная оценка, анализ цифрового следа обучающегося и рефлексивные отчеты. Существенное значение приобретают задания, моделирующие реальные условия профессиональной коммуникации: участие в переговорах, подготовка презентаций, анализ документации, ведение деловой переписки и решение межкультурных коммуникативных задач. Подобный подход позволяет оценивать не изолированные языковые навыки, а способность обучающегося функционировать в условиях реального многоязычного взаимодействия.

В совокупности диагностическая функция обеспечивает согласованность методических решений, позволяет своевременно выявлять коммуникативные и профессиональные дефициты, корректировать образовательный процесс и выстраивать индивидуальные траектории профессиональной коммуникации в многоязычной среде. Благодаря этому диагностика становится не только инструментом контроля, но и механизмом управления развитием плюрилингвальной коммуникативной компетенции взрослого обучающегося. В данной логике обучение рассматривается не как совокупность автономных курсов отдельных иностранных языков, а как целенаправленно организованный и управляемый процесс формирования профессионально значимого многоязычного ресурса личности, обеспечивающего способность к эффективной коммуникации в условиях международного взаимодействия. Подобный подход отражает переход от традиционного понимания языковой подготовки к более сложной модели, ориентированной на интеграцию языковых, профессиональных, когнитивных и социокультурных компонентов в структуре единого коммуникативного репертуара обучающегося.

Лингводидактические основания позволяют обеспечить внутреннюю согласованность всех компонентов методической системы – целей, содержания, технологий, организационно–дидактических условий и диагностического инструментария. Их значение заключается не только в определении теоретических ориентиров обучения, но и в создании механизмов практической реализации плюрилингвального подхода в корпоративной образовательной среде. Именно лингводидактика обеспечивает переход от абстрактных методологических положений к конкретным моделям организации обучения, адаптированным к профессиональным потребностям взрослых обучающихся и требованиям современной корпоративной коммуникации.

В условиях корпоративного обучения особую значимость приобретает ориентация на профессиональный контекст деятельности обучающихся. В отличие от традиционных образовательных моделей, где языковая подготовка часто строится вокруг универсальных тематических блоков, плюрилингвальное корпоративное обучение основывается на принципе профессиональной релевантности. Содержание обучения отбирается с учетом реальных коммуникативных ситуаций, характерных для конкретной профессиональной сферы: переговоров, деловой переписки, презентационной деятельности, проектного взаимодействия, технического сопровождения, аналитической отчетности и межкультурного профессионального общения.

В этой связи *систематичность* выступает одним из ключевых лингводидактических оснований методической системы. Она обеспечивает последовательное и взаимосвязанное формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции, при котором каждый компонент обучения включается в единую структуру профессионально ориентированной языковой подготовки. Систематичность проявляется в согласованности целей, содержания, методов, технологий и форм контроля, а также в поэтапном усложнении коммуникативных задач. Например, обучение может выстраиваться от освоения базовых моделей профессионального

взаимодействия к участию в комплексных международных проектах, предполагающих использование нескольких языков одновременно.

Не менее важным основанием выступает *адаптивность,* позволяющая соотносить образовательный процесс с изменяющимися условиями профессиональной среды и индивидуальными особенностями обучающихся. Корпоративная коммуникация характеризуется высокой динамичностью: изменяются рынки, профессиональные задачи, международные партнерства, цифровые форматы взаимодействия и требования к специалистам. В этих условиях методическая система должна обладать способностью к гибкой перестройке содержания и технологий обучения. Так, при изменении международных направлений деятельности компании может возрастать значимость определенного иностранного языка или отдельных видов профессиональной коммуникации, что требует оперативной корректировки образовательной программы.

Принцип индивидуализации обеспечивает учет профессионального опыта, языковой биографии, когнитивных особенностей, уровня подготовки и мотивационных установок взрослых обучающихся. Взрослая аудитория неоднородна как по уровню владения иностранными языками, так и по характеру профессиональных задач. Например, руководители международных проектов нуждаются преимущественно в развитии переговорных и презентационных навыков, тогда как специалисты инженерно–технического профиля ориентированы на работу с терминологией, документацией и профессиональными инструкциями. Индивидуализация позволяет проектировать вариативные образовательные траектории и обеспечивать функциональное распределение языкового репертуара в соответствии с профессиональными задачами обучающихся.

Существенное значение в структуре лингводидактических оснований приобретает модальность, предполагающая использование различных каналов восприятия и переработки информации. В современной профессиональной коммуникации взаимодействие все чаще осуществляется в мультимодальном

формате, объединяющем текст, аудио, визуальные элементы, цифровые интерфейсы и интерактивные средства коммуникации. В этой связи обучение строится на интеграции вербальных, визуальных и цифровых форм представления информации. Использование аутентичных видеоматериалов, цифровых платформ, инфографики, интерактивных симуляторов и мультимедийных кейсов позволяет приблизить обучение к условиям реальной профессиональной коммуникации и развивать способность обучающихся к комплексной интерпретации информации.

Контекстуализация обеспечивает связь языкового обучения с профессиональной деятельностью обучающихся и позволяет рассматривать иностранный язык как инструмент решения конкретных профессиональных задач. В рамках данного принципа языковые единицы вводятся не изолированно, а в системе реальных коммуникативных ситуаций, связанных с профессиональной практикой обучающихся. Например, изучение профессиональной терминологии сопровождается анализом документации, моделированием переговоров, подготовкой отчетов и обсуждением производственных кейсов. Подобная организация обучения способствует формированию устойчивых ассоциативных связей между языковым материалом и профессиональным действием, что повышает прочность усвоения и прикладную ценность обучения.

Коммуникативность как лингводидактическое основание определяет деятельностный характер обучения и его ориентацию на достижение практического результата средствами языка. Центральным объектом обучения становится профессионально значимое коммуникативное намерение. В этой связи, обучающиеся включаются в моделируемые и реальные ситуации взаимодействия, требующие аргументации, согласования решений, презентации информации, разрешения профессиональных проблем и межкультурного посредничества. Подобный подход обеспечивает переход от репродуктивного освоения языкового материала к формированию

способности использовать языки как инструмент профессионального взаимодействия.

Коммуникативное намерение используется как единица отбора и структурирования содержания обучения, определяющая выбор языков, их сочетание и способы реализации профессионально значимого высказывания в многоязычной корпоративной среде. Коммуникативное намерение задает логику отбора языков, их функционального сочетания и вариативных способов реализации высказывания в зависимости от контекста профессиональной деятельности, уровня владения языками и коммуникативной задачи. Коммуникативное намерение ориентировано не на формальное усвоение языкового материала, а на реализацию конкретного профессионального действия средствами одного или нескольких языков. Подобный подход обеспечивает функциональную направленность обучения и позволяет соотнести содержание подготовки с реальными задачами профессиональной коммуникации. Операционализация коммуникативного намерения в структуре методической системы осуществляется через последовательный переход от профессиональной задачи к конкретному языковому действию и включает ряд взаимосвязанных этапов.

На *первом этапе* коммуникативное намерение выделяется как минимальная единица профессиональной коммуникации. В иноязычной корпоративной обучающей среде такими намерениями могут выступать установление профессионального контакта, презентация продукта, аргументация позиции, уточнение условий сотрудничества, согласование решений, ведение деловой переписки, обсуждение производственных рисков или представление аналитических данных. В данном случае обучение строится не вокруг абстрактных языковых тем, а вокруг типичных коммуникативных действий, реально осуществляемых специалистом в профессиональной среде.

На *втором этапе* осуществляется тематизация содержания обучения. Каждое коммуникативное намерение разворачивается в совокупность

профессионально обусловленных коммуникативных ситуаций, отражающих реальные условия корпоративной деятельности. Например, намерение «согласование решений» может включать обсуждение сроков поставки, распределение обязанностей между подразделениями, корректировку технических параметров проекта или согласование финансовых условий контракта. Подобная организация содержания обеспечивает профессиональную релевантность обучения и усиливает его прикладной характер.

На *третьем этапе* определяется языковая конфигурация обучения, предполагающая выбор одного или нескольких языков, а также способов их функционального сочетания в зависимости от профессиональной задачи, отраслевой специфики и уровня подготовки обучающихся. Так, в международной инженерной компании английский язык может использоваться как базовый язык деловой коммуникации, немецкий – как язык технической документации, а китайский – как инструмент взаимодействия с производственными партнерами. В данной логике языки распределяются не по академическому принципу, а в соответствии с их функциональной ролью в профессиональном взаимодействии.

На *четвертом этапе* коммуникативное намерение трансформируется в систему учебных заданий и упражнений, направленных на формирование способности к его реализации в различных языковых и профессиональных условиях. В структуру обучения включаются ролевые взаимодействия, моделирование профессиональных ситуаций, проектная деятельность, трансъязыковое переключение, вариативное развертывание высказывания, анализ кейсов и цифровые симуляции профессиональной коммуникации. Например, обучающимся может быть предложена модель международного совещания, в рамках которого необходимо представить проект на английском языке, обсудить технические детали на немецком и подготовить итоговый отчет на русском языке. Подобные задания формируют способность к гибкому

управлению многоязычным коммуникативным репертуаром в условиях профессионального взаимодействия.

На *пятом этапе* задаются критерии оценки, непосредственно соотносящиеся с реализацией коммуникативного намерения. Оценивание ориентируется не только на формальную языковую правильность, но и на успешность достижения профессионально значимого коммуникативного результата. Критерии включают точность передачи смысла, адекватность выбора языковых средств, степень соответствия профессиональному контексту, результативность коммуникативного взаимодействия и способность к межъязыковому переключению. В результате диагностика приобретает деятельностный и профессионально ориентированный характер.

Таким образом, коммуникативное намерение функционирует не как описательная или тематическая категория, а как операциональная единица реализации обучения, обеспечивающая связь между профессиональной задачей, содержанием подготовки, выбором языков, организацией учебной деятельности и результатами обучения. Через коммуникативное намерение обеспечивается согласование целевого, содержательного и операционального уровней методической системы, поскольку именно оно определяет профессионально значимую направленность обучения, принципы отбора и организации языкового материала, характер межъязыкового взаимодействия и способы реализации речевой деятельности обучающихся в условиях профессиональной коммуникации.

В данной логике лингводидактика выступает методологической и методической основой функционирования методической системы, обеспечивая ее разработку, регулирование, интерпретацию и диагностику результатов обучения. На этапе разработки лингводидактические положения определяют цели, содержание, методы, технологии и организационно–дидактические условия обучения в соответствии с профессиональными потребностями корпоративной среды и спецификой плюрилингвального взаимодействия. На этапе регулирования обеспечивается согласованность

целевого, содержательного и операционального уровней методической системы, а также возможность ее вариативной адаптации к профессиональному профилю обучающихся, условиям корпоративного обучения и уровню сформированности их языкового репертуара. Интерпретационная функция лингводидактики связана с анализом особенностей освоения нескольких языков, характера межъязыкового переноса, способов функционирования многоязычного репертуара и специфики реализации профессионально значимых коммуникативных намерений в различных ситуациях профессионального взаимодействия. Диагностическая функция предполагает разработку критериев, показателей и диагностического инструментария, ориентированного не только на оценку уровня владения отдельными языками, но и на определение способности обучающихся к эффективному плюрилингвальному профессиональному взаимодействию, языковому посредничеству и межъязыковому переключению.

Лингводидактические основания методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых представлены в виде концептуальной схемы (Рисунок 7), отражающей уровневую организацию методической системы и демонстрирующей логику ее проектирования — от методологических оснований и принципов функционирования к операционализируемому результату обучения в виде сформированной плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Рисунок 7 – Лингводидактические основания методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых

Представленная на Рисунке 7 схема отражает внутреннюю логику построения методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых и демонстрирует последовательный переход от методологического основания к целевому образовательному результату. Структура схемы организована по принципу поэтапного развертывания лингводидактической логики: от концептуального ядра и проектировочных

механизмов – к организационно–дидактическим принципам, операциональным механизмам реализации и итоговому результату обучения.

В качестве лингводидактического основания методической системы выступает плюрилингвальный подход, определяющий понимание языков как единого функционального репертуара личности. В рамках данного подхода иностранные языки рассматриваются не как изолированные объекты изучения, а как взаимосвязанные ресурсы профессиональной коммуникации, между которыми обучающийся способен осуществлять осознанное межъязыковое переключение в зависимости от коммуникативной задачи, профессионального контекста и условий взаимодействия. Именно плюрилингвальный подход задает общую парадигму проектирования иноязычной подготовки взрослых в корпоративной среде и обеспечивает интеграцию лингвистических, профессиональных и социокультурных компонентов обучения.

Выводы по Главе 1

1. В ходе исследования установлено, что современная профессиональная коммуникация характеризуется необходимостью функционального использования нескольких языков в рамках единой профессиональной деятельности. Уточнен и систематизирован понятийно–категориальный аппарат исследования, обеспечивающий переход от теоретических представлений о плюрилингвальном обучении к его методической интерпретации в корпоративном обучении взрослых. Уточнено, что корпоративное обучение представляет собой целостный, системно организованный, целенаправленный, управляемый и воспроизводимый процесс, инициируемый и поддерживаемый работодателем, интегрированный в профессиональную деятельность сотрудников и направленный на развитие их профессионального потенциала посредством овладения профессионально релевантными знаниями, способами действия, коммуникативными стратегиями и ценностными ориентациями.

На этой основе определено, что плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых представляет собой методически организованный, управляемый и воспроизводимый процесс обучения, осуществляемый в условиях иноязычной корпоративной обучающей среды и направленный на формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Доказано, что иноязычная корпоративная обучающая среда выступает педагогически организованной образовательной средой, обеспечивающей сопряжение целей и содержания обучения с реальными задачами профессиональной коммуникации. В данной логике плюрилингвальная иноязычная деятельность рассматривается как профессионально ориентированная деятельность взрослых обучающихся, реализуемая при активном использовании когнитивных, цифровых и плюрилингвальных ресурсов и направленная на формирование иноязычной субъектности и межъязыковой рефлексии в условиях корпоративных целей организации.

Обосновано, что результатом плюрилингвального корпоративного обучения выступает формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции как способности и готовности к эффективному использованию нескольких языков для реализации профессионально значимых коммуникативных намерений, а также формирование плюрилингвальной языковой личности как субъекта профессиональной коммуникации, способного осознанно управлять собственным многоязычным репертуаром.

2. Установлено, что действующая нормативно–правовая база Российской Федерации создает организационные и правовые предпосылки для реализации плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам в системе дополнительного профессионального образования и корпоративной подготовки кадров. Обосновано, что нормативно–правовые основания обеспечивают возможность проектирования вариативных программ, адаптации содержания обучения к профессиональной специфике организации и интеграции цифровых образовательных технологий в корпоративную подготовку. Установлено, что нормативно–правовое обеспечение

плюрилингвального корпоративного обучения реализуется в сочетании с локальными документами образовательных организаций, обеспечивающими управляемость, воспроизводимость и диагностируемость образовательного процесса в условиях иноязычной корпоративной обучающей среды.

3. В результате исследования установлено, что методологическое основание распределяются по трем взаимосвязанным уровням. Философский уровень представлен системным подходом, обеспечивающим целостное понимание объекта исследования и позволяющим рассматривать плюрилингвальное корпоративное обучение как методическую систему. Общенаучный уровень включает деятельностный и междисциплинарный подходы, раскрывающие обучение как профессионально ориентированную деятельность, реализуемую на пересечении языкового, профессионального, культурного и корпоративного содержания. Конкретно–научный уровень представлен компетентностным, личностно–ориентированным, андрагогическим, коммуникативно–когнитивным и плюрилингвальным подходами, которые конкретизируют цели, содержание, субъектную направленность и лингводидактические механизмы формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции. В рамках настоящего исследования плюрилингвальный подход рассматривается как системообразующее лингводидактическое основание, рассматривающее языки как единый коммуникативный репертуар и обеспечивающее управление межъязыковым взаимодействием. Его сущность заключается в том, что языки осваиваются и используются не как изолированные системы, а как взаимосвязанные ресурсы профессиональной коммуникации, функционально активизируемые в зависимости от профессиональной задачи, условий общения и коммуникативных намерений обучающегося. Это позволяет рассматривать язык как инструмент профессионального взаимодействия, межкультурной адаптации и профессиональной мобильности личности.

4. Доказано, что плюрилингвальный подход выступает системообразующим лингводидактическим основанием методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. Уточнено, что плюрилингвальный подход представляет собой лингводидактическое основание, ориентированное на рассмотрение языков как единого коммуникативного репертуара и обеспечивающее управление межъязыковым взаимодействием в условиях профессиональной коммуникации.

Обосновано, что реализация плюрилингвального подхода обеспечивает интеграцию языкового и профессионального опыта обучающихся, развитие коммуникативной гибкости, способности к межъязыковому переключению и языковому посредничеству. Установлено, что операциональной единицей реализации плюрилингвального обучения выступает коммуникативное намерение, определяющее профессионально значимую направленность речевой деятельности, принципы отбора языкового материала, выбор языков и способы их функционального сочетания в процессе решения профессиональных коммуникативных задач. Через коммуникативное намерение обеспечивается согласование целевого, содержательного и операционального уровней методической системы, а также связь между профессиональной задачей, содержанием подготовки и результатами обучения.

ГЛАВА 2. КОНЦЕПТУАЛЬНЫЕ ОСНОВАНИЯ ПОСТРОЕНИЯ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОГО КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

2.1. Психолого–педагогический портрет и целевой профиль корпоративного обучающегося как основа разработки методической системы

В центре внимания определяется характеристика взрослого корпоративного обучающегося как субъекта образовательной деятельности, чья речевая продуктивность обусловлена совокупностью возрастных, психологических, профессиональных и социокультурных факторов. Осмысление данных факторов осуществляется с позиций андрагогики, когнитивной психологии и теории поколений, что позволяет не только описать особенности обучающихся, но и выстроить их типологию в иноязычной корпоративной среде. Необходимость разработки психолого–педагогического портрета взрослого обучающегося обусловлена задачей индивидуализации обучения, выбора релевантных стратегий и обеспечения эмоционально–когнитивного комфорта в процессе формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции в условиях корпоративного обучения. Это предполагает комплексный учет возрастных и когнитивных особенностей, поколенческих установок, уровня цифровой социализации и мотивационных доминант, выступающих основанием дифференциации образовательных решений и проектирования содержания обучения.

При этом взрослый обучающийся рассматривается как субъект, достигший физиологической, психологической и социальной зрелости, обладающий жизненным опытом, развивающимся самосознанием и ответственностью за собственное поведение и профессиональные выборы [Кукуев, 2008]. Указанные характеристики определяют его особую позицию в образовательном процессе: он выступает не только объектом обучения, но и активным участником, способным осознанно соотносить цели обучения с профессиональными задачами и личностными смыслами.

Важно подчеркнуть, что психолого–педагогический портрет корпоративного обучающегося и целевой профиль не являются тождественными категориями и выполняют различные функции в методической системе. Психолого–педагогический портрет фиксирует исходное состояние обучающегося и отражает совокупность его когнитивно–языковых, мотивационно–ценностных, деятельностно–коммуникативных и профессионально–контекстуальных характеристик. В свою очередь, целевой профиль задает нормативный ориентир результата обучения и используется как основание структурирования содержания, технологий и диагностики. Соотнесение указанных категорий реализуется в логике последовательного перехода от диагностики исходных характеристик обучающегося к проектированию параметров его профессионального иноязычного развития, что обеспечивает управляемость и целенаправленность формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Выделенные характеристики рассматриваются не как описательные, а как педагогически значимые факторы, влияющие на структурирование обучения. Так, когнитивные особенности определяют способы переработки и усвоения языковой информации, мотивационные – степень включенности обучающегося в образовательный процесс, а социально–поколенческие – предпочтительные форматы взаимодействия и освоения материала. Их учет обеспечивает обоснованный выбор содержания, темпа, форм и технологий обучения, а также адаптацию образовательного процесса к условиям корпоративной среды.

В социологической и возрастной психологии выделяют три категории взрослых обучающихся [Riley, 2000; Эпштейн, 2006 и др.]. Первая категория – 18–25 лет – ранняя взрослость, характеризующаяся активным развитием долговременной памяти и формированием связей между образным и логическим мышлением. Это возраст высокой пластичности когнитивных функций, благоприятный для освоения новых языков, при этом цели обучения варьируются от общих до профессиональных. Вторая категория – 25–45 лет –

период зрелого личностного и профессионального становления. Укрепляются связи между компонентами памяти и мышления, возрастает роль непроизвольного запоминания, когнитивные функции достигают высокой степени организованности, что обуславливает включение в обучение функционально ориентированных заданий и адаптированной профессионально значимой лексики.

Третья категория – 45 лет и старше – характеризуется сформированной профессиональной и языковой компетенцией, высокой степенью самоорганизации и развитым аналитическим мышлением. Несмотря на умеренное снижение отдельных когнитивных показателей, сохраняются высокая учебная мотивация и выраженная ориентация на практическое применение знаний в профессиональной деятельности. Как отмечал Д. Уилкинс, усвоение знаний во взрослом возрасте выступает важным ресурсом адаптации к меняющимся профессиональным требованиям [Wilkins, 1972].

Вместе с тем возрастная дифференциация не является самодостаточным основанием проектирования обучения и рассматривается во взаимосвязи с мотивационными и социокультурными характеристиками обучающихся. В условиях корпоративного обучения иностранным языкам мотивация носит многослойный характер и включает как профессионально–деятельностные, так и социально–коммуникативные и личностно–смысловые компоненты. Это обусловлено тем, что реальная профессиональная коммуникация не ограничивается узкоспециализированными задачами, а включает элементы социального взаимодействия, межкультурного общения и поддержания профессиональных контактов. Соответственно, учет данных аспектов позволяет рассматривать взрослого обучающегося как субъекта целостной коммуникации, а обучение – как процесс формирования способности действовать в комплексной многоязычной профессиональной среде.

Обращение к обучению в этот период может быть связано как с личной инициативой, так и с внешними обстоятельствами – необходимостью подтверждения квалификации, сменой профессионального профиля или

расширением зоны ответственности. При этом, если образовательные программы имеют выраженную практическую направленность, взрослые обучающиеся, как правило, демонстрируют устойчивые и воспроизводимые результаты.

Возрастные изменения когнитивной сферы носят неоднородный характер. Действительно, показатели оперативной памяти у взрослых в ряде случаев снижаются быстрее, чем у более молодых обучающихся. Однако мышление и внимание в целом сохраняют относительную стабильность вплоть до 60 лет. Более заметные затруднения проявляются, как правило, в задачах, требующих высокой скорости обработки информации – например, при выполнении арифметических операций или восприятии ускоренной речи. Вместе с тем уровень образования и включенность в профессиональную деятельность играют компенсаторную роль, поддерживая когнитивные ресурсы на достаточно высоком уровне.

Исследования показывают, что интеллектуальные функции достигают относительной устойчивости в возрастном диапазоне от 18 до 60 лет [Обухова, 2000; Козулин и др., 2004]. При этом у взрослых фиксируются и позитивные изменения: укрепляется вербальная долговременная и кратковременная память, повышается когнитивная гибкость, особенно при регулярной интеллектуальной нагрузке. Указанные особенности подтверждают необходимость использования индивидуализированных подходов в плюрилингвальном корпоративном обучении, ориентированных на учет как когнитивного потенциала, так и психоэмоциональных характеристик обучающихся.

Взрослый корпоративный обучающийся определяется как субъект, достигший социальной зрелости (старше 18 лет) и осознанно включенный в процесс освоения иностранных языков в профессионально–ориентированной среде. Эта среда характеризуется институциональной заданностью, многоязычностью и активным использованием цифровых средств коммуникации. Учебная деятельность такого обучающегося, как правило,

мотивирована необходимостью достижения иноязычной продуктивности для решения профессиональных и межкультурных задач. При этом возраст выступает лишь одной из характеристик его социально–психологического профиля.

В условиях цифровой трансформации усиливаются межпоколенческие различия, отражающие особенности социокультурного опыта и когнитивных стратегий. В этой связи теория поколений дает возможность более точно описать различия в способах включения в образовательный процесс. Важно, что данное понимание акцентирует не только возрастной фактор, но и контекстуальную обусловленность учебной деятельности. Поколенческая принадлежность влияет на мотивацию, способы переработки информации и выбор стратегий обучения, что необходимо учитывать при разработке методики плюрилингвального обучения.

Так, поколение X (1965–1980), которое нередко характеризуют как «поколение скептиков» [Coupland, 1991], формировалось в условиях значительных социальных и идеологических изменений. Это во многом определило их прагматичный подход к обучению. Иностранные языки рассматриваются, прежде всего, как инструмент профессионального продвижения. Представители этой группы, как правило, ориентированы на структурированные программы с четко обозначенными целями и результатами, а при освоении нескольких языков активно используют осознанный перенос уже имеющихся знаний и умений.

Поколение Y (1981–1996), или миллениалы [Strauss & Howe, 1991], в большей степени ориентированы на сотрудничество, самореализацию и гибкие формы взаимодействия. Их опыт цифровой социализации способствует формированию многоканального восприятия информации и повышенной когнитивной адаптивности. В контексте обучения иностранным языкам плюрилингвизм для них воспринимается как естественная характеристика образовательного процесса. Предпочтение отдается модульным и вариативным форматам, включая геймификацию и

использование мультимедийных средств. Вместе с тем высокая цифровая вовлеченность может сопровождаться снижением устойчивости внимания, что требует включения элементов микрообучения и регулярной смены видов деятельности.

Поколение Z (1997–2012), часто обозначаемое как цифровые аборигены [Strauss & Howe, 1991], воспринимает язык не только как средство коммуникации, но и как элемент цифровой идентичности. Их когнитивные особенности связаны с высокой гибкостью мышления, способностью к быстрому переключению между языками и активным использованием визуально–языковых комбинаций, что открывает дополнительные возможности для реализации плюрилингвальных стратегий в обучении.

Обучение соглауется с применением цифровой среды, включая приложения, социальные сети и образовательные платформы. Значимыми выступают персонализированная обратная связь, интерактивность и эмоционально насыщенные форматы обучения.

В ряде современных исследований выделяется поколение W, характеризующееся высокой степенью цифровой включенности, фрагментарностью внимания и потребностью в психологически комфортной образовательной среде [Opaschowski, 2021]. Для них характерны цифровая перегрузка, повышенная тревожность и фрагментация внимания при стремлении к балансу между постоянной связью и когнитивной устойчивостью. Предпочтение отдается гибким, эмоционально поддерживающим форматам, сочетающим цифровые и аналоговые элементы. Использование визуальных и эмоционально насыщенных каналов повышает вовлеченность при соблюдении условий психологической безопасности. В этих условиях необходима интеграция концепций digital well–being и эмоционального дизайна уже на этапе проектирования образовательной среды. Для поколения W характерно стремление к восстановлению социальных связей в цифровом пространстве. При высокой степени онлайн–присутствия нередко фиксируется ощущение изоляции, что затрудняет

межличностное и межкультурное взаимодействие как важнейший механизм освоения языков. В этой связи возрастает роль аутентичных форматов обучения, таких как, работа в малых группах, выполнение совместных заданий и взаимодействие с носителями языка. Их значение не сводится только к формированию коммуникативной компетенции. Они одновременно создают пространство эмоциональной поддержки, в котором снижается тревожность и формируется готовность к более активному использованию языка. Для многих обучающихся именно такие форматы оказываются наиболее продуктивными, поскольку позволяют соотнести учебную деятельность с реальными коммуникативными ситуациями.

Поколение W задает новые ориентиры для методики корпоративного обучения. Для него принципиально важно сочетание технологичности образовательной среды с ощущением психологического комфорта. В этом контексте особую значимость приобретает необходимость удерживать баланс между гибкостью образовательных решений и обеспечением когнитивной безопасности, позволяющей обучающимся осваивать новые языковые средства без избыточного напряжения.

Поколенческие и когнитивные различия в целом оказывают заметное влияние на процесс обучения. Осознание практической значимости владения иностранными языками, как правило, усиливает мотивацию взрослых обучающихся и придает обучению более осмысленный характер. При этом образовательная деятельность включает как формальные, так и неформальные формы, ориентированные на индивидуальные запросы и профессиональные задачи [Мезенцева, 2016], что способствует более устойчивому формированию плюрилингвальной компетенции.

Различные возрастные группы (Таблица 4) по–разному реагируют на темп обучения, степень автономии и особенности цифровой среды. Это требует более гибкого подхода к определению целей, выбору организационных условий и выработке стратегий, обеспечивающих результативность обучения в неоднородной аудитории.

Таблица 4 – Когнитивные особенности и потребности взрослых корпоративных обучающихся в иноязычной корпоративной обучающей среде

Возрастная категория	Цель обучения	Ключевые потребности	Когнитивные особенности	Методические ориентиры	Условия результативности обучения
18–25 лет (ранняя взрослость)	Изучение языка для общих целей и профессионального роста	Формирование вербальной памяти, мотивация к саморазвитию	Высокая скорость обработки информации, гибкость мышления, склонность к эксперименту	Игровые и симуляционные форматы, прикладная направленность	Свобода выбора, поощрение креативности, цифровая мультимодальность
26–40 лет (средняя взрослость)	Карьерный рост, расширение профессионального кругозора	Практическая применимость, индивидуализация, результативность	Системное мышление, критичность восприятия, рациональность	Проектное обучение, кейс–методы, функциональная лексика	Гибкость графика, интеграция в рабочую практику, релевантность контента
41–55 лет (зрелость)	Сохранение профессиональной позиции, самореализация	Уважение к опыту, безопасность среды, поэтапность	Снижение темпа восприятия, устойчивость к стрессу, аналитичность	Модульная структура, визуализация, пошаговая подача	Стабильность среды, структурированность, поддержка фасилитатора
55+ лет (поздняя зрелость)	Личностное развитие, социализация, поддержка интеллектуальной активности	Поддержка уверенности, устранение тревожности, сенситивность к темпу	Снижение оперативной памяти, потребность в повторении, когнитивная чувствительность	Фасилитирующее сопровождение, эмоциональная нейтральность, простота интерфейса	Невысокая когнитивная нагрузка, гуманистическая направленность, постоянная обратная связь

Перечисленные характеристики интерпретируются как педагогически значимые факторы, определяющие параметры организации обучения взрослых в корпоративной среде. Когнитивные особенности обусловливают способы переработки и усвоения языковой информации, мотивационные –

уровень и устойчивость учебной активности, социально–поколенческие – форматы взаимодействия и предпочтительные способы освоения материала. Их учет выступает основанием отбора содержания, выбора форм и технологий обучения, а также установления темпа и интенсивности образовательного процесса.

Современный взрослый корпоративный обучающийся формируется на пересечении профессиональных, когнитивных и мотивационных векторов, определяющих его отношение к изучению иностранных языков. Для него характерны направленность на результат, высокая степень ответственности, стремление к саморазвитию и гибкость мышления. Возрастная зрелость, профессиональный опыт и когнитивные ресурсы обеспечивают высокий обучающий потенциал, однако требуют учета индивидуальных стратегий усвоения, эмоциональной устойчивости и биографического контекста. Корпоративное обучение характеризуется прагматической установкой: язык рассматривается как инструмент профессионального продвижения и делового взаимодействия. Это обусловливает требования к содержательной соотнесенности программ, их гибкости и цифровой доступности. Исследования [Strevens, 1978; Ausubel, 1968; Кабардов, 1983; Холодная, 2004; Баграмова, 2018] последовательно обращают внимание на значимость индивидуальных различий в обучении: такие характеристики, как саморегуляция, умение планировать учебную деятельность и уровень интеллектуального развития, в заметной степени определяют динамику освоения иностранного языка. При этом принципиально важно, что данные способности не являются фиксированными – они сохраняют потенциал развития и во взрослом возрасте, что открывает дополнительные возможности для педагогического воздействия.

В условиях корпоративной среды иноязычное обучение нередко сопровождается рядом психологических затруднений. Среди них – страх высказывания, неуверенность в собственных возможностях, ожидание негативной оценки со стороны коллег или руководства. В отличие от учебной

аудитории, каждый речевой акт здесь приобретает более высокую «цену», поскольку непосредственно связан с профессиональными задачами. Форматы делового общения – переговоры, телефонные разговоры, деловая переписка – усиливают значимость таких параметров, как интонация, выбор регистра, стилистическая уместность и прагматическая точность высказывания. В результате обучение в подобных условиях приобретает многослойный характер, объединяя не только лингвистические, но и предметные и психолингвистические компоненты.

Когнитивный аспект охватывает процессы восприятия, переработки и интерпретации информации. Именно на этапе интерпретации чаще всего возникают ошибки, приводящие к искажению смысла. Взрослые обучающиеся нередко сталкиваются с трудностями при запоминании лексики и грамматических структур, особенно в ситуациях, когда объем речевой практики ограничен. На начальных этапах целенаправленная работа с лексико–грамматическим материалом позволяет создать необходимую опору для дальнейшего развития. При этом развитие памяти, внимания и аналитических способностей напрямую связано с результативностью обучения. Практика показывает, что обучающиеся с выраженными логическими стратегиями демонстрируют более устойчивые результаты, что указывает на необходимость включения заданий, направленных на развитие когнитивных навыков.

Отдельного внимания требуют фонетические трудности, которые остаются одним из наиболее устойчивых препятствий. Артикуляционные установки родного языка нередко мешают адекватному восприятию и воспроизведению звуков и интонационных моделей иностранной речи. Так, для русскоязычных обучающихся типичны затруднения при произнесении звуков [θ] и [ð], что ведет к искажению звучания и может снижать коммуникативную точность. Уровень фонетической адаптации в этом смысле становится важным индикатором успешности обучения в многоязычной профессиональной среде. Исследования подтверждают, что фонетические

трудности оказывают заметное влияние как на понимание речи, так и на общий уровень коммуникативной компетенции взрослых обучающихся [Дондик, Конищева, 2021; Колесникова, 2018; Kartushina, Martin, 2019; Леонтьев, 2010; Babâră, 2003; Коряковцева, 2010]. Более того, они способны снижать мотивацию, влиять на самооценку и вызывать тревожность при взаимодействии с носителями языка – а это, в свою очередь, приводит к избеганию речевых ситуаций и предпочтению использования родного языка, что негативно сказывается на практическом формировании иноязычных умений.

Наряду с фонетическими, существенную роль играют коммуникативные трудности. Взаимодействие с носителями языка или более компетентными партнерами может сопровождаться внутренним напряжением, опасением быть непонятым или оцененным. Часто подобные реакции связаны с предшествующим образовательным опытом, в котором ошибки воспринимались преимущественно как основание для критики. Это отражается на речевом поведении: обучающиеся ограничивают объем высказываний, избегают инициативы и предпочитают более безопасные формы участия в коммуникации. Дополнительные сложности возникают в связи с межкультурными различиями: несовпадение норм речевого поведения, интонационных моделей, стилистических и прагматических установок может приводить к недопониманию и затруднять включение в коммуникацию. Отсутствие готовности воспринимать иную логику построения высказывания и особенности интонационной организации речи усиливает эти трудности. Ситуацию усугубляет и ограниченность языковой практики. Высокая профессиональная занятость и множественность социальных ролей нередко снижают регулярность использования иностранного языка. В результате нарушается процесс автоматизации навыков, что отражается на уровне уверенности и общей результативности обучения. Преодоление данных барьеров требует целенаправленной педагогической работы, включающей создание благоприятной образовательной среды, развитие уверенности и

мотивации обучающихся, а также организацию регулярной языковой практики. Существенную роль в этом процессе выполняют преподаватели, обеспечивающие формирование устойчивой иноязычной компетенции.

Обобщая представленные в параграфе психолого–педагогические наблюдения, выделяется ряд типичных трудностей, сопровождающих процесс овладения иностранными языками взрослыми корпоративными обучающимися. Эти трудности проявляются на фонетическом, когнитивном, аффективном и организационно–деятельностном уровнях, и нередко усиливаются под влиянием психологических барьеров, межъязыковой интерференции, сниженной речевой уверенности и напряженного профессионального графика. Указанные барьеры приобретают дополнительную специфику в зависимости от поколенческой принадлежности обучающихся, что требует адресного методического подхода. Систематизация выявленных затруднений и барьеров с учетом когнитивно–психологических особенностей поколений представлена в следующей таблице (Таблица 5.)

Таблица 5 – Трудности и барьеры в плюрилингвальном корпоративном обучении

Трудности и барьеры	Проявление	Влияние на обучение	Возможные способы преодоления
Межъязыковая интерференция	Смешение грамматических структур и лексики при использовании нескольких языков	Ошибки в профессиональной коммуникации, замедление овладения новыми языками	Упражнения на интерлингвальный трансфер, сопоставительный анализ, ситуативный перевод
Сложности интерлингвального переключения	Затруднение в быстром переходе от одного языка к другому в условиях многоязычной среды	Снижение результативности коммуникации в рабочих ситуациях	Тренировки переключения через ролевые игры, симуляции переговоров, задания на чередование языков
Когнитивная нагрузка взрослых обучающихся	Одновременное освоение нескольких языков	Перегрузка, снижение	Модульность обучения, дозирование

	на фоне профессиональной деятельности	мотивации и продуктивности	материала, использование микроформатов
Недостаток квалифицированных преподавателей	Преподаватели владеют языками, но не имеют опыта работы с плюрилингвальной методикой	Снижение качества реализации методической системы	Повышение квалификации, методические семинары, подготовка кадров в рамках корпоративных центров
Ограниченность учебных материалов	Отсутствие программ и заданий, учитывающих специфику отраслей и многоязычные контексты	Сложность переноса знаний в профессиональную практику	Разработка адаптированных материалов, интеграция цифровых ресурсов, использование аутентичных кейсов
Организационные барьеры иноязычной корпоративной обучающей среды	Недостаточная поддержка руководства	Низкая вовлеченность сотрудников, формальное участие	Создание корпоративной мотивационной среды, включение языковых задач в профессиональные процессы

Таблица 5 систематизирует значимые факторы, препятствующие результативному освоению иностранных языков взрослыми обучающимися в корпоративной среде. В ней представлены типичные затруднения – от межъязыковой интерференции и когнитивной перегрузки до дефицита квалифицированных кадров и ограниченности учебных материалов. При этом каждая из выявленных трудностей рассматривается не изолированно, а в развернутом виде. Она рассматривается через ее конкретные проявления в учебном процессе, влияние на результативность обучения и возможные способы преодоления. Это позволяет зафиксировать проблемные зоны, понять их природу, что важно для последующей корректировки методических решений. В итоге появляется возможность обоснованно выявлять причины снижения результативности обучения и выстраивать практические шаги по оптимизации всей методической системы.

Особое место в психолого–педагогическом портрете обучающегося занимает мотивация, выступающая одним из факторов успешного овладения

устной иноязычной речью. В условиях корпоративной среды именно мотивационное поле во многом определяет готовность обучающихся преодолевать психологические барьеры, включаться в речевую практику и последовательно двигаться к достижению поставленных целей. В логике плюрилингвального обучения значимыми оказываются такие характеристики, как адекватная самооценка и толерантность к ошибкам: они создают более благоприятные условия для речевой активности и способствуют поступательному развитию коммуникативной компетенции.

На мотивацию влияют три группы факторов: организация учебного процесса, индивидуальные особенности обучающегося и социокультурный контекст [Поляков, 2004]. Мотивация понимается как внутренний импульс, побуждающий к действию. Она может быть внутренней и внешней [Безукладников, 2009], что дополняет дихотомию «инструментальная – интеграционная мотивация». Глобальная мотивация связана с личностными и социальными целями, ситуационная – с конкретным контекстом, инструментальная – с достижением определенных результатов. Эти типы мотивации взаимосвязаны и обеспечивают прогресс в изучении иностранных языков.

В условиях корпоративного обучения указанные уровни мотивации соотносятся с представленной на рисунке 8 (Рисунок 8) трехуровневой структурой и конкретизируются следующим образом: профессионально–деятельностный уровень отражает ориентацию обучающегося на решение профессиональных задач и выполнение требований работодателя; социально–коммуникативный уровень связан с взаимодействием в профессиональной среде; личностно–смысловой уровень включает установки, направленные на самореализацию, профессиональное развитие и расширение возможностей личности. Совокупность данных уровней определяет направленность речевой деятельности обучающегося и выступает основанием формирования

коммуникативных намерений.

Рисунок 8 – Мотивация плюрилингвального корпоративного обучения

Установленные в ходе эмпирического анализа различия в результативности освоения иноязычных обучающих программ между обучающимися, функционирующими в условиях корпоративной поддержки, и теми, кто осуществлял обучение в автономном режиме, продемонстрировали статистически незначимую амплитуду. Представленные на рисунке (Рис. 8) данные свидетельствуют о нижеследующем распределении. Из 2540 взрослых обучающихся, вовлеченных в корпоративную иноязычную среду, 1038 респондентов характеризуются отсутствием выраженной мотивационной установки к обучению, инициированному работодателем, тогда как 1502 участника демонстрируют наличие сформированной мотивационной составляющей. Мотивы обучения интерпретируются как элементы многоуровневой мотивационной структуры взрослого обучающегося. В условиях корпоративного обучения они не противопоставляются профессиональным задачам, а рассматриваются во взаимосвязи с ними, обеспечивая личностную включенность обучающегося в процесс профессионально ориентированной коммуникации.

Однако при интерпретации результатов учитывается крайне низкое значение коэффициента влияния корпоративной мотивации на успехи в

освоении программ (0,8%), что указывает на ее предельно ограниченный потенциал в качестве детерминанты учебной продуктивности. Этот показатель расценивается как свидетельство ограниченной действенности внешней институциональной стимуляции в контексте иноязычного обучения.

Освоенность	Грамматика	Лексика	Проф. лексика	Говорение	Фонетика	Аудирование	Чтение	Средняя
Нет мотивации со стороны компании, 1038 чел.	7,62	8,17	6,79	8,15	7,80	8,17	8,12	7,83
Мотивация со стороны компании, 1502 чел.	7,67	8,15	6,82	8,21	7,92	8,19	8,30	7,89
Все слушатели, 2540 чел.	7,65	8,25	6,81	8,19	7,87	8,18	8,23	7,88
Отклонение,да/нет	0,6%	-0,3%	0,4%	0,8%	1,5%	0,2%	2,1%	0,8%

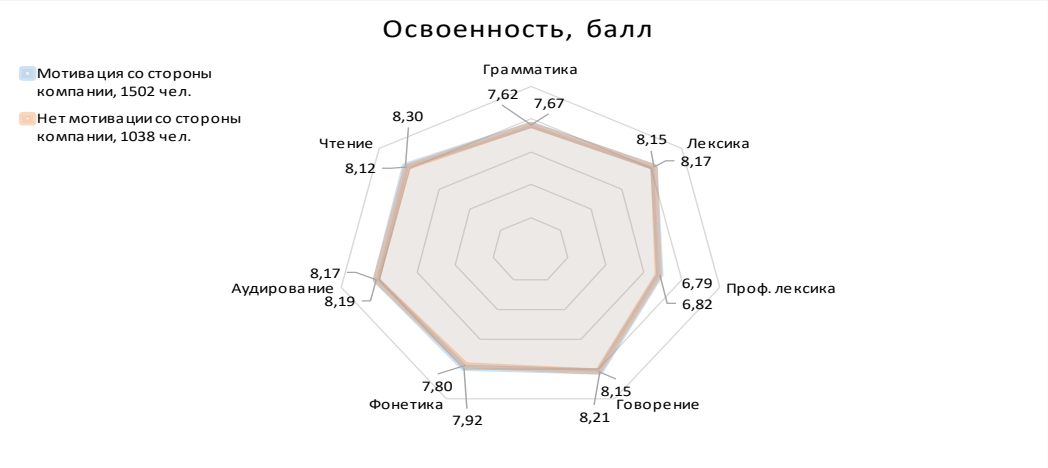


Рисунок 9 – Влияние внешней и внутренней мотивации на уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции программы плюрилингвального корпоративного обучения

В плюрилингвальном корпоративном обучении внешние побудительные факторы не обеспечивают устойчивой мотивации. Это требует акцента на внутренних механизмах – профессиональной самоидентификации, коммуникативной автономии, расширении лингвистического капитала и преодолении барьеров. Поэтому стратегия корпоративного обучения постепенно смещается от преимущественно нормативной мотивации, основанной на внешних требованиях организации, к аффективно–смысловой мотивации, обеспечивающей устойчивую включенность обучающихся в процесс формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции. В условиях современной корпоративной среды иностранный язык начинает восприниматься не как дополнительная квалификационная обязанность, а как

инструмент профессионального развития, международного взаимодействия и расширения индивидуальных карьерных возможностей. При этом важно учитывать, что реальная профессиональная коммуникация в международной и корпоративной среде не сводится исключительно к использованию узкопрофессиональной терминологии или специализированной деловой лексики. Профессиональное взаимодействие включает широкий спектр коммуникативных ситуаций, выходящих за пределы формального делового дискурса: установление межличностных контактов, поддержание неформального общения, участие в переговорах и совместных обсуждениях, коммуникацию в цифровой среде, сопровождение международных командировок, участие в корпоративных мероприятиях, решение организационно–бытовых вопросов, а также повседневное межкультурное взаимодействие с зарубежными коллегами и партнерами.

В условиях современной корпоративной среды специалисту необходимо владеть не только профессионально ориентированными речевыми моделями, но и средствами социально–бытового и социально–профессионального общения, обеспечивающими полноценное включение в международное профессиональное сообщество. Так, сотрудник может обсуждать технические параметры проекта на совещании, а затем поддерживать неформальный разговор с партнерами во время делового ужина, сопровождать иностранных коллег в повседневных ситуациях или участвовать в межкультурном взаимодействии вне рамок официальной коммуникации.

В этой связи мотивы изучения иностранных языков, связанные с путешествиями, расширением личных возможностей, семейными потребностями или межкультурным взаимодействием, не противопоставляются профессиональной мотивации, а рассматриваются как значимый компонент личностно–смыслового уровня мотивации. Именно сочетание профессионально–деятельностных и социально–личностных оснований изучения языка обеспечивает устойчивость обучения, повышает степень вовлеченности обучающихся и способствует формированию более

гибкой и функциональной плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Результаты входного диагностического опроса корпоративных обучающихся в возрасте 25–55 лет, проводившегося до начала обучения в 2023–2026 гг., показывают, что ведущим фактором изучения иностранных языков выступает профессиональная мотивация (Рисунок 10).

Рисунок 10 – Опрос о причинах изучения иностранного языка у 25-55 –летних обучающихсся до начала обучения

Предварительная диагностика осуществлялась на этапе определения психолого–педагогического портрета и образовательных потребностей обучающихся и была направлена на выявление мотивационных установок, профессиональных запросов и факторов вовлеченности в обучение. Так, 44 % респондентов связывают обучение с карьерным ростом, продвижением по службе и расширением профессиональных функций; 24 % рассматривают иностранный язык как средство повышения эффективности делового взаимодействия и участия в международных бизнес–процессах. Дополнительно 20 % обучающихся указывают на значимость языка для путешествий и расширения межкультурного опыта, 10 % – для помощи детям в обучении и социализации, 2 % называют иные причины.

В совокупности 68 % опрошенных еще до начала обучения напрямую связывают изучение иностранных языков с профессиональными задачами и корпоративной коммуникацией, что подтверждает необходимость ориентации образовательных программ на деловую лексику, профессионально значимые коммуникативные ситуации и отраслевые сценарии взаимодействия, адаптированные к условиям корпоративной среды.

При этом 41 % респондентов на этапе предварительной диагностики отмечают недостаточный уровень корпоративной поддержки языкового обучения, включая ограниченное количество учебного времени, отсутствие практики применения языка в профессиональной деятельности, недостаточную интеграцию обучения в рабочие процессы и низкую степень организационной мотивации. Данные показатели свидетельствуют о том, что результативность формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции определяется не только индивидуальной мотивацией обучающихся, но и степенью включенности организации в поддержку иноязычного профессионального развития сотрудников.

Даже при наличии выраженной профессиональной мотивации устойчивость участия взрослых обучающихся в иноязычной подготовке может снижаться под воздействием организационных, психологических и методических факторов. В условиях высокой профессиональной занятости, ограниченного времени и недостаточной интеграции обучения в корпоративные процессы положительная мотивация нередко трансформируется в ситуативную или нестабильную. Это приводит к снижению вовлеченности, ослаблению речевой активности и формированию отрицательной мотивации, препятствующей полноценному развитию плюрилингвальной коммуникативной компетенции. В этой связи особую значимость приобретает анализ факторов отрицательной мотивации (Рисунок 11) в плюрилингвальном корпоративном обучении взрослых иностранным языкам.

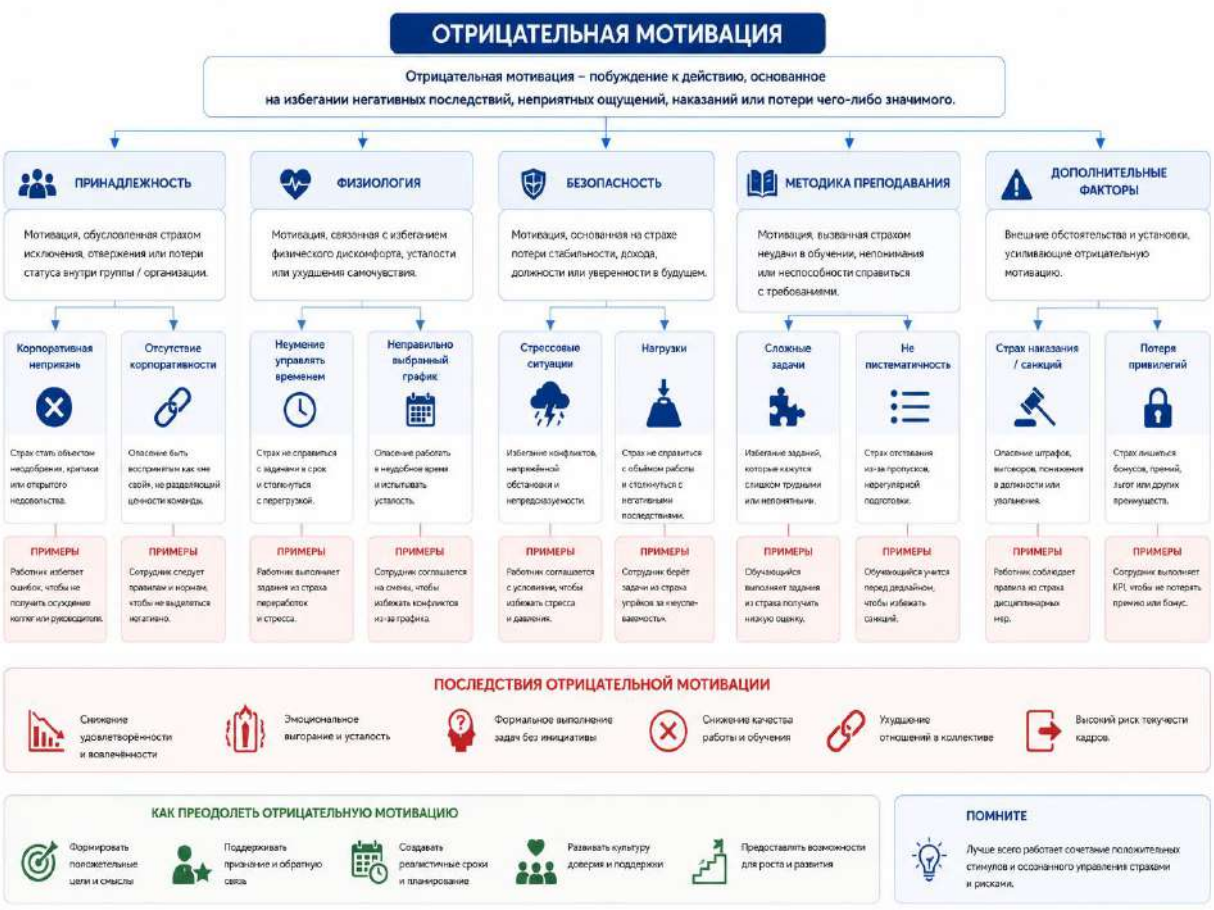


Рисунок 11 – Отрицательная мотивация

На Рисунке 11 отражается многофакторная природа отрицательной мотивации в плюрилингвальном корпоративном обучении иностранным языкам. Схема показывает, что снижение вовлеченности обучающихся обусловлено совокупностью взаимосвязанных факторов: психологических, организационных, физиологических, методических и профессионально–контекстуальных. Особое значение приобретают дефицит корпоративной поддержки, высокая профессиональная нагрузка, тревожность, страх ошибки и несоответствие содержания обучения реальным профессиональным задачам. Отрицательная мотивация влияет на эмоциональное состояние обучающихся, и на качество речевой активности, устойчивость участия в обучении и результативность формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции. В этой связи преодоление отрицательной мотивации требует комплексной организации иноязычной корпоративной обучающей среды, сочетающей психологическую поддержку, адаптацию содержания и гибкие методические решения.

Мотивация и личностное отношение к иноязычному общению во многом определяют результативность обучения взрослых. Если иностранный язык воспринимается как личностно и профессионально значимый инструмент взаимодействия, снижается уровень психологических барьеров, усиливается речевая активность и возрастает готовность к коммуникации. Формальное отношение к обучению, при котором язык рассматривается исключительно как внешнее корпоративное требование, напротив, ограничивает включенность обучающегося и сужает пространство профессионального взаимодействия. Существенную роль играет и осознание собственных когнитивных ресурсов. Понимание сильных сторон, накопленного опыта и доступных стратегий обучения способствует формированию внутренней устойчивости, снижает тревожность и повышает уверенность в использовании языка, особенно в условиях профессиональной коммуникации, где ошибка воспринимается как профессиональный риск.

Особое значение в корпоративной иноязычной среде приобретает контекстуальное напряжение, возникающее в ситуациях собеседований, публичных выступлений, переговоров и межкультурного взаимодействия. Оно связано прежде всего со страхом ошибки и требует специальных методических решений, направленных на преодоление психологических барьеров. Для обучающихся с повышенной чувствительностью особенно важны эмоциональная безопасность, поддержка индивидуального стиля речевого поведения и поэтапное вовлечение в коммуникацию, позволяющие воспринимать ошибки как ресурс профессионального и языкового развития. В условиях плюрилингвального корпоративного обучения обучающиеся, демонстрирующие высокую коммуникативную активность при недостаточной нормативности речи, нуждаются в развитии метаязыкового контроля и навыков осознанного управления языковыми ресурсами.

Аффективный фактор существенно регулирует продуктивность речевой деятельности: тревожность может как стимулировать активность, так и блокировать речевое поведение [Агеева, 2009]. В этой связи результативность обучения обеспечивается развитием эмоционального интеллекта, толерантности к ошибкам, индивидуализированных стратегий поддержки и механизмов саморегуляции. Аффективная мотивация определяет глубину усвоения материала, устойчивость вовлеченности и степень включенности обучающегося в образовательный процесс. Интеграция аффективного анализа в методику позволяет прогнозировать поведенческие модели обучающихся и проектировать дидактические решения, направленные на снижение тревожности и усиление субъективной включенности в обучение.

Существенное значение приобретает системное осмысление взаимосвязи когнитивных, мотивационных и поколенческих характеристик, влияющих на образовательные предпочтения взрослых обучающихся. Особое место занимает взаимосвязь цифровой социализации и когнитивных процессов, прежде всего памяти и способов обработки информации. Накопленный цифровой опыт влияет на то, как представители разных

поколений воспринимают, систематизируют и воспроизводят информацию [Prensky, 2001]. Речь идет не только о технической компетентности, но и о формировании когнитивных стратегий, связанных с мультимодальным восприятием, распределенным вниманием и быстрым переключением между информационными потоками. Это требует учета цифрово обусловленных когнитивных паттернов при проектировании образовательных стратегий, особенно в условиях цифрово насыщенной корпоративной среды.

В целом образовательные предпочтения взрослых корпоративных обучающихся формируются в результате сложного взаимодействия когнитивных ресурсов, мотивационных установок и социокультурных характеристик, связанных с поколенческой принадлежностью. Такая многомерная структура исключает возможность универсальных методических решений и предполагает разработку адаптивных подходов, учитывающих особенности конкретной аудитории [Merriam & Bierema, 2014].

Иноязычная корпоративная обучающая среда предъявляет особые требования к дидактическим решениям. Возрастает значимость форм организации обучения, поддерживающих эмоциональную вовлеченность, индивидуальные траектории развития и профессиональную самоактуализацию обучающихся. Вариативные задания создают условия для проявления инициативы и самостоятельности, а обращение к концепции корпоративного лингвистического капитала позволяет рассматривать языковые ресурсы как часть профессиональной деятельности и инструмент профессиональной мобильности [Bourdieu, 1991]. Это усиливает личностную значимость обучения и способствует формированию чувства собственной эффективности [Bandura, 1997].

Вместе с тем образовательная практика сталкивается с рядом объективных ограничений. Высокая профессиональная занятость, социальные обязательства и постоянная цифровая нагрузка нередко приводят к фрагментации учебного процесса и снижению устойчивости мотивации. В этих условиях особую роль приобретают стратегии временной автономии:

способность структурировать задачи, поддерживать регуляторную устойчивость, минимизировать цифровые отвлекающие факторы и выстраивать осознанную приоритизацию целей. Однако даже при наличии подобных стратегий результативность обучения может снижаться под воздействием психологических барьеров – неуверенности, дефицита саморегуляции, страха ошибки и ослабленной внутренней мотивации. Это указывает на необходимость совершенствования методического инструментария, учитывающего как когнитивные, так и личностные особенности взрослых обучающихся.

Понятие психологического барьера рассматривается в различных научных традициях [Агеева, Келли, Левин, Маслоу, Роджерс, Фрейд, Хилл, Холл, Хорни, Юнг; Божович, Выготский, Леонтьев, Ломов, Парыгин, Подымов, Рубинштейн, Шакуров], подчеркивающих его влияние на личностное развитие и коммуникативное поведение. В корпоративном иноязычном обучении психологические барьеры проявляются через страх ошибок, коммуникативный стресс, эмоциональную скованность и снижение самооценки, особенно в условиях высокой профессиональной ответственности. Их преодоление обеспечивается реалистичной постановкой целей, созданием безопасной речевой среды, использованием техник эмоциональной поддержки и развитием саморефлексии [Сергеева, 2017; Knowles, 1984]. Ключевыми механизмами выступают мобилизация внутренних ресурсов личности, восстановление эмоционального равновесия и развитие устойчивости, способствующей речевой самоактуализации [Ильин, 2020; Выготский, 1978]. В методической системе плюрилингвального корпоративного обучения это реализуется через поэтапное усложнение заданий, визуализацию прогресса, автоматизацию речевых действий и организацию обучения в зоне ближайшего развития.

Современные взрослые корпоративные обучающиеся ожидают от обучения не только освоения языковых средств, но и развития коммуникативной гибкости, способности к коллективному

смыслопорождению и взаимодействию в многоязычной профессиональной среде. Поэтому образовательные программы ориентируются на развитие индивидуальной траектории обучения, уверенности в языковой продуктивности и способности к распределенному принятию решений в мультилингвальной команде. Осмысление личностной значимости обучения выводит его за пределы инструментального подхода и усиливает ценностный аспект профессиональной самореализации [Knowles, 1984].

Коллективные формы работы – проекты, симуляции, дебаты, аналитические сессии – способствуют укреплению доверия, ответственности и корпоративного лингвистического капитала, поддерживая профессиональное самоопределение обучающихся [Bourdieu, 1991]. Преодоление коммуникативных и психологических барьеров требует целенаправленных педагогических интервенций: мотивационных тренингов, когнитивно–эмоциональной поддержки, развития саморефлексии и устойчивости, что становится важной частью программ многоязычной интеграции [Ильин, 2020].

Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения опирается на междисциплинарный подход, объединяющий положения педагогики, когнитивной лингвистики, психологии, социологии и терминоведения, что обеспечивает развитие субъектности и иноязычной активности обучающихся [Illeris, 2009]. Современный корпоративный обучающийся характеризуется когнитивной зрелостью, профессиональной направленностью, мотивационной автономией, коммуникативной гибкостью, саморегуляцией и рефлексией, цифровой компетентностью, эмоциональной устойчивостью и сетевым мышлением [Ryan & Deci, 2000]. Существенное значение имеет и специфика региональной профессиональной среды, определяющей характер профессиональной коммуникации и особенности использования языковых ресурсов.

В этой связи обобщенный психолого–педагогический портрет взрослого корпоративного обучающегося включает четыре взаимосвязанных

компонента: когнитивный, аффективный, деятельностный и контекстуальный. Когнитивный компонент отражает особенности внимания, памяти, аналитического мышления, способности к межъязыковому сопоставлению и рефлексивному переносу. Аффективный компонент включает мотивацию, самооценку, уровень тревожности и эмоциональной устойчивости, определяющие степень вовлеченности обучающегося в образовательный процесс [Выготский, 1978]. Деятельностный компонент связан с учебными потребностями, навыками саморегуляции, управления временем и выбором коммуникативных стратегий. Контекстуальный компонент отражает влияние профессиональной среды, цифровой социализации, корпоративной культуры и социальной позиции обучающегося на характер освоения иностранного языка.

Рисунок 12 – Обобщенная схема портрета корпоративного обучающегося

На Рисунке 12 продемонстрирована обобщенная структура психолого–педагогического портрета корпоративного обучающегося, отражающая

взаимосвязь его когнитивных, мотивационных, профессиональных и коммуникативных характеристик. Представленные компоненты носят укрупненный характер и задают концептуальную основу анализа взрослого обучающегося как субъекта плюрилингвального корпоративного обучения. Подобная логика обеспечивает переход от обобщенного описания обучающегося к операционализированным параметрам, используемым при проектировании содержания обучения, выборе технологий, определении форм организации образовательного процесса и диагностике результатов формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Все обозначенные компоненты формируют внутренне взаимосвязанную систему характеристик взрослого обучающегося, определяющих результативность освоения иноязычных программ. Это обусловливает необходимость комплексного междисциплинарного подхода, учитывающего когнитивные, мотивационные, профессиональные и социокультурные особенности обучающихся [Illeris, 2009; Knowles, 1984]. В условиях корпоративной среды эффективность обучения напрямую связана с содержательной релевантностью образовательного процесса, то есть степенью соотнесенности учебного материала с реальными профессиональными задачами и коммуникативными ситуациями.

В этой связи тематический выбор, типы речевых жанров и профессионально ориентированных коммуникативных ситуаций должны быть непосредственно связаны с актуальной профессиональной деятельностью обучающихся. Такая организация содержания способствует формированию внутренней мотивации, повышает степень вовлеченности и развивает готовность к речевому риску в условиях межкультурной и многоязычной коммуникации. Особое значение приобретают адаптивные образовательные траектории, учитывающие уровень языковой подготовки, профессиональные функции, отраслевую специфику и индивидуальные коммуникативные потребности обучающихся.

Индивидуализация обучения обеспечивается за счет вариативности содержания, включения биографически обусловленных заданий,

использования языкового портфолио, механизмов самооценки и рефлексивного анализа профессиональных коммуникативных ситуаций. Подобный подход усиливает субъектную позицию обучающегося, позволяя ему соотносить процесс обучения с собственным профессиональным опытом, карьерными задачами и личностными целями. Взрослый обучающийся начинает воспринимать иностранный язык не как внешне заданную дисциплину, а как инструмент профессионального развития и расширения коммуникативных возможностей.

Важным ресурсом плюрилингвального корпоративного обучения выступают ранее освоенные языки, рассматриваемые как основа для когнитивного и межъязыкового переноса [Coste et al., 2009]. Использование уже сформированного языкового опыта позволяет ускорять понимание новых языковых структур, формировать межъязыковые ассоциации и развивать способность к гибкому управлению многоязычным репертуаром в профессиональной коммуникации. В результате обучение приобретает характер не линейного накопления языковых знаний, а внутренней реорганизации всего языкового опыта обучающегося.

Организационные формы обучения выстраиваются с учетом специфики корпоративной среды и необходимости сочетания образовательной деятельности с профессиональной занятостью взрослых обучающихся. В образовательный процесс интегрируются гибридные, асинхронные и модульные форматы, обеспечивающие вариативность темпа и способов освоения содержания. Наибольшую результативность демонстрируют парные, групповые и проектные формы работы, ориентированные на моделирование профессионального взаимодействия и решение коммуникативных задач, максимально приближенных к условиям реальной корпоративной практики.

Существенное значение имеет психологический аспект обучения, связанный с формированием среды эмоциональной безопасности. В условиях такой среды ошибка рассматривается не как показатель неуспешности, а как естественный

элемент образовательного процесса и ресурс дальнейшего развития. Подобный подход способствует снижению уровня тревожности, развитию коммуникативной уверенности и активизации речевой инициативы обучающихся. Педагогическое взаимодействие строится на принципах фасилитации, диалога и поддержки, с акцентом на достижимые цели, фиксацию индивидуального прогресса и формирование устойчивой положительной самооценки [Ильин, 2020].

Внедрение цифровых средств обучения осуществляется с учетом уровня цифровой грамотности обучающихся, инфраструктурных возможностей организации и целей образовательного процесса. Использование образовательных платформ, симуляционных сред, ИИ–приложений, чат–ботов, мультимодальных ресурсов и инструментов визуальной аналитики обеспечивает персонализацию обучения, поддерживает постоянный языковой контакт и позволяет моделировать плюрилингвальные сценарии профессиональной коммуникации в цифровой среде. Цифровые технологии становятся не вспомогательным элементом, а частью профессионального коммуникативного пространства обучающегося.

Таблица 5 – Характеристики взрослого корпоративного обучающегося

Категория характеристики	Содержательное наполнение	Значение в методической системе
Когнитивная зрелость	Способность к аналитическому мышлению, смысловому обобщению, оперированию абстрактными категориями, рефлексивному переносу	Обеспечивает осознанное усвоение языковых структур, готовность к межъязыковому сопоставлению и смыслопорождению
Профессиональная направленность	Целевая установка на прикладное применение языка в рабочих задачах, проектной деятельности, деловой коммуникации	Определяет выбор тематик, жанров, типов текстов и коммуникативных ситуаций в обучающем контексте
Мотивационная автономия	Основана на внутренних стимулах: карьерный рост, самореализация, лингвистический капитал, профессиональное признание	Повышает устойчивость к трудностям, снижает зависимость от внешней поддержки, способствует долговременному участию

Категория характеристики	Содержательное наполнение	Значение в методической системе
Коммуникативная гибкость	Умение адаптировать речевое поведение к ситуациям, соблюдать регистры, использовать культурно уместные формулы	Способствует развитию прагматической компетенции, успешному функционированию в плюрикультурной корпоративной среде
Саморегуляция и рефлексия	Планирование, целеполагание, самооценка, контроль динамики прогресса, выбор стратегий	Ключ к персонализации траектории, усилению субъектной позиции, гибкому управлению временем и ресурсами
Цифровая медиаграмотность	Владение обучающими платформами, приложениями, мультимодальными средствами взаимодействия	Обеспечивает результативность участия в гибридных и дистанционных форматах, адаптацию к цифровой корпоративной инфраструктуре
Эмоциональная устойчивость	Толерантность к ошибкам, уверенность в условиях неопределенности, психологическая саморегуляция	Уменьшает тревожность, способствует формированию устойчивой речевой активности и принятия себя в роли коммуникатора
Сетевое и распределенное мышление	Способность работать в виртуальных командах, оперировать знаниями из разных источников, выстраивать смысловые связи	Укрепляет трансъязыковую активность, развивает кооперативные форматы обучения, усиливает метакогнитивную осознанность

Психолого–педагогический портрет взрослого корпоративного обучающегося, представленный в Таблице 5, характеризуется когнитивной зрелостью, профессиональной направленностью, мотивационной автономией, коммуникативной гибкостью и способностью к саморегуляции. Эти характеристики определяют требования к методическим решениям, которые должны быть адаптивными, персонализированными, технологичными и профессионально релевантными. Особую роль играют эмоционально значимые речевые стимулы, активизирующие внутренние ресурсы обучающегося, снижающие чувствительность к ошибкам и поддерживающие устойчивую речевую активность.

Разработка и реализация плюрилингвального обучения предполагает учет профессиональных, когнитивных, мотивационных и биографических параметров обучающегося. Взрослые обучающиеся ориентированы на

практическую значимость содержания, демонстрируют высокий уровень ответственности за результаты обучения и различаются по характеру познавательных стратегий. В этой связи обучение оценивается ими прежде всего через возможность непосредственного применения знаний в профессиональной деятельности в условиях высокой занятости и ограниченного времени.

Современный корпоративный обучающийся выступает как субъект с развитым аналитическим мышлением, способностью к смысловому обобщению, межъязыковому сопоставлению и рефлексивному переносу. Его мотивационная автономия и ориентация на профессиональный рост обеспечивают устойчивую вовлеченность в обучение при условии его практической релевантности. Он способен адаптировать речевое поведение к различным коммуникативным контекстам, включая цифровое и межкультурное взаимодействие. Навыки саморегуляции позволяют выстраивать индивидуальные образовательные траектории и эффективно использовать временные ресурсы, а цифровая медиаграмотность и сетевое мышление усиливают включенность в гибридные и распределенные форматы профессионального взаимодействия.

Анализ психолого–педагогического портрета взрослого корпоративного обучающегося выступает основанием для принятия методических решений, обеспечивающих адаптивность, технологичность и содержательную релевантность плюрилингвального корпоративного обучения. Это позволяет проектировать индивидуализированные образовательные маршруты, активизировать внутренние ресурсы обучающихся и обеспечивать формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции как целевого результата обучения.

В Таблице 6 представлен переход от психолого–педагогического портрета к целевому профилю корпоративного обучающегося, который рассматривается как нормативно–диагностическое основание проектирования образовательной технологии плюрилингвального корпоративного обучения

иностранным языкам. Показано, что исходные характеристики обучающегося – мотивационные, когнитивные, профессиональные и коммуникативные – трансформируются в параметры результата обучения: способность к реализации профессионально значимых коммуникативных действий, межъязыковому переключению, управлению многоязычным репертуаром, дискурсивной адаптации к профессиональному контексту и рефлексии коммуникативного результата.

Для операционализации данного соотнесения используется структурная логика «портрет → профиль → организация обучения», отражающая переход от диагностируемых характеристик обучающегося к параметрам результата и далее – к способам их педагогической реализации. Целевой профиль корпоративного обучающегося рассматривается как диагностируемый результат обучения (Приложение 7). Его структура соотнесена с компонентами плюрилингвальной коммуникативной компетенции и раскрывается через систему критериев, показателей и уровней сформированности, что позволяет использовать целевой профиль одновременно как инструмент проектирования и оценки результатов плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам.

Таблица 6 – Соотнесение психолого–педагогического портрета, целевого профиля и критериев оценки корпоративного обучающегося

Представленная структура отражает не прямую зависимость между психолого–педагогическим портретом и целевым профилем, а последовательный методический переход от исходных характеристик обучающегося к параметрам результата обучения и их диагностической интерпретации. Психолого–педагогический портрет демонстрирует актуальное состояние обучающегося. Он представляет собой эмпирически подтвержденную совокупность когнитивно–языковых, мотивационно–ценностных, деятельностно–коммуникативных и профессионально–контекстуальных характеристик, выявленных с помощью диагностических процедур: тестирования, анкетирования, экспертной оценки и анализа профессиональной деятельности. В этом смысле портрет выступает основанием для индивидуализации обучения. Переход от психолого–

педагогического портрета к целевому профилю осуществляется на основе диагностических данных. Он включает обобщение результатов, выделение типологических групп обучающихся, выявление дефицитов и зон развития, а также их соотнесение с требованиями профессиональной коммуникации. На этой основе параметры фиксируются как результаты обучения (Приложение 6).

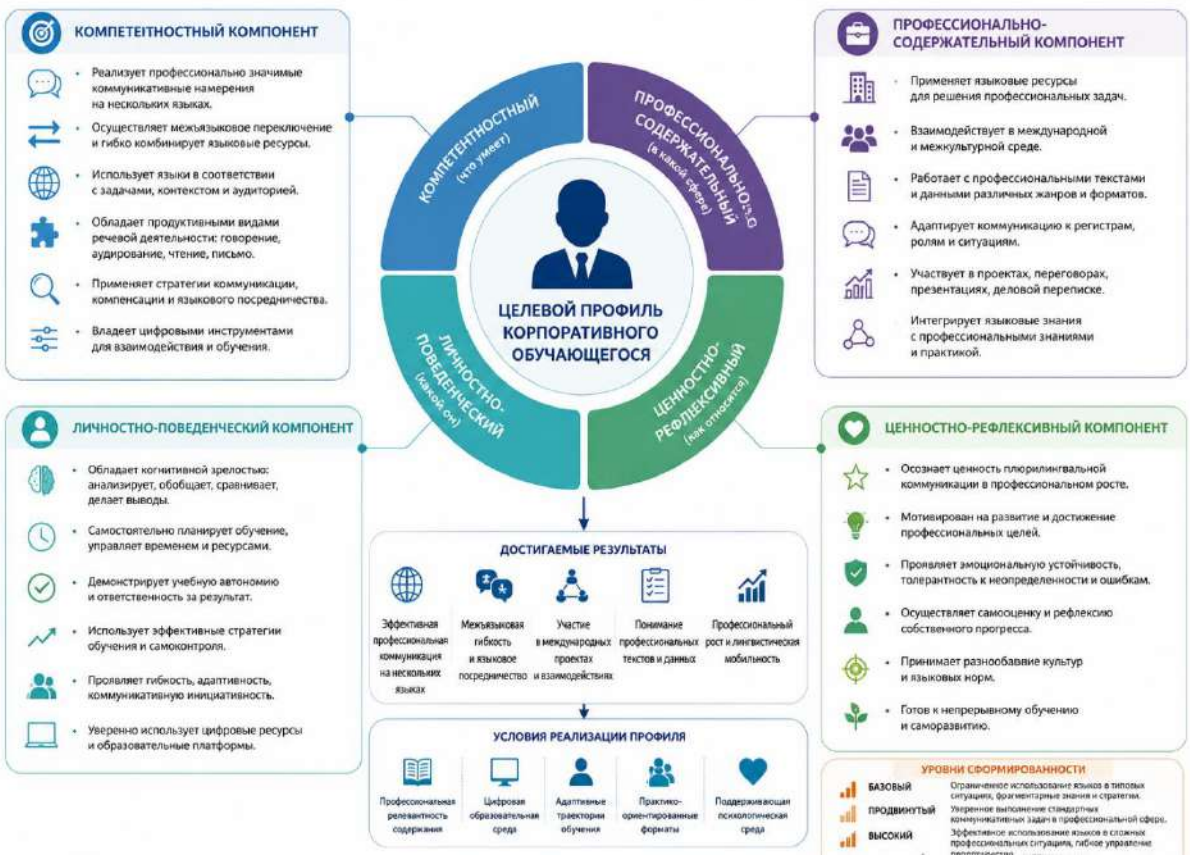


Рисунок 13 – Целевой профиль корпоративного обучающегося

В отличие от портрета, отражающего исходное состояние, целевой профиль задает нормативные ориентиры. Он формируется на основе эмпирических данных с учетом профессиональных задач и условий корпоративной среды. В его структуре определяются параметры подготовки: способность реализовывать профессионально значимые коммуникативные действия, осуществлять межъязыковое переключение, управлять многоязычным репертуаром и адаптироваться к профессиональному дискурсу. Целевой профиль имеет операциональное содержание и

используется как модель результата и инструмент проектирования, оценки и корректировки обучения. Это обеспечивает переход от диагностических данных к системе методических решений и направленное формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Его верификация осуществляется в ходе экспериментального обучения через анализ динамики сформированности компетенции, успешности выполнения профессиональных задач и устойчивости результатов в различных условиях. Психолого–педагогический портрет и целевой профиль образуют единую систему: первый задает диагностическую основу, второй – ориентир результата. Их соотнесение обеспечивает управляемость, воспроизводимость и результативность обучения. Таким образом, психолого–педагогический портрет взрослого корпоративного обучающегося выступает диагностическим основанием индивидуализации плюрилингвального корпоративного обучения, тогда как целевой профиль определяет нормативные параметры результата и задает ориентиры проектирования содержания, технологий и механизмов оценки. Их соотнесение обеспечивает переход от описания характеристик обучающегося к построению управляемой методической системы формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

2.2 Структура, принципы построения и функционирования методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам

В отечественной методике обучения иностранным языкам понятие «методическая система» традиционно рассматривается как целостное, структурно организованное образование, объединяющее цели, содержание, методы, средства, формы обучения и механизмы контроля в единой логике образовательного процесса. В трудах Ю.К. Бабанского методическая система раскрывается через категорию педагогической системности и управляемости образовательного процесса [Бабанский, 1998]; И.Л. Бим подчеркивает ее многокомпонентную структуру и внутреннюю взаимосвязь элементов [Бим,

2001]; Е.И. Пассов рассматривает систему обучения через призму коммуникативной организации речевой деятельности [Пассов, 1989]; Н.Д. Гальскова акцентирует внимание на компетентностной направленности и результативности обучения [Гальскова, 2003].

Вместе с тем анализ современных исследований показывает, что существующие трактовки методической системы преимущественно ориентированы на обучение одному иностранному языку и недостаточно учитывают условия многоязычной профессиональной коммуникации, специфику корпоративной образовательной среды, механизмы межъязыкового взаимодействия и необходимость интеграции профессионального, цифрового и межкультурного компонентов подготовки. В условиях современной корпоративной среды обучение перестает быть исключительно языковой подготовкой и начинает функционировать как часть профессиональной деятельности, встроенная в систему международного взаимодействия организации. Это обусловило необходимость переосмысления структуры и функций методической системы применительно к условиям плюрилингвального корпоративного обучения взрослых.

Авторское понимание методической системы сформировалось на основе интеграции системного, компетентностного, коммуникативно–деятельностного, андрагогического и плюрилингвального подходов, а также анализа специфики профессиональной многоязычной коммуникации взрослых обучающихся. В результате методическая система плюрилингвального корпоративного обучения определяется как целостное педагогическое образование, включающее цели, содержание, методику, технологии, организационно–дидактические условия и диагностику, обеспечивающее управляемое формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Авторский характер данного определения заключается в нескольких концептуально значимых положениях. Во-первых, методическая система рассматривается не как совокупность отдельных методических компонентов,

а как интегративная модель управляемого формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции в условиях профессиональной деятельности. Тем самым акцент переносится с изучения языка как самостоятельного объекта на формирование способности использовать несколько языков как единый функциональный ресурс профессиональной коммуникации.

Во-вторых, в структуру методической системы включается плюрилингвальная коммуникативная компетенция как системообразующий результат обучения. В отличие от традиционных методических моделей, ориентированных преимущественно на формирование коммуникативной компетенции в рамках одного языка, в данном исследовании результат обучения понимается как способность и готовность к эффективному использованию нескольких языков для реализации профессионально значимых коммуникативных намерений. Это требует иной логики отбора содержания, организации языкового материала и проектирования образовательного процесса.

В-третьих, авторская трактовка учитывает корпоративный контекст функционирования системы. Методическая система рассматривается как встроенная в профессиональную среду организации и непосредственно соотнесенная с ее коммуникативными, отраслевыми и кадровыми задачами. Соответственно, содержание обучения определяется не академической последовательностью языковых тем, а профессионально значимыми коммуникативными ситуациями, сценариями взаимодействия и функциональным распределением языков в структуре профессиональной деятельности.

В-четвертых, принципиально значимым элементом авторской концепции является включение организационно–дидактических условий и диагностического инструментария в структуру методической системы как ее обязательных компонентов. Это позволяет рассматривать систему(Рисунок_) как воспроизводимый механизм управления образовательным процессом,

обеспечивающий возможность мониторинга, коррекции и оценки динамики формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения строится на следующих *характеристиках*: систематичность (релевантность содержания и результативности обучения); интегративность (объединение языковых, профессиональных и межкультурных компонентов); адаптивность (учет индивидуальных и профессиональных потребностей обучающихся); индивидуализация (возможность обновления содержания и подходов в зависимости от изменений коммуникативной среды); модульность (гибкая структура, позволяющая варьировать инвариантную и вариативную части курса); функциональная направленность (соотнесенность языковых задач с реальными профессиональными ситуациями).

Систематичность – методологическая доминанта корпоративного обучения, обеспечивающая иерархически выстроенное целостное обучение, формирование интегративных языковых репертуаров и языковую мобильность в поликодовой профессиональной коммуникации. Она включает типологию и порядок подачи материала, иерархию функций, когнитивные и рефлексивные механизмы, межъязыковую логику. Иерархизация материала основывается на функциональной семантики и когнитивной доступности, выходящая за рамки CEFR и учитывающая когнитивное развитие взрослого и специфику профессионального дискурса. Систематичность интегрирует уровни языкового описания (от морфосинтаксиса до дискурса), создавая кумулятивный эффект и предотвращая интерференцию. Соотнесенность инвариантной и вариативной частей курса реализуется через контент–матрицу (ядро, модули, трансъязыковая адаптация), обеспечивающую навигацию и автоматизацию языкового предвосхищения. Принцип «от рецепции к продукции» отражает поступательность: восприятие – продукция – когнитивная интеграция.

На уровне организационно–дидактического проектирования систематичность реализуется через создание учебных сценариев с высокой

степенью внутренней логики и взаимосвязи между компонентами. Это выражается в четком соотнесении целей, содержания, форм деятельности и оценки результатов, где каждая единица учебного действия не замкнута на себе, а включена в макроструктуру целенаправленного профессионального и языкового развития. Дискретность обучения минимизируется и позволяет избежать ситуаций, при которых освоенные языковые единицы не находят своего применения в практическом дискурсе.

Обучение в иноязычной корпоративной обучающей среде чаще всего реализуется в модульной, интенсивной или гибридной форме с возможностью подключения обучающихся с разным уровнем подготовки на любом этапе, вне зависимости от начала учебного года. Системная подача материала обеспечивает включение новых участников без нарушения структуры курса, позволяя выстраивать индивидуальные траектории на основе диагностики языковых дефицитов и профессиональных задач. В этом контексте систематичность выступает гарантом прагматической релевантности содержания и результативности обучения, обеспечивая когнитивную упорядоченность, функциональную целесообразность и педагогическую воспроизводимость. Она формирует способность обучающихся к стратегическому, осмысленному и рефлексивному языковому поведению в многоязычном профессиональном пространстве, выступая одновременно как организационное, эпистемологическое и прагматическое условие качественного, адаптивного обучения взрослых.

Интерактивность как элемент вариативной части методики направлена на активное взаимодействие между преподавателем и обучающимися, а также между самими участниками. Она способствует раскрытию когнитивного потенциала и созданию комфортной обучающей среды. Основные формы – диалог, обсуждение, совместное решение профессиональных задач – активизируют развитие иноязычной компетенции через обмен опытом. Используются цифровые ресурсы: интерактивные материалы, приложения, игровые технологии, виртуальные классы и проекты. Интерактивность

поддерживает развитие критического мышления, коммуникативной компетенции, креативности, самостоятельности и мотивации.

Адаптивность как значимая характеристика методической системы отражает ее способность к динамическому преобразованию содержания, форм и методов в зависимости от когнитивных, профессиональных и социокультурных параметров. В плюрилингвальном обучении, ориентированном на языковую мобильность и межъязыковую рефлексию, она обеспечивает актуальность и гибкость обучения в изменяющихся условиях. Адаптивность реализуется как межуровневая структура, охватывающая макродидактические (цели, организация, методология) и микродидактические элементы (темп, формат подачи, обратная связь), и основывается на диагностике и прогнозировании потребностей обучающихся.

Индивидуализация в условиях когнитивной и профессиональной разнородности проявляется в построении дифференцированных траекторий обучения. На основе тестирования, анкетирования и анализа профессиональных целей курс адаптируется с учетом приоритетов: для одних – письменная коммуникация, для других – устные межкультурные взаимодействия. Программа варьируется по типу специализации, включает отраслевые модули и типовые речевые алгоритмы, соответствующие профессиональному контексту (Приложения 8–9). Формат подачи также адаптируется: визуализация, инфографика, аудиовизуальный и цифровой контент подбираются с учетом преобладающих каналов восприятия (визуальный, аудиальный, кинестетический), что повышает результативность интериоризации. Имитационные технологии, ролевые и симуляционные задания моделируют реальные профессиональные сценарии, предполагающие когнитивную неопределенность, дефицит времени и необходимость быстрого выбора языковых средств. Эти упражнения формируют у обучающихся опыт ситуационного применения языка в условиях межъязыковой гибкости и культурной вариативности.

Модальность подачи и восприятия информации обеспечивает когнитивную, коммуникативную и культурную многоплановость учебного взаимодействия. В условиях плюрилингвального корпоративного обучения она приобретает функциональную значимость, позволяя репрезентировать содержание с помощью различных каналов восприятия, множественных кодов и дискурсивных форматов.

К числу таких форматов восприятия и представления традиционно относят вербальный (устная и письменная речь), визуальный (графика, изображения, символы), аудиальный (интонационные и просодические характеристики), кинестетический (жесты, мимика, движения) и цифровой (цифровые интерфейсы и медиаресурсы). Современная лингводидактика переосмысливает природу иноязычного обучения как процесса**,** в рамках которого обучающийся выстраивает сложную сеть смыслов, соотнесенных с различными сенсорными и коммуникативными средствами. В плюрилингвальном контексте разнообразие форм играет ключевую роль в обеспечении семиотической когерентности межъязыковой коммуникации.

Методологическое значение заключается в сочетании различных каналов смыслопорождения и интерпретации, что особенно важно в обучении взрослых, обладающих индивидуализированными когнитивными профилями и разными стратегиями обучения. Взрослый обучающийся как субъект профессионального, коммуникативного и культурного опыта, как правило, ориентируется на те способы освоения информации, которые соответствуют его индивидуальным когнитивным стратегиям и ранее сформированным моделям обучения. Одни обучающиеся эффективнее воспринимают материал через аудиальные каналы – аудирование, речевые тренажеры, устное обсуждение и моделирование коммуникативных ситуаций. Другие в большей степени опираются на визуальные формы представления информации: схемы, инфографику, презентации, видеоматериалы, сопровождаемые субтитрами и визуальными опорами. В этой связи современная лингводидактика ориентируется на вариативную организацию образовательного процесса,

позволяющую обеспечивать доступ к содержанию обучения через наиболее продуктивные и психологически комфортные для обучающегося каналы восприятия и переработки информации.

Особое значение в данной логике приобретает использование аутентичных мультимодальных материалов – интервью, профессиональных презентаций, фрагментов фильмов, видеоконференций, документальных записей и иных форм реальной коммуникации. Их применение усиливает вовлеченность обучающихся, и способствует более глубокому пониманию интонационных, прагматических и культурных особенностей речевого взаимодействия. Визуальный компонент дополняет вербальное сообщение и облегчает интерпретацию невербальных сигналов – мимики, жестов, пространственной дистанции, темпа речи, особенностей зрительного контакта, – значение которых существенно варьируется в разных культурах. В результате обучение выходит за пределы освоения языковых структур и начинает включать развитие культурной и межкультурной чувствительности, необходимой для результативного профессионального общения.

В рамках модальной лингводидактики акцент переносится на работу со сложными мультимодальными текстами, объединяющими различные каналы передачи информации: устную речь, визуальный ряд, графические элементы, субтитры, цифровые и интерактивные компоненты. В условиях современной профессиональной коммуникации обучающемуся недостаточно понимать только вербальный уровень сообщения; необходимо уметь воспринимать текст как целостную семиотическую конструкцию, соотносить различные информационные каналы, выделять ключевые смыслы и критически интерпретировать содержание. Это предполагает развитие способности к интегративной обработке информации, при которой языковые, визуальные и контекстуальные элементы воспринимаются не изолированно, а во взаимосвязи.

Практическая реализация данного подхода осуществляется через анализ мультимодальных материалов, реконструкцию содержания при дефиците

информации, интерпретацию визуальных и речевых компонентов, а также межмодальные преобразования, предполагающие перевод информации из одной знаковой системы в другую. К примеру, обучающиеся могут преобразовывать устное сообщение в письменный отчет, описывать визуальный ряд средствами иностранного языка, интерпретировать профессиональную инфографику или сопоставлять вербальные и невербальные стратегии профессионального взаимодействия. Подобные задания развивают способность к гибкому использованию языковых ресурсов и формируют навыки комплексной интерпретации профессиональной коммуникации.

Модальность усиливает и межкультурный компонент обучения. Невербальные средства коммуникации – интонационные модели, жесты, визуальные коды, особенности коммуникативного поведения – становятся предметом осмысления, сопоставления и анализа. Это способствует более точному пониманию партнера по коммуникации и снижает риски межкультурных коммуникативных искажений. В корпоративной среде данный аспект приобретает особую значимость, поскольку точность интерпретации речевого и неречевого поведения напрямую влияет на эффективность переговоров, совместного принятия решений и профессионального взаимодействия.

В данной логике модальность выступает не только способом представления учебного материала, но и средством расширения методического инструментария преподавателя. Варьирование форм подачи содержания, типов заданий, способов взаимодействия и форматов обратной связи позволяет поддерживать вовлеченность обучающихся и адаптировать обучение к различным профессиональным контекстам. Один и тот же профессиональный кейс может рассматриваться через видеоматериал, письменный анализ и ролевое моделирование коммуникативной ситуации, что обеспечивает более прочное закрепление смысловых связей и перенос языкового опыта в новые условия коммуникации.

Логическим продолжением данной методической линии выступает принцип контекстуализации, предполагающий соотнесение содержания, целей и способов организации обучения с реальными условиями профессиональной деятельности взрослых обучающихся. Языковые единицы вводятся не изолированно, а в системе профессиональных и коммуникативных контекстов. Использование аутентичных документов, видеоматериалов, профессиональных текстов и цифровых ресурсов позволяет воспринимать иностранный язык как инструмент решения конкретных профессиональных задач.

В условиях плюрилингвального обучения особую значимость приобретают задания на сопоставление, перевод, адаптацию и комбинирование языковых средств. Ролевые игры, симуляции, кейс-методы, презентации и переговорные модели обеспечивают переход от формального усвоения языкового материала к функциональному использованию языков в профессиональной деятельности.

Представленная схема (Рисунок 14) отражает многоуровневую организацию методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам и демонстрирует внутреннюю логику ее функционирования – от целевых и методологических оснований к содержательной организации и технологической реализации образовательного процесса.

Рисунок 14 – Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам

Каждый уровень выполняет самостоятельную функцию, однако в совокупности они образуют целостную, иерархически организованную и функционально взаимосвязанную педагогическую систему, обеспечивающую управляемое формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции в условиях современной корпоративной среды. Выделение целевого, методологического, содержательного и операционального уровней позволяет проследить последовательный переход от ценностно–смысловых ориентиров и научно–методологических оснований обучения к принципам отбора содержания, организации плюрилингвальной иноязычной деятельности и технологическим механизмам реализации методической системы. Такое структурирование обеспечивает согласованность всех уровней системы, ее адаптивность к профессиональному контексту и возможность воспроизводимой реализации в различных условиях корпоративного обучения взрослых иностранным языкам.

I. Целевой уровень *(ценностно–ориентирующие принципы проектирования образовательного результата)* определяет ценностно–смысловую и результативную направленность методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. На данном уровне фиксируется целевой образовательный результат обучения и устанавливается его соотнесение с профессиональными задачами корпоративной среды, а также с индивидуальными образовательными потребностями взрослых обучающихся. Принципы данного уровня задают ориентиры проектирования образовательного процесса и определяют параметры формирования профессионально значимых коммуникативных действий в условиях многоязычного делового взаимодействия.

Принцип соотнесения психолого–педагогического портрета и целевого профиля корпоративного обучающегося (авторский принцип исследования) предполагает рассмотрение психолого–педагогических характеристик обучающегося и нормативно заданных параметров его профессионального коммуникативного развития как взаимосвязанных элементов проектирования

образовательного процесса. Методологические основания данного принципа соотносятся с исследованиями в области педагогического проектирования и теории образовательных результатов (В. В. Краевский, В. С. Леднев, В. В. Сериков), а также с разработками в области психологии личности и профессионального развития (Л. С. Выготский, Б. Г. Ананьев, А. Н. Леонтьев). Психолого–педагогический портрет отражает актуальные характеристики обучающегося и включает когнитивно–языковые, мотивационно–ценностные, деятельностно–коммуникативные и профессионально–контекстуальные параметры. Целевой профиль обучающегося выполняет нормативно–ориентирующую функцию и задает параметры развития профессионально значимых коммуникативных действий в условиях многоязычной деловой коммуникации. Соотнесение указанных характеристик обеспечивает педагогически обоснованную индивидуализацию образовательных траекторий и согласование исходных характеристик обучающихся с целевыми ориентирами их профессионального и коммуникативного развития.

Принцип межкультурной направленности обучения ориентирует образовательный процесс на формирование способности обучающихся осуществлять профессиональное взаимодействие в условиях культурного и языкового многообразия. Теоретическую основу данного принципа составляют философские идеи диалога культур (В. С. Библер), положения теории межкультурной коммуникации (С.Г.Тер–Минасова), концепция культурных измерений (G.Hofstede), а также модель развития межкультурной чувствительности (M.Bennett). Существенный вклад в разработку межкультурного компонента иноязычного образования внесли также Н.Д.Гальскова и Н.И.Гез. Реализация данного принципа предполагает включение в содержание обучения профессионально значимых коммуникативных ситуаций, требующих учета культурных различий, интерпретации позиций партнеров по взаимодействию и выбора адекватных стратегий деловой коммуникации. Это обеспечивает формирование

способности обучающихся осуществлять эффективное профессиональное взаимодействие в условиях многоязычной и поликультурной деловой среды.

Принцип субъектности и индивидуализации обучения опирается на андрагогические основания образования взрослых и предполагает рассмотрение корпоративного обучающегося как активного субъекта образовательной деятельности. Методологической основой данного принципа выступают положения гуманистической педагогики и андрагогики (К.Роджерс, M.Knowles), а также исследования отечественных ученых в области теории обучения взрослых (С.И.Змеев, С.Г.Вершловский). В данной логике обучающийся рассматривается как субъект образовательной деятельности, обладающий профессиональным опытом, индивидуальной языковой биографией и системой мотивационных установок, определяющих направленность его иноязычной подготовки. Реализация принципа предполагает учет характеристик обучающегося, отраженных в психолого–педагогическом портрете, и их перехода к целевому профилю обучающегося. Это обеспечивает индивидуализацию образовательных траекторий, вариативность отбора языковых комбинаций и адаптацию содержания обучения к задачам профессиональной коммуникации.

Принцип диагностируемости образовательного результата предполагает формулирование целей обучения в операционализируемых и эмпирически проверяемых категориях, обеспечивающих возможность объективной оценки результатов образовательного процесса. Методологические основания данного принципа связаны с исследованиями в области педагогической диагностики и оценки образовательных результатов (В.П.Беспалько, Н.Ф.Талызина, В.А.Сластенин). Реализация данного принципа предполагает согласование целей обучения, содержания образовательных модулей, применяемых методических средств и процедур педагогической диагностики. Оценка образовательного результата осуществляется через наблюдаемые проявления коммуникативной деятельности обучающихся в профессионально значимых ситуациях

взаимодействия, включая выбор и функциональное сочетание языковых ресурсов, реализацию коммуникативных намерений в жанрах деловой коммуникации и осуществление медиативных действий в условиях многоязычного общения. Это обеспечивает сопоставимость целей обучения, содержания образовательных модулей и результатов педагогического эксперимента и формирует доказательную основу исследования.

II. Методологический уровень *(базисные принципы функционирования методической системы)* формирует концептуально–теоретический фундамент методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам и определяет способ научного осмысления данного обучения как целостной, иерархически организованной и управляемой педагогической системы. На данном уровне задается логика построения методической системы, определяется характер взаимосвязей между ее структурными компонентами – целями, содержанием, методикой, образовательными технологиями, организационно–дидактическими условиями и диагностическим инструментарием, а также формируются научно–методологические основания экспериментальной проверки результативности разработанной системы.

Принцип методологической комплексности предполагает интеграцию совокупности научных подходов, обеспечивающих целостное объяснение процессов обучения иностранным языкам взрослых и проектирования образовательных систем. Теоретическую основу данного принципа составляют положения системного подхода (Л.фонБерталанфи; И.В.Блауберг, Э.Г.Юдин), деятельностной теории обучения (Л.С.Выготский, А. Н. Леонтьев, П.Я.Гальперин), компетентностного подхода (И.А.Зимняя, А.В.Хуторской, Дж.Равен), личностно–ориентированного образования (К.Роджерс, И.С.Якиманская), андрагогики как теории обучения взрослых (M. Knowles, С.Г.Вершловский, С.И.Змеев), а также коммуникативно–когнитивного подхода в методике обучения иностранным языкам (К.Э.Безукладников, О.Г.Поляков, Н.Д.Гальскова). Согласование указанных научных оснований

осуществляется при ведущей роли плюрилингвального подхода, разработанного в рамках европейской лингводидактики (D.Coste, D.Moore, G.Zarate; J.–C.Beacco) и получившего развитие в отечественных исследованиях (Т.В.Устинова, Л.П.Халяпина). В рамках данного подхода совокупность изучаемых языков рассматривается как единый коммуникативный ресурс личности, а языковой опыт обучающегося – как интегрированная система языковых знаний и стратегий взаимодействия языков. Реализация данного принципа позволяет рассматривать плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых не как совокупность отдельных языковых курсов, а как целостную педагогическую систему, в которой цели, содержание, методика, организационно–дидактические условия и диагностика находятся в устойчивой функциональной взаимосвязи.

Принцип нормативной согласованности компонентов методической системы (авторский принцип исследования) предполагает системное согласование целей обучения, содержания образовательных модулей, методики, образовательных технологий, организационно–дидактических условий и диагностического инструментария с целевым результатом обучения – формированием плюрилингвальной коммуникативной компетенции корпоративного обучающегося. Методологические основания данного принципа соотносятся с разработками в области педагогического проектирования образовательных систем и педагогического моделирования (В.П.Беспалько, В.В.Краевский, Е.Г.Юдин, В.С.Леднев), в которых обучение рассматривается как нормативно организованная педагогическая система, включающая взаимосвязанные цели, содержание, методы и средства обучения. В рамках настоящего исследования данный принцип получает авторскую методологическую интерпретацию**,** поскольку он распространяется на разработка методической системы плюрилингвального корпоративного обучения и фиксирует необходимость функциональной согласованности е компонентов. Реализация принципа обеспечивает внутреннюю логическую непротиворечивость системы и позволяет рассматривать ее как нормативно

организованный педагогический механизм, в котором каждый компонент выполняет определенную функцию в достижении образовательного результата.

Принцип управляемости и воспроизводимости методической системы (авторский принцип исследования) фиксирует необходимость функционирования методической системы в рамках управляемого педагогического цикла, включающего диагностику образовательных потребностей, постановку целей обучения, разработка содержания и методики, реализацию образовательного процесса, диагностику результатов и коррекцию образовательных траекторий. Методологической основой данного принципа выступают положения теории педагогических систем и педагогических технологий (В.П.Беспалько, М.В.Кларин, В.В.Сериков), согласно которым образовательный процесс может рассматриваться как управляемая и воспроизводимая педагогическая система, функционирующая на основе обратной связи между результатами обучения и механизмами педагогического управления. Авторскую конкретизацию данный принцип получает применительно к системе плюрилингвального корпоративного обучения взрослых**,** поскольку предполагает управление динамикой формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции и подтверждение воспроизводимости образовательных результатов при реализации методической системы в различных корпоративных образовательных условиях.

III. Содержательный уровень *(принципы отбора содержания обучения)* определяет объект методической реализации и обеспечивает переход от целевых установок методической системы к структурированному содержанию обучения. На данном уровне устанавливаются принципы отбора профессионально значимых коммуникативных ситуаций, языковых комбинаций и коммуникативных намерений, определяющих содержание плюрилингвального корпоративного обучения взрослых.

Принцип профессиональной релевантности содержания предполагает отбор содержания обучения на основе анализа реальных профессиональных задач, отраслевых дискурсов и жанров деловой коммуникации, особенностей их профессиональной среды, включая региональные различия в характере коммуникации, что обеспечивает релевантность обучения и его практическую направленность Теоретические основания данного принципа представлены исследованиями в области профессионально ориентированного обучения иностранным языкам (К.Э. Безукладников, С.К.Гураль), а также разработками в области психологии профессиональной деятельности (В.Д.Шадриков). Реализация принципа обеспечивает соответствие содержания обучения корпоративному профессиональному контексту и позволяет экспериментально проверять перенос сформированных коммуникативных умений в профессионально значимые ситуации делового взаимодействия.

Принцип функционального отбора языковых комбинаций (авторский принцип исследования) фиксирует функциональный характер включения нескольких языков в образовательный процесс. Выбор языковых комбинаций определяется корпоративной языковой политикой, географией деловых контактов, типологией профессиональных коммуникативных ситуаций и языковым опытом обучающихся. Реализация принципа обеспечивает распределение функциональных ролей языков в образовательном процессе (ведущий, поддерживающий, медиативный) и управляемость языкового выбора в процессе профессиональной коммуникации.

Принцип организации содержания обучения на основе коммуникативных намерений (авторский принцип исследования) предполагает рассмотрение коммуникативного намерения как минимальной функциональной единицы проектирования содержания обучения. Теоретические основания данного принципа связаны с положениями теории речевой деятельности (Л.С.Выготский, А.А.Леонтьев) и коммуникативного подхода в методике обучения иностранным языкам (Е.И.Пассов). Коммуникативное намерение определяет отбор жанров деловой

коммуникации, речевых стратегий, языковых средств и критериев педагогической диагностики. В экспериментальной части исследования результативность данного принципа подтверждается успешностью выполнения обучающимися конкретных профессиональных коммуникативных задач.

Принцип межъязыковой интеграции предполагает использование всего языкового опыта обучающегося как ресурса обучения. Методологической основой данного принципа выступает плюрилингвальный подход, разработанный в европейской лингводидактике (D. Coste, D. Moore, G. Zarate; J.–C. Beacco). Реализация принципа осуществляется через интерлингвальные процедуры (перенос, сопоставление, переключение) и трансъязыковые стратегии. Это обеспечивает формирование способности обучающихся управлять взаимодействием нескольких языковых ресурсов при решении профессиональных коммуникативных задач.

Принцип инвариантно–вариативной структуры содержания (авторский принцип исследования) предполагает разграничение инвариантной и вариативной частей содержания обучения. Инвариантная часть включает типологию коммуникативных намерений, профессиональные жанры деловой коммуникации и межъязыковые стратегии взаимодействия языков. Вариативная часть определяется конкретными языковыми комбинациями, отраслевыми профессиональными сценариями и коммуникативными задачами корпоративного взаимодействия. Реализация данного принципа обеспечивает воспроизводимость методической системы при вариативности условий корпоративного обучения.

IV. Операциональный уровень *(реализационно–технологические принципы)* обеспечивает практическую реализацию методической системы и перевод принципов методологического, целевого и содержательного уровней в конкретные педагогические действия, формы организации обучения и образовательные технологии.

Принцип формирования иноязычной корпоративной обучающей среды (авторский принцип исследования) предполагает организацию педагогически структурированной образовательной среды, обеспечивающей связь обучения с реальными задачами профессиональной коммуникации. Иноязычная корпоративная обучающая среда рассматривается как совокупность организационно–дидактических условий, профессионально ориентированного содержания и коммуникативных ситуаций, моделирующих реальные формы делового взаимодействия.

Принцип лингвистической безопасности (авторский принцип исследования) направлен на предупреждение межъязыковых и прагматических искажений, способных привести к коммуникативным рискам в профессиональном взаимодействии. Реализация данного принципа предполагает формирование точности, корректности и функциональной адекватности использования языковых средств в условиях многоязычной деловой коммуникации.

Принцип адаптивности и вариативности методической реализации (авторский принцип исследования) отражает необходимость гибкой реализации методической системы с учетом профессиональных задач обучающихся, их языкового опыта и условий корпоративного обучения.

Принцип технологической воспроизводимости (авторский принцип исследования) предполагает устойчивую реализацию методики как совокупности методов, форм и образовательных технологий, обеспечивающих достижение сопоставимых образовательных результатов. Представим иерархию описанных принципов в таблице (Таблица 6).

Таблица 6 – Иерархия принципов методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам

Уровень методической системы	Принцип	Функция принципа в системе	Реализация в образовательном процессе	Диагностируемый результат

Целевой уровень	Переход от психолого-педагогического портрета и целевого профиля обучающегося	Согласование исходных характеристик обучающихся с параметрами профессионального развития	Анализ опыта, мотивации, языковой биографии	Индивидуализация траекторий
	Межкультурная направленность обучения	Формирование способности к межкультурному взаимодействию	Включение межкультурных ситуаций	Успешная деловая коммуникация
	Субъектность и индивидуализация обучения	Активная позиция обучающегося	Организация обучения на основе опыта	Осознанное использование языков
	Диагностируемость образовательного результата	Объективная оценка результатов	Разработка критериев	Измеримость компетенции
Методологический уровень	Методологическая комплексность	Целостное основание системы	Разработка системы	Согласованность компонентов
	Нормативная согласованность	Согласование компонентов	Соотнесение модулей и целей	Сопоставимость результатов
	Управляемость и воспроизводимость	Функционирование как процесса	Цикл обучения	Стабильность результатов
Содержательный уровень	Профессиональная релевантность	Связь с деятельностью	Отбор ситуаций	Перенос в практику
	Функциональный отбор языков	Управление языками	Формирование комбинаций	Многоязычное использование

	Коммуникативные намерения	Структурная единица содержания	Разработка заданий	Реализация намерений
	Межъязыковая интеграция	Взаимодействие языков	Трансъязыковые стратегии	Управление языками
	Инвариантно-вариативная структура	Гибкость и устойчивость	Разделение компонентов	Адаптивность
Операциональный уровень	Корпоративная среда	Связь с коммуникацией	Моделирование ситуаций	Включенность
	Лингвистическая безопасность	Предотвращение рисков	Сопоставление языков	Корректность
	Адаптивность	Гибкость системы	Адаптация сценариев	Результативность
	Воспроизводимость	Стабильность реализации	Использование технологий	Сопоставимость

Рассмотренные принципы методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам образуют иерархически организованную совокупность методологических ориентиров, определяющих логику проектирования и реализации обучения. Иерархия, представленная в таблице, отражает взаимосвязь уровней методической системы – целевого, методологического, содержательного и операционального, каждый из которых выполняет определенную функцию в структуре образовательного процесса. Целевой уровень определяет ценностные и результативные ориентиры обучения, задавая параметры формирования профессионально значимых коммуникативных действий в условиях многоязычного корпоративного взаимодействия. Методологический уровень задает научно–теоретические основания системы и определяет принципы ее целостности, нормативной согласованности и управляемости. Содержательный уровень обеспечивает переход от целей к отбору и организации учебного материала, включая выделение профессионально

значимых коммуникативных ситуаций, языковых сочетаний и коммуникативных намерений. Операциональный уровень задает способы практической реализации методической системы и переводит положения предыдущих уровней в конкретные формы организации обучения, образовательные технологии и педагогические процедуры. Иерархия принципов отражает последовательное развертывание методической системы – от общих оснований к инструментам их реализации. Вместе с тем описание принципов само по себе не обеспечивает их функционирования в реальной образовательной практике. Реализация принципов носит конкретный характер: принцип субъектности выражается в индивидуализированном анализе образовательных потребностей корпоративных обучающихся; принцип профессиональной релевантности – в отборе профессионально ориентированных коммуникативных ситуаций и отраслевых дискурсов; принцип межкультурной направленности – во включении ситуаций межкультурного взаимодействия в структуру заданий; принцип межъязыковой интеграции – в проектировании учебных траекторий, предусматривающих взаимодействие языковых ресурсов обучающихся.
Требуется механизм, обеспечивающий их переход в систему педагогических действий.

2.3. Механизм реализации методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам

В разработываемой методической системе механизм ее реализации выполняет связующую функцию между концептуальными положениями и практикой обучения. Он обеспечивает их реализацию при проектировании образовательных модулей, отборе содержания, организации коммуникативной деятельности и оценке результатов. В результате механизм реализации обеспечивает управляемый переход от целевых ориентиров методической системы к практическим формам организации обучения и формированию плюрилингвальной коммуникативной

компетенции корпоративного обучающегося. Это позволяет рассматривать разработанную систему как целостную педагогическую конструкцию, обладающую воспроизводимостью, адаптивностью и доказуемой результативностью в условиях корпоративного обучения взрослых иностранным языкам.

Ряд отечественных авторов трактуют «механизм реализации» как управляемую последовательность от цели к действию. У Г. В. Роговой [Рогова, 1991] это выстроенная линия «цели → содержание → методы/приемы → средства → формы → контроль», где ядром выступает *система упражнений* с поэтапной автоматизацией: от имитационно–подстановочных – к условно–коммуникативным и далее к собственно коммуникативным; контроль и коррекция обеспечивают замкнутый контур управления качеством, а диагностика и организационный контекст чаще остаются имплицитными. Е. И. Пассов описывает механизм через *коммуникативный урок:* мотивационно–ориентирующий этап, тренировка (автоматизация), речевая практика в условиях смысла и адресата, рефлексия [Пассов, 2002]. Движение обеспечивают принципы речевой направленности, ситуативности, функциональности и проблемности; этапность упражнений – «подготовка → условная коммуникация → непосредственная коммуникация» – служит приводным ремнем переноса в реальное общение. У И. Л. Бим механизм «обучения общению» строится на *строгой градации содержания* (функционально–смысловые категории, лексико–грамматические минимумы) и типизации умений: предкоммуникативная подготовка целенаправленно переводится в коммуникативную практику, что задает траекторию усложнения задач и устойчивый перенос [Бим, 1989]. Контрольно–оценочные требования вшиты в сами минимумы и ожидаемые результаты. Н. Д. Гальскова и Н. И. Гез формализуют механизм как *дидактический цикл:* целеполагание → планирование содержания и деятельности → организация общения → контроль/оценка → анализ результатов → коррекция [Гальскова, Гез, 2009]. Тем самым, механизм представляет собой итеративную систему с

обязательной обратной связью и методологической согласованностью всех звеньев. И. А. Зимняя задает *психологический каркас механизма*: «мотив → цель → задачи → действия → операции → результат» при постоянном самоконтроле и коррекции [Зимняя, 1991]. В иноязычном обучении это предполагает постепенное усвоение языковых средств в процессе целенаправленных действий и упражнений, и операции, опирающиеся на мотивацию и рефлексию. А. Н. Щукин подчеркивает технологическое конструирование курса *под конкретный системный контекст:* анализ условий и контингента, конкретизация целей, отбор содержания, выбор методов/средств, организационных форм и процедур контроля – то есть спроектированная «технологическая линия» от входной диагностики до оценивания [Щукин, 2010]. В. В. Сафонова рассматривает *механизм как процесс, ориентированный на развитие межкультурной коммуникации*: отбор культурно значимого содержания, постановка задач межкультурного взаимодействия, оценка языковой и социокультурной компетентности и моделирование ситуаций реального общения [Сафонова, 2017]. В англоязычной традиции J. C. Richards и T. S. Rodgers описывают *механизм как цепочку* “Approach → Design → Procedure”: от общих теоретических идей о языке и обучении – к постановке целей, выбору заданий и ролей, а затем к конкретным классным процедурам [Richards & Rodgers, 1986].

Механизм реализации методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, предлагаемый в данном исследовании, выступает логическим продолжением теоретических оснований разработанной системы и обеспечивает последовательную трансляцию ее принципов, целей, содержания, организационно–дидактических условий и диагностического инструментария в педагогическую практику. В отличие от традиционного понимания механизма как совокупности процедур внедрения образовательной программы, в настоящем исследовании он трактуется как внутренний способ функционирования методической системы, обеспечивающий управляемый

переход от профессиональных и коммуникативных потребностей корпоративного обучающегося к диагностируемому результату – сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Новизна данного механизма заключается в том, что он впервые описывает не только последовательность педагогических действий, но и логику преобразования исходных характеристик обучающегося и корпоративной среды в нормативно заданный образовательный результат. В этой связи механизм реализации методической системы включает несколько взаимосвязанных переходов: от образовательных и профессиональных потребностей – к коммуникативным намерениям; от психолого–педагогического портрета корпоративного обучающегося – к целевому профилю; от выявленных коммуникативных задач – к отбору содержания и языковых конфигураций; от организационно–дидактических условий – к устойчивому функционированию иноязычной корпоративной обучающей среды; от реализации инвариантно–вариативной методики – к диагностике сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

В рамках разработанной методической системы механизм реализации обеспечивает связь между ее уровнями и переводит общие положения в практику обучения. Методологические принципы задают научную основу и обеспечивают целостность системы; целевые – определяют параметры ожидаемого результата и ориентиры профессионального коммуникативного развития; содержательные – регулируют отбор и структурирование профессионально значимого языкового материала; операциональные – определяют способы организации обучения в иноязычной корпоративной среде. Такое разграничение позволяет выстроить последовательную логику от теоретических оснований к конкретным педагогическим действиям.

Механизм реализации в данной системе рассматривается как процесс, обеспечивающий согласованную работу всех ее компонентов. Он переводит принципы обучения в управляемую последовательность действий, обеспечивая целостность образовательного процесса, его управляемость,

адаптивность и устойчивость в условиях профессиональной среды. Предложенный механизм разработан автором и представлен как упорядоченная схема внедрения плюрилингвального корпоративного обучения взрослых. Он включает взаимосвязанные этапы: анализ образовательных потребностей, определение целей и задач обучения, отбор содержания и разработку программ, организацию плюрилингвальных занятий, использование цифровых и интерактивных технологий, оценку результативности и корректировку образовательных решений.

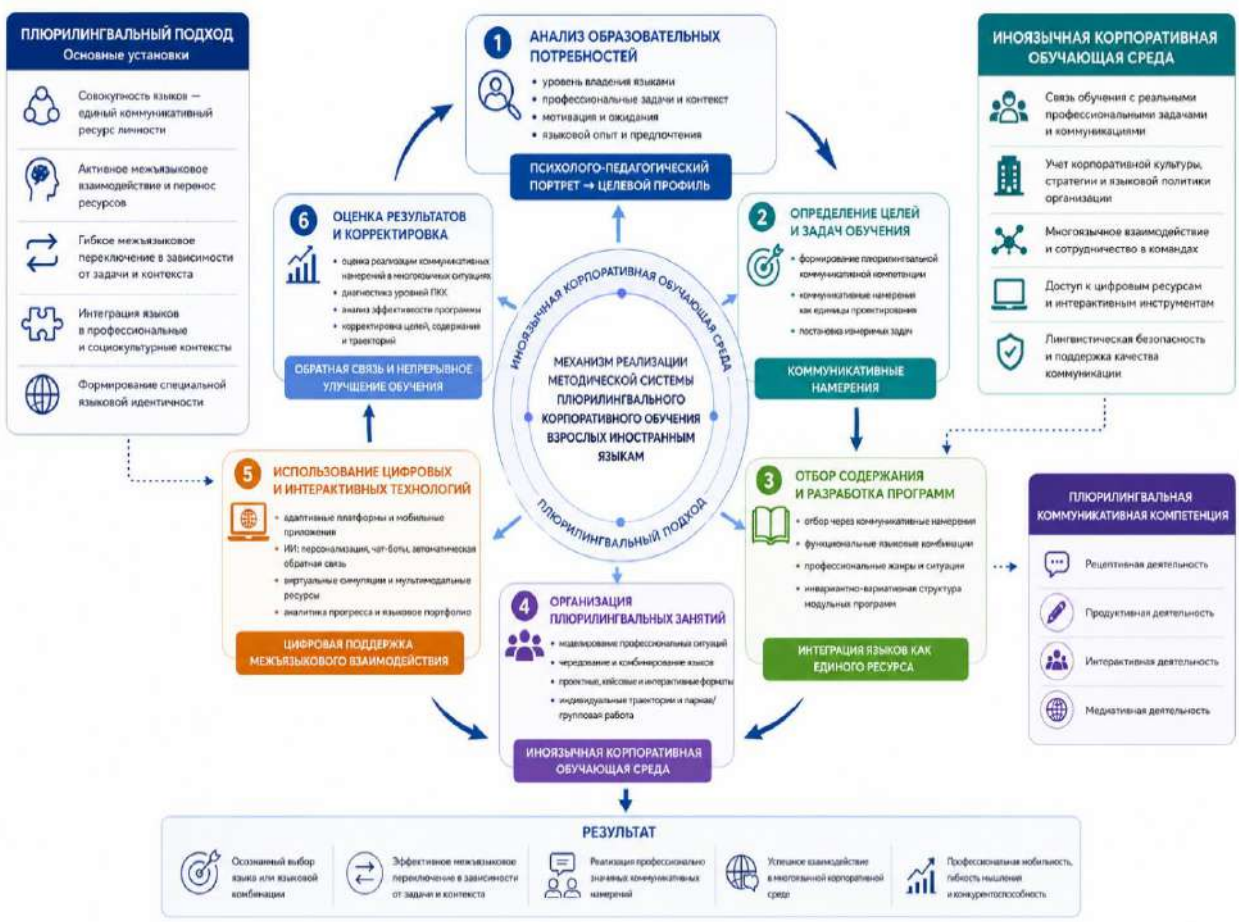


Рисунок 15 – Механизм реализации методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам

Механизм реализации методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам представляет собой циклически организованный педагогический процесс, обеспечивающий

перевод принципов системы в практику обучения. Он соединяет целевой, методологический, содержательный и операциональный уровни системы и включает этапы анализа образовательных потребностей, определения целей обучения, отбора содержания и проектирования программ, организации плюрилингвальных занятий, использования цифровых технологий, а также оценки и корректировки результатов обучения.

1. Анализ образовательных потребностей как исходный этап механизма реализации методической системы

Первым этапом механизма является анализ образовательных потребностей обучающихся. В логике принципов целевого уровня он соотносится прежде всего с принципом субъектности и индивидуализации обучения, а также с принципом соотнесения психолого–педагогического портрета и целевого профиля корпоративного обучающегося. Плюрилингвальное обучение строится на принципе вариативности иноязычных образовательных траекторий, что предполагает необходимость индивидуализации обучения.

Анализ потребностей взрослых обучающихся в корпоративной обучающей среде начинается с определения стартового уровня владения иностранными языками, выявления мотивационных установок, профессионального опыта, коммуникативных затруднений, языковых предпочтений и степени готовности к использованию нескольких языков в профессиональной деятельности. Это позволяет соотнести образовательные цели с профессиональными задачами организации и индивидуальными траекториями языкового развития сотрудников, обеспечивая тем самым высокий уровень вовлеченности и результативности обучения.

В условиях современного корпоративного образования иностранный язык перестает рассматриваться как вспомогательный инструмент коммуникации и приобретает статус стратегического ресурса профессионального развития. Он способствует формированию профессиональной и иноязычной субъектности сотрудника, его включенности

и адаптивности в глобальные коммуникационные процессы [Соколова, 2021; Потапова, 2017].

Диагностика образовательных потребностей выходит за рамки определения уровня владения языком и включает оценку коммуникативных, когнитивных, эмоциональных и аксиологических характеристик обучающихся. Такой подход отражает не только индивидуальные мотивационные установки, но и системные ожидания корпоративной среды, ее ценностные ориентиры и стратегические цели. Таким образом, анализ потребностей представляет собой комплексную многоуровневую диагностику, в центре которой находится субъект профессиональной деятельности, функционирующий в условиях конкретной организационной среды.

На данном этапе формируется психолого–педагогический портрет корпоративного обучающегося. Он выступает не описательной характеристикой обучающегося вообще, а диагностико–проектировочным основанием методической системы. Психолого–педагогический портрет фиксирует актуальное состояние обучающегося: его когнитивно–языковые ресурсы, уровень владения одним или несколькими иностранными языками, опыт межъязыкового переключения, мотивационно–ценностные установки, профессионально–коммуникативные потребности, особенности речевого поведения, готовность к самообразованию и способность к рефлексии.

Именно на этом этапе закладывается переход от портрета к целевому профилю. Если психолого–педагогический портрет отвечает на вопрос, каким обучающийся является на входе в образовательный процесс, то целевой профиль задает нормативный ориентир: каким он должен стать в результате плюрилингвального корпоративного обучения. Целевой профиль фиксирует ожидаемые характеристики корпоративного обучающегося как субъекта профессионального многоязычного взаимодействия: способность осознанно выбирать язык или сочетание языков, реализовывать профессионально значимые коммуникативные намерения, предупреждать коммуникативные

риски, использовать межъязыковой перенос, осуществлять смысловое посредничество и рефлексивно оценивать собственную речевую деятельность. Формирование осознанных иноязычных потребностей происходит на пересечении нескольких уровней. Личностный уровень связан со стремлением к саморазвитию, расширению культурных горизонтов и повышению самооценки. Профессиональный уровень определяется необходимостью участия в международных переговорах, доступом к иностранным источникам информации и возможностями карьерного роста. Коллективный уровень связан с вовлеченностью в корпоративные проекты, командные задачи и мероприятия с международным компонентом [Морогин, 2006; Корсакова, 2014].

В этой связи иностранный язык воспринимается сотрудниками компании не только как средство коммуникации, но и как ресурс смыслообразования, расширения интеллектуальных и эмоциональных границ личности [Голубинская, 2017; Кожбакова, Матвеева, 2019]. В условиях современного культурного кризиса [Руско, 2017; Османова, 2015] язык выступает инструментом личностной и коллективной саморефлексии, диалога культур и поиска устойчивости. В логике плюрилингвального корпоративного обучения обучающийся рассматривается как субъект с уже сформированными образовательными стратегиями и установками, которые могут требовать переосмысления в новых условиях обучения. Это предполагает соотнесение анализа образовательных потребностей с принципами уважения к образовательной автономии обучающегося и учета его зоны ближайшего развития [Выготский; Семенова, 2022].

В ходе анализа образовательных потребностей выявляются также приоритеты языкового обучения, определяющие направления проектирования образовательных траекторий. Данные приоритеты формируются на пересечении принципов целевого и содержательного уровней методической системы и отражают как стратегические ориентиры корпоративной среды, так и индивидуальные образовательные интересы обучающихся. Интересы

взрослых обучающихся выходят за пределы традиционного англоязычного обучения и охватывают широкий спектр иностранных языков, включая французский, немецкий, испанский, китайский, японский и другие языки. Подобная диверсификация языковых интересов обусловлена расширением и изменением вектора деловых связей и многоязычным характером партнерских взаимодействий в международной профессиональной среде [Потапова, Иващенко, 2016].

В логике принципа функционального отбора языковых комбинаций данная тенденция свидетельствует о необходимости проектирования образовательных программ, ориентированных на гибкое сочетание нескольких языков в соответствии с задачами профессиональной коммуникации. Формирование языковых предпочтений обучающихся определяется одновременно двумя взаимосвязанными факторами. С одной стороны, оно связано с корпоративной стратегией развития организации, ее международными партнерскими связями и отраслевой спецификой профессиональной деятельности. С другой стороны, существенную роль играют индивидуальные образовательные цели работников, включая стремление к профессиональному росту, расширению международных контактов и повышению конкурентоспособности на рынке труда. В этой связи выбор языков обучения выступает результатом соотнесения корпоративных потребностей и личностных образовательных установок обучающихся. Наиболее востребованными являются гибкие и краткосрочные образовательные программы, ориентированные на интенсивные форматы обучения с четко обозначенным практическим результатом. Подобные программы характеризуются высокой прикладной направленностью и предполагают решение конкретных профессиональных коммуникативных задач. При этом обучение учитывает культурную специфику международного взаимодействия и многообразие языковых контекстов, что требует от преподавателя высокой степени адаптивности и развитого методического мастерства [Евстигнеева, 2022; Павлова, 2016].

Существенным условием проектирования образовательных программ являются различия в когнитивных и лингвистических характеристиках обучающихся. В этой связи реализация принципа адаптивности методической системы предполагает вариативность организационных форм обучения. Персонализированные образовательные задания позволяют развивать индивидуальные языковые дефициты обучающихся и учитывать особенности их профессиональной деятельности, тогда как гибко организованная групповая работа способствует формированию коммуникативных навыков, развитию навыков сотрудничества и формированию кооперативной коммуникативной компетентности. Несмотря на изменения экономических условий, сохраняется устойчивый спрос на специалистов, владеющих английским, немецким и французским языками, одновременно увеличивается интерес к китайскому, арабскому, турецкому. Определяющими для развития специалистов со знанием языков являются конкретные языки, на которых они могут общаться, востребованность этих языков сегодня, английский и основные европейские языки, и перспективность их в ближайшем будущем, языки Ближнего и Дальнего Востока, стран Африки и Латинской Америки, с учетом специфики продуцирования устной речи представителями этих стран. Знание иностранного языка дает возможность получить работу в перспективных компаниях, развиваться вместе с ними. Для перспективных компаний характерно быстрое обновление специальных знаний, приобретение которых специалистами возможно только при наличии у них фундаментальных знаний, в том числе знаний иностранного языка как инструмента поиска актуальной информации [Буданова, 2015].

Международный опыт показывает, что участие в многоязычной коммуникации и образовательной мобильности способствует формированию плюрилингвальной коммуникативной компетенции и развитию способности функционировать в условиях межкультурного взаимодействия. Имея уверенное владение несколькими иностранными языками, обучающиеся получают определенные преимущества и достигают большего успеха в своей

профессиональной деятельности. Программы обучения иностранным языкам в организациях разрабатываются с учетом профессиональных потребностей специалистов. Структурный анализа предполагает не только разовое определение потребностей, но и их периодическое обновление и динамическую интерпретацию. Образовательные траектории сотрудников могут меняться под влиянием внутренних факторов – смены должности, переезда, изменения интересов – и внешних факторов: новых проектов, требований заказчиков, изменения рыночной конъюнктуры. Это делает анализ потребностей неразрывно связанным с управленческими циклами внутри компании и требует интеграции его в стратегическое планирование корпоративного развития [Чекмарева, Шабунова, 2016].

2. Определение целей и задач обучения как этап перехода от потребностей к нормативному результату

Вторым этапом механизма реализации методической системы является определение целей и задач обучения. Данный этап непосредственно соотносится с принципами целевого уровня системы и обеспечивает перевод методологических установок в конкретные ориентиры образовательного процесса. Плюрилингвальное обучение исходит из положения, согласно которому овладение иностранными языками выходит за рамки освоения грамматико–лексических структур и предполагает развитие способности использовать языковые ресурсы в аутентичных многоязычных и межкультурных ситуациях взаимодействия. В логике разработанной методической системы основной вектор обучения определяется формированием профессиональной иноязычной коммуникативной дееспособности, включающей владение специализированной терминологией, способность варьировать регистры речи, интерпретировать культурные и прагматические нормы взаимодействия, а также готовность к сотрудничеству в многоязычной профессиональной команде.

Целеполагание в плюрилингвальном корпоративном обучении строится на соотнесении принципа субъектности обучающегося, принципа

профессиональной релевантности содержания и принципа диагностируемости образовательного результата. Оно учитывает стратегические приоритеты компании, специфику ее международных коммуникаций, географию партнерских связей и ценностные установки корпоративной культуры. В этой связи цели корпоративного обучения иностранным языкам выступают связующим звеном между индивидуальной профессиональной траекторией сотрудника и организационной парадигмой развития предприятия. В условиях формирования многоязычной профессиональной среды язык становится инструментом совместной продуктивности и кооперации в международных командах [Потапова, 2017; Хонимкулова, Ибраимов, 2018].

На данном этапе механизм реализации методической системы обеспечивает перевод потребностей в коммуникативные намерения. Коммуникативное намерение в исследовании выступает операциональной единицей проектирования содержания и организации обучения. Оно позволяет перейти от общей формулировки потребности – например, «необходимо владеть английским языком для переговоров» – к конкретному профессиональному действию: установить контакт, представить позицию компании, уточнить условия сотрудничества, аргументировать предложение, согласовать решение, предупредить недопонимание, провести медиативное пояснение между участниками коммуникации.

Именно коммуникативное намерение связывает целевой, содержательный и диагностический уровни системы. На целевом уровне оно определяет ожидаемый результат; на содержательном – задает отбор материала; на операциональном – определяет типы заданий, формы взаимодействия и языковые конфигурации; на диагностическом – становится объектом оценки, поскольку проверяется не формальное знание языка, а способность обучающегося реализовать профессионально значимое намерение в многоязычной ситуации. Задачи плюрилингвального корпоративного обучения формулируются с учетом профессионального контекста деятельности обучающихся, многоязыковой коммуникативной

среды и стратегических ориентиров организации. Как подчеркивает А. А. Довлекаева, важным направлением развития корпоративного образования является формирование корпоративной идентичности через освоение общих норм, ценностей и стилей взаимодействия, что предполагает способность обучающихся функционировать в различных коммуникативных форматах профессиональной деятельности [Довлекаева, 2017].

Содержательное наполнение задач обучения определяется сочетанием нескольких взаимосвязанных векторов. Первый вектор связан с коммуникативно–деятельностной направленностью обучения и предполагает освоение конкретных профессиональных коммуникативных умений. К ним относятся проведение презентаций, участие в деловых переговорах, чтение и интерпретация специализированных текстов, ведение деловой переписки, участие в международных профессиональных коммуникациях. В рамках плюрилингвальной образовательной парадигмы деятельностный подход дополняется элементами интерлингвального взаимодействия, включая осознанный языковой трансфер, интерпретацию и элементы перевода.

Второй вектор связан с развитием интерлингвальной и трансъязыковой компетентности. В данном случае задачи обучения направлены на формирование гибкости кодового переключения, развитие навыков интеръязыкового анализа и использование стратегий языкового посредничества, или translanguaging, что особенно актуально в условиях международной проектной деятельности. В процессе обучения формируется способность обучающихся динамически управлять собственными языковыми ресурсами в зависимости от коммуникативной задачи, уровня владения языками и конкретного контекста общения [Смурова, 2017; Гришаева, 2020].
Третий вектор связан с развитием способности к коммуникативной адаптации в условиях культурной и языковой неоднородности профессиональной среды. В этом случае задачи обучения направлены на формирование навыков языковой релевантности, освоение норм речевого этикета и развитие стратегий межкультурного взаимодействия. Подобная направленность

обучения напрямую связана с формированием плюрилингвальной грамотности как способности эффективно функционировать в поликодовом коммуникативном пространстве.

С точки зрения педагогического проектирования задачи обучения интегрируются в модульную структуру курса, что позволяет дифференцировать их по уровню сложности, содержательному наполнению и временным параметрам освоения. На начальных этапах обучения задачи ориентированы на формирование базовых языковых навыков и развитие общей коммуникативной компетенции. На продвинутых этапах обучения акцент смещается на специализированные профессиональные практики, включая публичные выступления, ведение международных переговоров, участие в научных и бизнес–проектах. Функциональная релевантность задач достигается через их соотнесение с ключевыми профессиональными сферами деятельности, такими как деловая коммуникация, клиентские сервисы, управление проектами и научное сотрудничество.

Отдельную группу составляют задачи обучения, направленные на развитие способности обучающихся к самообразованию, саморегуляции, рефлексии и коммуникативной ответственности. Этот аспект особенно важен в условиях гибридного и дистанционного обучения, где от обучающихся требуется большая самостоятельность и уверенное владение цифровыми инструментами. В таких форматах уже недостаточно просто следовать заданной программе – возрастает роль личной ответственности за результат и умения выстраивать собственную учебную стратегию. Практическая сторона обучения в этом случае выстраивается через индивидуальные образовательные траектории. Они задают не только цели, но и позволяют более точно определить сроки, этапы освоения материала и способы контроля результатов. При этом учитываются исходный уровень владения языком, профессиональные задачи обучающихся, а также их мотивация и ожидания от обучения. Важно, что обучение не ограничивается только формальными модулями. Существенную роль играют и культурно–образовательные

форматы: языковые клубы, тематические дни стран, видеомосты, языковые стажировки. Именно в таких формах обучающиеся получают возможность использовать язык в более естественных, приближенных к реальности ситуациях. Подобные форматы усиливают мотивацию и создают пространство для реального межкультурного взаимодействия. В результате формируются более устойчивые коммуникативные навыки, а сам образовательный процесс воспринимается как более живой и включающий [Смурова, 2017].

3. Отбор содержания и разработка программ плюрилингвального корпоративного обучения

Третьим этапом механизма реализации методической системы является отбор содержания и разработка программ плюрилингвального корпоративного обучения. Данный этап соотносится преимущественно с принципами содержательного уровня методической системы и обеспечивает переход от целевых ориентиров обучения к структурированию содержания образовательных программ. Исходя из выявленных образовательных потребностей обучающихся, их психолого–педагогического портрета, целевого профиля и уровня иноязычной подготовки осуществляется структурирование программ обучения, выбор методических подходов, средств и форм организации образовательного процесса. Отбор содержания и разработка программ в системе плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам представляет собой многоуровневый процесс, обусловленный необходимостью согласования дидактических, профессиональных, лингвокультурных и когнитивных параметров обучения. На данном этапе осуществляется операционализация методологических и содержательных принципов системы, прежде всего принципов профессиональной релевантности содержания, межъязыковой интеграции, функционального отбора языковых комбинаций, инвариантно–вариативной структуры содержания и адаптивности.

Процедура отбора содержания носит стратегический характер и начинается с диагностического анализа образовательных потребностей

сотрудников, оценки уровня владения одним или несколькими иностранными языками, анализа профессионального профиля обучающихся, их мотивационных установок и особенностей когнитивного стиля. Полученные данные позволяют точнее очертить содержательные ориентиры обучения, определить приоритетные языки, выделить востребованные коммуникативные намерения и форматы профессионального взаимодействия, значимые для конкретного сотрудника или подразделения. В этом случае содержание обучения перестает быть универсальным и абстрактным – оно соотносится с реальными рабочими задачами. Такой подход обеспечивает прикладную направленность программ и позволяет избежать излишней формализованности, характерной для традиционного академического обучения языкам.

Особенность предлагаемого механизма состоит в том, что содержание отбирается не только по тематическому или языковому принципу, а через коммуникативное намерение. Это означает, что в основу отбора кладется не тема сама по себе, а профессиональное действие, которое должен выполнить обучающийся. Например, содержание модуля может строиться вокруг намерения представить продукт, уточнить технические условия, объяснить позицию компании, запросить данные, провести деловое согласование, снять коммуникативное напряжение или осуществить межъязыковое посредничество. В каждом случае коммуникативное намерение определяет набор лексико–грамматических средств, тип речевого жанра, выбор языка или языковой комбинации, форму учебного задания и критерии оценки. Образовательные программы выстраиваются по модульной организации обучения. Модульность дает возможность варьировать содержание в зависимости от уровня языковой подготовки, профессионального профиля и тематических задач. Каждый модуль представляет собой завершенный фрагмент обучения, в котором заданы цели, отобран материал, предусмотрены типовые коммуникативные задачи и способы оценки результатов. В корпоративной практике большую востребованность получают модули,

ориентированные на конкретные коммуникативные ситуации: деловая переписка, участие в переговорах, подготовка и проведение презентаций, работа с профессиональной документацией, включение в рабочие коммуникации. Именно такие форматы позволяют напрямую связать обучение с профессиональной деятельностью и быстрее получить ощутимый результат.

Такая организация образовательных программ обеспечивает их гибкость, адаптивность и возможность оперативного обновления содержания в соответствии с изменяющимися профессиональными задачами организации. Одним из ключевых критериев отбора содержания является его аутентичность. В образовательные программы включаются материалы, заимствованные из реальной профессиональной практики: деловая корреспонденция, аналитические отчеты, маркетинговые и технические тексты, протоколы совещаний, инструкции, видеозаписи деловых встреч и презентаций. Использование аутентичных ресурсов способствует освоению профессионального дискурса, воспроизводит реальные контексты функционирования языка и способствует развитию у обучающихся стратегий смысловой интерпретации, языковой гибкости и ситуативной адекватности. В условиях иноязычной корпоративной обучающей среды высокую результативность демонстрируют методы ситуационного обучения, проектной деятельности и кейс–анализа, позволяющие включать иноязычную деятельность в квазипрофессиональные и условно–реальные коммуникативные ситуации. Использование коммуникативных симуляций, ролевых взаимодействий, межъязыковых заданий и мультимодальных источников информации активизирует когнитивную деятельность обучающихся, способствует развитию интеръязыкового мышления и формированию плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

При разработке образовательных программ учитываются принципы индивидуализации обучения, реализуемые через вариативность содержания, возможность выбора тематических модулей, темпа и формата обучения.

Дополнительным условием вариативности содержания обучения выступают различия, обусловленные региональными особенностями функционирования организаций. В условиях неоднородности уровня международной активности предприятий возникает необходимость адаптации содержания и технологий обучения к конкретным условиям профессиональной деятельности, что усиливает значимость вариативного компонента методической системы. В этом контексте разработка программ рассматривается как динамический процесс, интегрированный в корпоративную систему непрерывного обучения и сопровождаемый постоянным мониторингом результативности образовательных решений. Существенным элементом данной системы становится формирование банка образовательных модулей, позволяющего конструировать персонализированные образовательные траектории на основе профессионального профиля должности, текущих задач сотрудника и уровня его языковой подготовки.

4. Организация плюрилингвальных занятий как процессуальная реализация методической системы

Четвертым этапом механизма является организация плюрилингвальных занятий. Данный этап соотносится преимущественно с принципами операционального уровня методической системы и обеспечивает практическое воплощение разработанных образовательных программ в условиях иноязычной корпоративной обучающей среды. Организация занятий в рамках методической системы плюрилингвального корпоративного обучения представляет собой процесс, в котором педагогическая логика обучения интегрируется в производственный ритм корпорации и соотносится с функциональными задачами предприятия и динамикой языковых потребностей его сотрудников. В данном контексте обучение перестает быть автономной образовательной практикой и становится элементом корпоративной системы развития персонала, выполняя функцию повышения профессиональной продуктивности, лингвистической гибкости и межкультурной коммуникативной компетентности. Планирование и

реализация занятий осуществляется на стыке академической дидактики и прикладной методологии организационного обучения. Это требует от преподавателя не только владения современными методами лингводидактики, но и понимания внутренней логики корпоративной коммуникации, структуры бизнес–процессов и стратегических целей организации. Расписание, продолжительность и интенсивность занятий определяются с учетом производственной нагрузки сотрудников, их доступности и текущих проектов, в которых они участвуют.

В логике плюрилингвального обучения содержание и формы занятий реализуются в условиях симультанного сосуществования и взаимодействия нескольких языков. Это предполагает чередование или комбинирование языков в рамках одной обучающей сессии, переход от одного языка к другому в зависимости от коммуникативной задачи, а также использование межъязыковых заданий, направленных на развитие стратегий переключения, интерпретации и языкового трансфера. Обучающиеся включаются в моделирование речевых ситуаций с переходами между языковыми системами, что приближает образовательный процесс к реальным сценариям международного профессионального взаимодействия. Именно здесь проявляется инвариантно–вариативная структура методики. Инвариантная часть обеспечивает устойчивость образовательного процесса: сохраняются цели, принципы, структура содержания, диагностические ориентиры и общая логика формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Вариативная часть позволяет изменять языковые конфигурации, темп, набор заданий, формы взаимодействия и цифровые средства в зависимости от психолого–педагогического портрета, целевого профиля и профессиональных задач обучающихся. Форматы занятий могут варьироваться от традиционных лекционно–семинарских блоков до гибридных и интерактивных форм обучения, включающих проектную деятельность, парную и групповую работу, коммуникативные симуляции, анализ кейсов, профессиональное письмо и устные презентации. Расширяются возможности использования

наставничества, взаимного обучения, или peer learning, и языкового коучинга, при котором носители языка, более опытные сотрудники или специально подготовленные менторы оказывают поддержку менее опытным участникам образовательного процесса. Такая дидактическая архитектура способствует формированию горизонтальных обучающих связей внутри организации и повышает уровень вовлеченности обучающихся.

Организация занятий строится с учетом принципа функционально–ролевой дифференциации участников образовательного процесса, предполагающего распределение ролей в учебной группе в соответствии с реальными или моделируемыми профессиональными функциями. Это позволяет переносить образовательные действия в сферу операциональной релевантности, где языковая активность непосредственно соотносится с профессиональной идентичностью обучающихся. Занятия проводятся как в форме регулярных образовательных циклов, так и в интенсивных концентрированных форматах, ориентированных на решение конкретных коммуникативных задач. К таким форматам относятся краткосрочные интенсивные курсы, языковые bootcamps и immersion–программы, фокусирующиеся на определенных речевых действиях или тематических блоках. Важной характеристикой организации занятий является их ситуативная вариативность: каждый цикл обучения проектируется с учетом актуальных коммуникативных вызовов, стоящих перед организацией, включая предстоящие переговоры с зарубежными партнерами, участие в международных проектах или выход компании на новые рынки. Плюрилингвальный формат занятий формирует особую образовательную среду, в которой языки функционируют не как изолированные системы, а как взаимосвязанные инструменты смыслообразования, когнитивной активности и социокультурной медиации. Как отмечает Г. Холи, именно в подобных контекстах создаются условия для естественного функционирования языков, когда обучающиеся осваивают не только языковые структуры, но и правила социокультурного взаимодействия, формируя способность к гибкому

переключению между различными коммуникативными системами [Holly, 2015]. Таким образом, организация плюрилингвальных занятий требует высокой педагогической гибкости, методической компетентности и системного понимания как образовательных, так и корпоративных задач. В совокупности данные характеристики обеспечивают эффективную реализацию методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам.

5. Использование цифровых и интерактивных технологий в механизме реализации методической системы

Пятым этапом механизма реализации методической системы является использование цифровых и интерактивных технологий. Данный этап преимущественно соотносится с принципами операционального уровня системы, прежде всего с принципами технологической воспроизводимости, адаптивности методической реализации и формирования иноязычной корпоративной обучающей среды. Реализация этих принципов обеспечивает интеграцию современных цифровых инструментов в структуру плюрилингвального корпоративного обучения и способствует повышению его гибкости, персонализации и результативности. Цифровизация существенно изменила инструментарий обучения иностранным языкам, особенно в условиях корпоративной образовательной среды, ориентированной на оперативность, адаптивность и практическую результативность образовательных решений. Развитие цифровых технологий сопровождалось постепенным отходом от традиционных презентационных форматов обучения в сторону гибридных, адаптивных и мультимодальных форм организации образовательного взаимодействия. Данная система интегрирует эти трансформации, модернизируя формы реализации образовательных программ и расширяя спектр дидактических инструментов. Использование цифровых платформ, интерактивных курсов, мобильных приложений, облачных сервисов для совместной работы, специализированных мессенджеров и чат–ботов позволяет значительно

расширить возможности доступа к обучению и способствует его индивидуализации. Цифровые решения учитывают уровень языковой подготовки обучающихся, темп освоения учебного материала и специфику профессиональных задач сотрудников. В результате формируется адаптивная иноязычная корпоративная обучающая среда, в которой цифровые инструменты выполняют не только функцию трансляции образовательного содержания, но и выступают медиаторами когнитивной активности, рефлексии и процессов саморегуляции обучающихся.

Современные исследования подчеркивают возрастающую роль искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам. В частности, выделяются такие компоненты, как интеллектуальные обучающие системы, алгоритмы персонализации, технологии обработки естественного языка и автоматизированный анализ речевых данных обучающихся [Сысоев, 2023]. Использование подобных технологий позволяет осуществлять автоматизированную диагностику уровня владения языком, формировать индивидуальные образовательные траектории, оптимизировать обратную связь и поддерживать непрерывное формирующее оценивание результатов обучения. Реализация программных и платформенных решений на базе искусственного интеллекта, а также технологий виртуальной, VR, и дополненной реальности, AR, открывает новые возможности для иммерсивного обучения. Виртуальные среды позволяют моделировать аутентичные коммуникативные ситуации, в том числе в тех профессиональных сферах, где особое значение имеет культурный компонент взаимодействия: проведение межкультурных переговоров, деловое общение с иностранными партнерами и клиентами, взаимодействие в многоязычных командах, участие в международных конференциях и форумах. Как отмечают Коган и Прохорова [2023], использование технологий дополненной реальности при изучении тематических блоков, связанных с путешествиями, городской средой и культурными сценариями взаимодействия, способствует

активизации познавательной деятельности обучающихся и повышению их мотивации за счет эмоционального вовлечения в образовательный процесс.
В то же время эффективная цифровизация методической системы невозможна без достаточной степени готовности преподавателей и участников корпоративного обучения к использованию цифровых образовательных решений. Речь идет как о базовой цифровой грамотности, так и о развитой методологической рефлексии относительно дидактической целесообразности, технологической надежности и этической обоснованности использования цифровых инструментов в образовательном процессе. Ограничивающими условиями могут выступать различия в уровне цифровой компетентности обучающихся, технические ограничения конкретных организаций, вопросы защиты персональных данных и проблемы педагогической валидности цифровой обратной связи.

Особое направление цифровой трансформации обучения связано с использованием чат–ботов и голосовых ассистентов как средств тренировки продуктивных видов речевой деятельности в интерактивной форме. Как показывают исследования Сысоева, Сорокина и Филатова [2023], чат–боты могут эффективно использоваться для моделирования ситуационного диалога, тренировки лексико–грамматических конструкций, развития навыков спонтанной речи и автоматизации речевых моделей. Кроме того, чат–боты позволяют поддерживать обучение в асинхронном режиме, создавая условия для непрерывного языкового контакта обучающихся с образовательным контентом без необходимости постоянного присутствия преподавателя. Применение цифровых инструментов в рамках плюрилингвального обучения способствует реализации принципа межъязыковой интеграции. Цифровые среды позволяют комбинировать различные языки, использовать мультиязычные интерфейсы, кросс–языковые словари, автоматические переводчики, языковые портфолио и аналитические панели прогресса. В этих условиях обучение рассматривается как совокупность взаимосвязанных языковых опытов, что способствует развитию метаязыковой рефлексии и

формированию стратегий интерлингвального переключения, характерных для плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

6. Оценка результативности обучения и диагностическое завершение механизма реализации системы

Оценка результативности обучения является завершающим этапом механизма реализации методической системы. Данный этап соотносится с принципами диагностируемости образовательного результата и управляемости методической системы, обеспечивая обратную связь между целями обучения, реализуемыми образовательными программами и фактическими результатами образовательного процесса. Анализ результативности плюрилингвального обучения предполагает оценку как достижений обучающихся, так и функционирования методической системы. Контроль результатов обучения носит многоуровневый характер и включает текущую, или формирующую, оценку и итоговую, или суммирующую, оценку результатов обучения. Текущий контроль направлен на отслеживание динамики формирования коммуникативных умений и осуществляется в процессе выполнения обучающимися профессионально ориентированных коммуникативных заданий. Итоговая оценка позволяет определить степень достижения запланированных образовательных результатов, включая уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции, способность обучающихся функционировать в условиях многоязычной профессиональной коммуникации и готовность к межкультурному взаимодействию.

В рамках данного механизма диагностика направлена не на формальное измерение уровня владения отдельным иностранным языком, а на выявление способности обучающегося реализовывать профессионально значимые коммуникативные намерения в многоязычных ситуациях. Это принципиально отличает предлагаемую систему от традиционных моделей контроля, ориентированных преимущественно на лексику, грамматику, аудирование, чтение или говорение как изолированные виды речевой деятельности. В

исследуемой системе объектом оценки становится сформированность плюрилингвальной коммуникативной компетенции как интегративного результата, включающего коммуникативно–деятельностный, профессионально–содержательный и ценностно–рефлексивный блоки. Особое значение имеет метаоценка образовательных программ, направленная на анализ результативности используемых методических решений, образовательных технологий и организационных форм обучения. В рамках такой оценки учитываются динамика развития плюрилингвальной коммуникативной компетенции обучающихся, уровень их вовлеченности в образовательный процесс, а также степень удовлетворенности обучением. Показатели качества обучения требуют разработки четких критериев и валидных методик оценки, что актуализирует проблему стандартизации исследовательских процедур в рамках педагогических наук.

Формирование системы диагностических инструментов позволяет сопоставлять результаты обучения, отслеживать динамику образовательных достижений обучающихся и подтверждать результативность разработанной методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам (Приложения 13–15). Диагностический этап одновременно завершает цикл реализации методической системы и запускает его повторное прохождение, поскольку результаты оценки становятся основанием для корректировки психолого–педагогического портрета, уточнения целевого профиля, изменения содержания программ, выбора иных языковых конфигураций и перестройки индивидуальных образовательных траекторий.

Следовательно, механизм реализации методической системы имеет не линейный, а циклический характер. Он включает последовательность взаимосвязанных процедур. Анализ образовательных потребностей; выявление психолого–педагогического портрета; соотнесение портрета с целевым профилем; определение целей и задач обучения; выделение профессионально значимых коммуникативных намерений; отбор содержания

и языковых конфигураций; формирование организационно–дидактических условий; реализацию инвариантно–вариативной методики; использование цифровых и интерактивных технологий; диагностику сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции; корректировку образовательной траектории. Обобщенная характеристика механизма реализации методической системы.

Рисунок 16 отражает взаимосвязь этапов механизма реализации методической системы, реализуемых принципов и организационных моделей изучения иностранных языков. Это позволяет обосновать системообразующий характер плюрилингвального корпоративного обучения, сочетающий элементы последовательного и параллельного освоения языков в зависимости от профессиональных задач, уровня языковой подготовки обучающихся, их психолого–педагогического портрета и целевого профиля.

Рисунок 16 – Реализация методической системы. Параллельное и последовательное изучение языков

Целостный механизм реализации методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам включает ряд взаимосвязанных компонентов, обеспечивающих операционализацию принципов системы на уровне организации образовательного процесса. В логике представленной иерархии принципов данные компоненты обеспечивают переход от методологических и целевых установок к содержательной и технологической реализации обучения.

Во–первых, дозирование учебного материала. Содержание вводится поэтапно и структурируется в виде модулей, что соответствует принципу инвариантно–вариативной структуры содержания и принципу когнитивной доступности обучения. Такая организация обучения позволяет учитывать особенности взрослых обучающихся: распределять нагрузку более равномерно, избегать перегрузки и выстраивать содержание с постепенным усложнением в логике тех коммуникативных задач, с которыми они сталкиваются в профессиональной деятельности.

Во–вторых, регламентация учебного времени соотносится с реальными условиями корпоративной среды. Обучение не накладывается на рабочий процесс, а встраивается в него. На практике это реализуется через короткие, но регулярные занятия, цифровое сопровождение и систему промежуточного контроля. В результате сохраняется устойчивый ритм работы, а само обучение не выпадает из профессионального контекста.

В–третьих, переход от одного содержательного блока к другому выстраивается на основе когнитивной преемственности. Новые элементы не вводятся изолированно, а опираются на уже сформированные языковые и коммуникативные умения. При этом они сразу соотносятся с типичными профессиональными ситуациями, что делает процесс освоения более осмысленным и прикладным. В условиях плюрилингвального корпоративного обучения данная преемственность усиливается за счет межъязыковой интеграции: трансъязыковые стратегии и интерлингвальные процедуры

позволяют рассматривать совокупность изучаемых языков как единый коммуникативный ресурс обучающегося.

В–четвертых, система заданий проектируется на основе анализа образовательных потребностей, коммуникативных намерений и отраслевой специфики корпоративной среды. В соответствии с принципом профессиональной релевантности содержания в обучении используются проектные методы, кейс–задания, коммуникативные симуляции и другие формы деятельности, моделирующие реальные сценарии профессиональной коммуникации.

В–пятых, предупреждение межъязыковой интерференции и коммуникативных искажений осуществляется в рамках лингвистической безопасности за счет управляемого сопоставления языковых средств, отбора учебного материала, организации рефлексии и индивидуализации образовательных траекторий. Это обеспечивает не только развитие языковой гибкости, но и снижение рисков ошибочного понимания, прагматической неадекватности и профессионально значимых коммуникативных сбоев.

В совокупности указанные компоненты формируют управляемый педагогический цикл, включающий анализ образовательных потребностей, разработка программ обучения, модульное освоение содержания, организацию плюрилингвальной деятельности, промежуточную диагностику результатов и корректировку образовательных решений. Плюрилингвальное обучение ориентировано на функциональное взаимодействие языков и индивидуализированную динамику образовательного процесса, что соответствует требованиям современной многоязычной профессиональной коммуникации. Механизм реализации методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам обеспечивает переход от потребностей корпоративной среды и обучающегося к формированию плюрилингвальной коммуникативной компетенции как диагностируемого результата. Его научная новизна состоит в том, что впервые в логике корпоративного обучения взрослых показана управляемая связь

между профессиональными потребностями, коммуникативными намерениями, психолого–педагогическим портретом, целевым профилем, организационно–дидактическими условиями, инвариантно–вариативной методикой и диагностикой результата. Благодаря этому методическая система приобретает целостность, воспроизводимость, адаптивность и доказуемость результативности, а корпоративное иноязычное обучение преодолевает фрагментарность и становится управляемым процессом формирования плюрилингвальной языковой личности взрослого обучающегося.

Выводы по Главе 2

1. В результате исследования установлено, что разработка и реализация методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых невозможна без учета специфики взрослого корпоративного обучающегося как субъекта профессиональной многоязычной коммуникации.

Теоретически обоснован психолого–педагогический портрет корпоративного обучающегося как диагностико–описательная модель, включающая когнитивно–языковой, мотивационно–ценностный, деятельностно–коммуникативный и профессионально–контекстуальный компоненты. В рамках исследования психолого–педагогический портрет корпоративного обучающегося определяется как системно организованное, диагностически выявляемое описание актуального состояния обучающегося как субъекта обучения, включающее совокупность его когнитивно–языковых, мотивационно–ценностных, деятельностно–коммуникативных и профессионально–контекстуальных характеристик, значимых для организации и реализации плюрилингвального корпоративного обучения. Установлено, что данные характеристики определяют способы восприятия, переработки и использования языковых ресурсов, а также влияют на выбор образовательных стратегий, уровень речевой активности и устойчивость профессиональной мотивации.

Доказано, что формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции требует учета когнитивных, мотивационных, поколенческих и цифрово обусловленных особенностей взрослых обучающихся.

Введен и теоретически обоснован целевой профиль корпоративного обучающегося как нормативно заданная, методически обоснованная совокупность целевых характеристик подготовки, отражающая требуемый уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции и определяющая способность обучающегося к реализации профессионально значимых коммуникативных намерений в условиях многоязычной профессиональной коммуникации.

Установлено, что соотнесение психолого–педагогического портрета и целевого профиля обеспечивает согласование целей, содержания, технологий и диагностики обучения, выступая механизмом управляемой индивидуализации образовательных траекторий. Это позволило обосновать адресный характер методической системы и необходимость адаптации обучения к профессиональным задачам, языковому опыту и коммуникативным потребностям взрослых обучающихся.

2. В результате исследования разработана и теоретически обоснована структура методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам как целостного педагогического образования, включающего цели, содержание, организационно–дидактические условия, методику, технологии и диагностический инструментарий, функционирующие в условиях иноязычной корпоративной обучающей среды.

Теоретически обоснованы принципы построения методической системы: профессиональная направленность, адаптивность, вариативность, межъязыковая интеграция, коммуникативная функциональность, управляемость, воспроизводимость и лингвистическая безопасность. Установлено, что данные принципы определяют логику отбора содержания, организацию межъязыкового взаимодействия и выбор технологий обучения.

Особое значение приобретает коммуникативное намерение, которое в исследовании определяется как методическая единица отбора и структурирования содержания обучения, определяющая выбор языков, их сочетание и способы реализации профессионально значимого высказывания. Доказано, что именно коммуникативное намерение обеспечивает связь между профессиональными задачами обучающегося, выбором языков и организацией профессионально ориентированной речевой деятельности.
Установлено, что методическая система имеет инвариантно–вариативную структуру. Инвариантная часть обеспечивает общую логику формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции, а вариативная позволяет адаптировать языковые конфигурации, содержание, технологии и формы обучения в соответствии с профессиональным контекстом, уровнем подготовки и образовательными потребностями обучающихся.

3. В результате исследования разработан и теоретически обоснован механизм реализации методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, обеспечивающий последовательный переход от диагностики профессиональных и коммуникативных потребностей обучающихся к организации профессионально ориентированной плюрилингвальной речевой деятельности и диагностике результатов обучения.

Установлено, что механизм реализации системы носит управляемый и воспроизводимый характер и включает взаимосвязанные этапы: диагностику психолого–педагогического портрета обучающегося, соотнесение его характеристик с целевым профилем, определение профессионально значимых коммуникативных намерений, отбор языков и языковых пар, организацию межъязыкового взаимодействия, реализацию инвариантно–вариативной методики и диагностику динамики формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Доказано, что функциональной основой механизма выступает организация использования нескольких языков как единого

коммуникативного ресурса профессиональной деятельности. Это обеспечивает развитие способности обучающихся к межъязыковому переключению, выбору языковых средств в зависимости от коммуникативной ситуации и реализации профессионально значимых коммуникативных намерений в условиях многоязычной корпоративной коммуникации.

Установлено, что реализация механизма обеспечивается через организацию профессионально ориентированных коммуникативных ситуаций, моделирование межкультурного взаимодействия, использование проектных, интерактивных и цифровых технологий, а также постепенное усложнение коммуникативных задач. Это способствует развитию автономии обучающихся, навыков саморегуляции и способности к самостоятельному использованию многоязычного репертуара.

Теоретически обосновано, что диагностика выступает не завершающим, а сквозным элементом механизма реализации методической системы. Разработанный диагностический инструментарий включает коммуникативно–деятельностный, профессионально–содержательный и ценностно–рефлексивный блоки и обеспечивает оценку динамики формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции, сопоставимость результатов и воспроизводимость процедуры диагностики.

ГЛАВА 3. МЕТОДИКА ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОГО КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

3.1. Организационно–дидактические условия реализации методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам

В рамках данного исследования под организационно–дидактическими условиями понимается совокупность педагогически значимых и организационно оформленных компонентов, обеспечивающих реализацию методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. Эти условия выступают не как внешние условия, а как специально организованная система, которая определяет логику дидактического проектирования, обеспечивает согласованность целей, содержания, методов и средств обучения и поддерживает устойчивость образовательного процесса в корпоративной среде.

Обращение к организационно–дидактическим условиям обусловлено необходимостью целенаправленного конструирования образовательного процесса. Речь идет о создании взаимосвязанного комплекса дидактических решений, позволяющих реализовать обучение в соответствии с целями корпоративной подготовки, содержанием иноязычного образования и требованиями профессиональной деятельности. Тем самым условия задают рамки, в которых осуществляется выбор форм, методов и технологий обучения.

Организационно–дидактические условия обеспечивают целостность, результативность и адаптивность обучения. С позиции системного подхода они рассматриваются как иерархически организованная структура, включающая цели, содержание, формы, технологии и оценивание, согласованные с задачей формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Их основная функция заключается в согласовании компонентов

методической системы и создании модульных, гибких образовательных решений, интегрированных в профессиональную деятельность обучающихся. С деятельностной точки зрения обучение реализуется через выполнение профессионально значимых коммуникативных действий, опирающихся на опыт обучающихся. В этой логике организационно–дидактические условия обеспечивают системность (логическую выстроенность и рефлексию), интерактивность (включенность в совместную речевую деятельность) и адаптивность (учет уровня подготовки, стратегий и профессионального контекста).

Андрагогический подход усиливает значение субъектной позиции взрослого обучающегося, его мотивации, опыта и стремления к автономии. Это находит отражение в модульной организации обучения, построении индивидуальных образовательных траекторий и использовании цифровых инструментов. Когнитивно–коммуникативный подход рассматривает обучение как процесс осознанного речевого выбора и рефлексии, а организационно–дидактические условия – как средство насыщения образовательной среды содержанием, значимым для когнитивной и коммуникативной деятельности.

В совокупности указанные основания формируют иноязычную корпоративную обучающую среду, ориентированную на межъязыковое взаимодействие, интеграцию языкового и культурного опыта и включение обучающегося в профессионально значимую коммуникацию. При этом учитываются возрастные и когнитивные особенности обучающихся, что обеспечивает вариативность форм обучения – от цифровых решений до более структурированных образовательных моделей.

В рамках компетентностного подхода организационно–дидактические условия задают параметры оценки результативности обучения, включая учет исходного уровня, динамики развития и достижения целевых показателей. Междисциплинарный подход расширяет их функционал, позволяя объединять

языковое, профессиональное и социокультурное содержание и формировать готовность к комплексной профессиональной коммуникации.

Организационно–дидактические условия задают направленность, гибкость и результативность плюрилингвального корпоративного обучения взрослых, обеспечивая согласованную реализацию методической системы и ориентируя образовательный процесс на формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Условие первое. *Плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых будет осуществляться в иноязычной корпоративной обучающей среде и будут соблюдаться приоритеты лингвистической безопасности.*

Первостепенное значение приобретает реализация иноязычного обучения в условиях сформированной иноязычной корпоративной обучающей среды, создающей пространство профессионально–речевой социализации взрослых обучающихся. Такая среда функционирует на основе плюрилингвального и коммуникативно–когнитивного подходов, в рамках которых язык рассматривается как часть смысловой, профессиональной и деятельностной структуры личности. Она обеспечивает организацию плюрилингвального взаимодействия, включая межъязыковую интерпретацию, перекодировку и языковое обогащение.

При этом принцип лингвистической безопасности приобретает статус одного из базовых дидактических принципов, обеспечивающих защиту обучающихся от коммуникативного стресса, речевого конфликта и формирования негативной иноязычной доминанты. Данные положения раскрываются в параграфах 1.1 и 1.3, где обоснованы сущность иноязычной корпоративной обучающей среды и необходимость создания психологически и когнитивно комфортной образовательной атмосферы для взрослых обучающихся. В параграфах 2.2 и 2.3 раскрываются механизмы компенсации межъязыковой интерференции, организации межъязыкового взаимодействия и обеспечения внутреннего единства многоязычной речевой деятельности.

Сущность первого условия проявляется в том, что плюрилингвальное корпоративное обучение успешно реализуется при строгом учете потребностей обучающихся, многообразия и равенства, тесно перекликающихся со специфической средой – иноязычной корпоративной обучающей средой. В деятельности современных компаний, заинтересованных в формировании и развитии у сотрудников иноязычных компетенций, а также привлекающих в компанию иностранных специалистов, нередким проявлением является развитие корпоративной культуры, сущность которой выходит за рамки обычного понимания корпоративной среды как набора формальных организационных элементов.

Лингвистическая безопасность взрослого обучающегося опирается на синтез положений лингводидактики, андрагогики и межкультурной коммуникации. Она включает сохранение языковой идентичности, снижение барьеров, развитие метаязыкового сознания, плюриграмотности, эмоциональной устойчивости и медиативности [Трофимова, 2012; Соболь, 2024; Лазарева и др., 2025]. С лингводидактической позиции она обеспечивается уважительным, дифференцированным и ценностным отношением к языковому опыту, многоуровневой поддержкой, обучением в индивидуальном темпе и вовлеченностью в принятие решений. С точки зрения межкультурной коммуникации – формирует готовность к принятию различий, интеграции в полиэтнические сообщества и разрешению межязыковых конфликтов.

Плюрилингвизм выступает как характеристика образовательной среды, способствует снижению тревожности, обеспечивает свободу межъязыковых переходов, объединяет весь языковой опыт обучающегося и развивает метаязыковое сознание и уважение к другим культурам [Piccardo, 2017; Galante, 2021; Устинова, 2023]. Ошибки рассматриваются как ресурс, а не как отклонение. Дифференцированное обучение, основанное на плюрилингвальном и субъектно–ориентированном подходах, адаптирует содержание, темп, формы и языки к индивидуальным и культурным

особенностям. Взрослые обучающиеся – гетерогенная группа по уровню подготовки, целям и опыту. Как подчеркивают [Комарова, 2022; Халяпина, Шостак, 2019], отсутствие дифференциации ведет к отчуждению и тревожности, тогда как ее применение обеспечивает продвижение в зоне ближайшего развития, поддерживая уверенность и мотивацию. Важно использование плюрилингвального потенциала: свобода в выборе языков, стратегий, форм взаимодействия и оценивания поддерживает образовательную динамику.

Отсутствие системного подхода к лингвистической безопасности приводит к таким рискам как росту тревожности, формализации, отказу от говорения, снижению вовлеченности и дискредитации плюрилингвального подхода. Как отмечают [Беляева, 2022; Ястребова, 2024; Соболь, 2024], взрослые особенно чувствительны к неудачам в языковом обучении, воспринимая их как угрозу профессиональной идентичности. Поэтому лингвистическая безопасность – не второстепенное, а ключевое условие устойчивости и результативности обучения. В корпоративной среде, ориентированной на развитие языковой личности и метаязыковой активности, она является основой интеграции языков, развития субъектности и мотивации к обучению. Таким образом, в приоритеты обеспечения лингвистической безопасности целесообразно включить:

– корпоративный уровень обеспечения лингвистической безопасности, которая понимается с привязкой к нему через защиту внутрикорпоративных интересов, обезличение учебных ситуаций, использование примеров из реальной практики предприятия при наличии одобрения руководством;

– лингвистически– социальный уровень, выраженный в исключении проявлений языковой дискриминации, создания языковых барьеров; связан с формированием поддерживающего и сопровождающего обучения иностранным языкам с поддержанием разнообразия и поликультурности;

– недопустимость вытеснения корпоративным языком сферы неформального общения в нерабочей обстановке и на исключение конфликтогенности, что

перекликается с корпоративной культурой компании, традиционно выдвигающей приоритеты равенства, честности, взаимовыручки, поддержки, сопровождения и т. п.

Поскольку аксиологический компонент корпоративного обучения взрослых иностранным языкам тесно связан с другой стороной условий компании, представленных в виде самих сотрудников и их потребностей, то отказ от принятия ценностей компании также приводит к снижению включенности сотрудников в коммуникацию. Успешная и востребованная сотрудниками корпоративная культура обогащена на предмет взаимодействия сотрудников между собой; основу составляет коммуникация внутри групп, на уровне отдельного департамента или подразделения, а также между подразделениями, офисами или головными организациями. Центральным элементом (средством) коммуникации становится язык; формируются все необходимые предпосылки плюрилингвального корпоративного оюучения, в особенности при взаимодействии внутри компании множества сотрудников – представителей из разных стран и культур.

Корпоративная обучающая среда в таком случае отражает как место обучения, так и ценности компании, воспроизводство которых способствует совершенствованию содержания обучения и его обогащению успешными практиками освоения языка при взаимодействии сотрудников. Место обучения – это сама компания, на базе которой осуществляется реализация методики и программы обучения взрослых иностранным языкам. Обоснованность и востребованность обучения в самой компании выражается в том, что только таким образом обеспечится полноценное погружение в рабочие условия, в которых привычно осуществляет свою деятельность сотрудник. В частности, элементами организационного компонента корпоративной среды как места обучения являются:

- инфраструктура компании – помещения, оборудование, программы для работы, каналы связи, внутренние корпоративные платформы, рабочая документация и многие другие важные обучения в условиях компании; в том

числе сюда относятся внутренние процессы по взаимодействию с данной инфраструктурой, а также язык как средство развития иноязычной компетенции (активное стимулирование которого и влияет на развитие);

- политика управления персоналом, которая также сказывается и отражает условия компании, влияющие на результативность обучения; в частности, политика управления персоналом определяет отбор сотрудников на обучение, влияет на потребности сотрудников в освоении иноязычных корпоративных программ обучения, обеспечивает признание на внутрифирменном уровне достигнутых сотрудниками результатов обучения иностранным языкам;
- создаваемые порядки взаимодействия между сотрудниками различных подразделений, отделов, персоналом разных уровней (работники; руководители первого, второго, третьего звена), что задает тон совместного обучения, обуславливает разделение обучающихся по группам, определяет формальный характер совместного обучения разных сотрудников, реализацию приоритетов лингвистической безопасности как компоненты организационного характера

Следовательно, описанные выше параметры преимущественно относятся к организационному компоненту условий корпоративного обучения, который, в свою очередь, оказывает прямое влияние на формирование и реализацию соответствующего дидактического компонента. Дидактическими элементами выделенного условия, исходя из вышеприведенного, признается:

1. Плюрилингвальность как базис корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. Осуществляется сознательное, целенаправленное и контролируемое сопоставление языковых систем; поддерживается интерференция (при ее положительном влиянии и схожести языков). Развивается говорение в ракурсе плюрилингвизма и использования иностранного языка при решении рабочих задач.

2. Построенное на задачах корпоративное обучение, в котором воспроизводятся элементы постоянной деятельности сотрудников, включаются должностные обязанности, действия на рабочем месте и многие другие проявления. Фактически основой проектирования форм, способов, выбора средств и методов обучения является спектр реальных рабочих задач. Например, заполнение электронных писем, подготовка отчетов, докладов, презентаций, ведение переговоров, работа с подразделениями и офисами в других странах. Необходимость данного элемента названного организационно– дидактического условия обучения в компании определена повышением практико– ориентированности, значимости и экономии времени за счет освоения иноязычного содержания через актуальные и востребованные в деятельности сотрудника процессы. Причем также удается реализовывать деятельностный и активный подходы к обучению иностранным языкам в корпоративной среде.

3. Обеспечение лингвистической безопасности, реализуемое через использование разных языков в рамках одного задания; формирование микрогрупп по тематическим интересам; использование самооценки. В такой системе обучающийся перестает воспринимать оценку как угрозу, язык – как барьер, а ошибку – как поражение. Напротив, формируется установка на развитие, поддерживается мотивация и ощущение безопасности при любом уровне иноязычной подготовки. Таким образом, данное условие задает рамки, в которых плюрилингвальное корпоративное обучение становится функционально– релевантным, безопасным, ценностно– и предметно– ориентированным.

Реализация указанного организационно– дидактического условия зависит от институциональной поддержки и методической проработки предметного обучения иностранным языкам взрослых, с контролем и поддержанием необходимого уровня лингвистической безопасности.

Условие второе. *Плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых иностранным языкам окажется успешным, если будут учтены нормативно–*

правовые основы и воспроизводиться нормативный базис регулирования корпоративного обучения взрослых иностранным языкам.

Как показано в параграфе 1.2, корпоративное обучение выступает институционально регламентированной практикой, соотнесенной с внутренними документами компаний и федеральным законодательством. Параграф 2.1 систематизирует правовые основания трех уровней: федерального (ФЗ №273, ФЗ №238), регионального и локального, включая профессиональные стандарты и акты образовательных организаций. Разработка методической системы с учетом этих актов обеспечивает правовую устойчивость и интеграцию обучения в кадровую политику. В параграфе 2.3 плюрилингвальный подход рассматривается как основа для согласования регуляторных параметров с индивидуализацией содержания. Указанные основания формируют организационно–дидактические условия, специфичные для плюрилингвизма, и обосновывают необходимость поэлементного анализа каждого из условий. Нормативно–правовое обеспечение, как показано в параграфе 2.1, задает границы легитимности и служит компонентом, обеспечивающим устойчивость, воспроизводимость, вариативность и качество методической системы в корпоративной языковой среде. Корпоративное обучение функционирует на пересечении труда и образования, что требует учета норм трудового, образовательного, налогового и гражданского законодательства. Особенность нормативной базы – ее способность поддерживать индивидуализированные траектории обучения, что отражено в национальных и стратегических документах. Локальные акты обучающих организаций учитывают специфику плюрилингвального подхода: интеграцию языков, трансъязыковую активность, мультилингвальный контент, защиту прав обучающихся, в том числе от языковой дискриминации.

Плюрилингвальное корпоративное обучение – одна из наиболее вариативных форм в нормативно–правовом плане. В зависимости от формата (партнерство с образовательными организациями, использование МООС, сертификация и др.) варьируются темпы, объемы и содержание, а также

обязательные требования. В формальном образовании (вузовском и среднем профессиональном) преобладает регламентация: ФГОС, учебные планы, программы. В дополнительном образовании формализация меньше, но регламенты присутствуют, особенно в программах повышения квалификации. Неформальное корпоративное обучение, напротив, характеризуется высокой степенью вариативности и адаптивности. Однако даже в нем необходим баланс между гибкостью и стандартами, особенно в иноязычной подготовке. В корпоративной практике стандарты задаются внутренними целями и ожиданиями, формируя методическую конфигурацию. Хотя формальная стандартизация не обязательна, ее элементы (цели, результаты, формы) необходимы для достижения минимального уровня результативности, согласуемого с внутренней политикой компании.

Формирование целей, содержания и форматов проявляется как формальным, так и неформальным, с участием руководства и сотрудников. Ответственность за выбор программ и методик несет руководство, опираясь на нормативные акты, корпоративные стандарты и отчетность. Методики могут учитывать международные стандарты, определяющие структуру, формы и предпочтительные решения. Элементами стандартизации выступают четкие цели, задачи и ожидаемые результаты, фиксирующие вклад корпоративного обучения в развитие плюрилингвальной коммуникативной компетенции [см. ФЗ №273, ФЗ №238, профстандарты]. Методика включает в себя российские и международные стандарты, задающие структуру содержания, формы реализации и предпочтительные методические решения. Элементами стандартизации становятся также четкое определение целей, задач и ожидаемых результатов, фиксирующих вклад корпоративного иноязычного обучения в развитие плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

На наш взгляд, свести регламентацию и стандартизацию необходимо к ряду критериев, которые будут определять реализацию сформулированного второго организационно– дидактического условия:

– корректность корпоративной программы иноязычного обучения с точки зрения национального законодательства и внутренних стандартов; предполагается, что реализация программы корпоративного обучения взрослых иностранным языкам будет соответствовать нормам Трудового кодекса, Федерального законодательства и внутренним корпоративным стандартам. Обучение основывается на договорной основе и оформляется юридически; соблюдаются нормы авторского права, при необходимости осуществляется лицензирование и т. д.;

– целесообразность и взаимосвязанность дидактических целей с существующими стандартами и нормативами; учитываются структуры профессиональных компетенций, модули, распределение часов, порядки организации обучения и создание необходимых условий, как минимум, учитывают частичные положения ГОСТ (или иных стандартов, например, международных);

– мониторинг результативности и качества обучения, что предполагает обязательное проведение входной, промежуточной и выходной диагностики для оценки результативности, качества и последующего совершенствования иноязычных корпоративных программ. Стандартизация порождает ряд дидактических проблем, связанных с противоречием принципам изменчивости: чрезмерная формализация снижает адаптивность обучения, нормативные документы остаются фрагментарными, вариативная часть программ ограничена и слабо соотнесена с новыми подходами.

В связи с этим возникает необходимость балансирования: стандартизация выступает естественным организационно–дидактическим условием, обеспечивающим педагогическую и правовую целостность, синхронность и соответствие процесса плюрилингвального корпоративного обучения. Результативность обучения в рамках данного условия определяется нормативной обоснованностью всех этапов образовательной деятельности. С одной стороны, корпоративное обучение характеризуется высокой вариативностью, что позволяет гибко формировать содержание, методику и

организационные решения в соответствии с целями компании. С другой – даже при автономности программ необходимо соблюдение требований национального законодательства и внутренних регламентов. Реализация этого условия обеспечивает: юридическую корректность программ; дидактическое решение, согласованное с профессиональными стандартами; систему оценки качества, способствующую мониторингу и улучшению методики обучения.

Нормативно–правовая база выступает системным регулятором и гарантом результативности методической системы плюрилингвального обучения взрослых. Она придает обучению правовую устойчивость, институциональную значимость и адаптивность. Соблюдение нормативных рамок способствует формированию легитимной, профессионально релевантной и инклюзивной обучающей среды, учитывающей разнообразие характеристик взрослого обучающегося. Многоуровневая нормативная поддержка – от федерального законодательства до локальных актов – позволяет выстраивать гибкие образовательные траектории, признавать результаты обучения и включать корпоративное образование в систему непрерывного образования. Нормативное обеспечение тем самым не просто сопровождает методическую систему, но и обеспечивает ее устойчивость и развитие в условиях социокультурных и профессиональных трансформаций.

Условие третье. *Плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых иностранным языкам окажется успешным, если будут проектироваться и реализовываться адаптивные образовательные программы, обеспечивающие создание индивидуальной траектории обучения для каждого обучающегося.*

Третье условие заключается в необходимости проектирования гибких, адаптивных образовательных программ, ориентированных на создание индивидуализированной траектории обучения, способной учитывать как внутренние (мотивационные, когнитивные, языковые), так и внешние (профессиональные, социокультурные, институциональные) параметры обучающегося. Методическая система строится как инвариантно–вариативная, где инвариантная часть обеспечивает формирование основного

языкового, коммуникативного и культурного репертуара, а вариативный – адаптируется в соответствии с уровнем иноязычной подготовленности, профессиональным профилем, динамикой речевых потребностей и особенностями восприятия информации у конкретного обучающегося. В параграфе 1.3 обоснована необходимость индивидуализации как базового ориентира при работе со взрослыми, обладающими разнообразием образовательных биографий, установок, предпочтений и форматов включенности. В параграфе 1.4. подробно представлены лингводидактические механизмы обеспечения гибкости образовательного процесса – в частности, использование интегративных форм представления языков, опора на стратегии межъязыковой и межкультурной рефлексии, внедрение цифровых ресурсов и кросс– языковых платформ, реализация принципов смыслопорождающей активности и когнитивного насыщения учебного материала. Эти механизмы способствуют адаптации содержания, и расширению языковой картины мира обучающегося, его способности интерпретировать, трансформировать и использовать языковое знание в различных профессионально– коммуникативных контекстах. Параграф 2.3 дополняет это обоснование, раскрывая плюрилингвальный подход как лингвлдидактическое основание соотнесения индивидуального языкового опыта с актуальными и потенциальными профессиональными задачами, формирующее у обучающегося целостную, функциональную и динамичную плюрилингвальную коммуникативную компетенцию. Основополагающим является разработка гибких (адаптивных) программ, создающих индивидуальные траектории, учитывающие мотивационные, когнитивные, языковые, профессиональные параметры обучающегося. Как субъект обучения, взрослый обладает устойчивыми личностно–профессиональными потребностями и разным уровнем языковой подготовки. Индивидуальная траектория формируется на основе:
– предварительной диагностики уровня компетенции (входное оценивание);

– учета профессиональной сферы (лексика, терминология, стили общения);
– включения обязательных и вариативных модулей.

Обязательные модули задают языковую базу и могут проектироваться с участием компании–заказчика. Вариативные модули отражают реальные рабочие задачи. Это делает обучение значимым и адресным, несмотря на разнообразие запросов. Модульная структура программ позволяет варьировать подабор и порядок тем (на основе диагностики); формы и методы (в зависимости от модуля и условий); темп освоения (интенсив, протяженное обучение и др.); цели и результаты (в зависимости от запроса обучающегося и компании); языки и сферы их применения (чередование, сопоставления, распределение).

Такая конфигурация развивает языковую и коммуникативно–культурную гибкость и отвечает дидактическому принципу субъектности и андрагогическому подходу.

Индивидуальные программы обеспечивают: выбор направлений, соответствующих профессиональной деятельности и стилю усвоения; учет тревожности, когнитивных стратегий и восприятия; педагогическое сопровождение и фасилитацию (не контроль), как показано в работах [Сысоев, Потапова, 2022; Аманова, 2025];
– перенос фокуса с ошибок на успех, что способствует раскрытию, а не оценке;
– признание ценности родного языка и опыта, формирующее целостное языковое «Я».

Преимущества индивидуальных маршрутов: повышение ответственности за выбор траектории; стимулирование самообучения; удовлетворение языковых потребностей; результативность за счет опоры на контекст; непрерывность и интеграция в рабочие процессы; развитие самоопределения и самопроектирования; использование цифровых и смешанных форм; гибкая коррекция форм и содержания по мере изменения задач.

Ключевым условием является педагогическое сопровождение: консультирование, целеполагание, методическая поддержка, помощь в

рефлексии. Роль преподавателя – поддержка и сонастройка, отказ от директивности. Это снижает влияние перегрузки, способствует саморегуляции, логической связности модулей и интеграции компонентов. Цифровые технологии позволяют варьировать объем, последовательность, интерфейс и языковую среду. Инструменты – автоматический перевод, сравнение структур, двуязычные комментарии – интегрируют формальное и неформальное обучение, усиливают автономность обучающегося. Таким образом, индивидуализированное обучение в плюрилингвальном корпоративном контексте – это методологически обоснованная система, основанная на гибкости, субъектности и поддержке. Адаптивные программы обеспечивают не только языковое освоение, но и развитие профессиональных и личностных ресурсов. Цифровые инструменты делают методику динамичной и устойчивой к изменениям, превращая индивидуальный маршрут в элемент непрерывного образования.

Условие четвертое. *Плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых иностранным языкам окажется успешным, если в качестве ориентировочного результата иноязычного обучения взрослых выступит сформированный «целевой профиль» – профиль корпоративного обучающегося*.

Четвертое организационно–дидактическое условие связано с целевой ориентацией методической системы на формирование целевого профиля корпоративного обучающегося как нормативного результата плюрилингвального корпоративного обучения. Данный профиль отражает требуемый уровень развития плюрилингвальной языковой личности, способной к трансъязыковому смыслопорождению, межкультурной навигации и продуктивной иноязычной деятельности в профессиональной сфере.

В параграфе 1.3 раскрывается психолого–педагогический портрет обучающегося, включающий возрастные, когнитивные, мотивационные и поколенческие характеристики, которые фиксируют его актуальное состояние

и выступают диагностическим основанием обучения. В параграфе 2.2 данное описание получает развитие и соотносится со структурой плюрилингвальной коммуникативной компетенции, представленной языковым, коммуникативно–когнитивным, профессионально–деятельностным и ценностно–смысловым компонентами. Это позволяет перейти от анализа исходных характеристик обучающегося к определению параметров результата обучения.

В параграфе 2.3 плюрилингвальный подход обоснован как методологическая основа построения методической системы, определяющая стратегию отбора целей, содержания и технологий обучения. Его специфика заключается в признании многоязычного репертуара как единого ресурса профессиональной коммуникации, ориентации на межъязыковую интеграцию и развитии когнитивной гибкости обучающихся. Это обеспечивает формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции и позволяет проектировать индивидуализированные образовательные траектории, соответствующие требованиям современной профессиональной коммуникации.

Формирование целевого профиля является необходимым условием согласования целей, содержания и результатов обучения. Он представляет собой динамическую нормативную модель, интегрирующую когнитивные, профессионально–деятельностные и коммуникативные параметры обучающегося, формируемые в соответствии с принципами индивидуализации и плюрилингвального подхода. Целевой профиль задает систему ориентиров, используемых при проектировании методики и оценке результатов обучения, и структурирует ожидаемые знания, умения, установки и стратегии поведения, релевантные корпоративной многоязычной среде.

Разработка целевого профиля предполагает учет профессионального и языкового контекста: отраслевой специфики компании, должностных функций обучающегося, типичных коммуникативных ролей (взаимодействие с клиентами, участие в международных проектах, подготовка документации),

а также особенностей корпоративной культуры, определяющих требования к речевому поведению и владению языками. Это обеспечивает соответствие между образовательным процессом и его результатами как на уровне личностного развития, так и на уровне профессиональной результативности.

Содержательно целевой профиль включает не только языковые показатели, но и ценностно–смысловые характеристики. К ним относятся готовность к межкультурному взаимодействию, способность к гибкому переключению между языками и адаптации к многоязычной среде, умение применять язык в профессиональном контексте, развитые навыки саморегуляции и установка на непрерывное самообразование, а также принятие многоязычия как элемента профессиональной идентичности.

Результат обучения при этом определяется не формальным уровнем владения языком, а степенью сформированности способности использовать языковые средства для решения профессиональных задач. Освоение программы проявляется в совокупности характеристик обучающегося, включающих владение грамматическими и лексическими средствами, профессионально ориентированной лексикой, а также развитие умений говорения, аудирования, чтения и фонетической грамотности. Оценка этих параметров осуществляется с учетом уместности, точности, функциональности и соответствия профессиональной практике.

Целевой профиль выполняет обеспечение согласование компонентов методической системе. Для преподавателя он служит ориентиром при выборе содержания, методов и средств диагностики; для обучающегося – инструментом саморефлексии и оценки прогресса; для работодателя – критерием соответствия результатов обучения требованиям корпоративной среды.

Реализация данного организационно–дидактического условия обеспечивает целенаправленность и педагогическую обоснованность обучения. Целевой профиль выступает элементом методической системы, обеспечивающим согласование ее компонентов – от проектирования

содержания до оценки результатов. Он задает ценностно–функциональные ориентиры освоения языка и обеспечивает переход к гибкой, результативной и профессионально ориентированной модели обучения, направленной на формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции как ресурса профессионального развития.

С целью систематизации представленных организационно–дидактических условий и демонстрации их реализации в корпоративной образовательной среде далее представлена обобщающая таблица (таблица 7), отражающая их содержание и способы практической реализации.

Таблица 7 – Теоретико–концептуальные и практические аспекты реализации разработанной системы организационно–дидактических условий обеспечения результативности плюрилингвального корпоративного обучения взрослых

Условие	Особенности	Способы реализации
Плюрилингвальное корпоративное обучение осуществляется в иноязычной корпоративной обучающей среде с соблюдением приоритетов лингвистической безопасности	– иноязычная среда функционирует как интегративное пространство профессиональной и межкультурной коммуникации; – приоритет принадлежит защите языковых прав и профилактике лингвистической дискриминации; – лингвистическая безопасность обеспечивается на уровне содержания, технологий и коммуникационных практик.	– конструирование мультиязычного информационного пространства с контролем рисков языковой интерференции; – создание условий для комфортного и равноправного включения обучающихся с разным иноязычным опытом; – проведение мониторинга языковой безопасности.
Учет нормативно–правовых основ и воспроизводство	– корпоративное обучение соотнесено с требованиями	– проведение юридико–методической экспертизы программ обучения;

нормативного базиса регулирования корпоративного обучения	дополнительного и дополнительного профессионального образования; – включены положения профстандартов, образовательных стандартов, трудового законодательства; – закреплены механизмы сертификации и контроля качества.	– внедрение регламентов, положений и протоколов внутрикорпоративного иноязычного обучения; – координация с органами повышения квалификации и дополнительного образования; – актуализация документов, отражающих иноязычную политику компании.
Разработка и реализация адаптивных образовательных программ, ориентированных на индивидуальные траектории обучения	– персонализация программ в зависимости от уровня, целей, профессионального контекста и иноязычного опыта обучающегося; – интеграция средств цифрового контроля и самооценки; – использование модульной структуры курсов; – вариативность контента и заданий.	– проведение диагностики входного уровня и мотивационного профиля обучающихся; – моделирование индивидуальных образовательных маршрутов (ИОМ); – внедрение LMS–платформ с функциями адаптации материалов и обратной связи; – настройка темпа, формата и сложности задач под обучающегося.
Ориентиром результативности обучения становится «целевой профиль» – профиль обучающегося	– описание результатов обучения через интеграцию языковых, профессиональных характеристик; – опора на концепт «языковой личности» в корпоративной среде; – связь между результатами обучения и задачами профессионального развития.	– разработка идеального профиля обучающегося с учетом требований работодателя и обучающегося; – создание системы накопления и визуализации достижений (языковое портфолио, компетентностная карта); – проведение оценки плюрилингвальной коммуникативной

		компетенции, профессиональной коммуникации и саморазвитию.

Реализация организационно–дидактических условий в рамках плюрилингвального подхода позволяет выстраивать целостную и обоснованную систему корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. Мониторинг результативности этих условий охватывает как диагностические процедуры (оценка состояния и динамики среды), так и аналитические инструменты, способствующие ее рефлексивному обновлению. Контроль реализации условий включает методы и инструменты, позволяющие оценить соответствие параметров, обеспечивающих целостность методической системы: согласованность целей, содержания, технологий, форм и средств обучения; их соотнесенность с потребностями обучающихся, корпоративными требованиями и задачами формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции. На этапе внедрения ключевую роль играют стандартизированные средства аудита: чек–листы, шкалы, опросники, таблицы самооценки.

Важнейшими диагностическими параметрами, отражающими результативность организационно–дидактических условий, выступают такие характеристики, как мотивационная включенность обучающихся, выражающаяся в устойчивом сочетании внутренней и внешней учебной мотивации; эмоциональное благополучие, указывающее на комфортность и поддержку внутри образовательной среды; успешность языкового освоения, определяемая как по степени развития языкового репертуара, так и по уровню функциональной активности в реальных коммуникативных ситуациях. Дополнительное значение имеют адаптивность обучающихся к модульной структуре и цифровой инфраструктуре обучения, уровень их учебной автономии, а также результативность индивидуальных образовательных траекторий, выражающаяся в соответствии между целями, средствами обучения и достигаемыми результатами. Рефлексивный анализ,

осуществляемый обучающимися, преподавателями и представителями корпораций, дополняет объективные данные (результаты аттестации, посещаемость, отзывы работодателей) и позволяет выявить барьеры и точки роста. Это становится основанием для корректировки содержания, методов и логики обучения.

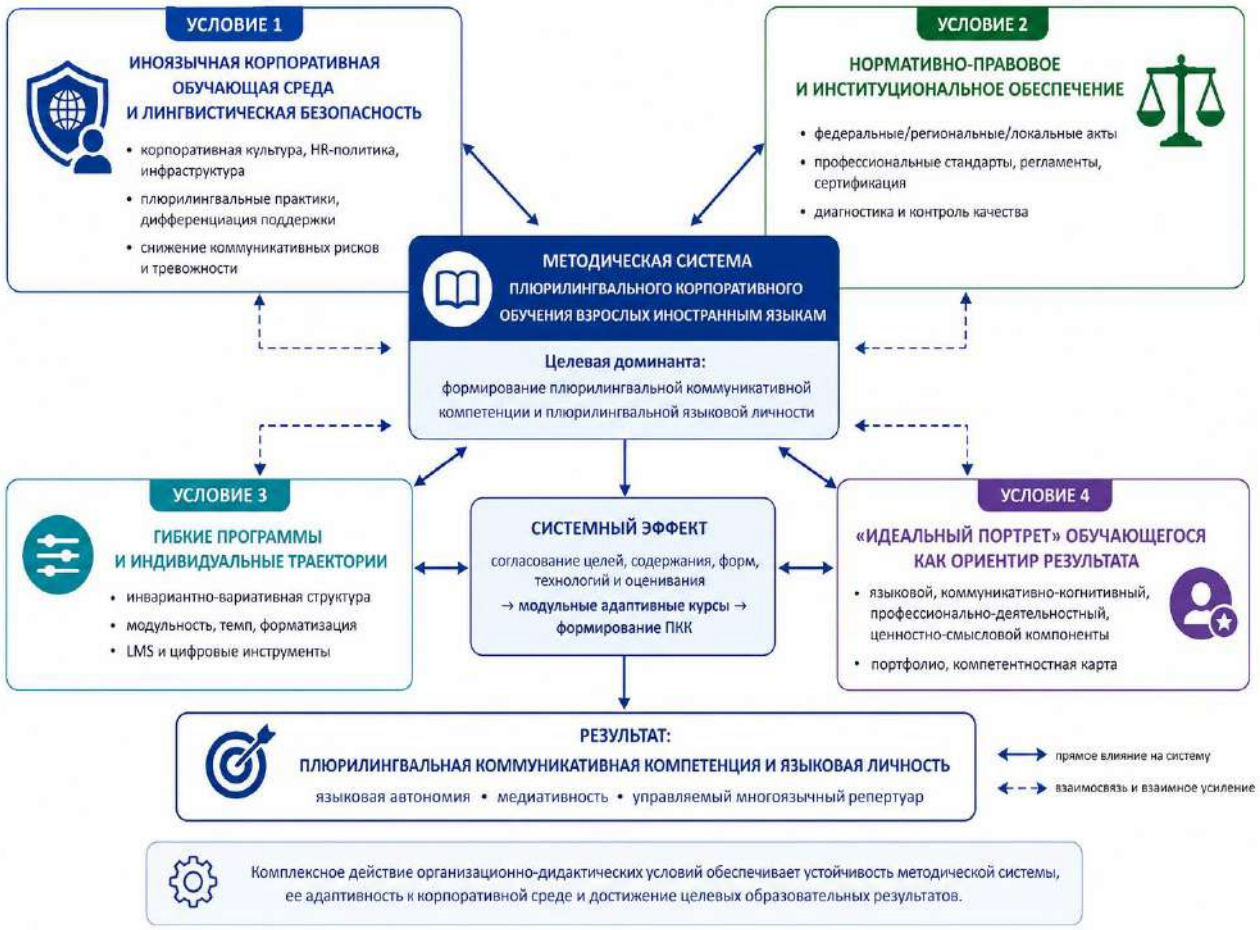


Рисунок 17 – Организационно–дидактические условия методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам

Все четыре организационно–дидактических условия функционируют во взаимосвязи, формируя единую методическую систему: учет корпоративной среды и лингвистической безопасности обеспечивает прикладную направленность и актуальность обучения; нормативно–правовая обоснованность способствует его прозрачности и управляемости; гибкие образовательные программы отражают профессиональные особенности и

индивидуальные потребности обучающихся; целевой профиль обучающегося выступает в роли целевого ориентира, обеспечивая согласование содержания, методов и ожидаемых результатов.

Гибкость обеспечивается модульностью, цифровыми возможностями и индивидуализацией обучения. Результативность определяется ориентацией на «целевой профиль» – интегративный профиль, отражающий когнитивные, профессиональные и ценностные параметры, соответствующие задачам личности и организации.

В совокупности эти условия формируют методику, ориентированную на контекст, цифровые ресурсы, субъектную позицию и непрерывность обучения. Их реализация способствует развитию плюрилингвальной коммуникативной компетенции как ресурса профессионального роста и внутриорганизационной консолидации. Нарушение согласованности условий ведет к фрагментарности и снижению результативности, противореча принципам современного образования взрослых. Организационно–дидактические условия, описанные в п. 3.1. определяют требования и ограничения, в пределах которых методика проектируется и реализуется. Методика плюрилингвального корпоративного обучения взрослых представляет собой структурный компонент методической системы, реализуемый в рамках механизма ее функционирования, включая взаимосвязанные цели, задачи и содержание, направленные на поэтапное формирование коммуникативных намерений и управление многоязычным репертуаром обучающихся. Данный уровень обеспечивает наличие четко выраженного механизма обучения, что и составляет предмет анализа п.3.2.

3.2. Цели, задачи, содержание методики плюрилингвального корпоративного обучения взрослых

Разработка методики плюрилингвального корпоративного обучения взрослых представляет собой переход от концептуальных и методологических положений к конкретным педагогическим решениям. Этот этап включает

формулирование целей и задач, определение структуры содержания и разработку системы упражнений (Приложение 11), соотнесенных с профессиональным контекстом, когнитивными особенностями обучающихся и условиями корпоративной обучающей среды. Методика реализует целевые установки методической системы и не формулирует самостоятельного результата. Корпоративное обучение иностранным языкам заметно отличается от классического уровневого обучения (A1–C2), основанной на последовательном освоении языкового материала. В корпоративной практике обучение изначально ориентировано на прикладные задачи и определяется актуальными потребностями сотрудников. Программы варьируются по длительности, могут запускаться в любое время и чаще строятся не вокруг уровня, а вокруг конкретных коммуникативных ситуаций. Это, например, подготовка к переговорам, проведение презентаций, сопровождение визитов партнеров или актуализация ранее освоенных языковых навыков.

Это отражает ключевую особенность корпоративного обучения – отказ от приоритета академической последовательности в пользу функциональной релевантности. Уровневое обучение обеспечивает поступательное изучение иностранного языка, однако в условиях бизнеса оно оказывается слишком инерционным: компаниям важнее обеспечить быстрый доступ сотрудников к нужным языковым средствам здесь и сейчас. В этом смысле корпоративные программы носят адаптивный, модульный и ситуативный характер, что позволяет обеспечивать взаимрсвязь корпоративного обучения иностранным языкам и профессиональной деятельности.

Методика плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам в рамках настоящего исследования рассматривается как операционально–деятельностный элемент механизма реализации методической системы. Ее функции заключаются в обеспечении перехода от диагностически зафиксированных профессиональных и коммуникативных потребностей обучающихся к целенаправленному формированию плюрилингвальной коммуникативной компетенции через

регламентированный отбор языков, структурирование содержания на основе коммуникативных намерений и использование технологий, адекватных условиям корпоративной обучающей среды.

Цель методики заключается в обеспечении формирования у взрослых обучающихся плюрилингвальной коммуникативной компетенции как способности осознанно реализовывать профессионально значимые коммуникативные намерения в корпоративной среде на основе интегрированного многоязычного репертуара. Иностранные языки при этом рассматриваются как функциональные ресурсы, выбор и сочетание которых определяется коммуникативной задачей, профессиональной ситуацией и адресатом взаимодействия. Методика обеспечивает переход от усвоения языковых средств к их целенаправленному использованию в профессиональной коммуникации и выступает процессуальным механизмом реализации методической системы.

Целевым результатом методической системы является формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции как функционального ядра плюрилингвальной языковой личности. Методика не задает самостоятельного результата, а обеспечивает достижение данного системного результата. Ее результат выражается в положительной динамике показателей сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции, фиксируемой по системе критериев и соотносимой с параметрами целевого (идеального) профиля корпоративного обучающегося.

Цели обучения конкретизируются через задачи, сгруппированные по трем направлениям (Таблица 8):

1. Когнитивно–языковое – формирование способности осознанно конструировать и реализовывать коммуникативные намерения на основе интегрированного использования нескольких иностранных языков с опорой на предшествующий языковой опыт обучающихся. В рамках данного направления развиваются умения межъязыкового управления, включающие осмысление сходств и различий языковых систем, прогнозирование

интерференции и ее функциональное использование при решении профессионально значимых коммуникативных задач в корпоративной среде. Особое внимание уделяется формированию когнитивно– интерпретативных стратегий, обеспечивающих трансъязыковое смыслопорождение и гибкий языковой выбор в зависимости от коммуникативного намерения.

2. Профессионально–коммуникативное – развитие способности к целенаправленной реализации профессиональных коммуникативных намерений в типичных для корпоративной среды ситуациях на основе интеграции языковых ресурсов с отраслевым контекстом. Данное направление ориентировано на формирование умений продуцировать профессионально релевантные речевые действия и жанры (аргументация, согласование, презентация, решение проблем) на нескольких языках с учетом коммуникативной задачи, адресата и культурно–нормативных параметров взаимодействия. Реализация задач данного направления способствует становлению плюрилингвального профессионального мышления и устойчивой профессионально–языковой идентичности обучающихся.

3. Личностно–рефлексивное – формирование субъектной позиции взрослого обучающегося как активного носителя и управляющего собственного плюрилингвального коммуникативного репертуара. В рамках данного направления развиваются умения рефлексивного анализа собственных коммуникативных намерений, стратегий языкового выбора и трансъязыковых действий в профессиональной коммуникации. Задачи направлены на развитие автономии, ответственности за образовательную траекторию и способности к осознанной коррекции языкового поведения в соответствии с изменяющимися профессиональными целями и условиями корпоративного взаимодействия.

Таблица 8 – Структура задач методики по направлениям

Задачи по направлениям	Основные задачи	Ключевые аспекты	Ожидаемые результаты
Когнитивно–языковое	Освоение нескольких языков,	Сопоставление грамматик, лексики,	Гибкость межъязыкового управления,

	трансъязыковое смыслопорождение, управление интерференцией	развитие стратегий управления	формирование трансъязыкового мышления
Профессионально–коммуникативное	Интеграция языков в профессиональный контекст, формирование профессиональной идентичности	Разработка сценариев делового общения, переговоров, презентаций	Уверенное использование языков в профессии, развитие профессиональной идентичности
Личностно–рефлексивное	Рефлексия, развитие автономии и субъектности	Языковые дневники, рефлексивные модули, индивидуальные траектории	Осознанное языковое поведение, развитие субъектной позиции обучающегося

Для реализации задач применяется структурированная методика, сочетающая инвариантные и вариативные части., где основываемся на компонентном подход Г. В. Роговой, адаптированная к условиям корпоративного плюрилингвального обучения взрослых благодаря ее методологической универсальности. Методика корпоративного обучения взрослых основана на четырех взаимосвязанных компонентах: лингвистическом, психологическом, методологическом и профессиональном. Данная структура, разработанная на основе идей Г. В. Роговой [Рогова], демонстрирует как методологическую универсальность, так и адаптивность к условиям корпоративного обучения. В ее рамках *лингвистический компонент* обеспечивает базу для межъязыкового управления через автоматизацию структур, сопоставление языков и перенос, что способствует развитию трансъязыкового мышления [Е.И.Пассов]. *Психологический компонент* ориентирован на снижение языковой тревожности и формирование внутренней мотивации; это достигается за счет ролевого моделирования, рефлексии и постепенного включения обучающихся в профессиональные ситуации [Г. А. Китайгородская]. *Методологический компонент* нацелен на

развитие стратегической автономии и умений самостоятельного управления процессом обучения, которые реализуются через цифровые инструменты, ИИ–платформы и модульную организацию образовательного материала [Ж. С. Аникина, Н. Ф. Коряковцева, Е. Н. Соловова]. *Профессиональный компонент*, введенный автором, основанный на коммуникативных намерениях, расширяет методику обучения за счет упражнений на жанровую трансформацию, симуляции и языковое посредничество, позволяя интегрировать обучение в реальные профессиональные задачи и формировать прагматическую гибкость [Beacco et al., 2016].

Компонентная структура обучения обеспечивает целостность и мотивационную насыщенность, гибкую адаптацию к запросам многоязычной профессиональной среды, где языковая подготовка напрямую связана с конкретными задачами деятельности. Взаимосвязь лингвистического, психологического, методологического и профессионального компонентов позволяет рассматривать обучение как многослойную систему, ориентированную одновременно на языковую точность, осознанность действий, личную вовлеченность и прикладной результат.

Лингвистический компонент задает базовую основу: через трансформацию, подстановку и сопоставление конструкций на нескольких языках формируется устойчивое владение лексико–грамматическими средствами и отрабатываются механизмы переноса. Это создает условия для более осознанного управления языками и развития трансъязыкового мышления. *Психологический компонент* связан с поддержанием внутренней устойчивости и мотивации. Ситуативные диалоги, игровые задания на перевод, короткие рефлексивные тексты помогают снизить тревожность и формируют безопасную учебную среду. Постепенно это подводит обучающихся к включению в реальные профессиональные коммуникации, укрепляя уверенность и готовность использовать язык в работе. *Методологический компонент* обеспечивает развитие стратегической автономии: отбор серии упражнений на выбор оптимальных способов

решения коммуникативных задач, работа с цифровыми и ИИ–платформами, а также модульные мини–проекты с самооценкой формируют навыки самостоятельного управления обучением. *Профессиональный компонент* задает вариативную основу плюрилингвального корпоративного обучения иностранным языкам, основанную на коммуникативных намерениях: пересказ и адаптация кейсов на разных языках, многоязычные презентации, ролевые переговоры и проектные задания (например, разработка корпоративного гайда) формируют прагматическую готовность к применению языков в профессиональной среде.

Предложенная организация учебной деятельности характеризуется четкой внутренней последовательностью: от автоматизации языковых средств, составляющих лингвистический компонент, через создание условий психологической безопасности и устойчивой мотивации обучающихся, относящихся к психологическому компоненту, и развитие стратегической автономии в освоении языков, отражающей методологический компонент, – к профессионально релевантной реализации иноязычной коммуникации. Данная логика наглядно демонстрирует механизм формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции в условиях корпоративного обучения взрослых.

1 *Лингвистический компонент,* в трактовке Г. В. Роговой, представляет собой языковую базу, формируемую по критерию функциональной целесообразности [Рогова]. В логике плюрилингвального корпоративного обучения данный компонент задает научно обоснованную основу для структурирования языкового материала, обеспечивая модульность, адаптивность и функциональную направленность – качества, принципиально важные для динамичной профессиональной среды. Инвариантная часть формирует устойчивое грамматико–лексическое и коммуникативное ядро, общее для обучающихся с разным уровнем подготовки, и тем самым обеспечивает методическую устойчивость и воспроизводимость результатов.

Инвариантная часть включает пять взаимосвязанных блоков: обязательный грамматический минимум, обязательную лексику, типовые речевые ситуации, сопоставительные грамматико–коммуникативные микротемы и функционально–ориентированные упражнения. Несмотря на обобщенный характер, эти элементы обладают высокой прикладной значимостью и создают основу для развития плюрилингвальной коммуникативной компетенции, объединяющей когнитивные, деятельностные и ценностно–смысловые аспекты. Такая структурированность позволяет стандартизировать оценивание, повысить его объективность и сопоставимость результатов на разных этапах обучения. Опора на уже освоенные языки усиливает уверенность обучающихся и формирует навыки аналитического мышления и перекодирования языкового опыта. Это способствует развитию метаязыковой рефлексии и когнитивной гибкости. Движение «от известного к новому» снижает тревожность и делает усвоение более эффективным, при этом интерференция приобретает конструктивный характер. Такой формат особенно продуктивен в многоязычных коллективах и у обучающихся с опытом изучения нескольких языков.

В вариативной части акцент переносится на активное использование уже имеющегося языкового опыта. Интеграция ранее изученных языков реализуется через задания на сопоставление, перенос коммуникативных стратегий, трансформацию языковых единиц и осмысление зон возможной интерференции, что позволяет формировать более гибкие и осознанные коммуникативные решения. Это позволяет рассматривать ранее изученные языки не как фон, а как активный инструмент реализации коммуникативных намерений в новом языке. Использование, например, английского языка при освоении испанского или итальянского облегчает понимание инструкций, ускоряет формирование коммуникативных моделей и способствует выстраиванию семиотических связей между языками.

Применение первого или второго иностранного языка в качестве опоры при освоении последующих языков позволяет ускорить темп обучения за счет

когнитивных аналогий, сократить объем инструктивного материала на еще не освоенном языке и одновременно укреплять уже сформированные коммуникативные намерения на известных языках. В рамках вариативной части данная практика приобретает методологическое значение, поскольку направлена на развитие метаязыкового сознания и когнитивной автономии обучающихся. В результате плюрилингвальные практики выступают не только средством актуализации иноязычного опыта, но и механизмом оптимизации усвоения нового материала за счет стратегического межъязыкового взаимодействия и осознанного управления коммуникативными намерениями.

Отбор языков осуществляется не по формальному или традиционно–иерархическому признаку, а в логике их функционального участия в реализации профессионально значимых коммуникативных намерений. Такой подход отражает современное понимание плюрилингвальности как динамического ресурса языковой личности, активируемого в зависимости от коммуникативной задачи, сферы профессионального взаимодействия и условий корпоративной среды. Ключевым методологическим положением является рассмотрение иностранного языка не как автономной цели обучения, а как инструмента реализации определенного набора коммуникативных намерений**,** востребованных в конкретных учебно–трудовых и профессиональных ситуациях. Это положение согласуется с трактовкой плюрилингвальной коммуникативной компетенции как ядра плюрилингвальной языковой личности и обеспечивает переход от количественного накопления языков к качественному управлению многоязычным репертуаром.

Первостепенным основанием отбора иностранных языков выступает их профессиональная значимость для конкретной корпоративной среды. Язык включается в инязычное корпоративное обучение постольку, поскольку он реально используется или потенциально востребован в профессиональной деятельности обучающихся: в переговорах, деловой переписке, презентациях,

работе на международных выставках, взаимодействии с партнерами и заказчиками. Тем самым устраняется разрыв между содержанием обучения и практикой корпоративного общения, а формирование коммуникативных намерений приобретает прикладной характер.

Отбор языков соотносится с частотностью и регулярностью реализации коммуникативных намерений на данном языке в профессиональной практике. Приоритет получают языки, на которых обучающиеся чаще всего осуществляют базовые и расширенные коммуникативные действия: инициируют контакт, уточняют информацию, аргументируют позицию, сопровождают деловые процессы. Данный принцип позволяет выстраивать обучение в логике функциональной целесообразности и концентрировать дидактические усилия на языках, обеспечивающих максимальный коммуникативный эффект.

Существенным основанием отбора языков является их типологическая и функциональная сопоставимость с уже освоенными языками. В методике используется классификация языков по языковым группам (романская, германская, финно–угорская и др.), что позволяет рассматривать межъязыковые сходства как дидактический ресурс. Фонетические, лексические, словообразовательные и интонационные параллели целенаправленно используются для ускорения формирования коммуникативных намерений, снижения когнитивной нагрузки и развития осознанного межъязыкового переноса. Это способствует развитию метаязыкового мышления и более управляемому трансъязыковому поведению.

Отбор иностранных языков осуществляется с учетом когнитивных возможностей и образовательного опыта взрослых обучающихся. Приоритет отдается тем языкам, которые можно эффективно осваивать в условиях ограниченного времени и высокой профессиональной занятости – с опорой на аналитическое мышление, рефлексию и сопоставление языковых систем. Такой выбор делает обучение более устойчивым и поддерживает мотивацию

за счет ощущаемого прогресса и управляемости процесса. В методике также используется классификация языков по типологическим и функциональным признакам, что позволяет рассматривать их не изолированно, а как взаимосвязанное дидактическое пространство. Осознанное обращение к сходствам и различиям между языками обеспечивает ускоренное формирование коммуникативных намерений, снижает когнитивную нагрузку и развивает способность к межъязыковому управлению. Это соотносится с трактовкой плюрилингвальности как динамического свойства языковой личности, актуализируемого в зависимости от коммуникативной задачи и условий профессионального взаимодействия (см. п. 2.1). Отбор языков в данном случае выступает не самостоятельным методическим приемом, а механизмом формирования плюрилингвальной языковой личности взрослого обучающегося в корпоративной среде.

Межъязыковые сходства используются не фрагментарно, а системно: от фонетического и интонационного уровня – к лексическому и коммуникативно–прагматическому. Это позволяет выстраивать параллельные траектории обучения, при которых одни и те же коммуникативные намерения реализуются на разных языках в сопоставительном формате. В результате формируется способность обучающихся гибко переключаться между языками в рамках одного коммуникативного действия, что является ключевой характеристикой плюрилингвальной языковой личности.

Изучение иностранных языков для обучающегося не как автономная цель обучения, а средства реализации определенного набора коммуникативных намерений. Данное положение непосредственно соотносится с пониманием плюрилингвальной коммуникативной компетенции как компонента плюрилингвальной языковой личности (см. п. 2.2), обеспечивающего интеграцию языкового, коммуникативно–когнитивного и профессионально–деятельностного компонентов. В этом контексте отбор языков направлен на развитие способности обучающегося

осознанно управлять многоязычным репертуаром, а не на механическое расширение перечня изучаемых языков.

Первостепенным основанием отбора иностранных языков выступает их профессиональная релевантность для конкретной корпоративной среды. Включение языка в образовательную траекторию определяется его функциональной значимостью для реализации коммуникативных намерений в типичных учебно–трудовых и профессиональных ситуациях: переговорах, деловой переписке, презентациях, участии в международных проектах. Тем самым отбор языков обеспечивает формирование профессионально–деятельностного компонента плюрилингвальной языковой личности, связанного со способностью эффективно действовать в многоязычном профессиональном пространстве (см. п. 2.3).

Отбор языков соотносится с частотностью и регулярностью реализации коммуникативных намерений в профессиональной практике. Приоритет получают языки, на которых обучающиеся систематически осуществляют ключевые коммуникативные действия – от инициации и поддержания контакта до уточнения информации, аргументации позиции и сопровождения деловых процессов. Данный принцип направлен на развитие коммуникативно–когнитивного компонента плюрилингвальной языковой личности , поскольку способствует формированию устойчивых коммуникативных стратегий и способности к переносу уже сформированных намерений на новые языковые средства.

Существенным основанием отбора является типологическая и функциональная сопоставимость языков с уже освоенными. Используемая в методике классификация по генетико–типологическим и функциональным признакам позволяет рассматривать языковые группы как единое дидактическое пространство и целенаправленно использовать межъязыковые сходства и различия на фонетическом, лексическом, словообразовательном и интонационном уровнях. Это обеспечивает формирование метаязыкового сознания и управляемого трансъязыкового поведения, что соответствует

когнитивному и рефлексивному аспектам структуры плюрилингвальной языковой личности, раскрытым в главе 2.

Предпочтение отдается языковым сочетаниям, допускающим осознанное сопоставление языковых систем и опору на аналитическое мышление и рефлексию. Это обеспечивает развитие субъектной позиции обучающегося и его автономности в управлении индивидуальной образовательной траекторией, что соотносится с личностно–ценностным компонентом плюрилингвальной языковой личности. Практическая реализация данных принципов осуществляется через формирование функционально и лингвистически обоснованных языковых пар, позволяющих переносить уже сформированные коммуникативные намерения с одного языка на другой, сопоставлять способы их реализации и поэтапно выстраивать индивидуальный многоязычный репертуар.

В качестве базового лингвистического критерия используется типологическая классификация языков**,** позволяющая систематизировать их по языковым группам и рассматривать сходства и различия как дидактический ресурс. Прежде всего, в методике активно используются языки индоевропейской семьи**,** внутри которой выделяются германская, романская и славянская группы. Английский язык, относящийся к германской группе, выполняет функцию опорного языка корпоративного обучения: именно на нем формируются универсальные коммуникативные намерения – установление и поддержание контакта, представление компании и продукта, согласование позиций, ведение деловой переписки и презентация проектов. Его выбор обусловлен аналитическим строем, относительной простотой морфологии и высокой прозрачностью базовых коммуникативных структур, что делает его удобной основой для последующего межъязыкового сопоставления.

Подключение языков романской группы (испанского, французского, итальянского) в составе языковых пар с английским имеет четкое лингвистическое обоснование. Несмотря на принадлежность к разным ветвям индоевропейской семьи, английский язык содержит значительный пласт

романской лексики латинского и французского происхождения, особенно в сфере делового, юридического и профессионального общения. Это создает благоприятные условия для положительного лексико–семантического переноса при формировании коммуникативных намерений. В языковой паре «английский – испанский» или «английский – французский / итальянский» одно и то же коммуникативное намерение (приветствие партнера, представление компании, выражение заинтересованности, ведение светской беседы) реализуется в параллельных языковых форматах. Типологическая близость на уровне международной терминологии, сходных речевых формул и интонационных моделей позволяет обучающемуся осваивать единый коммуникативный сценарий, а не два изолированных языковых кода, что ускоряет формирование намерений и способствует развитию метаязыкового мышления.

Использование языков славянской группы, в частности польского языка, в паре с английским имеет иное лингвистическое обоснование. Польский язык, обладающий развитой флективной морфологией и более сложной синтаксической организацией по сравнению с английским, представляет собой показательный материал для формирования осознанного межъязыкового управления. В паре «английский – польский» коммуникативные намерения, как правило, связаны с операционным корпоративным взаимодействием – постановкой задач, уточнением сроков, согласованием параметров. Их реализация требует не механического переноса, а внимательного сопоставления синтаксических и прагматических средств, что способствует развитию способности к целенаправленному переключению между языками и формированию устойчивых трансъязыковых стратегий.

Расширение языкового репертуара за пределы индоевропейской семьи связано с изменением географии профессионального взаимодействия и включением в обучение языков стратегических партнеров. При этом выбор языков алтайской (турецкий, корейский), сино–тибетской (китайский) и

афразийской (арабский) семей также определяется коммуникативными задачами, но требует иного лингвистического обоснования, учитывающего их типологические особенности. Типологическая удаленность этих языков от английского исключает прямой структурный перенос, однако делает особенно значимым функциональный перенос коммуникативных сценариев**.** В языковой паре «английский – китайский» английский язык используется для формализации договоренностей и представления информации, тогда как китайский язык активируется при реализации намерений установления доверия, поддержания гармоничных отношений и демонстрации уважения. Аналитический характер китайского языка, отсутствие флексии и ведущая роль интонации и контекста требуют от обучающегося переосмысления способов реализации одних и тех же намерений, что формирует управление многоязычным репертуаром. В паре «английский – турецкий», где турецкий язык относится к агглютинативному типу, коммуникативные намерения операционного характера (постановка задач, контроль сроков, обсуждение условий поставок) реализуются через иные морфологические и синтаксические средства, что позволяет обучающимся осваивать вариативность выражения намерений в зависимости от языковой структуры.

Аналогичным образом в языковой паре «английский – корейский» коммуникативные намерения соотносятся с необходимостью учета иерархии и формальной вежливости, что отражается в грамматически маркированных уровнях речи. В паре «английский – арабский» лингвистическая специфика семитской языковой системы сочетается с выраженным аксиологическим компонентом коммуникации, где намерения приветствия, благодарности и приглашения к сотрудничеству реализуются через культурно обусловленные речевые формулы.

Языковая семья	Языковая группа	Языки / языковые пары	Лингвистическое основание	Типы коммуникативных намерений (сферы общения)	Уровневая интерпретация (A1–C1)
Индоевропейская	Германская	Английский (базовый)	Аналитический строй, редуцированная морфология, универсальные модели деловой речи	• Профессиональная: установление контакта, презентация, переговоры; • Социокультурная: нейтральное деловое общение	A1 – базовый контакт; A2 – типовые сценарии; B1 – рабочие обсуждения; B2 – аргументация; C1 – стратегическое деловое общение
Индоевропейская	Романская	Английский – испанский / французский / итальянский	Общий латинский лексический фонд, сходные речевые формулы	• Профессиональная: презентации, переговоры; • Социокультурная: доверие, вежливость	A1 – клише; A2 – вариативность; B1 – тематическое общение; B2 – публичные выступления; C1 – межкультурные переговоры
Индоевропейская	Славянская	Английский – польский / чешский	Флективная морфология, развитый синтаксис	• Профессиональная: постановка задач, согласование; • Социокультурная: рабочее взаимодействие	A1 – инструкции; A2 – уточнение; B1 – обсуждение; B2 – аргументация; C1 – экспертное взаимодействие
Финно-угорская	Угрофинская	Венгерский	Агглютинативный строй, отсутствие рода	• Профессиональная: операционные намерения; • Социокультурная: адаптация	A1 – формулы выживания; A2 – базовые действия; B1 – функциональное общение; B2 – самостоятельное взаимодействие; C1 – профессиональная автономия
Алтайская	Тюркская	Английский – турецкий	Агглютинация, регулярная морфология	• Профессиональная: координация процессов; • Социокультурная: партнерство	A1 – инструкции; A2 – процессы; B1 – обсуждение; B2 – управление; C1 – переговоры
Алтайская	Корейская	Английский – корейский	Уровни вежливости, иерархия	• Профессиональная: инструктаж, контроль; • Социокультурная: статус	A1 – формулы; A2 – стандартные задачи; B1 – командное общение; B2 – управление; C1 – стратегическая коммуникация
Сино-тибетская	Китайская	Английский – китайский	Аналитический строй, контекстуальность	• Профессиональная: проекты; • Социокультурная: доверие	A1 – контакт; A2 – устойчивые сценарии; B1 – деловое сопровождение; B2 – переговоры; C1 – долгосрочное партнерство
Афразийская	Арабская	Английский – арабский	Корневая морфология, формульность	• Профессиональная: официальное взаимодействие; • Социокультурная: этикет	A1 – ритуальные формулы; A2 – типовые ситуации; B1 – деловое общение; B2 – переговоры; C1 – межкультурное посредничество
Индоевропейская	Славянская	Русский как иностранный	Флективная система, свободный порядок слов	• Профессиональная: рабочее взаимодействие; • Социокультурная: интеграция	A1 – выживание; A2 – бытово-профессиональное общение; B1 – рабочие задачи; B2 – аргументация; C1 – профессиональная социализация

Рисунок 18 – Систематизация иностранных языков в методике плюрилингвального корпоративного обучения взрослых

Рисунок 18 отражает лингвистически и методически обоснованный отбор языков и языковых пар в логике формирования профессионально и социокультурно значимых коммуникативных намерений и уровневого развития плюрилингвальной коммуникативной компетенции (A1–C1). Систематизация языков по типологическим и функциональным группам позволяет целенаправленно использовать межъязыковые сходства и различия в качестве дидактического ресурса, обеспечивая осознанный перенос уже сформированных коммуникативных намерений на новые языковые средства.

2.*Психологический компонент* в методике плюрилингвального корпоративного обучения взрослых реализуется через целенаправленную активизацию внутренней мотивации, развитие субъектной позиции обучающегося и его включение в осмысленную, рефлексивную языковую деятельность. Он соотносится с психолого–педагогическим портретом

взрослого корпоративного обучающегося, для которого характерны выраженная профессиональная направленность, прагматичность учебных целей, потребность в осознанности и контроле образовательного процесса, а также высокая чувствительность к практической значимости изучаемого материала. Теоретической основой данного компонента служит идея формирования иноязычной потребности. В условиях корпоративного обучения эта идея приобретает особую актуальность, поскольку изучение иностранных языков напрямую связано с профессиональным ростом, расширением карьерных возможностей, включением в международные проекты и повышением мобильности специалиста. Именно поэтому отбор языков и языковых пар в методике осуществляется с опорой на психологические предпосылки мотивации, а не только на внешние запросы организации.

Психологический компонент методики позволяет адаптировать обучение под индивидуальные когнитивные стили, мотивационные профили и профессиональные приоритеты обучающихся. На входе в программу используется онлайн–скрининг, включающий краткие опросники и микрозадания. Результаты диагностики используются индивидуализации темпа и формата обучения, для обоснованного отбора языковых пар. Так, для специалиста, ориентированного на структурированное мышление и аналитическую обработку информации, предпочтение отдается языковой паре с высокой типологической сопоставимостью (например, английский – французский), тогда как для обучающегося с выраженной гибкостью и готовностью к эксперименту целесообразно подключение типологически более удаленных языков (английский – турецкий, английский – китайский).

По результатам психолого–педагогической диагностики формируется индивидуальная образовательная траектория обучающегося, отражающая его мотивационный профиль, когнитивный стиль и профессиональные приоритеты. Для обучающихся с выраженной потребностью в структурированности образовательного процесса выстраивается линейная

траектория обучения с опорой на тексты, таблицы, аналитические задания и четкую фиксацию коммуникативных намерений, что обеспечивает осознанное и поэтапное освоение языковых средств. Для обучающихся с визуально–образным и деятельностным стилем мышления приоритет получают модульные форматы, включающие симуляции, визуализации и сценарные задания, в том числе в режиме параллельной работы с несколькими языками. Таким образом, психологический компонент методики непосредственно определяет способ реализации плюрилингвального обучения и характер межъязыкового взаимодействия.

Ключевым инструментом рефлексивного сопровождения образовательного процесса выступает дневник 3D (Description – Diagnosis – Development), используемый после каждого учебного блока. В рамках дневника обучающийся описывает реализованную коммуникативную ситуацию, анализирует примененные языковые и стратегические средства и формулирует направления дальнейшего развития. Мультимодальный формат фиксации результатов (текст, аудио, видео) соответствует особенностям взрослой аудитории и поддерживает субъектную позицию обучающегося. При работе с языковыми парами дневник дополняется метаязыковыми триггерами, направленными на осознанное сопоставление языков, например: «Как использование данной аргументационной формулы на втором языке трансформирует стиль аргументации на первом?», что способствует развитию метаязыкового сознания и управляемого трансъязыкового поведения.

Индивидуализация образовательного маршрута усиливается за счет диагностики мотивационных профилей обучающихся. Входные анкетирования и процедуры самодиагностики позволяют определить наиболее релевантные для каждого слушателя форматы работы и языковые сочетания. Для обучающегося с визуально–аналитическим стилем мышления предлагаются задания по визуализации ключевых аргументов деловой презентации на двух языках с использованием схем, интеллект–карт и графических моделей. Такая организация деятельности способствует

выявлению межъязыковых параллелей, осмыслению различий в аргументационной логике и формированию устойчивых плюрилингвальных стратегий профессиональной коммуникации.

Неотъемлемой частью методики становятся рефлексивные задания**:** ведение языкового дневника, анализ эпизодов межъязыкового конфликта, написание мини–эссе по вопросам, затрагивающим языковую идентичность. Например: *«Какой язык позволяет мне точнее выражать профессиональные намерения?», «Как я чувствую себя, переходя с одного языка на другой?»*. Эти задания углубляют осознание роли языков в профессиональной самореализации и расширяют ценностное отношение к многоязычию. Рефлексивная работа активизируется и в групповых форматах: слушатели обмениваются наблюдениями, обсуждают коммуникативные затруднения, анализируют языковой выбор и вырабатывают совместные решения, что формирует культуру критического осмысления многоязычного опыта как ресурса профессионального развития. Существенным условием мотивации выступает профессионализация содержания через модульную организацию обучения, позволяющую включать темы, напрямую связанные с деятельностью слушателей. Так, для специалистов в сфере HR предлагаются модули «Проведение интервью», «Оценка кандидатов», «Презентация корпоративных ценностей»; для сотрудников финансового сектора – «Анализ отчетности», «Обсуждение бюджета», «Переговоры с инвесторами»; для IT–специалистов – «Презентация проекта», «Обсуждение багов», «Документация и user stories»; для сферы логистики – «Согласование сроков», «Решение инцидентов», «Таможенные процедуры»; для научных сотрудников и специалистов R&D – «Описание эксперимента», «Презентация результатов», «Подготовка к конференции». Такая организация усиливает профессиональную мотивацию, актуализирует использование профильной лексики и грамматических средств и повышает практическую значимость обучения.

3.*Методологический компонент* обеспечивает стратегически выстроенное и в значительной степени автономное обучение, выступая основой формирования учебных стратегий и субъектной позиции обучающегося [Рогова]. Он учитывает специфику корпоративной среды, в которой обучение тесно связано с профессиональной деятельностью и ориентировано на достижение конкретного прикладного результата. В данном компоненте реализуются функции, направленные на формирование устойчивой когнитивной базы, выравнивание уровня языковой подготовки и диагностику прогресса в условиях плюрилингвального взаимодействия. Каждая из функций – образовательная, выравнивающая и диагностическая – поддерживается системой упражнений, нацеленных на активизацию межъязыковых связей, развитие метаязыкового мышления и применение изучаемого материала в профессиональной среде. Эти функции и соответствующие задания представлены в Таблице 9.

Таблица 9 – Функции инвариантной части методики и описание

Функция	Описание
Образовательная	Обеспечивает формирование когнитивно–функциональной базы для развития плюрилингвальной коммуникативной компетенции [Beacco et al., 2016].
Выравнивающая	Обеспечивает единый старт и снижает барьеры при неоднородной языковой подготовке [Dörnyei, 2005].
Диагностическая	Включает унифицированные задания для входного, промежуточного и итогового контроля [Little, 2007].

Применение методологического компонента обеспечивает внедрение цифровых и мультиязычных инструментов, способствующих персонализации обучения и созданию адаптивной среды, направленной на развитие плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Обучающиеся осваивают материал в индивидуальном темпе, используя онлайн–курсы, мобильные приложения и мультиязычные платформы для отработки межъязыковых связей. Интерактивные тренажеры, глоссарии, автоматизированная обратная связь и виртуальные симуляторы позволяют регулярно практиковать

переключение между языками в профессионально ориентированных ситуациях, развивая трансъязыковые стратегии. Интеграция ИИ, геймификации и видеокейсов с анализом деловых задач обеспечивает адаптацию контента, оперативную обратную связь и отслеживание прогресса. Особенно продуктивны задания с ИИ–сопровождением, где обучающиеся получают корректировки и пояснения в реальном времени.

Рисунок 19 – Цифровые и ИИ–инструменты в методике

Цифровизация обеспечивает гибкие форматы и обучение в режиме «в любое время, в любом месте», что особенно актуально в условиях удаленной работы и профессиональной мобильности (Рисунок 19). Данные упражнения повышают вовлеченность и формируют цифровую грамотность современного специалиста [Dizon, 2023; Alamprese, 2024]. Вариативность плюрилингвального корпоративного обучения реализуется через персонализированные образовательные маршруты, автоматизированную обратную связь и использование обучающих интеллектуальных модулей на основе отечественных цифровых решений. Российские платформы корпоративного обучения (Teachbase, Mirapolis LMS, WebTutor, iSpring,

Stepik, GetCourse, СберКласс, VK Education) обеспечивают комплексную цифровую поддержку формирования всех компонентов плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Формирование языкового компонента плюрилингвальной коммуникативной компетенцииосуществляется за счет использования интерактивных тренажеров, мультимедийных курсов и автоматизированного контроля усвоения лексико–грамматического материала, реализуемых в среде iSpring, Stepik и WebTutor. Эти платформы позволяют выстраивать уровневое освоение языковых средств (A1–C1) с опорой на повторяемость, визуализацию и автоматическую проверку, что способствует устойчивой автоматизации языковой формы.

Коммуникативно–когнитивный компонент плюрилигвальной коммуникативной компетенции формируется посредством асинхронных и смешанных форм работы, реализуемых на платформах Teachbase и Mirapolis LMS, которые поддерживают сценарное обучение, проблемные задания, рефлексивные модули и аналитику учебных действий. Это создает условия для осознанного управления коммуникативными намерениями, развития стратегий понимания и порождения речи, а также переноса сформированных навыков в новые профессиональные контексты.

Развитие профессионально–деятельностного компонента плюрилингвальной коммуникативной компетенции обеспечивается за счет интеграции мультиязычных симуляторов, кейсов и виртуальных тренажеров, реализуемых в экосистемах Mirapolis LMS, WebTutor и корпоративных модулях VK Education. Моделирование профессиональных ситуаций (переговоры, презентации, деловая переписка, проектное взаимодействие) позволяет отрабатывать коммуникативные намерения в условиях, приближенных к реальной корпоративной практике.

Формирование ценностно–смыслового компонента данной компетнции поддерживается через персонализированные траектории обучения, инструменты самооценки и рефлексии, реализуемые в GetCourse, СберКласс

и Teachbase. Использование аналитики прогресса, индивидуальных рекомендаций и элементов образовательной навигации способствует развитию автономности обучающихся, их ответственности за результат и осознанного отношения к многоязычной профессиональной коммуникации. Таким образом, использование российских цифровых платформ в методике плюрилингвального корпоративного обучения взрослых обеспечивает целостную цифровую поддержку формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции, усиливает вариативность и индивидуализацию обучения и соответствует требованиям современной корпоративной и государственной образовательной политики. Например, симуляторы HR–интервью позволяют практиковать отбор персонала на нескольких языках, адаптируясь к терминологическим и стилистическим нормам. Стратегическая направленность методологического компонента проявляется в разработке функциональных модулей, организованных по видам речевой деятельности и типичным профессионально–коммуникативным задачам: устная презентация, деловая переписка, обсуждение технических условий, согласование бюджета, проведение совещания – с учетом различий профессиональных регистров.

Плюрилингвальные модули ориентированы на развитие межъязыковых связей и осознанное использование языков. Существенную роль играет плюрилингвальный переход, выполняющий дидактическую функцию и реализуемый через сопоставление лексических и синтаксических структур, моделирование параллельных реплик, перевод и реэкспрессию, чередование кодов в ролевых и симуляционных заданиях. Это позволяет опираться на уже освоенные языки, активизировать накопленный опыт и выстраивать устойчивые межъязыковые связи. В результате углубляется усвоение материала и расширяется прагматико–культурный диапазон коммуникации. Существенное значение приобретает адаптация речевого поведения к профессиональному контексту, задачам и адресатам. Содержание модулей охватывает широкий круг ситуаций – от подготовки презентаций и деловой

переписки до переговоров, реакции на претензии и антикризисной коммуникации, – что способствует развитию не только языковых умений, но и профессиональных качеств: стратегического мышления, коммуникативной сдержанности, чувствительности к нормам делового взаимодействия.

Модульная организация обеспечивает комплексное развитие языковой, метаязыковой и профессиональной компетентности. Каждый модуль строится на основе аутентичных профессиональных ситуаций, сочетает когнитивные и деятельностные элементы и формирует способность гибко адаптировать речевое поведение в условиях многоязычной корпоративной среды.

Таблица 10 – Структура модулей по уровням

Уровень	Цель	Языковые средства
A1–A2	Формирование речевой компетенции	Часто употребимая лексика, грамматический минимума, речевые шаблоны
B1–B2	Развитие функциональной и межкультурной гибкости	Тематически расширенные лексико–грамматические структуры, модальность, условные предложения, вежливые стратегии
C1	Формирование стратегической и дискурсивной компетенции	Сложные синтаксические конструкции разных уровней, жанровая специфика речи и отраслевая лексика

Анализ предложенных модулей показывает, что в их структуре последовательно сочетаются лингвистические, профессиональные и когнитивные компоненты. Каждый модуль ориентирован на конкретную сферу деятельности и учитывает специфику профессиональных задач, благодаря чему языковая подготовка остается практико–ориентированной и востребованной.

Таблица 11 – Классификация модулей по видам профессиональной деятельности (примеры)

Сфера	Название модуля	Ситуации и задачи
Управление проектами	Ведение совещания	Формулирование целей, распределение задач, аргументация решений
Маркетинг и продажи	Переговоры с клиентом	Обоснование предложений, работа с возражениями
HR	Анализ резюме, собеседование	Сбор информации, адекватная самооценка, вопросы на уточнение
Финансовый сектор	Согласование бюджета	Обоснование статей расходов, структурирование отчета

Методологический компонент задает общую логику организации обучения, опираясь на модульную структуру. Вместе с тем для полноты методической системы важно учитывать содержательное наполнение, напрямую связанное с профессиональными функциями обучающихся. Эта задача решается на уровне профессионального компонента, который обеспечивает связь иноязычной подготовки с реальными задачами и контекстами профессиональной деятельности.

4. *Профессиональный компонент* методики развивает и уточняет положения, предложенные Г.В. Роговой, придавая им прикладную направленность и ориентируя на формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции в корпоративной среде. Он направлен на развитие способности гибко и осознанно использовать несколько языков в типичных профессиональных ситуациях и жанрах с учетом коммуникативных целей, ролей участников и конкретных условий взаимодействия. Модульная структура обеспечивает адаптивность обучения, позволяя учитывать уровень подготовки обучающихся, специфику их профессиональной сферы и формат организации обучения. Коммуникативные намерения, которые в контексте плюрилингвального корпоративного обучения понимаются как осознанные

цели речевого действия, обусловленные профессиональной задачей и реализуемые средствами одного или нескольких языков.

В логике плюрилингвального подхода коммуникативные намерения приобретают статус ключевого дидактического механизма, обеспечивающего структурирование содержания, регуляцию всего процесса обучения за счет осознанного управления многоязычным репертуаром обучающегося. Коммуникативное намерение выступает связующим звеном между профессиональной задачей и языковым выбором, задавая направление отбора и сочетания языковых средств из разных языков в зависимости от цели общения, адресата и контекста. Тем самым плюрилингвальность реализуется как способность гибко комбинировать языковые ресурсы для достижения единой профессионально обусловленной коммуникативной цели.

Рассмотрение коммуникативного намерения в качестве минимальной единицы содержания обучения принципиально соответствует идеям плюрилингвального образования, в рамках которых язык рассматривается как динамический ресурс, а не как замкнутая система. Такое понимание позволяет преодолеть фрагментарность языковой подготовки и отказаться от параллельного освоения изолированных языковых кодов в пользу формирования способности управлять речевым действием на нескольких языках. В этом контексте языковые средства разных языков, когнитивные стратегии и профессиональный контекст образуют функционально целостное пространство, в котором разворачивается коммуникативное действие. Поэтапная логика его формирования – от восприятия и интерпретации смысла к вербализации, трансформации и фиксации – обеспечивает перенос коммуникативных моделей и стратегий между языками и создает условия для осознанного межъязыкового взаимодействия при последовательном или параллельном подключении иностранных языков.

Классификация коммуникативных намерений по профессиональной и социокультурной сферам в плюрилингвальном корпоративном обучении выполняет функцию содержательного каркаса, обеспечивающего

целостность, управляемость и практическую направленность методики. В отличие от тематических и уровневых моделей, ориентированных преимущественно на языковую форму, данная классификация опирается на функционально–деятельностную природу коммуникации и соотносит содержание обучения с целями профессионального взаимодействия в многоязычной корпоративной среде. В логике плюрилингвального подхода коммуникативные намерения выступают универсальными функциональными единицами, реализуемыми средствами разных языков и языковых комбинаций в рамках единой профессионально обусловленной цели.

Профессиональная сфера корпоративного общения включает коммуникативные намерения, направленные на достижение конкретного результата в деятельности специалиста: информирование, аргументацию, убеждение, согласование, объяснение, уточнение, оценку, принятие решений и представление результатов. В методике плюрилингвального обучения данные намерения осваиваются как инвариантные коммуникативные действия, не закрепленные за отдельным языком. Формирование, например, намерения аргументировать предполагает освоение универсальной когнитивно–коммуникативной модели, которая затем реализуется на разных языках с учетом их типологических и прагматических особенностей. Это обеспечивает перенос коммуникативных стратегий между языками и развитие межъязыкового управления как ключевого механизма плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

В условиях корпоративной среды профессиональные коммуникативные намерения тесно связаны с ответственностью за результаты взаимодействия, что требует от обучающихся не столько языковой правильности, сколько способности адекватно соотносить коммуникативную цель, языковой выбор и профессиональный контекст. Плюрилингвальный подход отражает реальную практику, при которой специалист использует разные языки в рамках единого профессионального цикла общения, адаптируя речевое поведение к адресату и ситуации. Социокультурная сфера корпоративного общения охватывает

коммуникативные намерения, обеспечивающие установление и поддержание деловых отношений: установление контакта, выражение вежливости, управление дистанцией, смягчение высказываний, проявление участия и поддержание неформального взаимодействия. В плюрилингвальном обучении данные намерения рассматриваются как пространство осознанного сопоставления языковых и культурных норм. Обучающиеся анализируют способы реализации одного и того же намерения в разных языках и культурах, что способствует развитию прагматической чувствительности и снижению коммуникативных рисков в многоязычной среде. Профессиональная и социокультурная сферы в методике рассматриваются как взаимосвязанные, поскольку реальные корпоративные ситуации предполагают одновременную реализацию нескольких коммуникативных намерений: решение профессиональной задачи неизбежно сопровождается учетом статусных различий, культурных ожиданий и норм делового взаимодействия. Такая логика позволяет моделировать сложную, многослойную структуру корпоративного общения без фрагментации содержания обучения и обеспечивает его функциональную целостность. Реализация типового набора коммуникативных намерений на нескольких языках в этом контексте становится средством управляемости обучения и его адаптации к корпоративной среде. Образовательный процесс выстраивается не вокруг последовательного освоения языков, а вокруг расширения набора коммуникативных задач и способов их языкового выражения. Это позволяет индивидуализировать траектории и гибко подключать новые языки без нарушения общей логики обучения.

Эта линия продолжается в вариативной части плюрилингвального корпоративного обучения, которая отличается гибкостью структуры и содержательной адаптивностью. В отличие от инвариантного ядра, она учитывает различия в профессиональном профиле, уровне подготовки, возрастных и психологических особенностях, а также мотивации обучающихся. Существенное место здесь занимает профессионализация

содержания: на основе анализа отраслевых коммуникативных задач и жанров формируются специализированные модули, связывающие коммуникативные намерения с конкретными рабочими ситуациями.

Так, для логистов акцент делается на лексику поставок и документационного сопровождения, для медицинских работников – на описание симптоматики и взаимодействие в рамках протоколов, для юристов – на терминологию контрактного права и аргументационные структуры. Такая организация содержания обеспечивает непосредственную интеграцию обучения в профессиональную практику и усиливает его мотивационную значимость для взрослых обучающихся. Темпо–ритмическая и форматная вариативность в плюрилингвальном корпоративном обучении рассматривается как средство гибкой организации формирования коммуникативных намерений с учетом профессиональной занятости и индивидуальных предпочтений взрослых обучающихся. Использование интенсивных форматов, регулярных занятий, гибридных моделей (онлайн/офлайн), асинхронных курсов, а также варьирование продолжительности сессий и типов обратной связи позволяет выстраивать обучение в устойчивом режиме даже в условиях высокой профессиональной нагрузки. Такая адаптивность обеспечивает непрерывность формирования коммуникативных намерений и их постепенное усложнение без выпадения обучающегося из образовательного процесса.

Структура вариативной части профессионального компонента организуется по уровням сложности и тематическим направлениям, при этом каждый модуль представляет собой автономную дидактическую единицу, ориентированную на формирование и реализацию конкретных коммуникативных намерений. На начальном уровне акцент делается на базовые намерения, связанные с установлением контакта и обменом информацией; на среднем уровне – на намерения делового взаимодействия и координации действий; на продвинутом уровне – на намерения аргументации, ведения переговоров и профессиональной презентации. Модульная

организация позволяет соотносить содержание обучения с индивидуальными целями, темпом и профессиональным опытом обучающегося, обеспечивая адресность и практическую направленность программы.

Разработанная методика плюрилингвального корпоративного обучения (Рисунок 20) сочетает лингвистический, методологический, психологический и профессиональный компоненты, выстраивая обучение вокруг формирования и целенаправленной реализации профессионально значимых коммуникативных намерений. Формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции обеспечивается за счет системного включения межъязыковых связей, профессионально ориентированного содержания и индивидуализации обучения. Это дает обучающимся возможность осознанно соотносить коммуникативные намерения с выбором языка и условиями корпоративного взаимодействия. Инвариантная часть методики задает устойчивость и преемственность в освоении базового репертуара коммуникативных намерений, тогда как вариативная часть усиливает профессиональную направленность, поддерживает мотивацию и активную позицию обучающихся, адаптируя этот репертуар к конкретным рабочим задачам и ситуациям. Использование трансъязыковых стратегий, цифровых ресурсов и рефлексивных практик способствует переносу коммуникативных решений между языками и их дальнейшему расширению. В результате формируется более осознанная, стратегически выстроенная и культурно чувствительная профессиональная коммуникация.

Рисунок 20 – Методика плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам

Разработанная методика задает представление о плюрилингвальном корпоративном обучении взрослых как о целостной, управляемой и воспроизводимой системе с внутренней логикой и предсказуемыми

результатами. Ее функционирование обеспечивается механизмом реализации, который связывает и согласует цели обучения, содержание, организацию процесса и достигаемые результаты, выполняя тем самым регулятивную и координирующую роль.

Под механизмом реализации методики в настоящем исследовании понимается последовательная и воспроизводимая система педагогических действий, направленная на перевод целевых установок обучения в устойчивые коммуникативные результаты. Реализация данного механизма осуществляется за счет поэтапного формирования профессионально значимых коммуникативных намерений и развития способности обучающихся к осознанному управлению многоязычным репертуаром в условиях корпоративной среды. Тем самым механизм обеспечивает переход от декларируемых целей методики к их практической реализации в реальной профессиональной коммуникации.

Исходным элементом механизма реализации методики выступает целевое звено, представленное целью методики – формированием плюрилингвальной коммуникативной компетенции как способности взрослого обучающегося осознанно и целенаправленно реализовывать профессионально значимые коммуникативные намерения в многоязычной корпоративной среде с опорой на интегрированный языковой репертуар.
Данная цель носит операциональный характер, поскольку ориентирует образовательный процесс не на усвоение отдельных языковых систем, а на управление языковым выбором и сочетанием языков в зависимости от профессиональной задачи, адресата и условий коммуникации. Тем самым целевое звено задает вектор функционирования всей методики, определяет направленность отбора содержания, проектирования учебных действий и выбора диагностических процедур (Приложения 13–16), а также служит основанием для оценки результативности обучения.

Целевое звено конкретизируется через задачное звено, включающее систему задач когнитивно–языкового, профессионально–коммуникативного и

личностно–рефлексивного характера, обоснованных в разделе 3.2 настоящего исследования. Задачная часть выполняет регулятивную функцию, поскольку определяет логику и последовательность формирования коммуникативных намерений обучающихся: от базовых намерений, связанных с установлением и поддержанием профессионального контакта, запросом, уточнением и интерпретацией информации; к более сложным и интегративным намерениям – аргументации, языковому посредничеству, координации взаимодействия и управлению профессиональной коммуникацией в многоязычной среде. Таким образом, задачное звено обеспечивает поэтапное развертывание механизма методики, связывая целевые ориентиры с содержанием обучения и способами организации учебной деятельности, а также создает условия для поступательного развития плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Центральным операциональным элементом механизма реализации методики выступает содержательное звено, определяющее специфику отбора, структурирования и организации учебного материала. В соответствии с логикой плюрилингвального подхода содержание методики формируется не по традиционному уровневому или тематическому принципу, а вокруг системы профессионально релевантных коммуникативных намерений, которые выступают минимальными функциональными единицами обучения. Каждое коммуникативное намерение соотносится с типовыми профессиональными ситуациями корпоративного общения и реализуется через коммуникативные сценарии, в рамках которых интегрируются языковые средства одного или нескольких языков. Такое построение содержания обеспечивает: функциональную целостность обучения, при которой языковые средства подчинены коммуникативной задаче; перенос коммуникативных стратегий между языками, способствующий развитию межъязыкового управления; формирование управляемого многоязычного репертуара, используемого в профессиональной деятельности.

Реализация содержательного звена обеспечивается процессуальным звеном механизма, представленным системой упражнений и образовательных действий, выстроенных на основе компонентного подхода Г. В. Роговой, адаптированного к условиям плюрилингвального корпоративного обучения взрослых и дополненного авторским профессиональным компонентом. Процессуальное звено интегрирует взаимодействие четырех компонентов методики: лингвистического, обеспечивающего автоматизацию языковых средств и межъязыковое сопоставление; психологического, создающего условия мотивационной устойчивости, снижения языковой тревожности и психологической безопасности; методологического, формирующего стратегическую автономию обучающихся и умения осознанного управления обучением; профессионального, ориентированного на реализацию коммуникативных намерений в типичных корпоративных ситуациях.

Взаимодействие данных компонентов обеспечивает последовательное продвижение обучающегося от автоматизации языковых средств – к осознанному межъязыковому переносу и далее к профессионально обусловленной реализации коммуникативных намерений в многоязычной среде. Процессуальное звено придает методике управляемый и воспроизводимый характер, а также обеспечивает ее адаптацию к различным профессиональным и корпоративным контекстам.

Завершающим элементом механизма реализации методики является рефлексивно–оценочное звено, обеспечивающее диагностику степени сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции и коррекцию индивидуальной образовательной траектории обучающегося. Оценка результатов обучения осуществляется не по формальному уровню владения иностранным языком, а по степени успешности реализации коммуникативных намерений в профессионально значимых ситуациях. Это позволяет соотносить достигнутые результаты с целевым «идеальным портретом» корпоративного обучающегося; фиксировать динамику формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции;

обеспечивать обратную связь, необходимую для дальнейшего развития методики и индивидуализации обучения.

3.3. Технологии и диагностический инструментарий плюрилингвального корпоративного обучения

Технология обучения определяется как системный способ организации учебного процесса, обеспечивающий достижение гарантированных результатов [Беспалько, 1989]. В иноязычном образовании она представляет собой упорядоченную систему методов и средств формирования коммуникативной компетенции [Гальскова, 2004], включающую концептуальный, содержательный и процессуальный компоненты [Щукин, 2011]. В зарубежной традиции технология трактуется как результат системного дизайна, оптимизирующего обучение на основе когнитивных и технических ресурсов [Reiser & Dempsey, 2017]. Обе традиции сходятся в трактовке технологии как воспроизводимой модели, основанной на научной концепции и нацеленной на четко сформулированные цели [Richards & Rodgers, 2014]. Опираясь на это, под *технологией обучения иностранным языкам* в логике плюрилингвального корпоративного обучения понимается компонент методической системы – совокупность научно обоснованных лингводидактических, когнитивно–коммуникативных, цифровых и организационно–дидактических условий, интегрирующих цели, содержание, формы, методы, средства и диагностику в единый образовательный процесс, направленный на формирование профессионально релевантной и адаптивной плюрилингвальной коммуникативной компетенции взрослых.

Выбор технологий определяется целевой установкой на формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции и включает совокупность методически обоснованных решений, обеспечивающих интеграцию компонентов методической системы в адаптивный, профессионально ориентированный образовательный процесс. Данные технологии отражают методологию плюрилингвального подхода, раскрытого в главах 1 и 2, и

опираются на коммуникативно–когнитивную направленность обучения, субъектную позицию обучающегося и развитие стратегической речевой активности.

Методика предполагает вариативность темпов и организационных форм обучения: от интенсивных курсов до пролонгированных программ, от очного и онлайн–обучения до самостоятельной работы, проектной деятельности и многоязычного профессионального взаимодействия. Гибкая модульная организация обеспечивает адаптацию содержания и технологий к профессиональным задачам, уровню подготовки и образовательным потребностям обучающихся.

Программы включают цифровые инструменты мониторинга, сопровождения и адаптации обучения. Использование образовательных платформ и ИИ–технологий позволяет варьировать сложность заданий, последовательность освоения тем и формы обратной связи, обеспечивая персонализацию образовательного процесса. При этом реализуется интегративная логика обучения, при которой один профессионально значимый кейс осваивается через взаимодействие нескольких языков и различных коммуникативных режимов (см. параграфы 2.2–2.3).

Технологии ориентированы на организацию продуктивной речевой деятельности в условиях языковой гибридности, моделирование плюрилингвальных профессиональных ситуаций и активизацию многоязычных ресурсов обучающихся [Гальскова, 2004; Щукин, 2011]. Они интегрируют языковой, когнитивный и прагматический уровни речевой деятельности, формируя способность к их осознанному и функциональному управлению [Richards & Rodgers, 2014], и соотносятся с моделью «идеального профиля обучающегося» [Reiser & Dempsey, 2017].

Структура технологий включает: *системообразующий уровень* – методологические основания (трансъязыковая деятельность, интерлингвальное взаимодействие); *функционально–методический – форматы взаимодействия*, когнитивные и визуальные

средства, адаптация к профилю обучающегося;, *обеспечивающий* – цифровая инфраструктура, персонализация, мультиязычные интерфейсы.

Рисунок 21 – Классификация технологий плюрилингвального корпоративного обучения

Технологии организованы на трех взаимосвязанных уровнях. Системообразующий уровень задает принципы межъязыковой интеграции и трансъязыковой активности. Функционально–методический обеспечивает реализацию содержания через адаптивные, когнитивно–визуальные, симуляционные и медиативные решения. Обеспечивающий уровень формирует цифровую и организационную основу для персонализации и мониторинга обучения. В совокупности они образуют целостную систему, направленную на формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции и способности управлять языками в профессиональной среде.

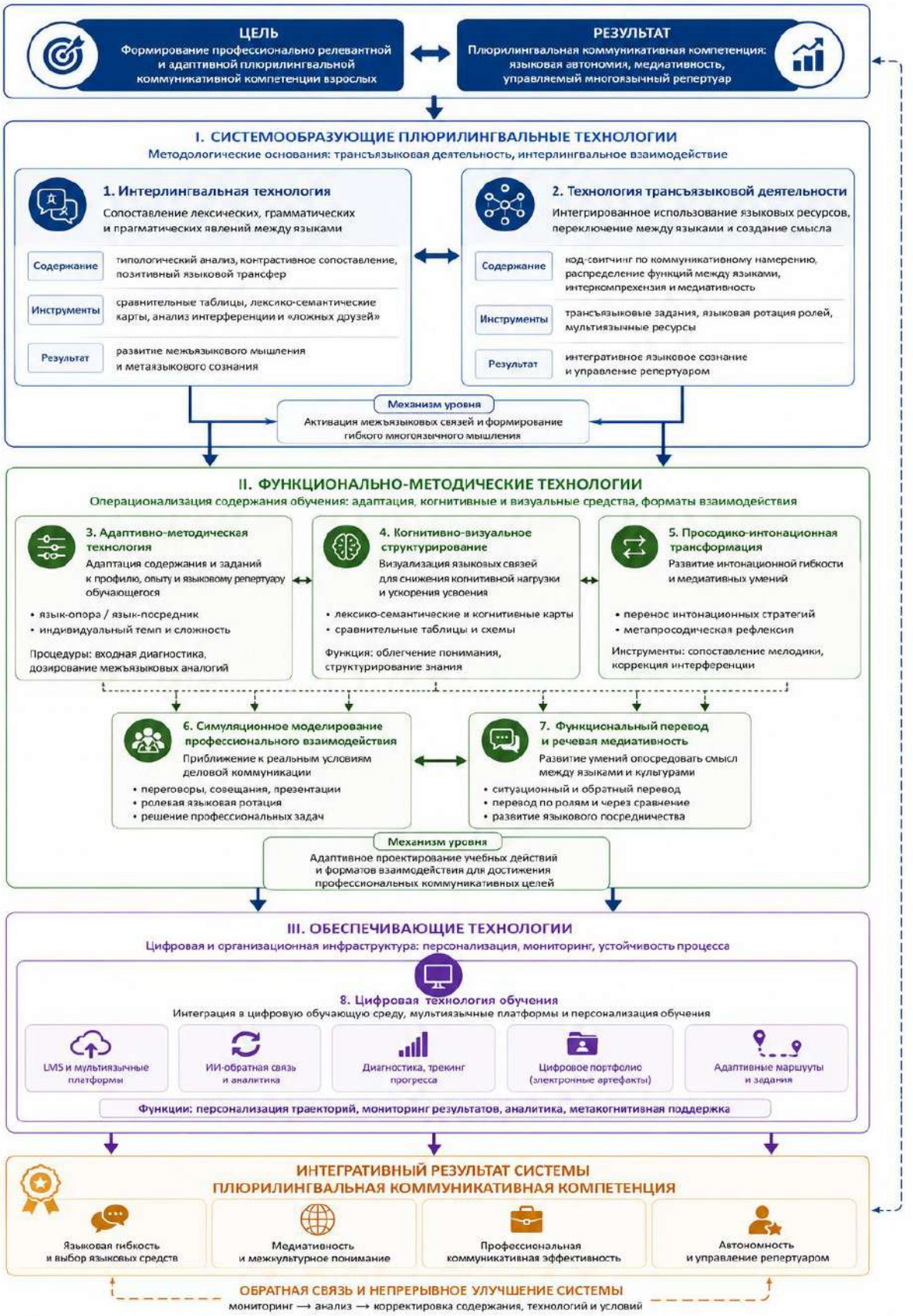


Рисунок 22 – Уровни технологий в методической системе плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам

Системообразующий уровень технологий определяет методологические основания плюрилингвального обучения, базируясь на когнитивной и функциональной переработке языков как ресурса. Он включает *интерлингвальную технологию*, основанные на взаимодействии между языковыми системами (перевод, сопоставление структур), и *трансъязыковую* технологию, предполагающие интегрированное использование всех языковых ресурсов в зависимости от коммуникативной ситуации. Интерлингвальная технология направлена на активацию межъязыкового мышления и переработку языковой информации [Гальскова, 2004; Щукин, 2011]. Ее инструмент – лексико–семантические карты с частотной и прагматически значимой лексикой. Например, типологическое сходство конструкций Present Perfect (англ. *I have eaten*), Passé Composé (фр. *J'ai mangé*), Pretérito Perfecto (исп. *He comido*) и Passato Prossimo (ит. *Ho mangiato*) облегчает усвоение грамматики. Фонетическая регулярность испанского, мелодичность итальянского, а также интонационные параллели французского и английского облегчают аудитивную адаптацию. Английский при этом часто выступает языком–опорой при освоении романских языков: он снижает когнитивную нагрузку и способствует развитию метаязыкового сознания.

Практика строится на использовании позитивного трансфера и типологического сопоставления. Например, фиксированный порядок слов сопоставляется в моделях (англ. I see the car → исп. Yo veo el coche), падежная система русского используется как опора при объяснении вопросительных форм в немецком (Wer? Was?), а грамматические категории раскрываются через уже знакомые языки (the → le, der; like to swim → j'aime nager). Такой подход способствует межъязыковой согласованности, развивает языковую рефлексию и укрепляет плюрилингвальную

коммуникативную компетенцию.

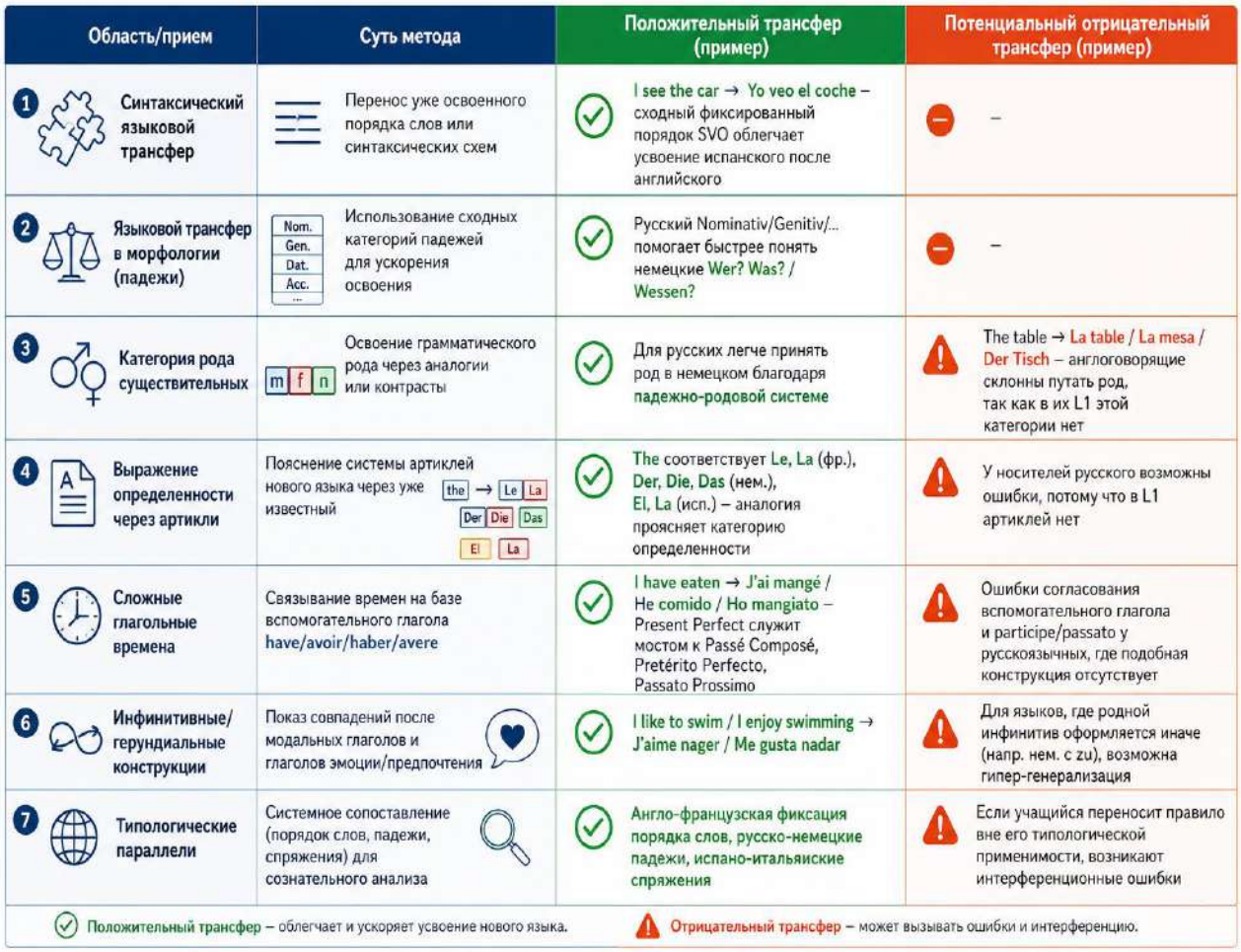
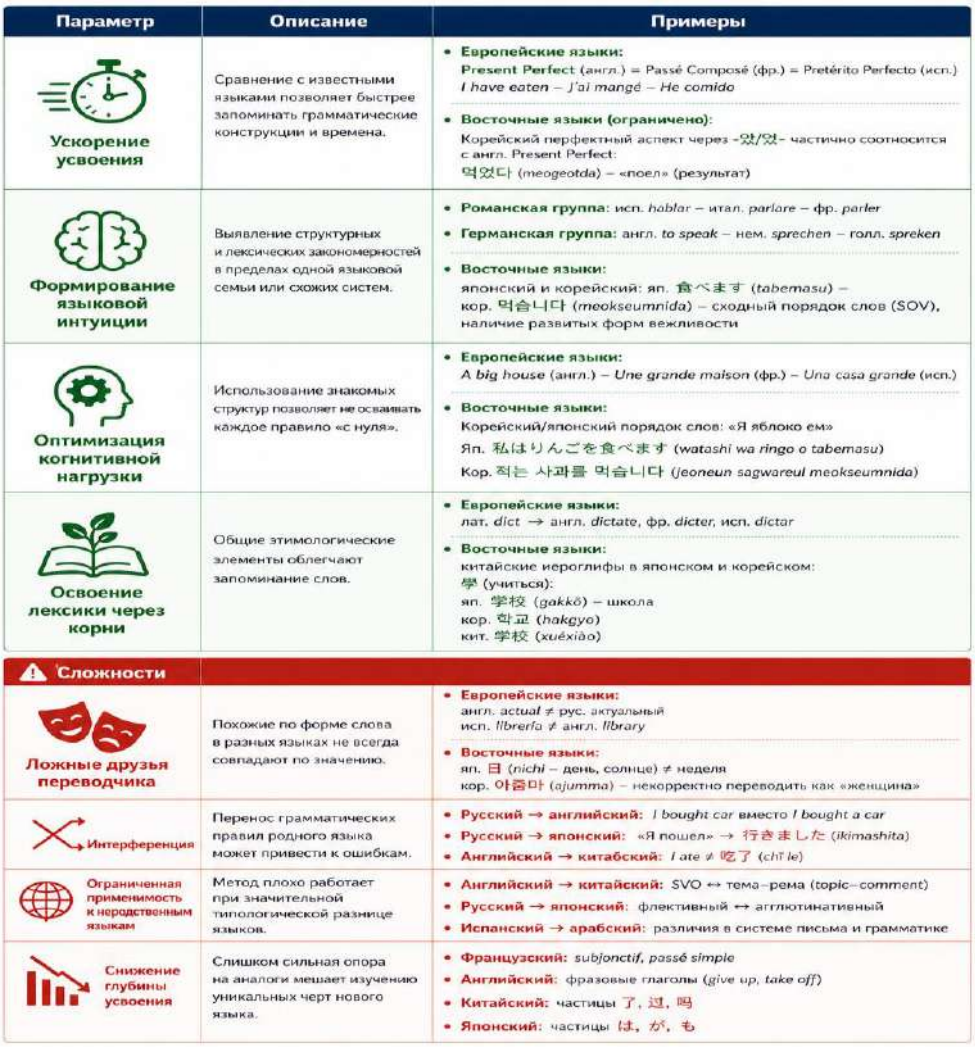


Рисунок 23 – Сравнительная характеристика межъязыковых стратегий в обучении грамматике

Интерлингвальная технология позволяет задействовать и типологические сходства между неродственными языками. Так, порядок слов и система выражения вежливости в японском и корейском служат основой для межъязыковой навигации, а общее использование иероглифических элементов (кандзи, ханча) – для кросс–языкового распознавания академической и официальной лексики. Однако результативность интерлингвальных аналогий в рамках интерлингвальной технологии ограничена: при переходе к дистантным языковым системам (например, с русского на японский) возникают сложности, связанные с отсутствием прямых эквивалентов в грамматике и прагматике. Формальные сходства (так называемые «ложные друзья переводчика») могут искажать смысл и снижать точность коммуникации. Чрезмерная опора на аналогии без учета уникальных

языковых механизмов ведет к поверхностному усвоению. В связи с этим использование интерлингвальной технологии должно быть дозированным и методически обоснованным: ее следует сочетать с контрастивным анализом, когнитивными картами и рефлексивным осмыслением ошибок. В таком контексте интерлингвальная технология становится эффективным средством когнитивной оптимизации и развития метаязыковой компетенции.



Параметр	Описание	Примеры
Ускорение усвоения	Сравнение с известными языками позволяет быстрее запоминать грамматические конструкции и времена.	• **Европейские языки:** Present Perfect (англ.) = Passé Composé (фр.) = Pretérito Perfecto (исп.) *I have eaten – J'ai mangé – He comido* • **Восточные языки (ограничено):** Корейский перфектный аспект через -았/었- частично соотносится с англ. Present Perfect: 먹었다 (*meogeotda*) – «поел» (результат)
Формирование языковой интуиции	Выявление структурных и лексических закономерностей в пределах одной языковой семьи или схожих систем.	• **Романская группа:** исп. *hablar* – итал. *parlare* – фр. *parler* • **Германская группа:** англ. *to speak* – нем. *sprechen* – голл. *spreken* • **Восточные языки:** японский и корейский: яп. 食べます (*tabemasu*) – кор. 먹습니다 (*meokseumnida*) – сходный порядок слов (SOV), наличие развитых форм вежливости
Оптимизация когнитивной нагрузки	Использование знакомых структур позволяет не осваивать каждое правило «с нуля».	• **Европейские языки:** *A big house* (англ.) – *Une grande maison* (фр.) – *Una casa grande* (исп.) • **Восточные языки:** Корейский/японский порядок слов: «Я яблоко ем» Яп. 私はりんごを食べます (*watashi wa ringo o tabemasu*) Кор. 저는 사과를 먹습니다 (*jeoneun sagwareul meokseumnida*)
Освоение лексики через корни	Общие этимологические элементы облегчают запоминание слов.	• **Европейские языки:** *лат. dict* → англ. *dictate*, фр. *dicter*, исп. *dictar* • **Восточные языки:** китайские иероглифы в японском и корейском: 學 (учиться): яп. 学校 (*gakkō*) – школа; кор. 학교 (*hakgyo*); кит. 学校 (*xuéxiào*)
Сложности		
Ложные друзья переводчика	Похожие по форме слова в разных языках не всегда совпадают по значению.	• **Европейские языки:** англ. *actual* ≠ рус. актуальный; исп. *librería* ≠ англ. *library* • **Восточные языки:** яп. 日 (*nichi* – день, солнце) ≠ неделя; кор. 아줌마 (*ajumma*) – некорректно переводить как «женщина»
Интерференция	Перенос грамматических правил родного языка может привести к ошибкам.	• **Русский → английский:** *I bought car* вместо *I bought a car* • **Русский → японский:** «Я пошел» → 行きました (*ikimashita*) • **Английский → китабский:** *I ate* ≠ 吃了 (*chī le*)
Ограниченная применимость к неродственным языкам	Метод плохо работает при значительной типологической разнице языков.	• **Английский → китайский:** SVO ↔ тема–рема (topic–comment) • **Русский → японский:** флективный ↔ агглютинативный • **Испанский → арабский:** различия в системе письма и грамматике
Снижение глубины усвоения	Слишком сильная опора на аналоги мешает изучению уникальных черт нового языка.	• **Французский:** *subjonctif, passé simple* • **Английский:** фразовые глаголы (*give up, take off*) • **Китайский:** частицы 了, 过, 吗 • **Японский:** частицы は, が, も

Рисунок 24 – Использование интерлингвальных аналогий при обучении иностранным языкам

Для повышения результативности интерлингвальность сочетается с изучением специфики каждого языка, использованием сравнительных таблиц, когнитивных карт и анализом частотных ошибок. Лексическое сходство измеряется процентом общих или сходных слов. По данным [Ethnologue,

2023], английский демонстрирует следующие уровни сходства с романскими языками: французский – 45%, испанский – 30%, итальянский – 25%. Это связано с латинизмами и франкоязычными заимствованиями в английском, что облегчает установление аналогий: *communication* (англ.) → *comunicación* (исп.), *comunicazione* (ит.), *communication* (фр.), *comunicação* (португ.).

Общее латинское происхождение ускоряет запоминание базовой лексики: для носителей английского – в 1,5–2 раза быстрее, чем для носителей славянских языков. Особенно заметен эффект при освоении сходных грамматических конструкций, например форм прошедшего времени: *have eaten* (англ.), *j'ai mangé* (фр.), *he comido* (исп.), построенных по единой модели «вспомогательный глагол + причастие», что способствует формированию языковой интуиции.

2. *Технология трансъязыковой деятельности* ориентирована на целостную активацию всех языковых ресурсов обучающегося – как уже освоенных, так и осваиваемых – в рамках одного когнитивно–коммуникативного действия. Она рассматривается как смыслопорождающая стратегия, предполагающая перераспределение функций между языками в зависимости от цели, контекста и языкового репертуара. Технология развивает навыки переключения между языками и метаязыковое сознание, формируя представление о языках как взаимосвязанных и взаимодополняющих инструментах коммуникации. Примеры включают письменные и устные задания с переключением языков.

Лексико–семантические карты – это функционально организованные структуры с ключевыми выражениями на нескольких языках, используемые в типичных корпоративных ситуациях: встречах, переговорах, презентациях. Например:

Здравствуйте! / *Good morning!* / *Bonjour !* / *Buongiorno!*
Мы предлагаем рассмотреть… / *We propose to consider…* / *Nous vous proposons d'envisager…*

Такие карты способствуют сопоставлению лексических и прагматических особенностей, включая уровень вежливости, выявление «ложных друзей переводчика» и развитие критической языковой осведомленности. Задания предполагают дополнение синонимами и выражениями, адаптированными под профессиональные сферы (маркетинг, финансы и др.). Важным элементом выступает интеркомпрехензия – понимание смысла на основе межъязыковых сходств. Английский, несмотря на германское происхождение, содержит значительное количество латинских и французских заимствований, что позволяет использовать его как опору при изучении романских языков, особенно для англоговорящих обучающихся (см. главы 1–2).

Интонационно–ритмические задания являются неотъемлемой частью методики. Они включают упражнения на перевод, выявление интерференции и развитие просодических навыков (ритм, интонация, паузация), что важно для эффективной коммуникации в многоязычной среде. Например, анализируются фразы: *When will the meeting start?* / *Quand commencera la réunion ?* / *Wann beginnt das Meeting?* – с акцентом на мелодику, темп, акценты и паузы. Обучающиеся развивают метапросодическую рефлексию, учатся формулировать наблюдения (например: «в английском повышение тона в вопросе выражает вежливость») и применять их на практике.

Симуляции делового взаимодействия (напр. *Let me clarify our position* / *Permettez–moi de clarifier notre position* / *Erlauben Sie mir, unsere Position zu klären*) включаются как форма интонационной трансформации. Также используются задания на функциональный перевод с чередованием языков, сравнением синонимичных выражений и обратной трансформацией. Это способствует осознанному переключению между языками и формированию стратегий интонационного поведения, усиливая межъязыковую согласованность и метапросодическую осведомленность.

3. *Функционально–методическая технология* обеспечивает реализацию содержания обучения, определяя формы, методы и приемы с учетом

плюрилингвального и корпоративного контекста. Адаптивные методические решения позволяют сопоставлять структуры разных языков. Так, при изучении прошедших времен используются параллели между английским *Present Perfect*, французским *Passé Composé*, испанским *Pretérito Perfecto*, итальянским *Passato Prossimo*, немецким *Perfekt*, португальским *Pretérito Perfeito Composto* и нидерландским *Voltooide Tijd*. Это активизирует ранее освоенные модели и снижает когнитивную нагрузку при изучении новых языков, способствуя развитию метаязыкового сознания.

Особое значение имеет визуальное структурирование информации. Сопоставление утвердительных, отрицательных и вопросительных конструкций помогает быстрее усваивать синтаксические закономерности. В результате обучение строится не только на запоминании, но и на осмыслении языковых связей. Обучающийся формирует собственную стратегию смыслообразования в многоязычной среде, что особенно важно в корпоративной практике, требующей оперативного переключения между языками и выполнения профессиональных коммуникативных задач.

Рисунок 25 – Когнитивные карты: преимущества и ограничения межъязыковых аналогий

Упражнения выстраиваются на основе параллельного представления функциональных аналогов на разных языках, что создает условия для сопоставления, осмысления категорий и развития трансъязыкового сознания. В процессе обучения лексико–семантические карты выступают средством накопления, осмысления и актуализации языковых ресурсов. Например, карта по теме «встреча» включает типовые формулы, используемые для установления контакта, самопрезентации и согласования деловой встречи.

Таблица 12 – Когнитивная карта «Встреча»

Функция общения	Русский	Английский	Французский	Итальянский	Венгерский	Польский	Чешский
Приветствие	Здравствуйте!	Good morning!	Bonjour!	Buongiorno!	Jó napot kívánok!	Dzień dobry!	Dobrý den!
Самопрезентация	Меня зовут…	My name is…	Je m’appelle…	Mi chiamo …	A nevem …	Nazywam się…	Jmenuji se…
Согласование встречи	Давайте договоримся о встрече	Let’s schedule a meeting	Fixons un rendez–vous	Fissiamo un incontro	Beszéljünk meg egy találkozót	Umówmy się na spotkanie	Domluvme si schůzku
Благодарность	Спасибо за встречу	Thank you for the meeting	Merci pour la rencontre	Grazie per l’incontro	Köszönöm a találkozót!	Dziękuję za spotkanie!	Děkuji za schůzku!

Представленная таблица (Таблица 12) сопоставляет речевые формулы на семи языках – русском, английском, французском, итальянском, венгерском, польском и чешском – по четырем коммуникативным функциям: приветствие, самопрезентация, назначение встречи, выражение благодарности. Эти речевые акты универсальны для профессионального взаимодействия и

обеспечивают начало, развитие и завершение коммуникации, при этом их реализация связана с нормами вежливости, принятыми в конкретной культуре. Сопоставление позволяет увидеть как общие черты (например, использование временных ориентиров в приветствиях), так и различия на лексико–грамматическом и прагматическом уровнях. Формулы самопрезентации во всех языках строятся по модели «глагол + имя», однако в польском и венгерском чаще используются аналитические конструкции. Способы назначения встречи варьируются от нейтральных (Let’s schedule a meeting) до более формализованных (Fixons un rendez–vous). Формулы благодарности демонстрируют выраженную культурную специфику, особенно в системах с развитой иерархией вежливости.

С методической точки зрения такая карта выступает средством формирования прагматической, социокультурной и трансъязыковой компетенций в плюрилингвальном корпоративном обучении (см. главы 1 и 2). Она способствует осознанию лингвокультурных различий, развитию стратегического владения языком и соблюдению норм многоязычного профессионального общения. Таблица используется как дидактический материал для занятий, переводческого анализа и моделирования речевых ситуаций. Работа с картой – целенаправленный прием развития трансъязыкового мышления: обучающиеся осознанно сопоставляют языковые формы и коммуникативные практики, различают прагматические оттенки, осмысляют культурные коннотации и контекстуальную уместность речевых актов. Это способствует формированию плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Значимым становится использование карт в тематике «переговоры», где акцент делается на выражение намерений, условий, уступок, отказа – коммуникативных актов, критичных в деловом контексте.

Таблица 13 – Когнитивная карта «Переговоры»

Намерение / действие	Русский	Английский	Французский	Итальянский	Венгерский	Польский	Чешский
Предложение	Мы предлагаем рассмотреть…	We propose to consider…	Nous vous proposons d'envisager…	Proponiamo di considerare…	Azt javasoljuk, hogy fontolja meg…	Proponujemy rozważyć…	Navrhujeme zvážit …
Условие соглашения	Это возможно при условии…	This is possible provided that…	Cela est possible à condition que…	È possibile a condizione che…	Ez lehetséges, ha…	To możliwe pod warunkiem, że…	Je to možné za podmínky, že…
Вежливый отказ	К сожалению, мы не можем согласиться	Unfortunately, we cannot agree	Malheureusement, nous ne pouvons pas accepter	Purtroppo non possiamo accettare	Sajnos nem tudunk egyetérteni	Niestety, nie możemy się zgodzić	Bohužel s tím nemůžeme souhlasit

Освоение таких структур сопровождается заданиями на распознавание ошибок, вызванных межъязыковым интерференционным переносом, что формирует критическую языковую осведомленность и способствует выстраиванию стратегии речевой медиативности – важного компонента плюрилингвальной компетенции. Упражнения с картами включают построение многоязычных мини–диалогов, редактирование переводов, оценку стилистической уместности формулировок, что позволяет развивать когнитивные механизмы переключения между языками и усиливает навыки языкового посредничества. Лексико–семантическая карта по теме «презентация» служит средством системного освоения жанровых и структурных компонентов монологической речи в многоязычном профессиональном дискурсе.

Таблица 14 – Речевые этапы в многоязычном профессиональном дискурсе «презентация»

Этап презентации	Русский	Английский	Испанский	Итальянский	Венгерский	Польский	Чешский
Введение	Сегодня я расскажу вам о…	Today I will tell you about…	Hoy les hablaré de…	Oggi vi parlerò di…	Ma elmesélem önöknek, hogy…	Dziś opowiem Państwu o…	Dnes vám povím o…
Структура	Презентация состоит из трех частей	The presentation is divided into three parts	La presentación consta de tres partes	La presentazione si compone di tre parti	Az előadás három részből áll	Prezentacja składa się z trzech części	Prezentace se skládá ze tří částí
Завершение	Спасибо за внимание!	Thank you for your attention!	¡Gracias por su atención!	Grazie per l’attenzione!	Köszönöm a figyelmüket!	Dziękuję za uwagę!	Děkuji za pozornost!

Благодаря цифровой реализации карт (интерактивные таблицы, карточки, кейсы, платформенные задания), обучающиеся вовлекаются в индивидуальные и групповые форматы работы, включая адаптацию шаблонов под профессиональные сферы (маркетинг, финансы, логистика), формулирование парафразов, дополнение синонимическими выражениями. Эти действия развивают когнитивную гибкость, умение интегрировать и дифференцировать языковые средства с опорой на контекст и прагматическую

цель. Таким образом, лексико–семантические карты выполняют многофункциональную дидактическую роль в методике плюрилингвального обучения: визуализируют и структурируют языковой материал, способствуют осознанному усвоению межъязыковых связей, развитию прагматической чувствительности и стратегического языкового поведения. Их регулярное использование активизирует когнитивные процессы, усиливает метаязыковую рефлексию и способствует последовательному формированию компонентов плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Трансъязыковая технология оказывает комплексное влияние на когнитивное и языковое развитие взрослого обучающегося: формируется целостное языковое сознание, развиваются навыки переключения между языками, снижается когнитивная нагрузка, укрепляется языковая интуиция и уверенность в использовании новых языков. Она занимает важное место в современной методике плюрилингвального корпоративного обучения, обеспечивая адаптивность и профессиональную направленность образовательного процесса.

Таблица 15 – Пример. Лексико–грамматическое сопоставление времен

Язык	Время	Пример
Английский	Present Perfect	I have eaten
Французский	Passé Composé	J’ai mangé
Испанский	Pretérito Perfecto	He comido
Итальянский	Passato Prossimo	Ho mangiato
Немецкий	Perfekt	Ich habe gegessen
Португальский	Pretérito Perfeito Composto	Eu tenho comido
Нидерландский	Voltooide Tijd	Ik heb gegeten

Несмотря на типологическую близость, языки различаются как по морфосинтаксическому оформлению высказываний, так и по использованию артиклей, порядку слов, системе отрицания и способам построения вопросов. Эти различия важно учитывать при разработке методик обучения и анализе

трансъязыковой деятельности, поскольку именно они чаще всего становятся источником интерференции и искажений при переходе от одного языка к другому.

Таблица 16 – Пример. Сравнение структуры предложений в разных языках

Функция	Английский	Испанский	Французский	Итальянский	Немецкий	Португальский	Нидерландский
Утверждение	I see the car	Yo veo el coche	Je vois la voiture	Io vedo la macchina	Ich sehe das Auto	Eu vejo o carro	Ik zie de auto
Отрицание	I don’t see it	No lo veo	Je ne le vois pas	Non lo vedo	Ich sehe es nicht	Eu não o vejo	Ik zie het niet
Вопрос	Do you see it?	¿Lo ves?	Le vois–tu ?	Lo vedi?	Siehst du es?	Você o vê?	Zie je het?

Анализ структуры предложений показывает сходства и различия в построении утверждений, отрицаний и вопросов в английском, испанском, французском, итальянском, немецком, португальском и нидерландском языках. В утвердительных конструкциях преобладает модель субъект–глагол–объект (SVO): I see the car, Ik zie de auto, Yo veo el coche. В романских языках активно используются артикли (el coche, la voiture, la macchina, o carro), а в испанском возможно опущение местоимения (Veo). Немецкое Ich sehe das Auto демонстрирует морфологическую маркировку через падеж.

Отрицательные конструкции различаются более существенно. Английский использует вспомогательный глагол (don’t), испанский и португальский – частицу no перед глаголом (No lo veo, Eu não o vejo), французский – двойное отрицание (Je ne le vois pas), итальянский – частицу non (Non lo vedo). В немецком и нидерландском отрицательная частица следует за объектом (Ich sehe es nicht, Ik zie het niet). Вопросительные формы

также варьируются: английский использует вспомогательный глагол (Do you see it?), романские языки – интонацию и порядок слов (¿Lo ves?, Lo vedi?), а немецкий и нидерландский – инверсию (Siehst du es?, Zie je het?).

Использование родственных языков в обучении опирается на общность лексического фонда. Благодаря латинским заимствованиям носители английского быстрее осваивают лексику романских языков. Английский сближается с ними по наличию артиклей (The book – El libro – Il libro – Le livre) и порядку слов SVO, что облегчает межъязыковой перенос.

Обсуждения, дебаты и ролевые игры на нескольких языках развивают навыки аргументации, межъязыкового переключения и выбора языковых регистров в зависимости от коммуникативной ситуации. Игровые и профессионально ориентированные форматы (переговоры, презентации, интервью) снижают тревожность и формируют гибкость речевого поведения. Языковые марафоны и «живые круги» способствуют развитию плюрилингвальной осознанности и умению осознанно использовать многоязычный репертуар.

Результативным средством активизации трансъязыковой деятельности выступают упражнения на функциональный перевод, основанные на знакомых речевых сценариях и уже освоенных конструкциях. Они развивают навыки межъязыкового переноса, снижают когнитивную нагрузку и формируют осознанное переключение между языками. Основные типы упражнений:

– ситуативный перевод: обучающийся отвечает на одном языке по модели текста на другом. Например, после фразы Veuillez confirmer la réception du contrat предлагается составить ответ на английском: We confirm the receipt…;

– перевод с чередованием языков по ролям: один участник говорит на английском, второй отвечает на французском;

– перевод через сравнение: сопоставление эквивалентов на разных языках (Could you please send the updated schedule? → Pourriez–vous envoyer… / Könnten Sie bitte…);

– обратный перевод: сравнение оформления сходных коммуникативных задач в разных языках (Wir bitten um eine kurze Rückmeldung bis Freitag → We kindly ask you…);
– сопоставление грамматических параллелей: соотнесение Present Perfect и Passato Prossimo (I have worked → Ho lavorato).

Использование подобных упражнений способствует развитию когнитивной осознанности, метаязыкового мышления, скорости речевого реагирования и навыков языкового посредничества, особенно значимых в условиях многоязычной корпоративной коммуникации.

Обеспечивающие технологии создают условия для реализации методической системы, интегрируя плюрилингвальное обучение в цифровую корпоративную среду через платформы, мультиязычные интерфейсы, симуляторы и переводчики. *Формы и форматы плюрилингвального обучения* Результативность методики определяется не изолированным выбором формата, а их функциональным сочетанием. Очные формы обеспечивают развитие устной речи, обратную связь и ролевые взаимодействия (например, модуль «Участие в совещании»), онлайн – гибкость и индивидуализацию (например, работа с субтитрами и распознаванием речевых актов), а гибридные – баланс практики и самостоятельного изучения (например, модуль «Телефонные переговоры»). Гибкое сочетание форматов учитывает особенности взрослых обучающихся, в том числе когнитивные и поколенческие: симуляции и кейсы подходят поколению Z, а структурированные курсы – старшим поколениям.

Рисунок 26 – Формы и форматы плюрилингвального корпоративного обучения

Индивидуализация обучения рассматривается как адаптация содержания, темпа и форм работы к языковому и профессиональному профилю обучающегося. В краткосрочных курсах (24–72 ч) она реализуется через выбор языка–посредника, медиативные задания и настройку интерфейса и форматов (SkyEng B2B, Stepik, Holst), а в длительных программах (90–200+ ч) – через индивидуальные траектории, адаптивные задания и постоянную обратную связь с использованием LMS (Moodle, iSpring Learn) (Приложение 12).

Индивидуальные треки строятся на входной диагностике, самодиагностике и выборе модулей («деловая переписка на немецком», «межкультурная коммуникация на английском») [Вдовина, Кунгурова, 2013]. Они реализуют принципы андрагогики и плюрилингвального подхода, активизируя трансъязыковую деятельность. Цифровая дидактика как совокупность дидактических решений, реализуемых с применением цифровых средств обучения, позволяет варьировать интенсивность обучения, тип взаимодействия (вебинар, кейс, диалог), формы отчетности и уровень

сложности заданий, способствуя развитию языковой автономии и трансъязыковой компетенции.

Оценка результатов осуществляется с помощью цифровых инструментов: трекеров, портфолио, тестовых систем и рекомендательных сервисов, адаптирующих содержание с учетом коммуникативных и профессиональных особенностей обучающихся [Сысоев, 2023]. Автоматизированные системы оценки (Grammarly) обеспечивают развернутую обратную связь и развитие саморегуляции. Цифровая обучающая среда реализует принципы персонализации, андрагогики и трансъязыковости через мультимедийный контент (TED Talks, BBC), интерактивные платформы (Kahoot, Quizlet), деловые кейсы и мультиязычные LMS (Holst, Moodle, iSpring Learn, Stepik, SkyEng B2B). Она охватывает все этапы методической системы: диагностику (Google Forms), разработку (OER), реализацию (Zoom, деловые игры), контроль (тесты, портфолио, мультиязычные проекты в Canva, Prezi). Трансъязыковую и медиативную активность поддерживают Yandex.Translate, DeepL, AutoSub–RU (например: аудио на английском – субтитры на русском – пересказ на профессиональном языке).

Сравнительный анализ показывает общий вектор цифровизации мультиязычного образования:
– международные платформы (Moodle, Canvas, Blackboard) отличаются гибкостью и развитой аналитикой;
– российские решения (Stepik, Holst, iSpring) адаптированы к корпоративной специфике, но менее гибки;
– в автоматическом переводе лидируют Google Translate и DeepL, тогда как Yandex Translate и AutoSub–RU активно развиваются для русского языка;
– европейские языковые портфолио (Europass, LinguaFolio) институционализированы, российские аналоги пока фрагментарны;
– Duolingo, Babbel, Rosetta Stone ориентированы на геймификацию, LinguaLeo for Business и SkyEng B2B – на корпоративные задачи;
– зарубежные ИИ–решения (ChatGPT, Replika, Bard) демонстрируют высокую

языковую вариативность, российские (Робот Макс, Just AI, Neuro.net) развивают автоматизированные сценарии, но уступают по универсальности. Таким образом, российским цифровым решениям требуется дальнейшее развитие мультиязычного функционала и интеграция в международную инфраструктуру плюрилингвального обучения.

Таблица 17 – Сопоставление зарубежных и российских цифровых решений для плюрилингвального корпоративного обучения

Группа технологий	Зарубежные аналоги	Российские аналоги
LMS и многоязычные платформы	Moodle (intl), Canvas, Blackboard	iSpring Learn, Stepik, Holst? локализованный Moodle
Автоматический перевод и субтитры	Google Translate API, DeepL, CaptionHub	Yandex Translate API, AutoSub–RU, Voximplant
Цифровое языковое портфолио	Europass, LinguaFolio	Портфолио в Moodle/iSpring, Навигатор ДО, ЭИОС вузов
Гибридные и онлайн–платформы	Duolingo, Babbel, Rosetta Stone	LinguaLeo for Business, SkyEng B2B, Фоксфорд.Университет
ИИ и чат–боты для языкового взаимодействия	ChatGPT, Replika, Google Bard	Робот Макс (Сбер), Neuro.net, Just AI

Особую роль играют мультиязычные чат–боты, моделирующие трансъязыковые ситуации с код–свитчингом: обучающийся активирует собственный языковой репертуар, а система помогает выявлять пробелы и укреплять межъязыковые связи. Онлайн–упражнения – перевод с подсказкой, выбор эквивалентов, голосовая обратная связь – обеспечивают персонализированные траектории овладения несколькими языками. Интеллектуальные цифровые решения развивают трансъязыковую рефлексию, усиливают мотивацию через профессионально значимые задачи и способствуют формированию интегративной языковой личности. Интерактивные форматы моделируют ситуации профессиональной коммуникации, что особенно значимо для плюрилингвального корпоративного обучения. Цифровая дидактика рассматривает индивидуализацию как одно из ключевых условий результативности, а технологии, активизирующие плюрилингвальную деятельность, обеспечивают осмысленное переключение между языками и их функциональное сочетание в условиях аутентичного взаимодействия.

Рассмотренные выше технологии обучения обеспечивают реализацию целей, содержания и механизмов разработанной методики плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. Вместе с тем эффективность любой методической системы определяется не только способностью организовать образовательный процесс, но и возможностью объективно оценить его результаты. В этой связи необходимым условием функционирования методики выступает разработка диагностического инструментария, обеспечивающего получение достоверной информации о динамике формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции обучающихся, коррекцию образовательного процесса и подтверждение результативности разработанной методической системы.

Проблема диагностики образовательных результатов занимает важное место в отечественной педагогике. Теоретические основы педагогической диагностики представлены в трудах В.П. Беспалько, Н.Ф. Талызиной, А.И. Майорова, В.С. Аванесова, Б.П. Битинаса и других исследователей. В.П. Беспалько рассматривал диагностику как обязательный элемент педагогической системы, обеспечивающий получение информации о степени достижения поставленных целей обучения [Беспально, 2016]. Н.Ф. Талызина связывала диагностические процедуры с управлением процессом усвоения знаний и формирования способов деятельности обучающихся [Талызина, 1969; 2017]. По мнению А.И. Майорова, диагностика представляет собой систему получения и анализа информации, необходимой для принятия педагогических решений [Майоров, 2005]. В работах В.С. Аванесова особое внимание уделяется вопросам объективности измерения образовательных результатов и разработке средств педагогического контроля [Аванесов, 2013].

В методике обучения иностранным языкам диагностические процедуры традиционно ориентированы на определение уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции, языковых навыков и речевых умений. Однако проведенный анализ показал, что большинство существующих диагностических моделей предназначено для оценки владения

отдельным иностранным языком и не отражает специфику многоязычного взаимодействия, характерную для современных условий профессиональной коммуникации. Между тем в условиях корпоративного обучения взрослых объектом формирования выступает не совокупность отдельных языковых компетенций, а способность обучающегося использовать весь имеющийся языковой репертуар для решения профессиональных коммуникативных задач. Следовательно, диагностике подлежат не только языковые знания и навыки, но и процессы межъязыкового управления, реализация коммуникативных намерений, способность к профессионально ориентированной коммуникации и готовность использовать несколько языков как единый коммуникативный ресурс.

Проведенный анализ позволил определить *диагностический инструментарий* как компонент методической системы, включающий совокупность критериев, показателей, методов и процедур оценки, обеспечивающих объективное измерение, интерпретацию и мониторинг динамики сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции в условиях корпоративного обучения взрослых.

Разработка диагностического инструментария осуществлялась на основе структуры плюрилингвальной коммуникативной компетенции, представленной в теоретической части исследования, а также в логике согласования содержания обучения и планируемых результатов. Для каждой содержательной единицы программы определялись ожидаемые результаты, показатели их достижения, критерии оценивания, формы контроля и соответствующие диагностические процедуры. Это обеспечило непосредственную связь между содержательным и операциональным уровнями методической системы и позволило рассматривать диагностику как инструмент управления образовательным процессом.

Содержательное наполнение диагностического инструментария определяется теоретическими основаниями разработанной методической системы. Системообразующим лингводидактическим основанием выступает

плюрилингвальный подход, ориентированный на комплексное использование всего языкового репертуара обучающегося как когнитивного, коммуникативного ресурса. Реализация плюрилингвального подхода в процессе обучения обеспечивалась посредством использования обучающимися языкового репертуара в совокупности без жесткого разграничения между родным и иностранными языками; целенаправленного внедрения трансъязыковых практик, предполагающих переключение между языками в пределах одного коммуникативного акта; формирования умений межъязыковой интерпретации и смыслового сопоставления языковых единиц; опоры на доминирующий язык как средство интерлингвальной поддержки при освоении нового языкового материала; а также отражения многоязычия в содержании учебных заданий, кейсов и профессиональных сценариев, моделирующих реальные условия международного взаимодействия.

Реализация указанных положений создала условия для формирования стратегий продуктивного профессионального взаимодействия в плюрилингвальной среде, что и определило специфику диагностического инструментария. Если традиционные системы контроля ориентированы преимущественно на оценку языковой правильности речи, то в рамках настоящего исследования предметом диагностики выступала способность обучающегося использовать весь имеющийся языковой репертуар для достижения профессионально значимого коммуникативного результата.

По этой причине оценка результативности методической системы осуществлялась на основе комплекса объективных и субъективных параметров, обеспечивающих целостное представление о динамике формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции. К объективным параметрам были отнесены уровень сформированности грамматических и лексических навыков на изучаемых языках; объем и точность использования профессионально релевантной лексики; качество продуктивных видов речевой деятельности (говорения и письма); уровень развития рецептивных видов речевой деятельности (аудирования и чтения);

частота и интенсивность языкового контакта по всем активным языкам; степень вовлеченности в цифровую образовательную среду; а также выраженность трансъязыковых стратегий при выполнении коммуникативных задач.

Субъективные параметры отражали внутреннюю динамику обучающегося и включали мотивационную устойчивость, интерес и уверенность в использовании нескольких языков; эмоционально-когнитивную отзывчивость на межъязыковые задания; индивидуальные предпочтения в выборе языков и стратегий овладения материалом; а также осознание плюрилингвальной коммуникативной компетенции как ресурса профессионального развития. Таким образом, диагностический инструментарий был ориентирован не только на констатацию языковых достижений обучающихся, но и на выявление качественных изменений в структуре языкового сознания, механизмах межъязыкового управления и коммуникативном поведении взрослых в условиях профессионального взаимодействия.

Структура диагностического инструментария включает три взаимосвязанных блока: коммуникативно-деятельностный, профессионально-содержательный и ценностно-рефлексивный. Их выделение обусловлено структурой плюрилингвальной коммуникативной компетенции, представленной в главах 1 и 2 исследования, и отражает основные направления ее формирования в процессе корпоративного обучения.

Коммуникативно-деятельностный блок ориентирован на диагностику способности обучающегося реализовывать профессионально значимые коммуникативные намерения средствами нескольких языков. Основанием для его выделения послужило положение о том, что коммуникативное намерение является системообразующей единицей содержания разработанной методики. В рамках данного блока оцениваются реализация коммуникативного намерения, выбор языка общения, способность к межъязыковому

переключению, связность высказывания, результативность коммуникации и эффективность взаимодействия в профессиональной ситуации.

Диагностика осуществляется посредством наблюдения, экспертной оценки устных и письменных высказываний, коммуникативных симуляций, деловых переговоров, презентаций, интервью и профессиональных диалогов. При этом объектом оценки выступает не только языковая правильность речи, но и способность обучающегося достигать поставленной коммуникативной цели в условиях многоязычного взаимодействия.

Профессионально-содержательный блок направлен на оценку способности обучающегося использовать языковые ресурсы для решения профессиональных задач. Его выделение обусловлено профессионально ориентированным характером корпоративного обучения и необходимостью оценки переноса результатов обучения в сферу профессиональной деятельности.

В рамках данного блока диагностируются точность передачи профессионально значимой информации, корректность использования специальной терминологии, способность анализировать профессиональные ситуации, аргументировать решения, участвовать в обсуждении проектов и осуществлять профессиональное взаимодействие в многоязычной среде. Диагностика проводится посредством кейс-заданий, письменных работ, анализа профессиональных ситуаций, подготовки презентаций и выполнения практико-ориентированных коммуникативных заданий. Оценке подлежит не объем усвоенной терминологии, а способность использовать языковые средства для достижения профессионального результата.

Ценностно-рефлексивный блок отражает личностное измерение плюрилингвальной коммуникативной компетенции и связан с формированием субъектной позиции обучающегося. Его выделение обусловлено положениями андрагогического подхода, рассматривающего взрослого обучающегося как активного субъекта образовательной деятельности.

В рамках данного блока диагностируются мотивация к использованию нескольких языков, осознанность языкового выбора, готовность к межкультурному взаимодействию, способность к самооценке и рефлексии собственных образовательных результатов. Для получения данных используются анкетирование, процедуры самооценивания, рефлексивные отчеты, интервью и экспертное наблюдение. Особое место занимает сопоставление результатов самооценки и экспертной оценки, позволяющее определить степень сформированности субъектной позиции обучающегося и готовность к дальнейшему самостоятельному развитию языкового репертуара. Диагностика на констатирующем и контрольном этапах эксперимента реализовывалась посредством комплекса взаимосвязанных заданий, включающих грамматический, лексический и фонетико-аудитивный аспекты. Грамматический аспект предусматривал выполнение трансформационных заданий и межъязыковое сопоставление структур. Лексический аспект был направлен на оценку способности интегрировать профессиональную терминологию в различные жанры деловой коммуникации. Фонетико-аудитивный аспект обеспечивал диагностику восприятия и интерпретации многоязычных речевых образцов.

Диагностический комплекс дополнялся практико-ориентированными заданиями, отражающими специфику профессиональной коммуникации взрослых обучающихся. К ним относились трансъязыковые задания, предполагающие осознанное переключение между языками в зависимости от коммуникативной цели; задания на межъязыковую интерпретацию с учетом прагматических и социокультурных различий; коммуникативные симуляции в формате переговоров, интервью и презентаций; а также задания на языковое посредничество, ориентированные на функционально адекватную передачу информации между различными языками.

Особое место в структуре диагностики занимало исследование мотивационной сферы обучающихся. Результаты анкетирования показали наличие двух ведущих типов мотивации. Внутренняя мотивация, основанная

на интересе к языку и стремлении к профессиональному развитию, демонстрировала устойчивую положительную связь с динамикой формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Внешняя мотивация, обусловленная карьерными целями и требованиями работодателя, обеспечивала высокую учебную дисциплину и вовлеченность в образовательный процесс, однако не всегда сопровождалась глубоким освоением языкового материала.

Дополнительный анализ позволил установить различия в мотивационных профилях обучающихся разных возрастных групп. Более молодые участники демонстрировали высокие темпы развития аудитивных навыков и оперативность языкового реагирования, тогда как обучающиеся с большим профессиональным опытом характеризовались выраженной рефлексивностью, развитостью метапознавательных стратегий и более высоким уровнем осознанного управления собственным языковым развитием. Особого пояснения требует использование в исследовании категории «освоенность». Плюрилингвальная коммуникативная компетенция представляет собой сложное интегративное образование и не может быть измерена непосредственно. Поэтому ее диагностика осуществляется через освоенность отдельных компонентов, понимаемую как степень овладения обучающимся способами профессионального многоязычного взаимодействия и способность результативно использовать их в коммуникативной деятельности. Виды речевой деятельности выступают объективными индикаторами сформированности компетенции, поскольку именно через аудирование, чтение, говорение и письмо реализуются коммуникативные намерения и профессиональные задачи. По этой причине в экспериментальной части исследования анализируется освоенность видов речевой деятельности, коммуникативных намерений, языковых средств и плюрилингвального взаимодействия как наблюдаемых проявлений плюрилингвальной коммуникативной компетенции. *Освоенность* - это степень овладения обучающимся знаниями, умениями, навыками и способами деятельности,

обеспечивающими самостоятельное и результативное выполнение коммуникативных и профессионально ориентированных задач в условиях многоязычного взаимодействия.

В логике настоящего исследования освоенность рассматривается как диагностируемый показатель сформированности отдельных компонентов плюрилингвальной коммуникативной компетенции, проявляющийся в способности обучающегося эффективно использовать языковые средства, реализовывать коммуникативные намерения, осуществлять межъязыковое взаимодействие и решать профессиональные задачи средствами нескольких языков.

В соответствии со структурой диагностического инструментария были определены *критерии оценки сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции,* отражающие основные результаты обучения, подлежащие диагностике в условиях корпоративного многоязычного взаимодействия.

Первым критерием выступает критерий реализации коммуникативного намерения, характеризующий способность обучающегося достигать поставленной коммуникативной цели посредством использования одного или нескольких языков. В качестве показателей данного критерия рассматриваются успешность реализации коммуникативного намерения, адекватность выбора языка общения, способность к межъязыковому переключению, связность и логичность высказывания, а также эффективность коммуникативного взаимодействия.

Вторым критерием является критерий профессиональной адекватности коммуникации, отражающий степень готовности обучающегося использовать языковые ресурсы для решения профессиональных задач. Его показателями выступают точность передачи профессионально значимой информации, корректность использования профессиональной терминологии, способность применять языковые средства в профессионально ориентированных

ситуациях общения, а также адекватность речевого поведения условиям профессионального взаимодействия.

Третьим критерием выступает критерий субъектно-рефлексивного развития, характеризующий личностную готовность обучающегося к многоязычному профессиональному взаимодействию и дальнейшему развитию собственного языкового репертуара. В качестве показателей данного критерия рассматриваются осознанность языкового выбора, выраженность рефлексивных действий, устойчивость мотивации к использованию нескольких языков в профессиональной деятельности, а также способность к самооценке и саморегуляции образовательной деятельности.

Для оценки результатов используется единая десятибалльная шкала. На основании суммарных показателей выделены низкий (0–4 балла), средний (5–7 баллов) и высокий (8–10 баллов) уровни сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Интегральный показатель сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции определяется как среднее арифметическое значений трех критериев:

$$ПКК = (К_1 + К_2 + К_3) / 3,$$

где $К_1$ — показатель по критерию реализации коммуникативного намерения; $К_2$ — показатель по критерию профессиональной адекватности коммуникации; $К_3$ — показатель по критерию субъектно-рефлексивного развития.

Использование интегрального показателя позволяет обеспечить сопоставимость результатов диагностики на различных этапах исследования, выявлять динамику формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции и оценивать эффективность разработанной методической системы в целом.

Полученные результаты заносятся в индивидуальную диагностическую карту обучающегося и позволяют отслеживать динамику формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции на различных этапах

обучения. При этом анализируются показатели освоенности аудирования, чтения, говорения и письма, развития плюрилингвального взаимодействия, реализации коммуникативных намерений, использования языковых средств и профессионально ориентированной коммуникации.

Для обеспечения объективности результатов используются методы математической статистики, включающие расчет средних значений, t-критерий Стьюдента и дисперсионный анализ ANOVA с использованием пакета IBM SPSS Statistics 30. Это позволяет определить статистическую значимость выявленных изменений и подтвердить результативность разработанной методической системы.

Полное описание критериев, показателей, уровней и методов диагностики представлено в Приложении 14. Комплекс диагностических заданий, дескрипторы уровней и экспертные листы оценки приведены в Приложении 15. Процедуры самооценивания обучающихся представлены в Приложении 13. Пример заполненной диагностической карты, отражающей динамику формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции по всем диагностируемым параметрам, представлен в Приложении 16.

Разработанный диагностический инструментарий позволяет оценивать динамику формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции, уровень межъязыкового управления, способность к профессионально ориентированной коммуникации и степень сформированности субъектной позиции обучающегося. Получаемые диагностические данные используются не только для фиксации результатов обучения, но и для коррекции образовательных траекторий, адаптации содержания и технологий обучения, что обеспечивает целостность, воспроизводимость и эффективность разработанной методической системы.

Выводы по Главе 3

1. В результате исследования установлено, что результативность методики плюрилингвального корпоративного обучения взрослых определяется системой взаимосвязанных организационно–дидактических условий, функционирующих как целостное иерархически организованное образование. Доказано, что данные условия выступают внутренним механизмом реализации методики, обеспечивая ее устойчивость, управляемость, адаптивность и воспроизводимость в условиях ограниченных временных ресурсов и практико–ориентированного характера корпоративного обучения. Ключевыми условиями определены реализация обучения в иноязычной корпоративной обучающей среде с приоритетом лингвистической безопасности; учет нормативно–правовых оснований корпоративного обучения; проектирование адаптивных образовательных программ; ориентация на психолого–педагогический портрет и целевой профиль обучающегося; интеграция цифровых и мультимодальных средств обучения; организация профессионально ориентированного межъязыкового взаимодействия. Установлено, что согласованное функционирование указанных условий обеспечивает перенос результатов обучения в сферу профессиональной коммуникации, тогда как нарушение их системного единства приводит к фрагментарности обучения и снижению результативности формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

2. Обосновано, что методика плюрилингвального корпоративного обучения взрослых обладает структурной целостностью и воспроизводимым механизмом реализации, обеспечивающим формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции как способности осознанно управлять многоязычным репертуаром и реализовывать профессионально значимые коммуникативные намерения в условиях многоязычной профессиональной коммуникации. Установлено, что цели, задачи и содержание методики выстраиваются в логике перехода от усвоения языковых средств к их

функциональному использованию в профессиональной деятельности. Задачи методики структурированы по когнитивно–языковому, профессионально–коммуникативному и личностно–рефлексивному направлениям, что обеспечивает развитие межъязыкового управления, профессионального речевого поведения, коммуникативной автономии и субъектной позиции обучающегося. Доказано, что содержание методики носит инвариантно–вариативный характер и представляет собой интеграцию лингвистического, психологического, методологического и профессионального компонентов, функционально распределенных в процессе формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

3. Разработан и теоретически обоснован механизм реализации методики плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, представленный как последовательный и циклически воспроизводимый процесс, включающий диагностику профессиональных и коммуникативных потребностей обучающихся, определение коммуникативных намерений, организацию функционально–контекстного использования нескольких языков в профессиональной коммуникации и развитие педагогически управляемой автономии в использовании многоязычного ресурса. Установлено, что механизм реализации включает взаимосвязанные этапы: диагностику психолого–педагогического портрета обучающегося, соотнесение его характеристик с целевым профилем, определение профессионально значимых коммуникативных намерений, отбор языков и языковых конфигураций, организацию межъязыкового взаимодействия, реализацию инвариантно–вариативной методики и диагностику динамики формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Доказано, что коммуникативное намерение выступает операциональной единицей методики, обеспечивающей связь между профессиональными задачами обучающегося, выбором языков и организацией профессионально ориентированной речевой деятельности.

4. Доказано, что технологическое обеспечение методики имеет многоуровневую иерархическую структуру и выступает операциональным механизмом реализации плюрилингвального подхода. На системообразующем уровне выделены плюрилингвальные технологии, обеспечивающие управление межъязыковым взаимодействием и организацию трансъязыковой деятельности обучающихся. На функционально–методическом уровне реализуются адаптивные методические технологии, мультимодальные и интерактивные форматы, вариативные формы обучения, проектная и кейс–ориентированная деятельность, обеспечивающие перевод принципов методической системы в конкретные педагогические действия. Обеспечивающий уровень представлен цифровыми технологиями, образовательными платформами и инструментами мониторинга, интегрирующими обучение в корпоративную образовательную среду и обеспечивающими персонализацию, адаптацию и диагностику результатов обучения. Установлено, что взаимодействие указанных уровней носит взаимодополняющий характер и обеспечивает формирование плюрилингвальной языковой личности, способной гибко и осознанно реализовывать коммуникативные намерения в многоязычной профессиональной среде.

5. Теоретически обосновано, что диагностика выступает операциональным компонентом методики плюрилингвального корпоративного обучения взрослых и обеспечивает управляемость, сопоставимость и воспроизводимость результатов обучения. Разработанный диагностический инструментарий включает коммуникативно–деятельностный, профессионально–содержательный и ценностно–рефлексивный блоки и ориентирован на оценку динамики формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции, уровня межъязыкового управления, способности к профессионально ориентированной коммуникации и степени сформированности субъектной позиции обучающегося. Установлено, что диагностика обеспечивает не только фиксацию результатов, но и коррекцию

образовательных траекторий, адаптацию содержания и технологий обучения, а также подтверждение воспроизводимости методики в различных условиях корпоративного обучения.

В совокупности результаты третьей главы подтверждают, что разработанная методика представляет собой воспроизводимый технологический механизм реализации методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. Она обеспечивает переход от теоретико–методологических оснований к управляемому формированию плюрилингвальной коммуникативной компетенции и создает основу для экспериментальной проверки результативности методической системы, представленной в следующей главе исследования.

ГЛАВА 4. ЭКСПЕРИМЕНТАЛЬНАЯ ПРОВЕРКА РЕАЛИЗАЦИИ МЕТОДИЧЕСКОЙ СИСТЕМЫ ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОГО КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ

Экспериментальная работа была направлена на проверку результативности разработанной методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, включая ее цели, содержание, методику, организационно–дидактические условия, технологии и диагностический инструментарий, а также механизм реализации в целом. Методологическим основанием эксперимента послужили положения главы 3, в которой раскрываются организационно–дидактические условия реализации методической системы (параграф 3.1), цели, задачи и содержание методики (параграф 3.2), а также технологии и диагностический инструментарий плюрилингвального корпоративного обучения (параграф 3.3). В логике исследования плюрилингвальное корпоративное обучение рассматривается как системно организованный, управляемый и воспроизводимый процесс формирования способности взрослого обучающегося осознанно управлять многоязычным репертуаром и реализовывать профессионально значимые коммуникативные намерения в условиях корпоративной образовательной среды.

Для обеспечения валидности экспериментальной проверки была установлена корреляция между ключевыми компонентами методической системы и эмпирическими показателями эксперимента. Результативность методики оценивалась через уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции, рассматриваемой как функциональное ядро плюрилингвальной языковой личности. В качестве критериев использовались коммуникативно–деятельностный, профессионально–содержательный и ценностно–рефлексивный критерии, представленные в параграфе 3.3 и конкретизированные системой показателей и диагностических заданий, ориентированных на оценку способности обучающихся реализовывать

профессионально значимые коммуникативные намерения в многоязычных корпоративных ситуациях.

Логика экспериментального исследования была соотнесена со структурой методики и направлена на проверку результативности инвариантно–вариативной организации содержания обучения, представленной в параграфе 3.2, эффективности организационно–дидактических условий, раскрытых в параграфе 3.1, продуктивности интерлингвальных и трансъязыковых технологий, описанных в параграфе 3.3, а также адекватности целевого профиля корпоративного обучающегося и реализуемости механизма формирования коммуникативных намерений, теоретически обоснованных в параграфах 2.1–2.3. Эксперимент позволил верифицировать структурную целостность, воспроизводимость и функциональную результативность методики как механизма формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции взрослых в условиях корпоративного обучения.

4.1. Предварительно–поисковый этап эксперимента

Выделение предварительно–поискового этапа экспериментальной работы обусловлено логикой построения методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых, представленной в главе 3, и необходимостью эмпирической операционализации ее ключевых компонентов до проведения формирующего эксперимента. Разработанная методика рассматривается не как совокупность универсальных приемов, а как адаптивная система, функционирующая в условиях конкретной корпоративной среды и ориентированная на взрослого обучающегося с вариативным языковым и профессиональным опытом. В связи с этим требовалось предварительное выявление эмпирических параметров, определяющих условия, ограничения и возможности реализации методической системы.

Экспериментальное исследование, проведенное в 2012–2020 гг. и охватившее 1140 взрослых обучающихся (65% – женщины), было направлено на получение исходных эмпирических данных, необходимых для последующей проверки структурной целостности, воспроизводимости и функциональной результативности методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, теоретически обоснованной в главе 3. Основную часть выборки составили профессионалы в возрасте 25–40 лет, характеризующиеся высокой мотивацией, когнитивной активностью и ориентацией на саморазвитие; представители старших возрастных групп демонстрировали более выраженную осознанность и целенаправленность иноязычного обучения, что соответствует андрагогическим основаниям методики.

Методологическим основанием анализа исходных данных выступило положение главы 3 о понимании методики как системно организованного механизма формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции, обеспечивающего развитие способности взрослого обучающегося управлять многоязычным репертуаром и реализовывать профессионально значимые коммуникативные намерения. В этой связи предварительно–поисковый этап был ориентирован не на фиксацию формальных языковых показателей, а на выявление диагностируемых параметров, отражающих готовность обучающихся к плюрилингвальной деятельности, особенности корпоративной образовательной среды и условия реализации ключевых компонентов методической системы.

Сводные результаты этапа представлены в таблице 18, выполняющей аналитико–диагностическую функцию и отражающей эмпирические показатели реализации компонентов методической системы, соотнесенные с критериями и показателями результативности, обоснованными в главе 3. Количественные данные рассматриваются не как изолированные показатели, а как эмпирические индикаторы, обеспечивающие доказательность выводов о

степени готовности обучающихся, специфике корпоративной среды и реализуемости методики в условиях профессионального обучения взрослых. Полученные результаты позволяют выявить плюрилингвальный потенциал обучающихся: 32% респондентов изучали два и более иностранных языка, в том числе 10% – с использованием языка–посредника. Данные показатели интерпретируются как эмпирическое подтверждение возможности включения интерлингвальных и трансъязыковых технологий в структуру методики. Показатели стратегий усвоения лексики также рассматривались как диагностические индикаторы коммуникативно–деятельностного критерия. Преобладание контекстных (38%) и речевых (34%) стратегий свидетельствует о выраженной ориентации обучающихся на функциональное использование языковых средств и подтверждает результативность коммуникативно–деятельностной и плюрилингвальной направленности обучения. Низкая доля механистических способов запоминания (карточки – 9%) показывает их ограниченную значимость для формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Отдельный блок данных характеризует организационно–дидактические условия реализации методической системы и соотносится с профессионально–содержательным и ценностно–рефлексивным критериями результативности. Поддержка со стороны компании (67%), предпочтение бумажных материалов (73%), а также параметры формата и продолжительности занятий рассматриваются как показатели функционирования иноязычной корпоративной обучающей среды. Это подтверждает, что корпоративная среда выступает не внешним фактором, а структурным компонентом методической системы.

Показатели, связанные с индивидуализацией и педагогическим сопровождением, также имеют диагностическое значение. Наличие трудностей самоорганизации у части обучающихся (17%) при высокой оценке компетентности преподавателя (98%) подтверждает необходимость педагогического сопровождения, промежуточного контроля и проектирования

индивидуальных образовательных траекторий, представленных в п. 3.3. Низкая доля использования ИИ–приложений (3%) рассматривается как показатель ограниченной интеграции интеллектуальных цифровых средств на данном этапе исследования и одновременно как направление дальнейшего развития методики поэтапной цифровизации плюрилингвального корпоративного обучения взрослых.

Таблица 18 – Эмпирические показатели реализации методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам

№	Компонент	Показатель	Категория	Доля	Интерпретация
1	Содержание	Плюрилингвальный репертуар	1 язык	68%	Ограниченный репертуар
			2 и более	32%	Расширенный репертуар
2	Организационно-дидактические условия	Поддержка компании	Да	67%	Обеспечивает условия
			Нет	33%	Ограничивает условия
3	Методика	Межъязыковой перенос	Да	56%	Трансъязыковая активность
			Нет	2%	
4	Технологии	Использование ИИ	Да	3%	Зона развития
			Нет	97%	Ограниченное использование
5	Результат	Уровень ПКК	Низкий	●●○○○	Фрагментарная реализация
			Средний	●●●○○	Ситуативная реализация
			Высокий	●●●●○	Устойчивая реализация

Предварительно–поисковый этап экспериментальной работы был проведен с целью *выявления исходных эмпирических параметров*, определяющих возможности и ограничения реализации методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам (глава 3), и *выделения показателей реализации*, которые должны быть учтены при конструировании инвариантной и вариативной частей программы, отборе технологий (интерлингвальных и трансъязыковых)

и проектировании индивидуализированных траекторий. Анализ результатов реализации методической системы показал, что «точками роста» выступают параметры, связанные с языковым опытом, мотивацией, стратегиями работы с лексикой и организационно–дидактической конфигурацией обучения. Был подтвержден вклад предварительного лингвистического опыта: знание других иностранных языков повышает успешность освоения нового языка за счет языковой догадки и переноса стратегий. Возрастные различия проявили методическую значимость: молодые обучающиеся легче осваивают фонетику и беглую речь, тогда как в более старших группах выражены профессиональная мотивация и осознанность обучения. В лексической работе наиболее продуктивными оказались контекстные приемы и коммуникативные задания, обеспечивающие связь языковых средств с реальной речевой практикой и, в логике главы 3, с реализацией профессионально значимых коммуникативных намерений. Внешняя мотивация (инициация обучения работодателем) стимулирует дисциплину и ответственность, однако для устойчивых результатов более значима внутренняя мотивация и субъектная позиция взрослого обучающегося. Вариативность форматов обучения, учебных материалов и продолжительности занятий способствует повышению удовлетворенности обучающихся и формирует организационно–дидактическую основу адаптивности методической системы (п. 3.1), что, в свою очередь, эмпирически подтверждает целесообразность компонентной инвариантно–вариативной структуры методики плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам (п. 3.2). Выделены следующие факторы:

1. *Плюрилингвальный репертуар обучающихся,* операционализированный через количество изучаемых иностранных языков. Существенная доля слушателей имеет опыт освоения двух и более языков, включая использование языка–посредника, что свидетельствует о наличии объективного плюрилингвального потенциала корпоративной аудитории. Так, 68% слушателей изучали один язык; 32% – два и более, включая 10% с

использованием языка–посредника. Эти данные подтверждают целесообразность включения интерлингвальных и трансъязыковых технологий как системообразующего элемента методики (гл. 3).

2. *Возрастной профиль (когнитивные и мотивационные особенности)*. 35% респондентов относятся к группе 25–35 лет, 33% – 35–40 лет. Наблюдается сочетание высокой когнитивной и профессиональной активности, что требует гибко организованной методики, учитывающей возрастные особенности стратегий обучения и мотивации.

3. *Корпоративная внешняя мотивация (поддержка работодателя)*. 67% респондентов указали, что участие в обучении было инициировано работодателем. Это подчеркивает значимость корпоративной поддержки как организационного условия и предполагает включение в методику механизмов внешней обратной связи, практико–ориентированного содержания и прозрачной оценки результатов.

4. *Длительность курса (объем обучения как ресурс проектирования)*. 78% слушателей проходили обучение в объеме 90 или 120 академических часов. Такой формат задает рамки модульного проектирования, позволяет фиксировать промежуточные результаты и выстраивать постепенное усложнение содержания в логике инвариантно–вариативной структуры.

5. *Стратегии усвоения лексики как индикатор реализации коммуникативных намерений*. 38% респондентов отмечают, что лучше усваивают лексику в контексте текста; 34% – через активное использование в речи. Это подтверждает необходимость смещения акцента от механического заучивания к контекстно–коммуникативной работе с лексикой и заданиям, связанным с реальными профессиональными ситуациями.

6. *Формат обучения как организационно–дидактическое условие*. 75% обучающихся проходят курс в офисе. Это указывает на доминирование формата «на рабочем месте» и требует учета временных ограничений,

встроенности обучения в рабочие процессы и ориентации на прикладной результат.

7. *Продолжительность занятия (темпо–ритмическая организация обучения)*. 85% выбрали 90–минутные занятия. Такой формат позволяет реализовывать полный цикл: постановка коммуникативной задачи → работа с языковыми средствами → практика → рефлексия и контроль, что соответствует логике реализации методики (гл. 3).

8. *Учебные материалы (дидактическое обеспечение обучения)*. 73% респондентов предпочитают бумажные материалы. Это подтверждает необходимость сочетания традиционных и цифровых средств, а также разработки устойчивого «инвариантного ядра» материалов с возможностью вариативного дополнения под профессиональные задачи и индивидуальные траектории.

9. *Дополнительные эмпирические показатели (контекст реализации методики)*. Помимо указанных показателей зафиксирован ряд данных, уточняющих условия реализации методики. 56% респондентов отметили, что знание другого языка помогает в обучении, что усиливает аргументацию в пользу интерлингвальных и трансъязыковых технологий. Высокая оценка компетентности преподавателей (98%) подтверждает значимость педагогического сопровождения. В поведенческом аспекте выявлено: 50% регулярно используют язык на практике; 37% не выполняют домашние задания; 17% испытывают трудности с самоорганизацией. Эти показатели указывают на необходимость развития механизмов промежуточного контроля и поддержки автономности (п. 3.3). Цифровая готовность аудитории остается ограниченной: только 3% используют цифровые приложения и возможности ИИ, что определяет направление их постепенного внедрения. Профессиональное чтение распределилось следующим образом: 22% читают свободно, 22% – со словарем, что подтверждает потребность в специализированных лексико–грамматических блоках.

Предварительно–поисковый этап позволил: (1) выделить эмпирические индикаторы, значимые для функционирования методической системы; (2) уточнить организационно–дидактические условия ее реализации; (3) обосновать отбор технологий на системообразующем, функционально–методическом и обеспечивающем уровнях; (4) адаптировать проектные решения к реальному контингенту взрослых корпоративных обучающихся; (5) подтвердить роль диагностики как обязательного компонента методической системы и основания для проектирования вариативной части. Полученные данные стали эмпирическим фундаментом для последующего основного этапа эксперимента и критерием релевантности проектируемой методики целям формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции в многоязычной профессиональной среде.

4.2. Формирующий этап эксперимента

Необходимость эмпирической верификации методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам обусловлена задачей подтверждения теоретических положений, сформулированных в главе 3, и получения объективных данных о динамике сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции у взрослой аудитории в условиях реальной корпоративной образовательной практики. Верификация направлена на установление не только факта положительных изменений, но и их статистической устойчивости, воспроизводимости и соотнесенности с диагностическими критериями.

Экспериментальная проверка методической системы проводилась на базе АНО «Академия корпоративного обучения» в период с 2020 по 2026 гг. и охватила 2540 обучающихся, что обеспечило репрезентативность выборки, достаточную для выявления устойчивых зависимостей между условиями реализации методической системы и результатами обучения. Репрезентативность выборки обеспечивалась ее объемом,

продолжительностью наблюдения и включением обучающихся с различным профессиональным и региональным опытом, что позволило оценить не только результативность, но и адаптивность методической системы в вариативных условиях корпоративной образовательной среды. Представленные далее характеристики языковых предпочтений обучающихся рассматриваются как контекстуальные параметры, уточняющие условия реализации методической системы, и не выступают самостоятельным основанием для интерпретации результатов эксперимента.

4.2.1. Анализ обобщенных результатов основного этапа эксперимента

Анализ языковых предпочтений обучающихся показал, что более 75% участников осваивали языки так называемой «большой пятерки» – английский, немецкий, французский, испанский и итальянский. Данный выбор обусловлен их международным статусом, высокой частотностью использования в профессиональной коммуникации и востребованностью в сфере делового взаимодействия, что подтверждает функционально–прагматическую направленность обучения и соотнесенность методической системы с профессионально значимыми коммуникативными задачами. Оставшиеся 25% обучающихся изучали языки с более ограниченной сферой распространения – русский как иностранный, японский, арабский, а также языки стран Восточной Европы и Азии. Наличие данной группы отражает расширение географии корпоративных коммуникаций и свидетельствует о вариативности профессиональных коммуникативных потребностей обучающихся. В методическом плане это подтверждает необходимость реализации плюрилингвального подхода как основания, обеспечивающего возможность отбора, сочетания и функционального распределения языков в соответствии с коммуникативным намерением и профессиональной задачей. Структура языковых предпочтений обучающихся интерпретируется не как самостоятельный результат, а как условие реализации методической системы,

влияющее на вариативную часть методики и позволяющее оценить ее применимость в условиях разнонаправленных профессиональных коммуникаций.

Английский язык сохраняет статус ведущего языка международного профессионального общения и, соответственно, занимает центральное место в корпоративном обучении. Вместе с тем анализ образовательных запросов взрослых обучающихся показывает устойчивое расширение спектра изучаемых языков – от восточных (китайский, японский) до европейских (немецкий, французский, испанский), что отражает реальное разнообразие профессиональных коммуникативных задач, с которыми сталкиваются специалисты в своей деятельности. Выявленное языковое разнообразие позволяет говорить не о параллельном изучении языков, а об их функциональном распределении в едином репертуаре взрослого обучающегося: каждый язык используется для решения конкретных профессиональных задач и включается в коммуникацию в зависимости от ситуации. Такое распределение задает условия, в которых формируется плюрилингвальная коммуникативная компетенция, и позволяет рассматривать обучение как процесс управления языковыми ресурсами, а не их изолированного освоения. В условиях корпоративного обучения это означает, что результат обучения не сводится к повышению уровня владения отдельным языком. Он проявляется в способности обучающегося выбирать язык или их сочетание в соответствии с коммуникативным намерением и профессиональной задачей. Именно в этом контексте плюрилингвальный подход выступает как лингводидактическое основание, обеспечивающее согласование содержания обучения с реальными условиями профессиональной коммуникации.

Изучаемый язык	Итого, респонд.
Английский	1289
Арабский	41
Болгарский	18
Венгерский	49
Вьетнамский	46
Греческий	18
Иврит	1
Испанский	162
Итальянский	97
Китайский	89
Корейский	10
Немецкий	235
Нидерландский	59
Польский	47
Португальский	23
РКИ	6
Словацкий	13
Турецкий	186
Французский	51
Чешский	51
Японский	49
Σ Итого	2540

Т

Рисунок 28 – Востребованность в изучении иностранных языков в период 2020–2025 гг

В таблице (Рисунок 28) представлены количественные показатели распределения языков обучения в рамках корпоративной программы. После английского языка наибольший интерес вызвал немецкий – его изучали 235 человек, что отражает устойчивую ориентацию части обучающихся на профессиональное взаимодействие в европейском деловом пространстве. Испанский язык выбрали 162 человека, турецкий – 186, что указывает на включенность обучающихся в различные направления международного сотрудничества и наличие разнотипных профессиональных коммуникативных задач. Французский и чешский языки выбрали по 51 обучающемуся, китайский – 89 человек, японский и венгерский – по 49. Данные показатели демонстрируют, что структура языкового выбора не носит случайного характера, а отражает распределение профессиональных интересов и направлений деятельности обучающихся. Менее широко представлены польский (47 человек), нидерландский (59), португальский (23), болгарский (18), словацкий (13) и корейский (10) языки. Иврит изучал 1 человек. Наличие таких языков, несмотря на их ограниченную представленность, имеет принципиальное значение для интерпретации результатов, поскольку

фиксирует наличие индивидуализированных профессиональных запросов и подтверждает неоднородность языкового состава группы. В совокупности полученные данные позволяют рассматривать языковое распределение не как описательную характеристику выборки, а как параметр вариативности условий обучения. Это создает необходимую основу для проверки методической системы в ситуации разнонаправленных коммуникативных задач и подтверждает ее применимость в условиях неоднородной корпоративной образовательной среды. Это обеспечивает проверку методической системы в условиях, приближенных к реальной практике корпоративного обучения, где языковая однородность отсутствует.

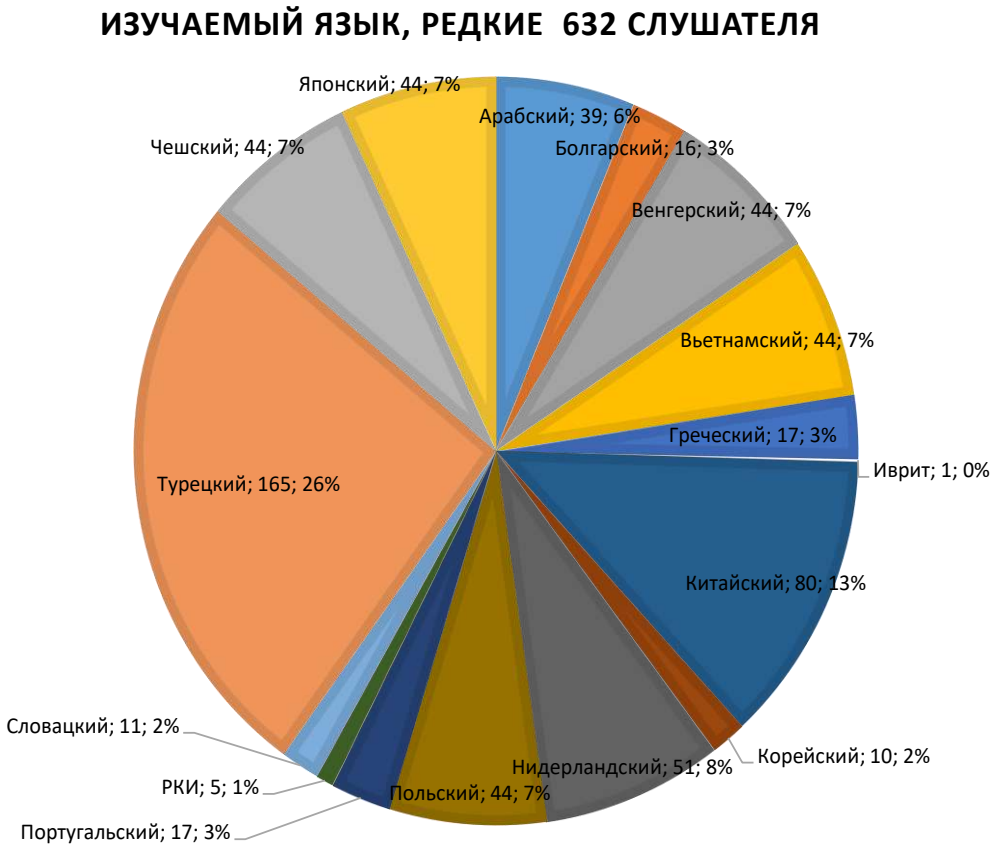


Рисунок 29 – Структура изучения редких иностранных языков, 632 слушателя

Обобщенные результаты анкетирования 2540 обучающихся, участвовавших в эксперименте, представлены в сводной таблице и отражают совокупность организационно–дидактических, содержательных и субъективных параметров, опосредующих реализацию методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным

языкам, разработанной в главе 3. Цель анализа заключалась не в установлении прямых причинно–следственных связей между отдельными факторами и уровнем владения языком, а в выявлении эмпирических индикаторов, характеризующих условия функционирования методики и позволяющих интерпретировать динамику формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

На Рисунке (Рисунок 29) представлены данные по параметрам образовательной среды и учебной деятельности, включая место обучения, формат занятий, тип используемых учебных материалов, воспринимаемую компетентность преподавателя, временные характеристики занятий, готовность обучающихся рекомендовать курс, регулярность выполнения домашних заданий, а также особенности работы с профессионально ориентированной литературой. Указанные показатели интерпретировались в логике главы 3 как эмпирические индикаторы организационно–дидактических условий реализации методики (п. 3.1), особенностей отбора и организации содержания обучения (п. 3.2), а также механизмов педагогического сопровождения, индивидуализации и диагностики результатов (п. 3.3). Это позволяет рассматривать их как параметры, влияющие на результативность формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Распределение ответов по параметру «место обучения» демонстрирует преобладание офисного и онлайн–форматов, что отражает специфику иноязычной корпоративной обучающей среды и подтверждает необходимость адаптации методики к условиям обучения, интегрированного в профессиональную деятельность. Данное обстоятельство имеет принципиальное значение, поскольку формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции осуществляется не в изолированной учебной ситуации, а в условиях постоянного взаимодействия с профессиональной коммуникацией. Оценка тематической направленности занятий показала преобладание запроса на практико–ориентированное содержание, связанное с профессиональными задачами. Полученные данные соотносятся с принципом

коммуникативной функциональности и подтверждают, что отбор содержания на основе профессионально значимых коммуникативных намерений соответствует образовательным потребностям взрослых корпоративных обучающихся.

Данные, касающиеся учебных материалов, свидетельствуют о выраженном предпочтении бумажных носителей при одновременном признании значимости электронных ресурсов. Это позволяет сделать вывод о целесообразности сочетания традиционных и цифровых средств обучения и подтверждает обоснованность выделения инвариантного ядра содержания, дополняемого вариативными ресурсами в зависимости от профессионального контекста и индивидуальной образовательной траектории. Высокая оценка компетентности преподавателя (98%) интерпретируется не как показатель удовлетворенности обучающихся, а как косвенное подтверждение результативности педагогического сопровождения, заложенного в механизме реализации методической системы. Это особенно значимо в условиях корпоративного обучения, где роль преподавателя связана не только с передачей содержания, но и с организацией управляемого использования языкового репертуара обучающихся.

Параметры, связанные со временем проведения занятий и готовностью рекомендовать курс, отражают согласованность организации обучения с когнитивными и профессиональными особенностями взрослой аудитории и свидетельствуют о устойчивости методической системы в реальной образовательной практике. Показатели, относящиеся к регулярности выполнения домашних заданий и работе с профессиональной литературой, были отнесены к группе субъективных параметров, однако их анализ позволил выявить ограничения автономности обучающихся. Это подтверждает необходимость включения в методику элементов промежуточного контроля, рефлексивных заданий и педагогической поддержки, направленных на формирование субъектной позиции обучающегося. При этом низкая доля систематического чтения профессиональной литературы на иностранном

языке указывает на необходимость интеграции профессионально ориентированных текстов непосредственно в структуру занятий. Данный результат уточняет механизм реализации методики и показывает, что перенос данной деятельности исключительно в самостоятельную работу не обеспечивает требуемого уровня включенности обучающихся. Результаты анкетирования интерпретируются не как самостоятельный блок данных, а как эмпирическое основание для подтверждения реализуемости организационно–дидактических условий методической системы и объяснения полученных в эксперименте результатов формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Таблица 19 – Визуализации распределения значимых переменных, влияющих на уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции языка в обеих группах

Фактор	Категория	Все слушатели 2540 чел.	Подлежит анализу	Комментарий
1. Количество изучаемых языков	1	42%		Знание других языков и имеющийся опыт изучения возможно окажет положительное влияние на результативность обучения
	2 или более	58% в т.ч. исп. языка посредника		
2. Возраст	От 25 до 35 лет	35%		Возраст должен оказать влияние на освоенность языка, молодые люди, имеют более высокие шансы на постижение фонетических особенностей иностранных языков.
	От 35 до 40 лет	33%		
	От 40 до 50 лет	25%		
	Старше 50 лет	7%		
3. Объем курса в акад. часах	До 36	21%		Длительность обучения возможно не окажет существенного влияния, зависит от задач, которые ставит перед собой слушатель
	До 64	21%		
	До 90	25%		
	До 120	33%		
4. Запоминаю лексику, через	Карточки	9%		Метод запоминания лексики может оказать влияние на освоенность языка
	Используя в речи	34%		
	В тексте	38%		
	Учу списком	19%		
5. Использование лексики	Регулярно применяю новую лексику	67%		Субъективный фактор, зависит от внутренней оценки слушателя
	Использую новую лексику, если требует преподаватель	33%		

Фактор	Категория	Все слушатели 2540 чел.	Подлежит анализу	Комментарий
6. Мотивация со стороны компании	Нет	59%		Объективный фактор, слушатель должен был показать прогресс не только по тестам и перед преподавателем, но и в компании, которая направила на обучение
	Да	41%		
7. Мне помогает опыт изучения другого иностр. языка	Не применимо	42%		Аналогичен п. 1., 1062 чел. изучает только 1 язык, остальные 1478 чел. 2 и более.
	Нет	2%		
	Да	56%		
8.Трудности при обучении	Не было	56%		Субъективный фактор, внутренняя оценка слушателя
	Время	16%		
	Отсутствие самоорганизац	17%		
	Иное	9%		
9. Приложения искуст. интеллекта	Не использую	49%		Субъективный фактор, также зависит от года обучения слушателя
	Использую	51%		
10. Практикую ИЯ регулярно	Не использую в речи	1%		Субъективный фактор, внутренняя оценка слушателя
	Редко	15%		
	При	34%		
	Постоянно	50%		
11. Стоимость обучения	Дорого	9%		Субъективный фактор, внутренняя оценка слушателя
	Нормально	85%		
	Недорого	7%		
12.Продолжительность занятий	60 минут	56%		Объективный фактор, меньшие по продолжительности занятия могут оказывать положительное влияние на результативность.
	90 минут	44%		

Фактор	Категория	Все слушатели 2540 чел.	Подлежит анализу	Комментарий
13. Место обучения	Офис	37%		Объективный фактор, обучение в офисе может снизить эффективность обучения, также и домашнее обучение, онлайн обучение также имеет свою специфику
	Языковая школа	29%		
	Дома	6%		
	Онлайн	28%		
14. Тематические занятия	Не нужны	48%		Субъективный фактор, внутренняя оценка слушателя, может влиять при достижении локальных задач (лексика для командировок, праздников)
	Нужны	52%		
15. Учебные материалы	Бумажные	73%		Объективный фактор
	Электронные	27%		
16. Компетентность педагога	Нет	0%		Субъективный фактор, внутренняя оценка слушателя
	Недостаточно	2%		
	Да	98%		
17. Время проведения занятий	Утро	29%		Субъективный фактор, зависит от физиологических особенностей слушателя, а также загруженности в течение дня, но проведем анализ.
	День	42%		
	Вечер	29%		
18. Готов ли рекомендовать пройденный курс	Нет	3%		Субъективный фактор, внутренняя оценка слушателя
	Да	97%		
19. Делал ли дом. задание	Нет	37%		Субъективный фактор, по опыту более молодые слушатели не регулярно делают домашнее задание с минимальным влиянием на освоение материала.
	Да	28%		
	Нерегулярно	35%		
20. Чтение профессиональной литературы , писем, документации	Нет необходимости	29%		Только в части курсов была включено чтение проф. литературы.
	Не читаю	47%		
	Читаю со словарем	2%		
	Читаю свободно	22%		

Реализация методики на операциональном этапе осуществлялась на основе коммуникативных намерений как операциональных единиц проектирования обучения. В условиях эксперимента коммуникативные намерения задавали логику организации учебного процесса и обеспечивали переход от профессиональной задачи к речевому действию обучающегося. Каждое коммуникативное намерение выступало исходной точкой отбора

содержания, определения тематических блоков, выбора языков и их сочетания, а также разработки системы учебных заданий и критериев оценки. Такая организация позволила выстроить обучение не вокруг отдельных языковых единиц, а вокруг типичных профессиональных ситуаций и задач, что обеспечивало включенность обучающихся в моделируемую профессиональную коммуникацию.

Рисунок 30 – Реализация коммуникативных намерений в экспериментальном обучении

Рисунок 30 показывает, что коммуникативное намерение выступает как единица проектирования и механизм реализации обучения, обеспечивая связь между профессиональной задачей, содержанием, выбором языков, учебной деятельностью и результатом. Коммуникативные намерения соотносятся с критериями сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции (Рисунок 30), что позволяет рассматривать обучение в логике: профессиональная ситуация – речевое действие – оценка. Представленная структура обеспечивает переход от теоретического описания компетенции к

ее эмпирической верификации. Операционализация компонентов через критерии, показатели и диагностические инструменты позволяет фиксировать динамику формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции и обеспечивает сопоставимость результатов. Анализ эмпирических данных показал, что параметры образовательной среды и индивидуальные характеристики обучающихся оказывают влияние на включенность в учебную деятельность и динамику формирования компетенции. Воспринимаемая сложность материала варьировалась в зависимости от изучаемого языка и степени его типологической близости к ранее освоенным языкам. Субъективные показатели (в том числе самооценка использования лексики) рассматривались в совокупности и позволили выявить устойчивые закономерности реализации методики.

Сопоставление результатов контрольных и экспериментальных групп выявило статистически значимые связи между применяемыми методическими решениями и уровнем сформированности компонентов плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Установлено, что 58% обучающихся изучали два и более иностранных языка, что способствовало более эффективному освоению нового материала за счет межъязыкового переноса и сформированных стратегий обучения. Возрастная группа 25–35 лет продемонстрировала более высокие показатели в фонетической стороне речи. Оптимальным объемом обучения обучающиеся чаще называли 120 академических часов, что связано с возможностью поэтапной реализации коммуникативных задач. Регулярное использование новой лексики в речи было зафиксировано у 67% обучающихся, что подтверждает продуктивность коммуникативно–ориентированных заданий. Вместе с тем 59% респондентов отметили недостаточную мотивационную поддержку со стороны работодателя, что влияло на устойчивость учебной активности. Положительный опыт изучения других языков имели 56% участников, что указывает на наличие сформированного плюрилингвального потенциала.

К основным затруднениям отнесены дефицит времени и недостаточная самоорганизация, что подтверждает значимость педагогического сопровождения и промежуточного контроля. Использование цифровых инструментов, включая элементы искусственного интеллекта, носило неравномерный характер. Регулярную речевую практику осуществляли около 50% обучающихся. Одновременно зафиксированы параметры образовательной среды: 56% предпочитали занятия продолжительностью 60 минут, 37% – очный формат обучения, 73% – бумажные учебные материалы. Высокая оценка компетентности преподавателя (98%) подтверждает значимость педагогического сопровождения в реализации методической системы. Вместе с тем 37% обучающихся не выполняли домашние задания, а 47% не работали с профессиональными текстами, что указывает на необходимость их интеграции в аудиторную деятельность. Несмотря на указанные ограничения, 97% респондентов выразили готовность рекомендовать курс. Показаели самооценки мотивации составили в среднем 9,27 балла ($\sigma = 1,27$), субъективной сложности – 7,67 балла ($\sigma = 1,97$). Эти данные использованы для уточнения условий реализации методической системы и интерпретации результатов формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Показатели, представленные в таблице 20, отражают результаты освоения отдельных аспектов иноязычной подготовки и используются как количественные индикаторы динамики обучения. Они не рассматриваются как самостоятельный результат, а интерпретируются в совокупности с данными о сформированности компонентов плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Таблица 20 – Результаты в баллах освоения иноязычных программ обучения по всей выборке обучающихся

Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции	Все слушатели, 2540 чел.	Стандартное отклонение
Грамматика	7,65	1,64
Лексика	8,25	1,52
Профессиональная лексика	6,81	2,32
Говорение	8,19	1,66
Фонетика	7,87	1,48
Аудирование	8,18	1,51
Чтение	8,23	1,71
Средняя	7,88	1,69

Указанные параметры рассматриваются как эмпирически фиксируемые индикаторы условий реализации методической системы и интерпретируются в логике главы 3:

– как проявления организационно–дидактических условий реализации обучения в иноязычной корпоративной среде, включая формат обучения, темпо–ритмическую организацию занятий, тип учебных материалов и степень корпоративной поддержки;

– как отражение особенностей инвариантно–вариативной структуры содержания, включая профессиональную релевантность программ, объем курса, структуру языкового репертуара и способы организации коммуникативных намерений;

– как показатели функционирования механизмов педагогического сопровождения, индивидуализации и диагностики, включая стратегии работы с лексикой, регулярность выполнения домашних заданий, субъективную оценку сложности курса, уровень мотивации и особенности обратной связи (

В этой связи данные параметры не интерпретируются как самостоятельные причины результативности, а рассматриваются как совокупность факторов, опосредующих процесс формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции и влияющих на показатели освоения программы.

Таблица 21 – Сложность изучаемого материла по видам речевой деятельности

Сложность	Грамматика	Лексика	Проф. Лексика	Говорение	Фонетика	Аудирование	Чтение	Средняя
Все слушатели, 2540 чел.	7,95	7,35	7,93	7,93	6,39	8,40	7,78	7,67
Стандартное отклонение	1,84	1,88	2,32	1,78	2,31	1,56	2,11	1,97

Таблица 21 отражает субъективную оценку сложности основных компонентов языковой деятельности и рассматривается в контексте анализа условий реализации методической системы (глава 3). Полученные данные используются для интерпретации показателей освоения программы как количественных индикаторов формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

В качестве параметров оценки были выделены грамматика, общая и профессионально ориентированная лексика, говорение, фонетика, аудирование и чтение. Наибольшую субъективную сложность обучающиеся связали с аудированием (8,40 балла), что указывает на высокую когнитивную нагрузку данного вида речевой деятельности в условиях профессиональной коммуникации. Наименее сложной была признана фонетика (6,39 балла), что связано со спецификой взрослой аудитории и использованием компенсаторных коммуникативных стратегий.

Оценки сложности грамматики, лексики, профессиональной лексики, говорения и чтения находились в диапазоне 7,35–7,95 балла, что позволяет рассматривать данные компоненты как умеренно сложные и управляемые в рамках реализуемой методической системы. Средняя интегральная оценка сложности составила 7,67 балла, свидетельствуя об адекватном соотношении

содержания обучения с когнитивными и профессиональными возможностями взрослых обучающихся.

Анализ стандартного отклонения позволил уточнить степень однородности восприятия сложности. Наибольшая вариативность зафиксирована по профессионально ориентированной лексике (σ = 2,32), что отражает различия в профессиональном опыте обучающихся и степени включенности в специализированную коммуникацию. Наименьшее стандартное отклонение выявлено по аудированию (σ = 1,56), что указывает на более единообразное восприятие данного вида речевой деятельности как сложного для большинства участников.

Полученные результаты используются как эмпирическое основание для уточнения вариативной части методики и механизмов педагогического сопровождения. Они позволяют перераспределять когнитивную нагрузку, адаптировать задания к профессиональному контексту и обеспечивать устойчивую реализацию коммуникативных намерений в условиях плюрилингвального корпоративного обучения.

Рисунок 32 – Сложность изучаемого материла по видам речевой деятельности

На рисунке 32 представлена зависимость показателей освоения программы от субъективно воспринимаемой сложности содержания с учетом стандартного отклонения около 2 баллов. Анализ выполнен по двум

контрастным подгруппам обучающихся – с оценкой сложности 9–10 баллов и до 6 баллов включительно, что позволило проследить, как уровень когнитивной нагрузки отражается на динамике освоения программы и, в более широком смысле, на формировании плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Показатель самомотивации рассматривался как субъективный индикатор внутренней целевой установки взрослого обучающегося и определялся на основе самооценки по десятибалльной шкале. Его учет позволил соотнести индивидуальные различия в учебной активности с вариациями показателей освоения программы.

Таблица 22 – Оценка слушателями сложности обучения и самомотивации

Фактор, категория оценки	Все слушатели, 2540 чел.	
	знач.	станд. отклонение
21. Средняя сложность	7,67	1,97
22. Самомотивация (1-мне лично язык не нужен, 10-язык нужен и понимаю зачем)	9,27	1,27

Результатом анализа является средневзвешенная уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции категорий использования языка, ниже представлены уровень сформированности иноязычных программ обучения по всей выборке обучающихся, где демонстрируется уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции грамматики и профессиональной лексики выше среднего.

Освоенность	Грамматика	Лексика	Проф. Лексика	Говорение	Фонетика	Аудирование	Чтение	Средняя
Все слушатели, 2540 чел.	7,65	8,25	6,81	8,19	7,87	8,18	8,23	7,88
Стандартное отклонение	1,64	1,52	2,32	1,66	1,48	1,51	1,71	1,69

Рисунок 33 – Уровень сформированности языковых умений среди корпоративных обучающихся

При анализе нами учитывались следующие значимые факторы, влияющие на результативность иноязычного обучения.

Таблица 23 – Анализ факторов, влияющих на обучение

Фактор	Категория
1. Возраст	От 25 до 35 лет
	От 35 до 40 лет
	От 40 до 50 лет
	Старше 50 лет
2. Количество изучаемых языков	1
	2 и более
3. Объем курса в акад. часах	До 36
	До 64
	До 90
	До 120
4. Запоминаю лексику, через	Карточки
	Используя в речи
	В тексте
	Учу списком
5. Мотивация со стороны компании	Нет
	Да
6.Продолжительность занятий	60 минут
	90 минут
7. Место обучения	Офис
	Языковая школа
	Дома
	Онлайн
8. Учебные материалы	Бумажные
	Электронные
9. Время проведения занятий	Утро
	День
	Вечер
10. Делал ли дом. задание	Нет
	Да
	Нерегулярно
11. Средняя сложность	9-10
	6 и менее

В рамках исследования оценивалось влияние каждого из 11 выделенных факторов на средние показатели освоения программы иноязычного обучения. Средняя уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции рассчитывалась по отдельным подгруппам внутри общей выборки (N = 2540) и сопоставлялась с усредненным значением по всей группе. Такой подход позволил выявить относительные различия в динамике освоения программы в зависимости от характеристик обучающихся и условий обучения. Так, при сравнении возрастных подгрупп установлено, что обучающиеся в возрасте 25–35 лет демонстрируют показатели, превышающие среднее значение по выборке на 0,15 балла (≈ 2%). Полученный результат свидетельствует о более высокой включенности данной группы в учебную деятельность и отражается в несколько более высоких показателях освоения программы, которые в рамках исследования интерпретируются как количественные индикаторы формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Количественные показатели, представленные в таблицах 38–40 и на рисунках 22–24, интерпретируются в работе как количественные индикаторы формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции, отражающие динамику освоения отдельных компонентов иноязычной подготовки в условиях реализации методической системы.

Таблица 24 – Анализ результативности программы обучения и ее сформированности в зависимости от возраста

Освоенность	Грамматика, 3%	Лексика, 2%	Проф. Лексика,0%	Говорение, 2%	Фонетика, 1%	Аудирование,1%	Чтение,3%	Средняя,2 %
Слушатели 25-35 лет, 893 чел.	7,86	8,40	6,80	8,35	7,99	8,29	8,57	8,03
Все слушатели, 2540 чел.	7,65	8,25	6,81	8,19	7,87	8,18	8,23	7,88
Отклонение	3%	2%	0%	2%	1%	1%	4%	2%

Данные Рисунка 34 (Рисунок 34) позволяют зафиксировать различия в показателях освоения программы в зависимости от возрастных характеристик обучающихся и задать основу для их дальнейшей интерпретации. Для более наглядного представления выявленных различий результаты сгруппированы по видам речевой деятельности и представлены в графической форме.

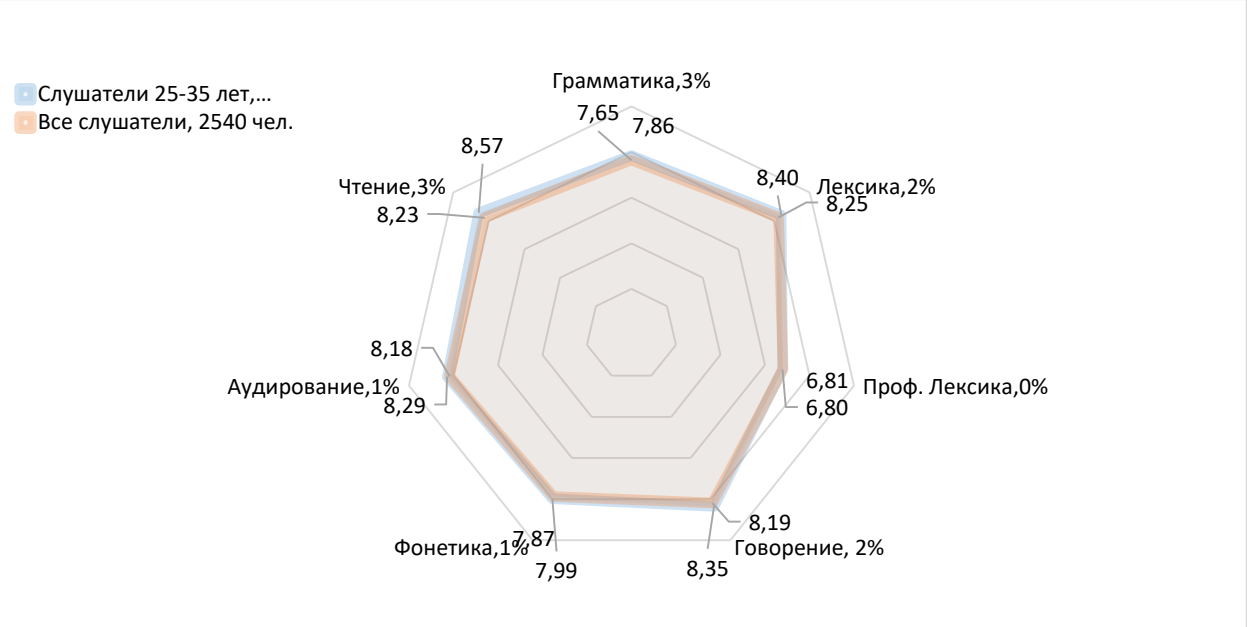


Рисунок 34 – Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции программы обучения по видам речевой деятельности

Графическое представление (Рисунок 34) позволяет сопоставить уровни освоения по отдельным видам речевой деятельности и выявить их относительную сбалансированность. Визуализация показывает, что различия между компонентами не носят разрозненного характера, а отражают общую динамику освоения программы, связанную с условиями реализации методической системы. Для уточнения количественных соотношений между компонентами результаты представлены в табличной форме.

Таблица 25 – Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции программ обучения в количественном выражении

Освоенность, балл	Грамматика	Лексика	Проф. лексика	Говорение	Фонетика	Аудирование	Чтение	Средняя
Все слушатели, 2540 чел.	7,65	8,25	6,81	8,19	7,87	8,18	8,23	7,88
Слушатели 25-35 лет, 893 чел.	7,86	8,40	6,80	8,35	7,99	8,29	8,57	8,03
Слушатели 35-40 лет, 834 чел.	7,96	8,49	6,88	8,37	7,94	8,27	8,29	8,03
Слушатели 40-50 лет, 633 чел.	7,11	7,81	6,76	7,88	7,73	8,03	7,95	7,61
Слушатели 50+ лет, 180 чел.	7,08	7,97	6,74	7,61	7,51	7,79	7,19	7,41

Таблица 25 фиксирует количественные значения показателей освоения и позволяет перейти от визуального сопоставления к более точному анализу различий между компонентами. Полученные данные служат основанием для выявления общих тенденций и оценки степени выраженности различий между группами. Для обобщения результатов и выявления интегральных показателей освоения данные представлены в графической форме.

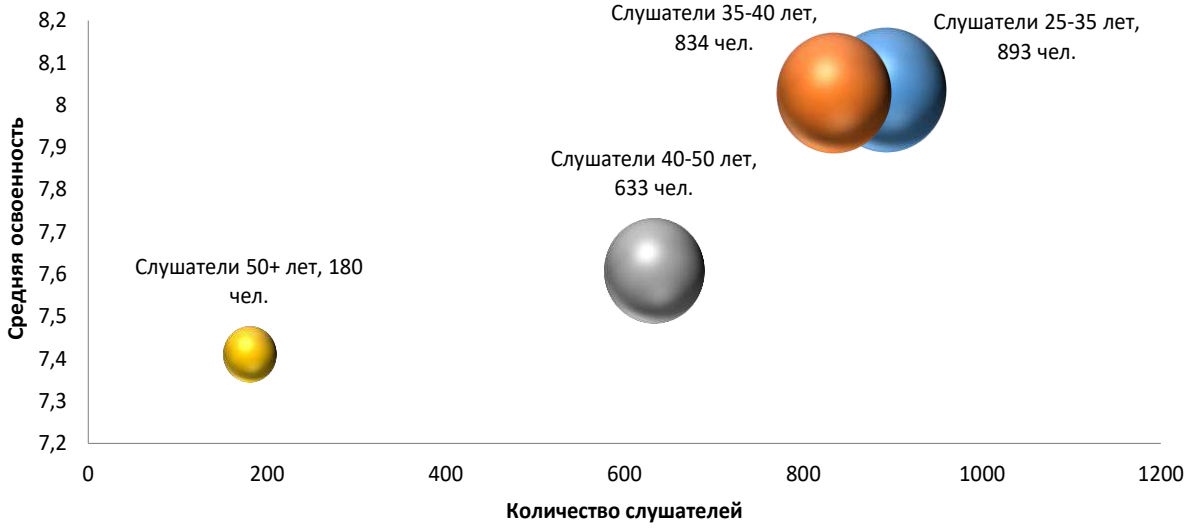


Рисунок 35 – Средняя уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции программы обучения по видам речевой деятельность в группах

Представленные на Рисунке 35 данные позволяют сопоставить средние показатели освоения по группам и выявить общую направленность различий. Визуализация подтверждает наличие устойчивых отклонений от среднего значения, что требует их интерпретации с учетом совокупности факторов, влияющих на реализацию методической системы. Анализ возрастного фактора показал, что обучающиеся более молодых возрастных групп

демонстрируют показатели освоения, превышающие средние значения примерно на 8%. Данный результат может быть связан с большей когнитивной гибкостью и более высокой восприимчивостью к формированию произносительных навыков. Вместе с тем выявленные различия интерпретируются как проявление совокупности условий, влияющих на динамику формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Существенное влияние на показатели освоения оказывает структура языкового репертуара обучающихся. Слушатели, изучающие два и более иностранных языка, демонстрируют результаты в среднем на 14% выше. Наиболее выраженные различия зафиксированы в области грамматического оформления высказывания, устной речи и профессионально ориентированной лексики, что свидетельствует о развитых механизмах межъязыкового переноса и стратегического использования языковых ресурсов. Предшествующий иноязычный опыт способствует переносу учебных стратегий, более осознанному управлению процессом обучения и использованию типологических и лексико–грамматических сходств между языками (например, испанским и итальянским). Полученные данные подтверждают результативность плюрилингвального подхода в формировании плюрилингвальной коммуникативной компетенции в условиях многоязычного опыта.

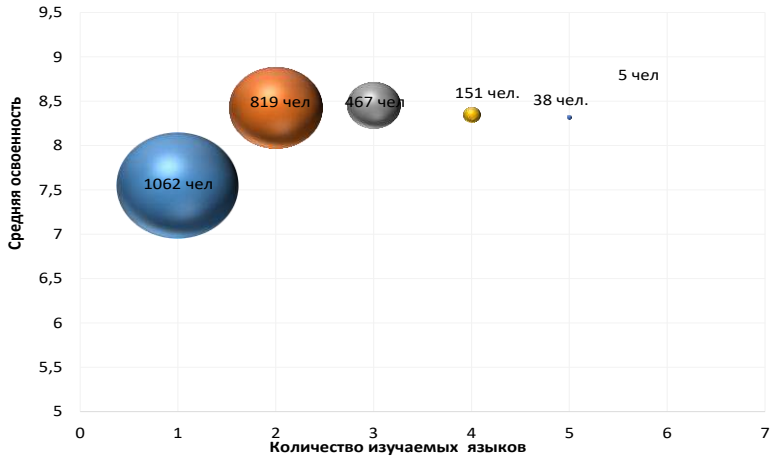


Рисунок 36 – Средневзвешенная уровеня сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции

Результаты, представленные на рисунке 36, отражают обобщенные показатели освоения и позволяют зафиксировать направленность изменений в зависимости от структуры языкового репертуара обучающихся. Наблюдаемая динамика требует более детального анализа по отдельным компонентам языковой деятельности. Для уточнения характера выявленных зависимостей был проведен корреляционно–регрессионный анализ, позволивший определить степень взаимосвязи между количеством изучаемых языков и показателями освоения программы. Результаты показали устойчивую положительную динамику: с увеличением количества изучаемых языков повышаются показатели освоения по всем компонентам. Средний балл у обучающихся, изучающих один язык, составляет 7,55, тогда как у обучающихся с опытом изучения пяти языков – 8,73. Наибольший прирост зафиксирован по профессионально ориентированной лексике (с 5,69 до 9,25) и говорению (с 7,37 до 9,40), при коэффициентах корреляции 86% и 81% соответственно. Наименьшие значения корреляции выявлены по чтению (46%) и общей лексике (67%), что может быть связано с влиянием дополнительных факторов, включая уровень образования и объем самостоятельной практики.

Таблица 26 – Влияние количества изучаемых/известных языков на уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции

Освоенность	Количество слушателей	Грамматика	Лексика	Проф. лексика	Говорение	Фонетика	Аудирование	Чтение	Средняя
Изучается 1 язык	1062	6,99	7,81	5,69	7,37	7,52	7,75	7,86	7,55
Изучается/имеются знания 2 языков	819	8,16	8,60	7,58	8,75	8,14	8,46	8,45	8,43
Изучается/имеются знания 3 языков	466	8,06	8,57	7,50	8,80	8,14	8,56	8,62	8,46
Изучается/имеются знания 4 языков	151	8,07	8,44	7,55	8,80	8,03	8,36	8,41	8,35
Изучается/имеются знания 5 языков	38	8,11	8,39	7,66	8,76	8,00	8,55	8,13	8,32
Изучается/имеются знания 6 языков	5	8,40	8,80	9,25	9,40	8,40	9,40	8,60	8,73
Коэфф. корреляции	н/п	75%	67%	86%	81%	71%	84%	46%	74%

Данные Таблицы 26 отражает сравнительный анализ показателей освоения в зависимости от конфигурации языкового репертуара обучающихся и рассматривается в логике межъязыкового взаимодействия. В ней представлены данные по грамматике, общей и профессионально ориентированной лексике, говорению, фонетике, аудированию и чтению, а также интегральный показатель по каждой группе. В нижней части таблицы приведены коэффициенты корреляции между количеством изучаемых языков и уровнем освоения каждого компонента. Анализ показывает, что повышение показателей освоения при наличии одного или нескольких ранее изученных языков наблюдается по всем компонентам. Освоение третьего и последующих языков не приводит к пропорциональному росту показателей, что указывает на достижение определенного порога сформированности языковых и учебно–стратегических умений. Обучающиеся с многоязычным опытом быстрее осваивают новый материал за счет развитых механизмов языковой догадки, понимания структуры изучения языка и способности соотносить новые языковые явления с уже сформированными.

Особое значение приобретает использование языка–посредника как элемента межъязыкового взаимодействия. В ходе эксперимента язык–посредник применялся в 47% случаев. В большинстве случаев таким языком выступал английский (82%), в 12% использовался один и тот же язык–посредник для освоения нового языка, в 6% – языки одной языковой группы. Зафиксированы примеры освоения испанского и португальского через итальянский, французского через испанский и наоборот, а также использование немецкого языка при изучении польского и чешского. Эти данные демонстрируют практическую реализацию межъязыковых стратегий. Полученные результаты подтверждают целесообразность проектирования обучения в логике языковых пар и цепочек, а также использования интерлингвальных и трансъязыковых стратегий как системообразующих элементов методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам.

Таблица 27 – Распределение изучаемых языков по языкам–посредникам в выборке слушателей

ИЗУЧАЕМЫЙ ЯЗЫК	ЯЗЫК ПОСРЕДНИК																
	Английский	Белорусский	Болгарский	Венгерский	Греческий	Испанский	Итальянский	Казахский	Немецкий	Нидерландский	Польский	Португальский	Русский	Турецкий	Французский	Чешский	Итого
	английский	белорусский	болгарский	венгерский	греческий	испанский	итальянский	казахский	немецкий	нидерландский	польский	португальский	русский	турецкий	французский	чешский	
Английский	412	3				6	2	6	10				844		6		1289
Арабский	23												17		1		41
Болгарский	6		4										8				18
Венгерский	32			9									8				49
Вьетнамский	34												12				46
Греческий	9				3								6				18
Иврит	1												1				1
Испанский	68					15	1		1				71		6		162
Итальянский	23					6	21		3				41		3		97
Китайский	56												33				89
Корейский	7												3				10
Немецкий	87								46				100		2		235
Нидерландский	31									3	7		18				59
Польский	25										2	2	18				47
Португальский	5					3	1					1	13				23
РКИ	1												4		1		6
Словацкий	7												6				13
Турецкий	106												64	16			186
Французский	11								5				26		9		51
Чешский	28								1				13			9	51
Японский	29												20				49
Общий итог	1001	3	4	9	3	30	25	6	71	7	2	1	1325	16	28	9	2540

Таблица 27 отражает распределение языков–посредников, используемых обучающимися в процессе освоения новых языков, и позволяет уточнить характер межъязыкового взаимодействия в структуре языкового репертуара. Полученные данные дополняют анализ факторов, влияющих на показатели освоения программы, и позволяют учитывать роль языкового посредничества при интерпретации результатов.

Одним из параметров, включенных в анализ, выступила длительность курса обучения. Объем курса определяет распределение учебного времени между различными аспектами языка. Более продолжительные программы (с большим числом академических часов) обеспечивают возможность углубленного освоения грамматики, лексики и речевых навыков, включая работу с произношением и интонацией. В то же время краткосрочные курсы ориентированы на решение конкретных коммуникативных задач и позволяют

сосредоточиться на базовых навыках, что особенно востребовано в корпоративной среде. Влияние длительности курса на показатели освоения оказалось умеренным. Статистические данные показывают, что различия между группами не носят выраженного характера: в ряде случаев несколько более высокие показатели фиксируются в коротких программах продолжительностью 36–64 часа, что может быть связано с их большей интенсивностью и целевой направленностью.

Таблица 28 – Анализ уровня сформирванности плюрилингвальной коммуникативной компетенции в зависимости от длительности программы обучения

Освоенность	Грамматика	Лексика	Проф. лексика	Говорение	Фонетика	Аудирование	Чтение	Средняя
Слушатели с объемом курса 36-64 час	7,70	8,26	6,87	8,27	7,91	8,22	8,25	7,93
Все слушатели, 2540 чел.	7,65	8,25	6,81	8,19	7,87	8,18	8,23	7,88
Отклонение	0,7%	0,2%	0,9%	1,0%	0,5%	0,5%	0,3%	0,6%

Данные таблицы 28 позволяют количественно сопоставить показатели освоения в группах с различной продолжительностью обучения и выявить общую направленность различий. Для наглядного представления результатов краткосрочных программ данные визуализированы в графической форме.

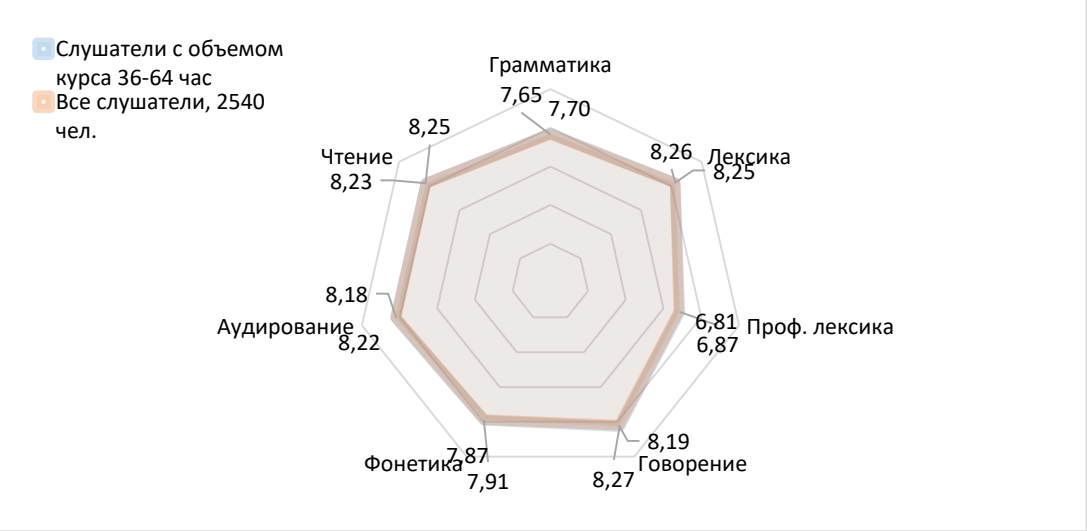


Рисунок 37 – Распределение показателей сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции по видам речевой деятельности

Рисунок 37 демонстрирует распределение показателей освоения по видам речевой деятельности в условиях краткосрочного обучения и позволяет оценить их соотношение в рамках ограниченного временного ресурса. Для сопоставления результатов с более длительными программами аналогичные данные представлены в табличной форме.

Таблица 29 – Анализ уровня сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции в зависимости от длительности программы обучения по видам речевой деятельности

Освоенность	Грамматика	Лексика	Проф. Лексика	Говорение	Фонетика	Аудирование	Чтение	Средняя
Слушатели с объемом курса 90-120 час	7,61	8,24	6,77	8,12	7,84	8,15	8,21	7,85
Все слушатели, 2540 чел.	7,65	8,25	6,81	8,19	7,87	8,18	8,23	7,88
Отклонение	-1%	0%	-1%	-1%	0%	0%	0%	-0,42%

Таблица 29 фиксирует показатели освоения в группах, обучающихся по более продолжительным программам, и позволяет провести сопоставительный анализ с краткосрочными курсами. Результаты длительных программ представлены также в графической форме.

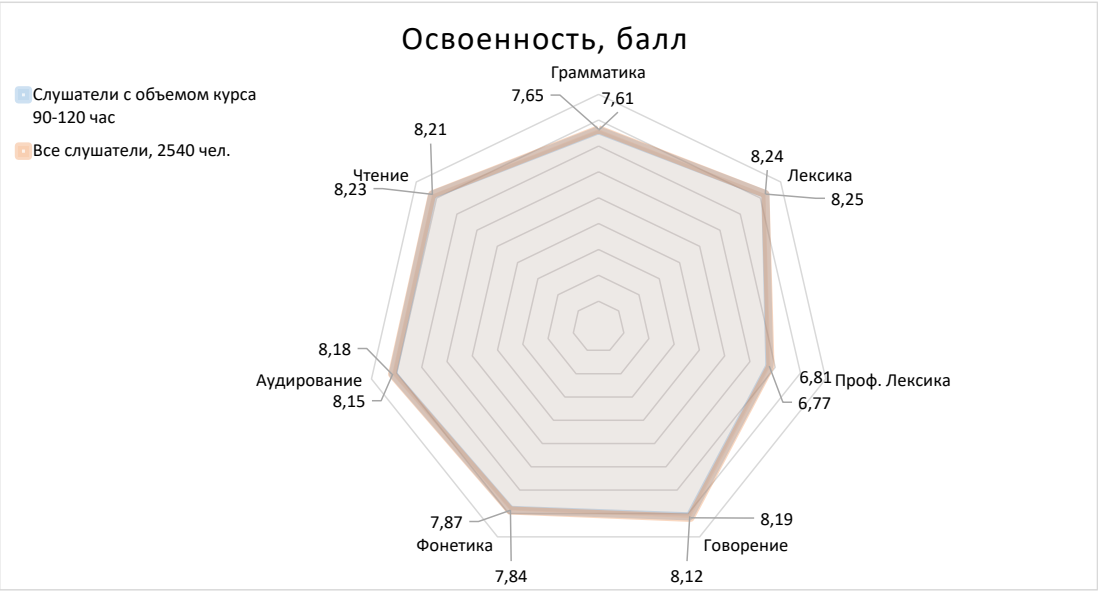


Рисунок 38 – Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции прогораммы длительного курса

В рамках исследования был проведен анализ стратегий запоминания лексики как одного из факторов, влияющих на показатели освоения программы и, в более широком смысле, на формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Лексика рассматривается как ключевой компонент иноязычной подготовки, обеспечивающий реализацию коммуникативных намерений в профессиональной среде. При этом способы ее усвоения у взрослых обучающихся существенно различаются и во многом определяются индивидуальными предпочтениями и особенностями учебной деятельности.

Выявлено, что обучающиеся используют разные подходы к запоминанию лексики. Наиболее распространенными являются работа с карточками (флеш–картами), использование новых слов в собственной речи, освоение лексики в контексте текста, а также заучивание списков. Каждая из стратегий по–разному соотносится с процессом формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Так, применение карточек связано с механизмами активного воспроизведения, однако ограничено в части включения лексики в реальные коммуникативные ситуации. Использование лексики в речи, напротив, обеспечивает ее закрепление в продуктивной деятельности и способствует формированию навыков спонтанного общения. Работа с текстом позволяет усваивать лексику в контексте и выстраивать межъязыковые связи, что особенно значимо в условиях плюрилингвального обучения.

Существенных различий в распространенности стратегий в выборке не выявлено, однако отмечено, что несколько меньшая доля обучающихся использует карточки, что может указывать на их ограниченную применимость в профессионально ориентированном обучении, где приоритет отдается контекстному и коммуникативному освоению языка. Влияние различных стратегий запоминания лексики на показатели освоения общей и профессионально ориентированной лексики у слушателей (2540 обучающихся) представлено в таблице 41. В анализ были включены четыре

способа: запоминание через карточки, использование лексики в речи, работа с текстом и заучивание списком. Для каждой группы рассчитаны средние баллы освоения, а также отклонения от общего среднего значения в процентах.

Анализ показал, что наиболее высокие показатели освоения общей лексики связаны с работой с текстом – 8,35 балла (101,2% от среднего), что объясняется контекстуальным характером усвоения и включением смысловой обработки материала. При этом показатели по профессиональной лексике в данной группе составили 6,79 балла (99,7%), что близко к среднему значению и указывает на необходимость дополнительного перехода от понимания к продуктивному использованию. Наиболее высокие результаты по профессиональной лексике продемонстрировали обучающиеся, активно использующие лексику в речи – 6,91 балла (101,4%). Это связано с продуктивным характером данной стратегии, обеспечивающей включение лексических единиц в реальную коммуникацию и формирование способности реализовывать коммуникативные намерения. Показатели освоения общей лексики в этой группе также остаются высокими (99,5%), что свидетельствует о сбалансированности рецептивных и продуктивных аспектов.

Наименее выраженные результаты зафиксированы при использовании карточек: 8,07 балла по общей лексике (97,8%) и 6,58 балла по профессиональной лексике (96,6%). Это позволяет предположить, что при преимущественно механическом запоминании снижается глубина переработки материала и его включенность в коммуникативную практику, что ограничивает формирование способности к гибкому использованию языковых ресурсов. Выбор стратегии запоминания лексики влияет не только на показатели освоения программы, но и на характер формирования лексического компонента плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Наиболее продуктивными оказываются стратегии, обеспечивающие включение лексики в контекст и речевую деятельность, поскольку именно они способствуют переходу от знания языковых единиц к их функциональному использованию в профессиональной коммуникации.

Таблица 30 – Методы запоминания лексики в зависимости от индивидуальных предпочтений и стилей обучения

Освоенность	Лексика	Профф. Лексика
Запоминаю лексику через карточки, 230 чел.	8,07	6,58
Отклонение от среднего	97,8%	96,6%
Запоминаю лексику используя в речи, 868 чел.	8,20	6,91
Отклонение от среднего	99,5%	101,4%
Запоминаю лексику в тексте, 956 чел.	8,35	6,79
Отклонение от среднего	101,2%	99,7%
Запоминаю лексику -учу списком, 486 чел.	8,23	6,80
Отклонение	99,8%	99,8%
Все слушатели, 2540 чел.	**8,25**	**6,81**

Таблица 30 обобщает используемые обучающимися стратегии запоминания лексики и позволяет соотнести их с показателями освоения программы как количественными индикаторами формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции. В целом наиболее высокую результативность демонстрируют подходы, в которых новая лексика включается в осмысленный контекст – речевой или текстовый. Это связано с тем, что именно в таких условиях лексика начинает функционировать как инструмент реализации коммуникативных намерений, а не как изолированная единица знания.

Наряду с анализом стратегий запоминания был рассмотрен фактор формата и места обучения. С 2020 г. онлайн–обучение получило широкое распространение, предоставив обучающимся доступ к разнообразным ресурсам и форматам занятий. Обучающиеся могут выбирать между групповыми и индивидуальными занятиями, работать с преподавателями из разных регионов и адаптировать график под собственные возможности. Вместе с тем ограниченность непосредственного взаимодействия с другими

участниками обучения может снижать уровень вовлеченности, что важно учитывать при интерпретации результатов. В целом влияние места обучения на показатели освоения носит умеренный характер. Различия между форматами связаны скорее с организацией учебного процесса и степенью включенности обучающихся, чем с самим форматом как таковым. Это позволяет рассматривать данный параметр как условие реализации методической системы, а не как самостоятельный фактор результативности.

Таблица 31 – Влияние формата обучения на уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции программы

Освоенность	Грамматика	Лексика	Проф. Лексика	Говорение	Фонетика	Аудирование	Чтение	Средняя
Место обучение-офис, 939 слуш.	7,64	8,15	6,80	8,22	7,83	8,13	8,27	7,86
Языковая школа, 733 слуш.	7,69	8,41	6,81	8,23	8,00	8,28	8,19	7,94
Дома, 153 чел.	7,86	7,97	6,78	7,94	8,00	8,28	8,20	7,86
Онлайн, 715 чел	7,57	8,28	6,83	8,15	7,80	8,14	8,22	7,86
Все слушатели, 2540 чел.	7,65	8,25	6,81	8,19	7,87	8,18	8,23	7,88
Отклонение язык. шк./среднее	0,5%	1,9%	0,0%	0,6%	1,7%	1,2%	-0,5%	0,8%

Данные таблицы 31 позволяют сопоставить показатели освоения в различных форматах обучения. В выборке представлены четыре формата: очное обучение в офисе (939 человек), обучение в языковой школе (733), самостоятельное обучение дома (153) и онлайн–формат (715). Наибольший средний балл показала группа, обучавшаяся в языковой школе – 7,94, что превышает среднее значение по выборке (7,88). Особенно высокие значения в этой группе зафиксированы по лексике (8,41), говорению (8,23) и фонетике (8,00), что может быть связано с интенсивной речевой практикой и более структурированной организацией обучения.

Для наглядного представления результатов краткосрочных программ данные представлены в графической форме.

Таблица 32 – Влияние места обучения на уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции программы

Освоенность	Грамматика	Лексика	Проф. Лексика	Говорение	Фонетика	Аудирование	Чтение	Средняя
Время проведения, утро, 711 чел.	7,66	8,24	6,83	8,34	7,91	8,15	8,30	7,92
Время проведения, утро-день 1087 чел.	7,74	8,26	6,81	8,33	7,92	8,29	8,33	7,95
Время проведения, вечер, 742 чел.	7,50	8,25	6,82	7,84	7,92	8,29	8,01	7,80
Все слушатели, 2540 чел.	7,65	8,25	6,81	8,19	7,87	8,18	8,23	7,88
Отклонение день	1,2%	0,1%	0,0%	1,7%	0,7%	1,3%	1,2%	0,9%

Каждая группа обучающихся может иметь свои предпочтения и биоритмы: одни лучше усваивают информацию в утренние часы, в то время как другие могут быть более продуктивными в вечернее время. Утренние занятия могут способствовать высокой концентрации и свежести восприятия, что особенно полезно для изучения сложных тем. Дневные занятия могут быть удобными для студентов с гибким расписанием, однако для работающих доступ к занятиям будет ограничен. Вечерние занятия могут быть тем самым решениям, которое позволит слушателям, имеющим свою основную работу, найти время для изучения языка, но такие занятия могут происходить в состоянии усталости. Важно сделать изучение языка доступным в удобное для студентов время, что создает мотивацию и способствует лучшему усвоению материала. Утренние и дневные занятия показывают незначительное улучшение освоения, однако разница несущественна.

Экспериментальное обучение позволило сравнить уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции у слушателей, обучавшихся с использованием электронных (678 человек) и бумажных материалов (1862 человека). Группа, использовавшая бумажные материалы, в целом показала более высокие результаты. Средний балл по этой группе составил 7,91, что превышает аналогичный показатель для пользователей электронных материалов (7,82**)** и среднее значение по всей выборке (7,88). Наиболее выраженные различия зафиксированы в параметрах:

профессиональная лексика**:** 6,86 (бумажные) против 6,68 (электронные), отклонение составило 0,7%**; г**оворение**:** 8,23 против 8,08 **(**0,5%**);** чтение: 8,26 против 8,12 (0,5%**).** По остальным параметрам различия минимальны (0,0–0,3%) и не носят принципиального характера. Интересно, что по фонетике электронные материалы дали чуть более высокий результат (7,89 против 7,86), хотя разница составляет всего 0,1%**.**

Таблица 33 – Использование материалов в обучении

Освоенность	Грамматика	Лексика	Проф. Лексика	Говорение	Фонетика	Аудирование	Чтение	Средняя
Электронные материалы, 678 чел.	7,64	8,20	6,68	8,08	7,89	8,13	8,12	7,82
Бумажные материалы, 1862 чел.	7,65	8,27	6,86	8,23	7,86	8,20	8,26	7,91
Все слушатели, 2540 чел.	7,65	8,25	6,81	8,19	7,87	8,18	8,23	7,88
Отклонение	0,0%	0,3%	0,7%	0,5%	-0,1%	0,2%	0,5%	0,3%

В анализ были включены две группы: обучающиеся, использующие бумажные материалы (1862 человека), и обучающиеся, работающие с электронными ресурсами (678 человек). Группа, использовавшая бумажные материалы, показала более высокий средний результат – 7,91, что превышает аналогичный показатель для пользователей электронных материалов (7,82) и среднее значение по всей выборке (7,88). Наиболее выраженные различия зафиксированы по следующим параметрам: профессиональная лексика – 6,86 (бумажные) против 6,68 (электронные), отклонение составило 0,7%; говорение – 8,23 против 8,08 (0,5%); чтение – 8,26 против 8,12 (0,5%). По остальным параметрам различия минимальны (0,0–0,3%) и не оказывают существенного влияния на общий результат. По фонетике электронные материалы показали несколько более высокий результат – 7,89 против 7,86, однако разница составляет всего 0,1%. Полученные данные позволяют говорить о незначительном, но устойчивом преимуществе бумажных материалов, прежде всего в аспектах, требующих смыслового контекста и углубленной переработки – профессиональной лексике, говорении и чтении.

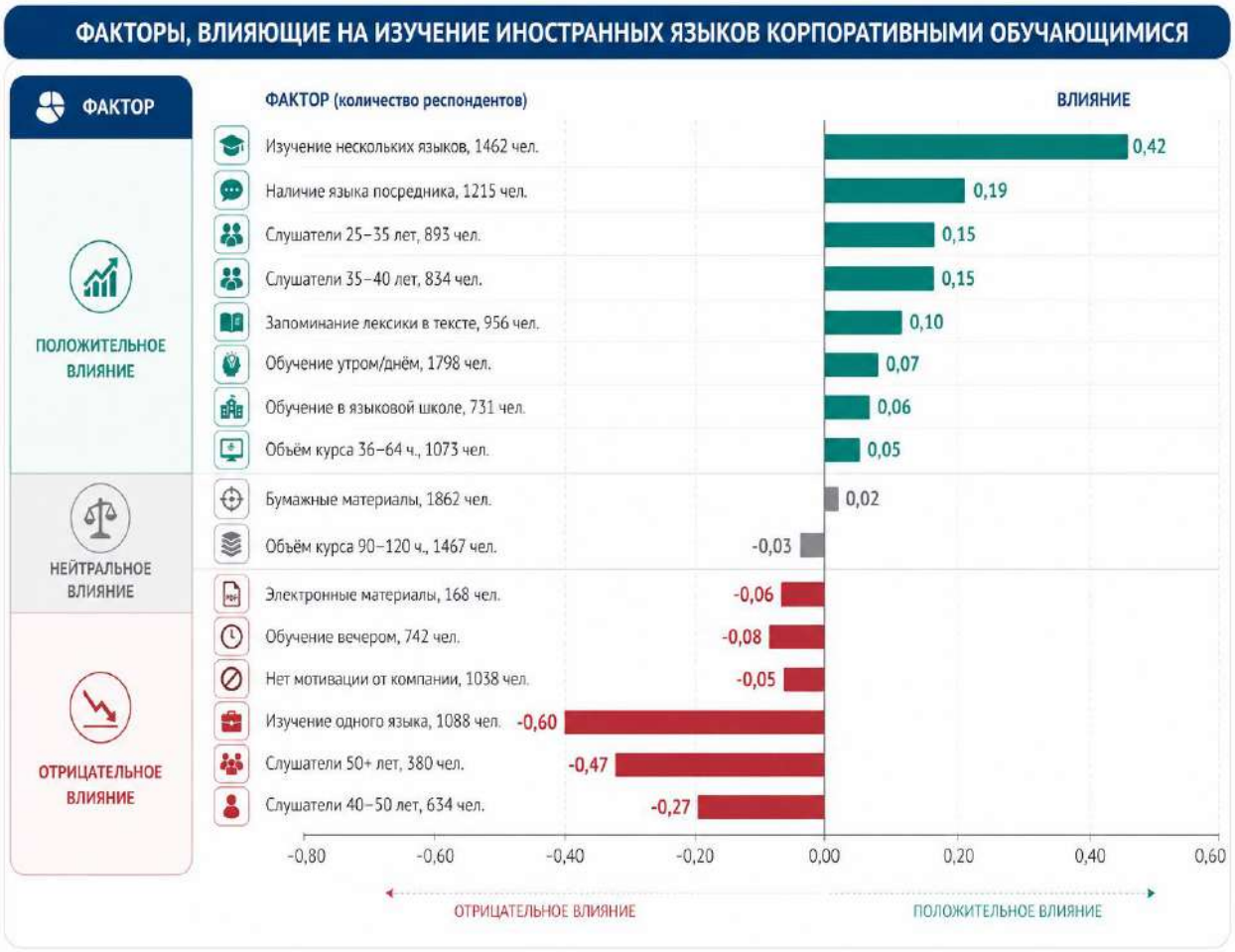
Это может быть связано с более высокой концентрацией внимания и последовательностью работы при использовании печатных носителей.

В то же время электронные материалы обеспечивают более высокий уровень вариативности и интерактивности, включая использование мультимедийных ресурсов и дополнительных возможностей для практики. Однако их результативность в ряде случаев может снижаться за счет особенностей восприятия информации и различий в цифровой готовности обучающихся. В выборке 73% обучающихся использовали бумажные материалы, что подтверждает их устойчивую роль в организации учебного процесса. При этом оптимальным представляется сочетание традиционных и цифровых ресурсов, позволяющее учитывать индивидуальные особенности обучающихся и поддерживать баланс между структурированностью и вариативностью обучения.

Сводный анализ (табл. 34) отражает совокупное влияние факторов на средний показатель уровня сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции равный 7,88 балла. При этом при интерпретации результатов учитывалось, что расчеты не корректировались с учетом численности подгрупп, а потому носят обобщенный характер.

Анализ показал, что наибольшее влияние на показатели освоения оказывает структура языкового репертуара обучающихся, в частности наличие опыта изучения двух и более языков. Наиболее высокие значения уровня сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции характерны для обучающихся в возрасте 25–40 лет, владеющих как минимум двумя иностранными языками, проходящих обучение по программам длительностью 36–64 часа, использующих язык–посредник, имеющих мотивацию со стороны работодателя, обучающихся в утренние часы, преимущественно в условиях языковой школы и с использованием бумажных материалов.

Таблица 34 – Сводный анализ влияния факторов на среднюю уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции программы



В Таблице 34 отражено последовательное изменение показателя сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции под влиянием выделенных факторов. Исходный уровень составляет 5,5 балла, конечный – 7,885, что соответствует суммарному приросту +2,385 балла. Визуализация выполнена в формате «водопада» (waterfall chart), где каждый столбец отражает вклад отдельного фактора в общий результат.

Анализ показал, что наибольший вклад в повышение итогового показателя обеспечили два фактора. Первый – использование языка–посредника (обозначение «И.»), прирост составил +1,40 балла. Данный результат указывает на значимость межъязыкового взаимодействия и подтверждает роль плюрилингвального опыта как системообразующего

условия формирования способности оперировать несколькими языками. Второй по значимости фактор – наличие внешней мотивации со стороны работодателя (обозначение «С.»), обеспечивший прирост +0,07 балла. Дополнительный вклад в повышение показателей освоения внесли факторы, связанные с организацией и содержанием обучения. В частности, фактор «О.» (формат обучения и/или объем курса) обеспечил прирост +0,20 балла, а фактор «З.» (стратегии работы с лексикой, включая ее освоение в контексте) – +0,05 балла. Остальные факторы оказали менее выраженное влияние, их вклад варьируется в диапазоне от +0,01 до +0,12 балла.

Таким образом, суммарный прирост +2,385 балла отражает не действие одного доминирующего условия, а результат согласованного влияния комплекса факторов. При этом ведущую роль играет наличие многоязычного опыта и использование языка–посредника, что подтверждает его значимость в формировании плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Существенное значение также имеет мотивационная поддержка, обеспечивающая устойчивость учебной активности и включенность обучающихся в процесс. Графическое представление результатов позволяет наглядно зафиксировать вклад каждого условия в общий рост показателей освоения и тем самым обосновать, что динамика уровня сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции отражает процесс формирования способности гибко использовать языковой репертуар для решения профессионально значимых коммуникативных задач.

Полученные результаты послужили основанием для перехода к следующему этапу анализа, предусматривающему раздельное рассмотрение контрольной и экспериментальной групп (КГ и ЭГ) с целью более точной оценки результативности предложенной методической системы.

4.2.2. Концептуальные и практические основания формирования контрольной и экспериментальной групп

В целях обеспечения достоверности и воспроизводимости результатов

экспериментальной проверки методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам обучение в контрольных (КГ) и экспериментальных группах (ЭГ) осуществлялось в сопоставимых организационно–педагогических условиях, исключающих влияние нерелевантных факторов. Контрольная и экспериментальная группы включали достаточное сопоставимое количество участников – 1062 и 1478 человек соответственно, что обеспечило корректность сравнительного анализа и позволило объективно оценить влияние исследуемой методической системы на формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции обучающихся.

К числу неварьируемых условий, идентичных для всех участников экспериментальной работы, были отнесены следующие параметры:

– *целевая аудитория:* взрослые корпоративные обучающиеся, характеризующиеся выраженной профессиональной мотивацией к изучению иностранных языков;

– *уровень языковой подготовки:* соизмеримый начальный уровень, установленный по результатам входного тестирования и интервьюирования;

– *преподавательский состав:* обучение осуществлялось одной и той же командой преподавателей, владеющих несколькими иностранными языками;

– *тематика курсов:* профессионально–деловая направленность обучения (переговоры, презентации, деловая переписка);

– *диагностические инструменты:* единые средства входного и итогового контроля (тестирование, анкетирование, анализ речевых продуктов);

– *организация образовательного процесса:* обучение проводилось в лицензированной образовательной организации в рамках единого хронологического периода (2020–2025 гг.);

– *образовательная среда:* равный доступ к бумажным и цифровым учебно–методическим материалам, включая корпоративные LMS–платформы;

– *языковая направленность*: обучение велось по одним и тем же иностранным языкам (английский, немецкий, испанский и др.).

На фоне общей стабильности условий в экспериментальных группах были целенаправленно заданы варьируемые параметры, обеспечившие реализацию и проверку разработанной методической системы. К числу данных параметров были отнесены:

– *внедрение методической системы*, включающей инвариантную и вариативную части методики, ориентированные на управляемое формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции;

– *использование интерлингвальной технологии*, обеспечивающей сопоставление грамматических, лексических и прагматических явлений различных языков;

– *реализация трансъязыковых практик*, обосновывающих кодовое переключение (код–свитчинг), включая чередование языков в пределах одного высказывания или коммуникативной ситуации;

– *применение адаптивных приемов*, опирающихся на фоновые и ранее освоенные языки обучающегося при объяснении новых языковых явлений;

– *цифровая поддержка обучения* с активным использованием ресурсов и платформ (Holst, российский аналог Miro, FigJam, Mural, Quizlet, Speakly, AutoSub–RU), а также визуализация понятий в многоязычных лексико–семантических картах;

– *проектные и креативные форматы обучения*, включая разработку плюрилингвальных кейсов, симуляций, «живых кругов», перевода по ролям и иных форм взаимодействия;

– *вариативность формата и продолжительности программ* при единой интенсивности обучения (два занятия в неделю в течение двух месяцев).

Анализ экспериментальных данных позволил выделить три устойчивых фактора, определяющих успешность освоения курса:

– уровень начальной языковой подготовки;

– степень сформированности профессиональной лексики;

– итоговая языковая продуктивность.

К числу значимых предикторов успешности были отнесены регулярность выполнения заданий, участие в трансъязыковых симуляциях, а также активное использование бумажных и цифровых учебных ресурсов. Контрольные и экспериментальные группы формировались на основании анкетирования, входного тестирования и интервьюирования, что обеспечило сопоставимость когнитивных и мотивационных характеристик обучающихся и позволило рассматривать полученные различия в результатах как следствие воздействия разработанной методической системы.

Рисунок 39 – Общая характеристика контрольной и экспериментальной группах

Выбор эмпирических процедур (тестирование, анкетирование, наблюдение, количественная и качественная обработка данных) обеспечивал надежность, репрезентативность и сопоставимость результатов. Это позволило зафиксировать влияние как инвариантных, так и вариативных частей на формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции и отследить ее динамику в ходе обучения. Сравнительный анализ показал, что обе группы обучались в насыщенной и методически обоснованной

иноязычной корпоративной обучающей среде, однако плюрилингвальный подход в экспериментальных группах обеспечил более высокую адаптивность и профессиональную релевантность обучения за счет интеграции инвариантного и вариативного частей. Успешность освоения программ определялась совокупностью факторов – предшествующим языковым опытом, возрастом, регулярной речевой практикой, контекстными стратегиями запоминания и доминированием внутренней мотивации.

В ходе эксперимента применялись методы анкетирования, интервьюирования, тестирования, мониторинга, наблюдения, анализа нормативной базы и средств плюрилингвального обучения, а также синтеза, систематизации, количественной и качественной обработки данных, визуализации и сопоставления результатов. Эксперимент основывалось на реализации плюрилингвального подхода с использованием разработанных обучающих технологий. В контрольных группах (КГ) изучался один иностранный язык (английский, французский, немецкий, русский как иностранный и др.) через русский язык или без языка–посредника, без вовлечения ранее освоенных языков. Преподавание велось специалистами, владеющими двумя и более языками.

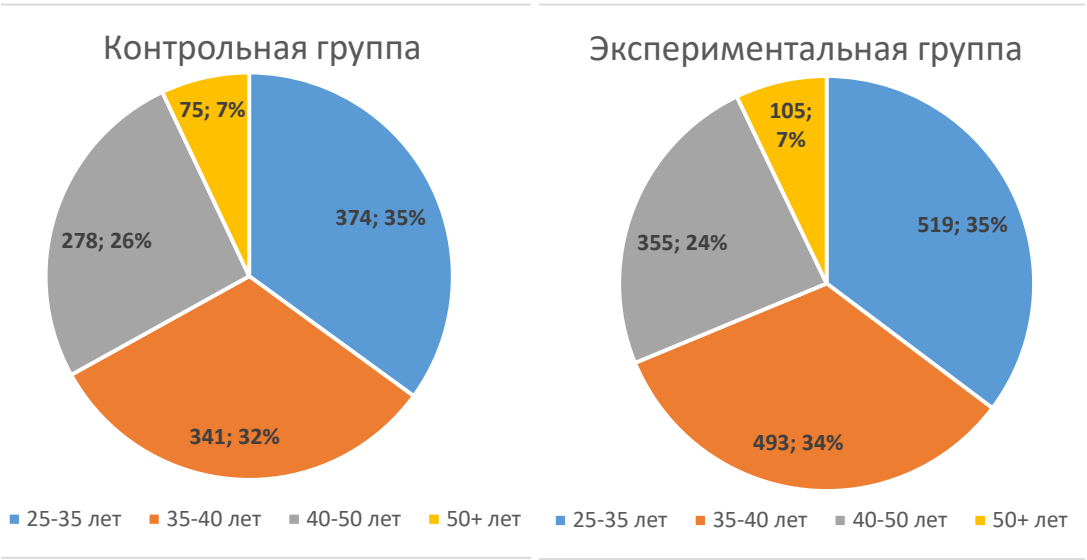


Рисунок 40 – Структура изучаемых языков по группам

С учетом наибольшего влияния опыта изучения иностранного языка на среднюю уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции – выделим две группы – контрольная, слушатели которой изучают один язык (1062 чел) и экспериментальная, в которой изучают, в том числе и одновременно несколько языков (1478 чел). В экспериментальную группу попали 15 иностранных граждан (1%, Болгарии, Германии, Турции, Грузии, Армении и т.д.). Также в экспериментальной группе есть граждане России родом из республик Кавказа (Дагестан, Ингушетия, 44 чел.,3%, знающие кроме русского языка еще один или несколько национальных языков). Структура возрастов в группах существенно не отличается, 35%– молодых людей в возрасте 25–35 лет, 32–34% –35–40 лет, 24–26% – 40–50 лет и по 7% слушателей 50 и более лет. Корреляционный анализ, представленный в виде цветовой матрицы, позволяет выявить характер и силу взаимосвязей между различными переменными, связанными с учебной деятельностью, характеристиками обучающихся, их мотивацией, успеваемостью и принадлежностью к экспериментальной или контрольной группе. Наиболее значимые положительные корреляции обнаруживаются между максимальной оценкой, уровнем самооценки, количеством выполненных упражнений, временем, затраченным на учебную деятельность, и оценкой по итоговому тесту. Это свидетельствует о том, что успешность в обучении в значительной степени зависит от вовлеченности обучающегося, его уверенности в собственных силах и активности при выполнении заданий. Особенно отчетливо положительная связь прослеживается между максимальной оценкой и самооценкой ($r = 0,48$), а также между самооценкой и обоснованностью ответов, что указывает на тесную взаимосвязь между когнитивными и метакогнитивными процессами в рамках учебного взаимодействия.

Значительные различия наблюдаются между экспериментальной и контрольной группами. Контрольная группа демонстрирует отрицательные корреляции по ряду ключевых переменных: например, с самооценкой ($r = –$

0,46), максимальной оценкой (r = –0,40), оценкой по тесту (r = –0,54) и уровнем обоснования (r = –0,54). Эти данные позволяют предположить, что участники контрольной группы, не получившие доступ к вариативной части, показывали менее устойчивые образовательные результаты. Напротив, принадлежность к экспериментальной группе ассоциируется с положительными результатами по указанным параметрам, что подчеркивает результативность экспериментального воздействия, вероятно, включающего трансъязыковые элементы и задания с высоким уровнем когнитивной сложности.

Самооценка обучающихся, как показывает анализ, играет роль медиатора между учебной активностью и результативностью: она тесно связана как с максимальной оценкой, так и с временем выполнения заданий и степенью развернутости обоснований. Таким образом, формирование позитивной учебной «Я–концепции» рассматривается как важное направление в методике корпоративного плюрилингвального обучения. Также отмечается слабая отрицательная корреляция между возрастом и успеваемостью, что может быть связано с возрастными особенностями восприятия материала или мотивации, однако данное наблюдение требует дополнительной проверки. Данные корреляционного анализа, представленные в таблице 46, подтверждают целостный характер функционирования методической системы плюрилингвального корпоративного обучения. Существенные корреляции между средней уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенциию, количеством изучаемых языков и принадлежностью обучающихся к экспериментальной группе (2 и более языка) свидетельствуют о согласованном воздействии целей обучения, отбора содержания на основе коммуникативных намерений, организационно–дидактических условий и применяемых интерлингвальных и трансъязыковых технологий. Полученный эффект не носит локального характера и отражает системное педагогическое воздействие.

Таблица 36 – Корреляция между переменными, влияние на среднюю уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции отнесения контрольной (1 язык) и экспериментальной (2 и более языков) групп

Корреляция переменных	Язык-посредник при обучении (0-не использовался 1-Русский, 2-иностранный язык-посредник)	Сколько языков изучается одновременно	Количество изучаемых иностранных языков	Возраст 1-25-35 2- 35-40, 3 40-50, 4-50-60+	Самомотивация (1-мне лично язык не нужен, 10-язык нужен и понимаю зачем)	Мне помогает опыт изучения другого ИЯ (0,- не применимо, 1-да, 2-нет,)	Продолжительность занятий (1-60 минут, 2-90 минут)	Место обучения (1-офис, 2-языковая школа, 3-дома, 4-онлайн)	Учебные материалы (1-бумажные, 2-электронные)	Время проведения занятий (1-утро, 2-день, 3-вечер)	Делал ли дом. задание (0-не выполнял, 1-выполняю, 2-редко	редкий язык (0-нет,1 - да	Контрольная группа	Эксперим. группа	Освоенность
Язык-посредник при обучении (0-не использовался 1-Русский, 2-иностранный язык-посредник)	100%														
сколько языков изучается одновременно	23%	100%													
Количество изучаемых иностранных языков	36%	53%	100%												
Возраст 1-25-35 2- 35-40, 3 40-50, 4-50-60+	6%	-2%	6%	100%											
Самомотивация (1-мне лично язык не нужен, 10- язык нужен и понимаю зачем)	12%	6%	14%	5%	100%										
Мне помогает опыт изучения другого ИЯ (0,- не применимо, 1-да, 2-нет,)	37%	24%	76%	5%	14%	100%									
Продолжительность занятий (1-60 минут, 2-90 минут)	-2%	0%	4%	-2%	-2%	0%	100%								
Место обучения (1-офис, 2-языковая школа, 3-дома, 4-онлайн)	3%	-5%	-4%	1%	-1%	-3%	-7%	100%							
Учебные материалы (1-бумажные, 2-электронные)	-8%	-13%	-13%	4%	-2%	-7%	3%	9%	100%						
Время проведения занятий (1-утро, 2-день, 3-вечер)	6%	1%	2%	-5%	1%	2%	1%	5%	-11%	100%					
Делал ли дом. задание (0-не выполнял, 1-выполняю, 2-редко	-1%	3%	7%	12%	5%	5%	9%	2%	-4%	-6%	100%				
редкий язык (0-нет,1 - да)	40%	27%	42%	2%	15%	34%	7%	7%	-16%	2%	16%	100%			
Контрольная группа	-40%	-26%	-79%	-5%	-14%	-95%	0%	2%	8%	-1%	-6%	-37%	100%		
Эксперим. группа	40%	26%	79%	5%	14%	95%	0%	-2%	-8%	1%	6%	37%	-100%	100%	
Освоенность	**22%**	**11%**	**50%**	**15-21%**	**15%**	**48%**	**2%**	**-2%**	**-10%**	**-11%**	**7%**	**22%**	**54%**	**54%**	**100%**

Более выраженные корреляционные связи со средним уровнем сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции выявлены по параметру количество изучаемых иностранных языков**,** а также по показателю отнесения обучающихся к экспериментальной или контрольной группам, при этом значения коэффициентов в экспериментальной группе достигают 50 % и выше**.** Полученные данные подтверждают, что результативность обучения обусловлена не изолированным воздействием отдельных факторов, а целостным функционированием методической системы**,** в рамках которой согласованы цели, содержание, организационно–дидактические условия, технологии обучения и диагностический инструментарий. Тем самым экспериментально подтверждается критерий *целостности* методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. Экспериментальная проверка, основанная на принципах вариативности языковых конфигураций**,** трансъязыковой активности и коммуникативной направленности обучения**,** продемонстрировала статистически и педагогически более высокую результативность по сравнению с контрольной группой. Данный результат подтверждает критерий

нормативной согласованности, поскольку цели обучения (формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции), содержание (отбор профессионально значимых коммуникативных намерений), технологии (интерлингвальные и трансъязыковые) и диагностика были методически соотнесены с реальными задачами профессиональной коммуникации в корпоративной среде.

Анализ языкового репертуара обучающихся показал, что доля изучаемых дополнительных иностранных языков в экспериментальной группе существенно выше, чем в контрольной. В частности, такие языки, как китайский, турецкий, японский, арабский, представлены в экспериментальной группе в значительно большей степени. Это свидетельствует о результативности методически обоснованного выбора языковых пар и языковых конфигураций, осуществляемого не стихийно, а в соответствии с профессиональными задачами обучающихся, корпоративной языковой политикой и типологией коммуникативных намерений (переговоры, презентация продукта, медиативное пояснение, деловая переписка и др.).

Согласно данным опроса, более 95 % респондентов экспериментальной группы отмечают, что опыт изучения других иностранных языков способствует освоению целевого языка. Данный результат эмпирически подтверждает положение о том, что коммуникативное намерение выступает проектировочной и диагностической единицей обучения, а использование фонового и доминирующего языка в рамках интерлингвальных и трансъязыковых технологий обеспечивает функциональный межъязыковой перенос и осознанное управление языковым репертуаром.

Структура изучаемых языков в контрольной группе представлена на диаграмме и охватывает 1062 обучающихся. Доминирующее положение занимает английский язык, изучаемый 732 обучающимися, что составляет 69 % от общего числа участников. Данная структура отражает преобладание моноязычной логики обучения, при которой выбор языка определяется его статусом универсальной лингвы, а не совокупностью профессионально

значимых коммуникативных намерений и возможностями межъязыкового взаимодействия.

Категория «другой» (13 %), включающая нерегулярно представленные языки, указывает на фрагментарный характер языкового опыта обучающихся и подтверждает выявленное в исследовании противоречие между объективной многоязычностью корпоративной среды и отсутствием нормативно заданных организационно–дидактических условий, обеспечивающих системное использование языкового репертуара. Далее по степени распространенности следуют немецкий язык (8 %) и испанский язык (5 %), что отражает экономические и географические приоритеты корпоративного взаимодействия. Итальянский (4 %), французский (2 %) и турецкий (3 %) сохраняют функциональную значимость, однако в условиях отсутствия методически заданных языковых пар их потенциал в контрольной группе реализуется ограниченно и не интегрируется в систему профессионально ориентированных коммуникативных намерений. Все остальные языки представлены долями менее 2 %, включая восточноевропейские (чешский, польский, венгерский, болгарский), азиатские (японский, китайский, вьетнамский), а также арабский и РКИ (русский как иностранный). Нулевые значения по РКИ и словацкому языку в контрольной группе указывают либо на отсутствие актуального корпоративного запроса, либо на отсутствие организационно–дидактических условий и технологий, позволяющих включать данные языки в вариативные языковые конфигурации.

В совокупности полученные данные подтверждают, что устойчивые и воспроизводимые результаты формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции достигаются при условии согласованной реализации организационно–дидактических условий, осознанного выбора языковых пар, проектирования обучения на основе профессионально значимых коммуникативных намерений и применения интерлингвальных и трансъязыковых образовательных технологий. Повторяемость выявленных эффектов при сопоставимых условиях обучения и различном языковом

составе групп подтверждает критерий воспроизводимости методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам.

Структура изучаемых языков в контрольной группе, представленная на рисунке 29, демонстрирует доминирование английского языка (69 %) и фрагментарную представленность других языков, что отражает отсутствие целостной методической системы, ориентированной на использование совокупного языкового репертуара обучающихся. Преобладание моноязычной модели обучения подтверждает разрыв между объективной многоязычностью корпоративной среды и содержанием традиционных образовательных программ.

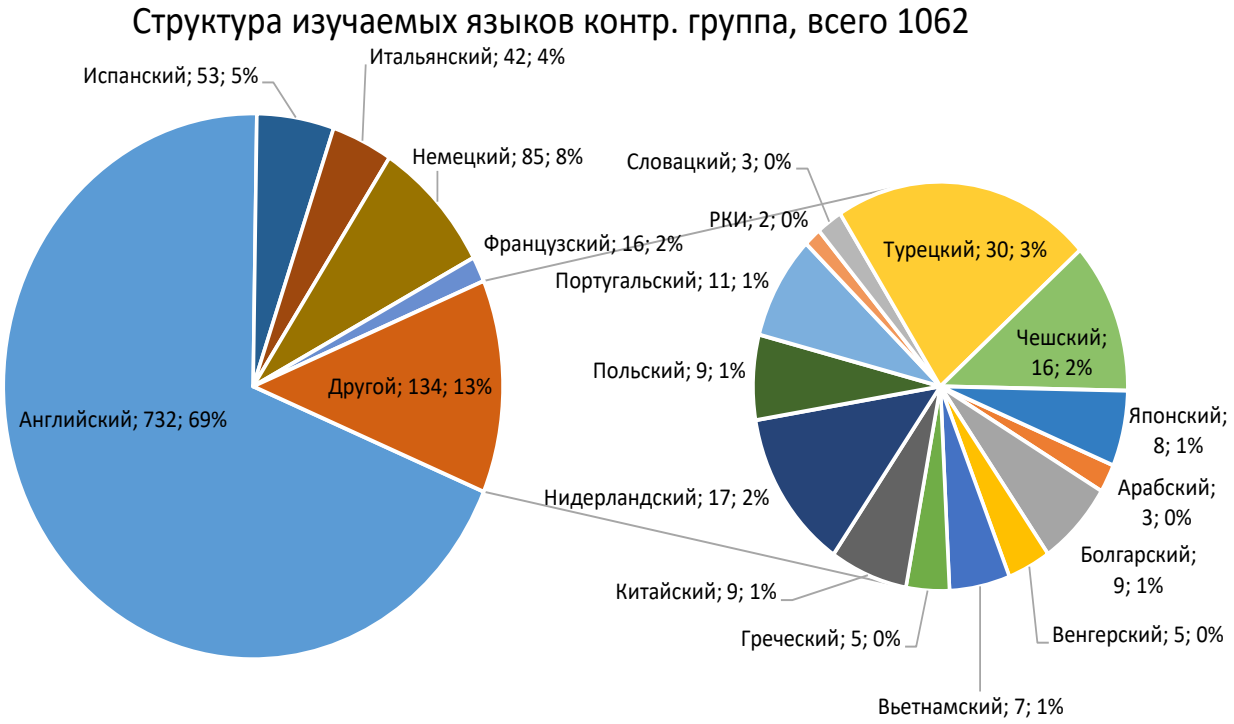


Рисунок 41 – Структура изучаемых языков в контрольной группе, 1062 человека

В экспериментальной группе численностью 1478 человек, позволяет выявить важные особенности языковых предпочтений и тенденций в корпоративном обучении при внедрении плюрилингвальной методики. На первом месте по количеству обучающихся находится категория «другой», включающая 572 человека (39%). Это существенно отличает

экспериментальную группу от контрольной, где доля данной категории составляла лишь 13%. Данный факт можно интерпретировать как проявление большей гибкости, индивидуализации и вариативности в организации языкового обучения в экспериментальных условиях, что подтверждает гипотезу о высокой адаптивности методики к многоязычной и мультикультурной среде. Несмотря на это, английский язык продолжает занимать лидирующую позицию – его изучают 557 человек (38%), что, хотя и ниже аналогичного показателя в контрольной группе (69%), все же сохраняет английский как основной язык международной корпоративной коммуникации. Значительно увеличилось количество изучающих немецкий язык (150 человек, 10%) и турецкий язык (156 человек, 11%), что может отражать либо стратегические интересы организаций к регионам соответствующих языков, либо более широкое предложение курсов на этих языках в рамках экспериментальной методики.

По сравнению с контрольной группой в экспериментальной значительно расширилось разнообразие языков с низкой долей – например, появились учащиеся, изучающие иврит, корейский, норвежский, греческий, румынский, а также увеличилось число изучающих португальский, японский, китайский и вьетнамский. Эти сдвиги подтверждают плюрилингвальный характер образовательной среды и ориентированность экспериментальной методики на удовлетворение широкого спектра языковых потребностей, включая малораспространенные и стратегически важные языки. Дополнительным подтверждением плюрилингвальной ориентации служит тот факт, что РКИ (русский как иностранный) появляется в выборке – его изучают 4 человека, в то время как в контрольной группе он не был представлен вовсе. Это может быть связано с изменением направлений внутрикорпоративной миграции, глобализацией взаимодействий и новыми кадровыми приоритетами, а также возможностями, предоставленными в рамках экспериментального подхода.

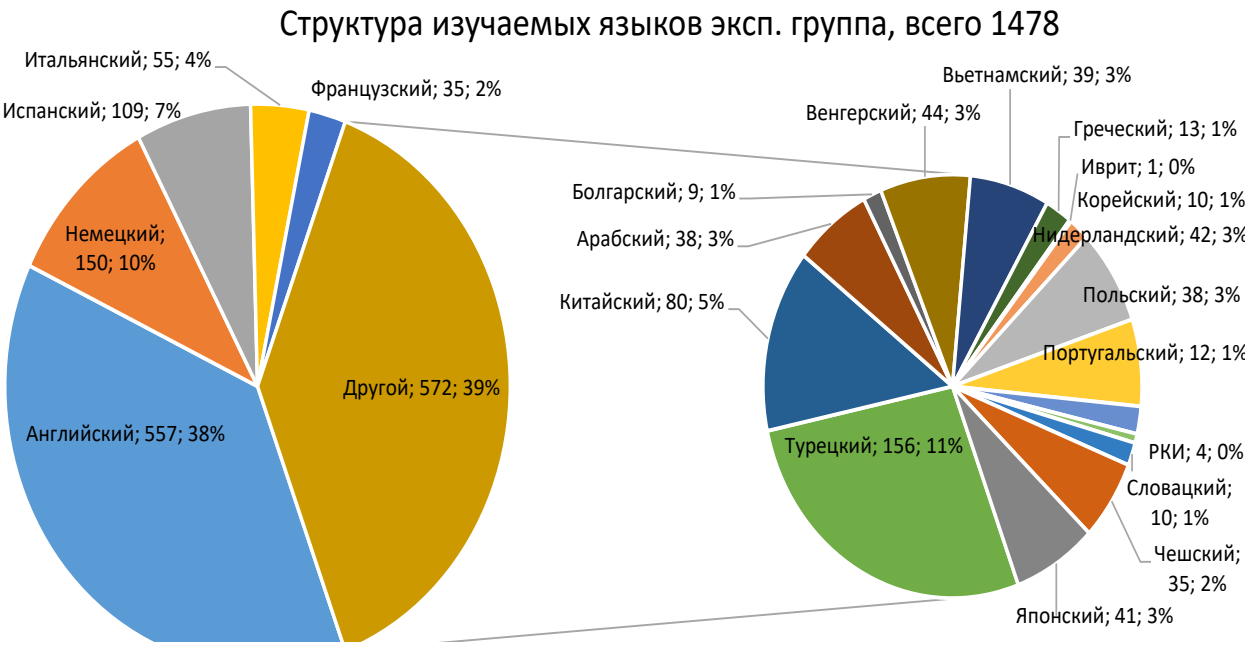


Рисунок 42 – Структура изучаемых языков в экспериментальной группе, 1478 человек

Структура используемых языков в экспериментальной группе отражает не только количественное перераспределение обучающихся по отдельным языкам, но и качественное расширение индивидуального языкового репертуара, функционирующего как интегрированный профессионально значимый ресурс. Данный факт коррелирует с задачами исследования и подтверждает гипотезу о результативности методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых, основанной на плюрилингвальном подходе и ориентированной на осознанное управление межъязыковым взаимодействием в зависимости от профессионально значимых коммуникативных намерений. Полученные данные свидетельствуют о востребованности гибких, индивидуализированных и контекстно обусловленных языковых решений, что объективно актуализирует необходимость пересмотра традиционной иерархии языков в корпоративном иноязычном обучении и позволяет рассматривать плюрилингвальный (а не моноязычный) подход как методически релевантный инструмент формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Диаграмма иллюстрирует распределение ответов участников экспериментальной группы (n = 1478) на вопрос «Помогает ли опыт изучения

другого языка?». Результаты демонстрируют выраженное доминирование положительных оценок: утвердительный ответ дали 95,5 % респондентов, отрицательный – 4,1 %, затруднились с ответом – 0,4 %. Такое распределение позволяет интерпретировать данные не на уровне субъективных установок, а как эмпирическое подтверждение действия механизмов межъязыкового переноса, лежащих в основе экспериментальной методики.

Высокая доля обучающихся, признающих значимость ранее сформированного языкового опыта, указывает на наличие у них осознанных стратегий межъязыкового сопоставления, метаязыковой рефлексии и когнитивных механизмов переработки языкового материала, что непосредственно соотносится с положениями гипотезы о системообразующей роли плюрилингвального подхода. В контексте плюрилингвального корпоративного обучения данный результат приобретает особую значимость, поскольку большинство обучающихся вступают в обучение, обладая разнородным языковым и профессиональным опытом. Функционирование экспериментальной группы в условиях вариативных заданий, языковых пар и коммуникативно ориентированной трансъязыковой модели способствует актуализации ранее накопленного лингвистического капитала и его целенаправленному использованию для оптимизации последующего обучения. Тем самым подтверждается положение о том, что формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции носит кумулятивный и управляемый характер и обеспечивается не изолированным освоением языков, а их функциональной интеграцией в рамках профессионально ориентированной иноязычной корпоративной обучающей среды.

Рисунок 43 – Результаты опроса: Помогает ли опыт изучения других иностранных языков при изучении нового языка

Незначительная доля отрицательных и неопределенных ответов в экспериментальной группе позволяет зафиксировать устойчиво положительное отношение обучающихся к многоязычию как к профессионально значимому ресурсу, а не как к фактору, затрудняющему обучение. Данный результат соотносится с выявленными в исследовании противоречиями и усиливает аргументацию в пользу разработки и внедрения педагогических стратегий, ориентированных на активацию интерлингвальных связей и осознанное управление индивидуальным языковым репертуаром взрослого обучающегося. Полученные эмпирические данные могут рассматриваться как подтверждение гипотезы исследования о том, что опора на трансъязыковой опыт обучающихся не только теоретически обоснована, но и функционирует как реально действующий механизм в структуре методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам.

Показательно, что в экспериментальной группе фиксируется более высокая представленность таких языков, как китайский, турецкий, японский и арабский, по сравнению с контрольной группой, что отражает расширение языкового репертуара обучающихся в условиях реализации

плюрилингвальной методической модели. Согласно данным опроса, более 95 % обучающихся экспериментальной группы указывают, что опыт изучения другого языка способствует освоению целевого языка, что дополнительно подтверждает результативность использования ранее сформированного иноязычного опыта как ресурса обучения и соответствует положениям на защиту о кумулятивном характере формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Представленная таблица отражает распределение изучаемых языков в контрольной группе (n = 1062) в зависимости от используемого языка–посредника. Наиболее показательным является доминирование русского языка как основного средства опосредования обучения – 742 случая (около 70 % от общего количества), что свидетельствует об относительной однородности иноязычной обучающей среды и воспроизводит традиционную моноязычную модель обучения через родной язык. Вторым по частотности выступает английский язык, использованный в 251 случае, преимущественно при изучении других иностранных языков (немецкого, испанского, французского), что носит ограниченно функциональный характер и не образует устойчивой системы межъязыкового взаимодействия.

Применение иных языков–посредников в контрольной группе носит эпизодический характер и представлено единичными случаями, что указывает на низкий уровень трансъязыковой гибкости и ограниченность механизмов межъязыкового переноса. Данная моноязычная ориентация подтверждает методическую ограниченность контрольной модели и соотносится с выявленным в исследовании противоречием между целями формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции и используемыми средствами обучения. В сопоставлении с экспериментальной группой, для которой характерны языковое разнообразие, использование языковых пар и осознанное привлечение языков–посредников в зависимости от коммуникативных намерений, контрольная модель демонстрирует существенно более низкий потенциал для управляемого и воспроизводимого

формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции в иноязычной корпоративной обучающей среде.

Таблица 37 – Использование языка–посредника в контрольной группе

Изучаемый язык	Язык посредник															
	Английский	Белорусский	Болгарский	Венгерский	Греческий	Испанский	Итальянский	Немецкий	Нидерландский	Польский	Португальский	Русский	Турецкий	Французский	Чешский	Итого
Английский	250	1										481				732
Арабский												3				3
Болгарский			4									5				9
Венгерский				1								4				5
Вьетнамский												7				7
Греческий					2							3				5
Испанский						7						46				53
Итальянский							14					28				42
Китайский												9				9
Немецкий								20				65				85
Нидерландский									4			13				17
Польский										1		8				9
Португальский											1	10				11
РКИ	1											1				2
Словацкий												3				3
Турецкий												26	4			30
Французский												11		5		16
Чешский												11			5	16
Японский												8				8
Общий итог	**251**	**1**	**4**	**1**	**2**	**7**	**14**	**20**	**4**	**1**	**1**	**742**	**4**	**5**	**5**	**1062**

Распределение изучаемых языков в экспериментальной группе (n = 1478) по используемым языкам–посредникам позволяет эмпирически зафиксировать реализацию плюрилингвального подхода как системообразующего принципа методической системы и функционирование иноязычной корпоративной обучающей среды как педагогически организованного пространства, в котором обучение строится на осознанном, функционально дифференцированном использовании совокупности языков индивидуального коммуникативного репертуара обучающихся. Зафиксированная структура языкового опосредования свидетельствует о высоком уровне языковой гибкости обучающихся и наличии методически значимых предпосылок формирования плюрилингвальной языковой личности, способной управлять ресурсами нескольких языков при решении профессионально значимых коммуникативных задач, что соответствует цели и задачам исследования и подтверждает выдвинутую гипотезу.

Наибольшее количество обучающихся использовали в качестве языка–посредника русский язык (583 случая, 39 %) и английский язык (750 случаев, 51 %), которые в совокупности составляют подавляющее большинство. Вместе с тем, в отличие от контрольной группы, где языковое опосредование носило преимущественно моноязычный характер и ограничивалось использованием русского языка, в экспериментальной группе зафиксировано расширение языковых конфигураций за счет включения различных языковых пар и сочетаний. В качестве языков–посредников использовались: немецкий язык (51 случай); испанский язык (23 случая); французский язык (13 случаев); турецкий язык (23 случая), а также итальянский, китайский, польский и другие языки.

Данное распределение указывает на то, что обучающиеся экспериментальной группы не только владеют несколькими иностранными языками, но и осознанно комбинируют их в рамках языковых пар и более сложных языковых конфигураций в зависимости от профессионально значимых коммуникативных намерений. Так, освоение немецкого языка осуществлялось не только в языковых парах «русский – немецкий» и «английский – немецкий», но и с использованием пар «французский – немецкий» и «турецкий – немецкий», что отражает функциональное привлечение ранее освоенных языков для решения конкретных учебно–профессиональных задач. Аналогично, обучение китайскому языку реализовывалось через языковые пары «английский – китайский», «русский – китайский» и «немецкий – китайский», что подтверждает наличие интерлингвального переноса и устойчивой трансъязыковой активности в процессе формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.
Использование различных языковых пар было методически соотнесено с реализацией коммуникативных намерений, типичных для корпоративной профессиональной среды, включая: представление компании и продукта; участие в переговорах; уточнение профессионально значимой информации; медиативное пояснение; адаптацию сообщения для многоязычного адресата.

Язык–посредник в данных случаях выступал не вспомогательным элементом, а функциональным инструментом осмысления, интерпретации и порождения высказывания в соответствии с коммуникативной задачей. Разнообразие языков–посредников (всего задействовано 17 языков) отражает результативность методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, ориентированной на управление межъязыковым взаимодействием и языковым репертуаром обучающихся. Это свидетельствует о сформированности языковой осведомленности и метаязыковых умений, позволяющих проектировать индивидуализированные образовательные траектории на основе актуального иноязычного и профессионального опыта обучающихся и обеспечивать нормативную согласованность целей, содержания и технологий обучения. Тем самым экспериментальная модель обучения снимает выявленное в исследовании противоречие между объективной многоязычностью корпоративной среды и традиционной моноязычной логикой иноязычного обучения взрослых.

Дополнительно установлено (Таблица 38), что язык–посредник используется в экспериментальной группе в 60 % случаев, при этом английский язык выполняет ведущую функцию опосредования в 84 % случаев. Данный факт подтверждает его статус как одного из элементов языковой конфигурации, функционально распределяемого в зависимости от коммуникативного намерения и профессионального контекста, а не как единственного и универсального средства обучения, что полностью соответствует логике построения, задачам и экспериментально подтвержденным результатам реализации методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам.

Таблица 38 – Использование языка–посредника в экспериментальной группе

Изучаемый язык	Язык посредник														
	Английский	Белорусский	Венгерский	Греческий	Испанский	Итальянский	казахский	Немецкий	Нидерландский	Польский	Русский	Турецкий	Французский	Чешский	Общий итог
Английский	162	2			6	2	6	10			363		6		557
Арабский	23										14		1		38
Болгарский	6										3				9
Венгерский	32		8								4				44
Вьетнамский	34										5				39
Греческий	9			1							3				13
Иврит	1														1
Испанский	68				8	1		1			25		6		109
Итальянский	23				6	7		3			13		3		55
Китайский	56										24				80
Корейский	7										3				10
Немецкий	87							26			35		2		150
Нидерландский	31							3	3		5				42
Польский	25							2		1	10				38
Португальский	5				3	1					3				12
РКИ											3		1		4
Словацкий	7										3				10
Турецкий	106										38	12			156
Французский	11							5			15		4		35
Чешский	28							1			2			4	35
Японский	29										12				41
Общий итог	**750**	**2**	**8**	**1**	**23**	**11**	**6**	**51**	**3**	**1**	**583**	**12**	**23**	**4**	**1478**

Анализ представленных диаграмм, иллюстрирующих распределение прочих переменных в контрольной и экспериментальной группах, позволяет выделить ряд важных тенденций, характеризующих различия в восприятии, мотивации и условиях обучения между двумя выборками. Во–первых, данные по объему курса показывают, что в контрольной группе выше доля участников, проходивших курсы объемом до 120 часов (40% против 27,5% в экспериментальной), в то время как в экспериментальной группе более равномерно распределены значения по другим категориям (особенно по промежуткам до 60 и 90 часов). Это может указывать на большую гибкость и вариативность экспериментальной модели, а также на возможность более точной индивидуализации объема обучения.

Во–вторых, анализ применения новой лексики демонстрирует, что большинство участников обеих групп регулярно используют новую лексику (65% – контрольная, 69% – экспериментальная), однако в экспериментальной группе несколько меньше доля тех, кто использует ее лишь по требованию преподавателя, что может свидетельствовать о более высоком уровне

автономности и языковой активности. В части запоминания лексики обучающиеся в экспериментальной группе чаще указывают на использование слов в тексте (36,6% против 31,6%) и в речи (34,8% против 33,6%), а в контрольной группе наблюдается большая доля тех, кто учит лексику списком (19,5% против 19,0%). Это косвенно подтверждает ориентацию экспериментальной модели на осмысленное, контекстуализированное овладение языковым материалом.

Плюрилингвальный обучающий модуль представлял собой систему, направленную на развитие профессиональной и бытовой иноязычной компетенции. Обучение предусматривало использование уже освоенных языков в изучении новых, акцент на межъязыковые связи, и развитие уважения к языковому и культурному разнообразию. Ключевые характеристики: *многоязычность* (одновременное изучение нескольких языков, выявление межъязыковых связей); *интегративность* (говорение, письмо, чтение, аудирование в реальных контекстах); *оценивание* (проекты, презентации, участие в дискуссиях); *самооценка* (включена в систему диагностики для взрослых).

Паукообразная диаграмма (N = 2540: 1062 – один язык, 1478 – два и более) показала преимущество мультилингвов во всех параметрах: говорение – 8,78 против 7,37, профессиональная лексика – 7,56 против 5,68, лексика – 8,57 против 7,81, грамматика – 8,12 против 6,99, чтение – 8,49 против 7,85, аудирование – 8,49 против 7,75, фонетика – 8,12 против 7,52. Таким образом, плюрилингвальные обучающиеся демонстрируют устойчивое преимущество по всем аспектам языковой компетенции.

Освоенность	Грамматика, 16%	Лексика, 10%	Проф. лексика, 33%	Говорение, 19%	Фонетика, 8%	Аудирование, 9%	Чтение, 8%	Средняя
Группа изучающая один язык, 1062 сл.	6,99	7,81	5,68	7,37	7,52	7,75	7,85	7,28
Группа изучающая 2 и более языка, 1478 сл.	8,12	8,57	7,56	8,78	8,12	8,49	8,49	8,30
Отлонение, %	16%	10%	33%	19%	8%	9%	8%	14,0%

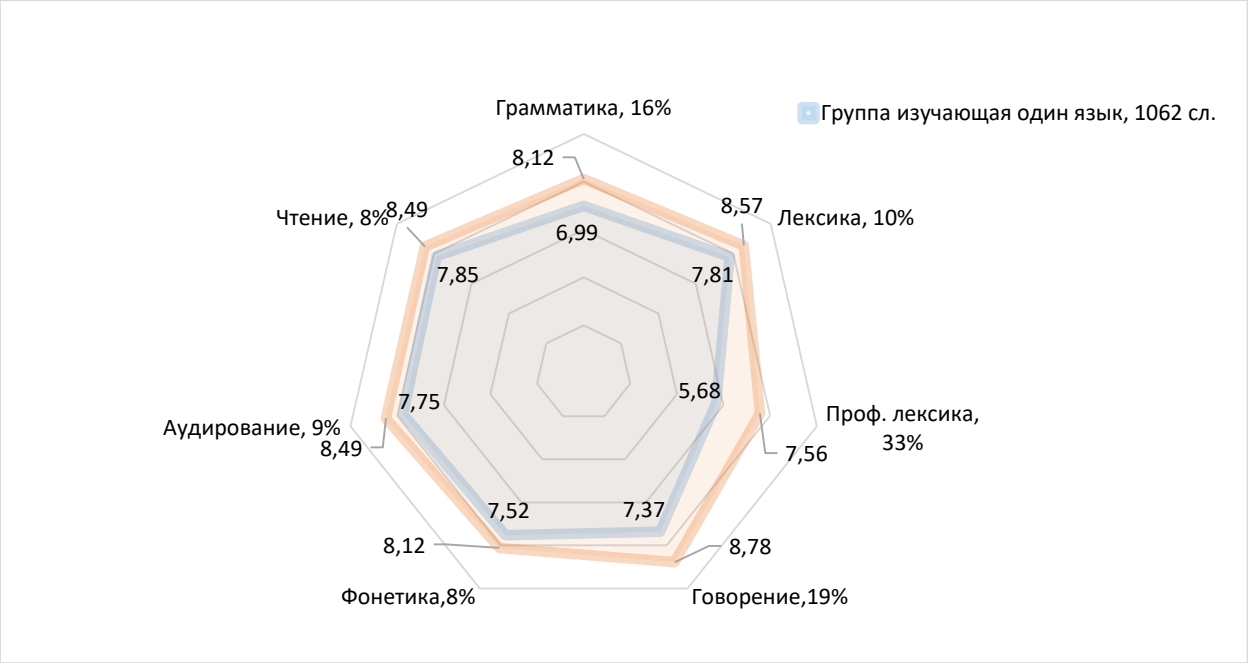


Рисунок 44 – Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции по аспектам сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции в КГ и ЭГ

Данные результаты позволили предположить, что овладение несколькими языками способствует развитию более глубокой и универсальной языковой компетенции, включая как рецептивные, так и продуктивные навыки. Это может быть связано как с более широким языковым опытом, так и с усиленной метаязыковой осознанностью у представителей плюрилингвальной группы.

Плюрилингвальный подход, предполагающий обучение через язык–посредник, доказал свою результативность в современной образовательной системе. Несмотря на внешнюю сложность, он расширяет языковой горизонт обучающихся, способствует развитию плюрилингвальной коммуникативной компетенции и повышает чувствительность к культурным и языковым различиям. Обучение профессиональной лексике и корпоративной культуре на неродном языке обогащает словарный запас, углубляет грамматическое понимание и формирует умение работать в мультикультурной среде. Сравнение терминов и концептов на разных языках способствует более глубокому усвоению материала.

Таблица 39 – Сравнение уровня сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции по видам речевой деятельности у обучающихся с использованием и без использования языка–посредника

Освоенность	Грамматика	Лексика	Проф. Лексика	Говорение	Фонетика	Аудирование	Чтение	Средняя
Слушатели без исп. языка посредника, 1325 чел.	7,50	8,16	6,42	7,97	7,78	8,04	8,07	7,71
Слушатели с исп. языка посредника, 1215	7,80	8,35	7,22	8,43	7,96	8,33	8,39	8,07
Все слушатели, 2540 чел.	7,65	8,25	6,81	8,19	7,87	8,18	8,23	7,88
Отклонение	2,0%	1,3%	6,0%	3,0%	1,2%	1,9%	2,0%	2,4%

Анализ представленной таблицы показывает различия в уровне сформированности языковых компонентов между двумя группами слушателей: тех, кто использовал язык–посредник при изучении, и тех, кто обходился без него. Обучающиеся, использовавшие язык–посредник, демонстрируют более высокие показатели сформированности по всем компонентам. Особенно выражен прирост в продуктивных видах деятельности: говорении (8,43 против 7,97) и профессиональной лексике (7,22 против 6,42), что может указывать на роль языка–посредника как когнитивного и стратегического ресурса при интерпретации и воспроизводстве смыслов. Разница наблюдается также в грамматике (7,80 против 7,50), чтении (8,39 против 8,07) и аудировании (8,33 против 8,04), хотя и в меньшей степени. Средний балл сформированности по группе с языком–посредником составляет 8,07, что выше по сравнению с 7,71 у группы без него. Общая разница между группами колеблется от 1,2% до 6%, что отражает устойчивую положительную тенденцию в пользу использования вспомогательного языка как инструмента поддержки в процессе усвоения.

Применение языка–посредника в корпоративном обучении способствует более глубокому и эффективному усвоению языковых компонентов, особенно в сферах, требующих интерпретации, трансформации

и продуктивного использования материала. Визуально данная информация представлена на Рисунке 45.

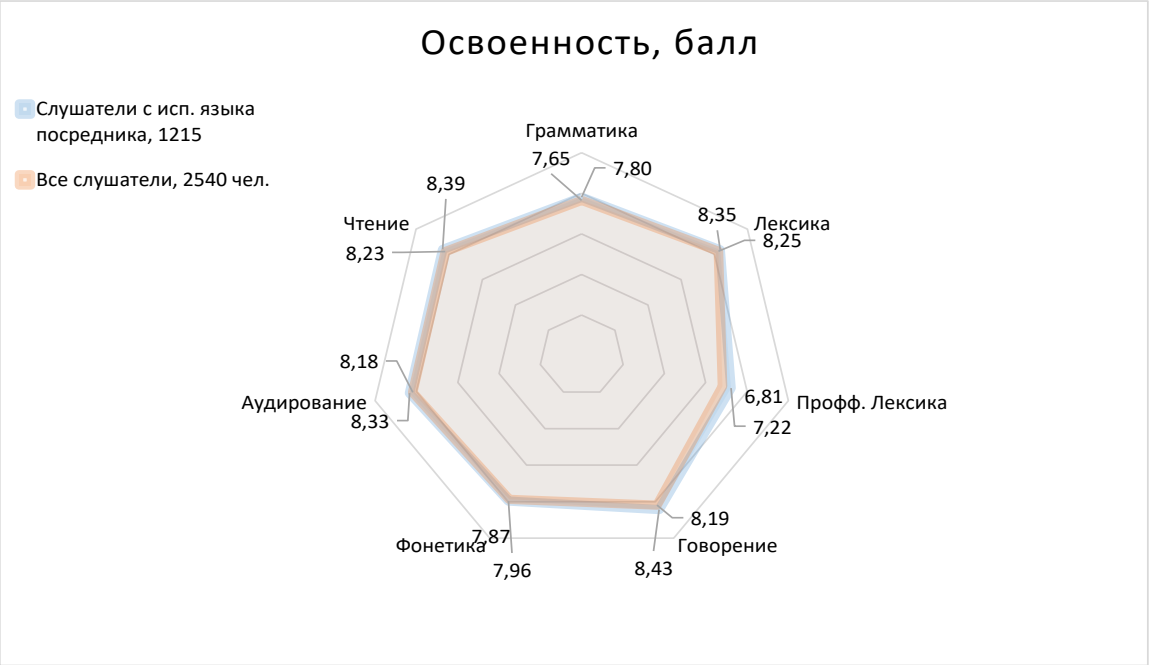


Рисунок 45 – Визуальное представление сравнения уровня сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции у слушателей с использованием и без использования языка–посредника

Обучение на иностранном языке развивало интерес обучающихся к реализации иноязычной компетенции в рабочем процессе. Освоение материала и возможность общения на иностранном языке принесли удовлетворение и стимулировали учебный процесс. Владение несколькими языками стало все более важным в контексте профессиональной коммуникации и сотрудничества, адаптировало обучающихся к условиям современного рынка труда, где знание дополнительного языка является значительным преимуществом. Изучение предметов на языке–посреднике способствовало улучшению социальных навыков. Статистика подтвердила, что онлайн–курсы, виртуальные классы и мультимедийные ресурсы делают процесс интерактивным, повышая заинтересованность и результативность изучения. Процесс обучения на языке– посреднике требовало большей

адаптивности, что способствовало индивидуализации и повысило качество дополнительного образования.

Мотивация со стороны компании не показала существенного эффекта на уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Наличие мотивации со стороны компании оказало положительное влияние на результаты освоения всех компонентов плюрилингвальной коммуникативно компетенции, особенно в тех сферах, где требовалась активная продуктивная деятельность. Результаты показали, что группа с корпоративной мотивацией достигла более высоких показателей по всем языковым аспектам. Наибольшая разница наблюдалась в говорении (2,6%), чтении (2,2%) и профессиональной лексике (0,3%). Особенно значимыми оказались различия в аспектах, связанных с активным использованием языка, что подтвердило зависимость продуктивных результатов от внешнего целеполагания и поддержки со стороны работодателя. Средняя уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции в мотивированной группе составила 7,99 балла и превысила показатель немотивированной группы (7,83), таким образом обеспечив прирост в 0,86%. Хотя различия по отдельным аспектам оказались умеренными, в совокупности они продемонстрировали устойчивую тенденцию в пользу корпоративной поддержки. Диаграмма наглядно отразила преимущество мотивированной группы по всем направлениям, что подтвердило роль внешней мотивации как значимого фактора повышения результативности языкового освоения.

Таблица 40 – Влияние мотивации со стороны компании на уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции программы

Освоенность	Грамматика	Лексика	Проф. лексика	Говорение	Фонетика	Аудирование	Чтение	Средняя
Нет мотивации со стороны компании, 1038 чел.	7,62	8,17	6,79	8,15	7,80	8,17	8,12	7,83
Мотивация со стороны компании, 1502 чел.	7,67	8,15	6,82	8,21	7,92	8,19	8,30	7,89
Все слушатели, 2540 чел.	7,65	8,25	6,81	8,19	7,87	8,18	8,23	7,88
Отклонение,да/нет	0,6%	-0,3%	0,4%	0,8%	1,5%	0,2%	2,1%	0,8%

Рисунок 46 – Результаты освоения программы в зависимости от уровня мотивации

Мотивация со стороны работодателя значительно повысила шансы на успех сотрудников в изучении иностранного языка. Когда компании предоставляют ресурсы, такие как оплаченные курсы или время на изучение, это не только создает дополнительные стимулы для изучения, но и демонстрирует ценность, которую организация придает языковым навыкам. Отсутствие подобной поддержки снижало интерес сотрудников к обучению, особенно если они сталкиваются с трудностями. Мотивационные аспекты также демонстрируют существенные различия: наличие внешней мотивации от компании подтверждают 61% участников экспериментальной группы против 58% в контрольной, а в категории «отсутствие мотивации»

контрольная группа демонстрирует более высокие значения (44% против 39%). Самомотивация, выраженная в виде шкалы от 1 до 10, в обоих случаях имеет пик на уровне «10» (64% – контрольная, 70% – экспериментальная), что указывает на высокую внутреннюю установку на изучение языка, особенно в условиях экспериментального подхода. Наконец, при анализе трудностей в обучении установлено, что большинство участников обеих групп не испытывают затруднений (57% – контрольная, 56% – экспериментальная). Тем не менее, в экспериментальной группе наблюдается несколько более равномерное распределение по другим категориям: «недостаток времени», «отсутствие самоорганизации», «качество преподавания». Это может свидетельствовать о более высоком уровне критичности и осознанности обучающихся, а также об их активном участии в процессе регулирования собственного обучения.

Таблица 41 – Прочие переменные, которые дополнительно анализировались в обоих группах (1)

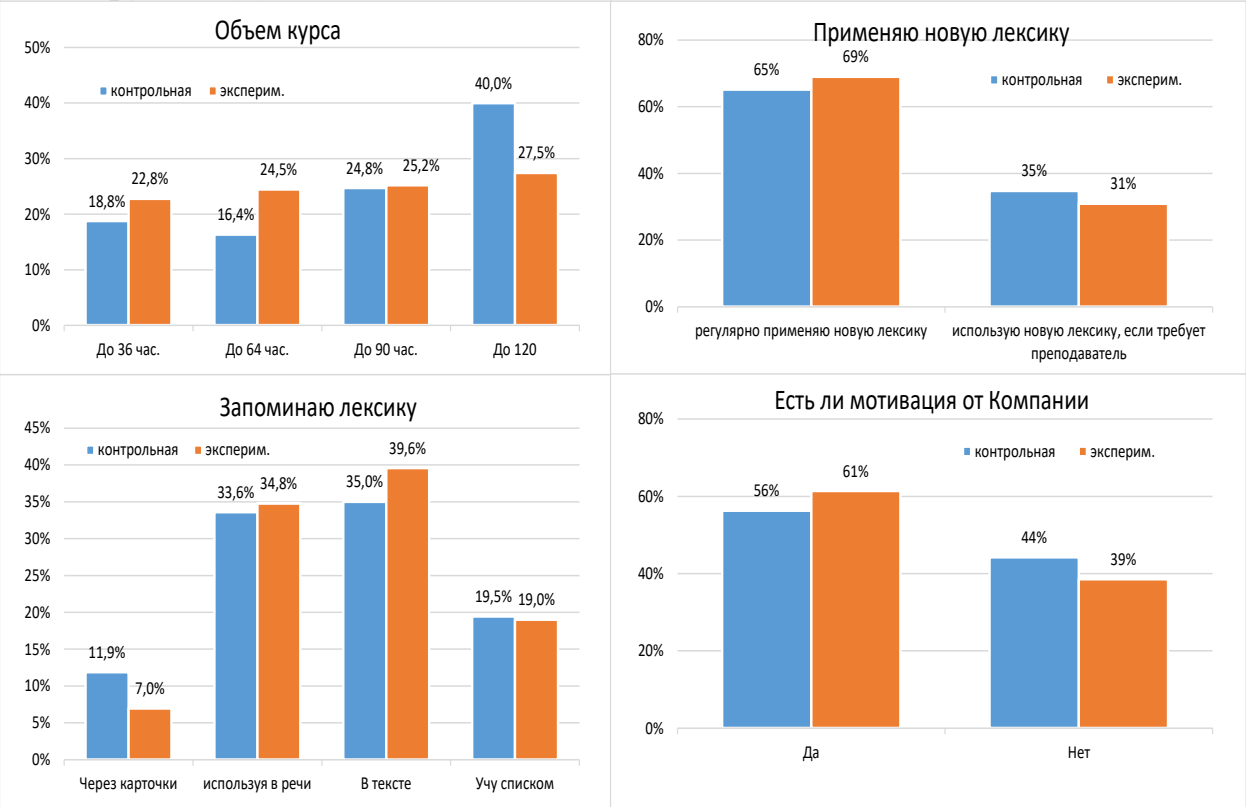
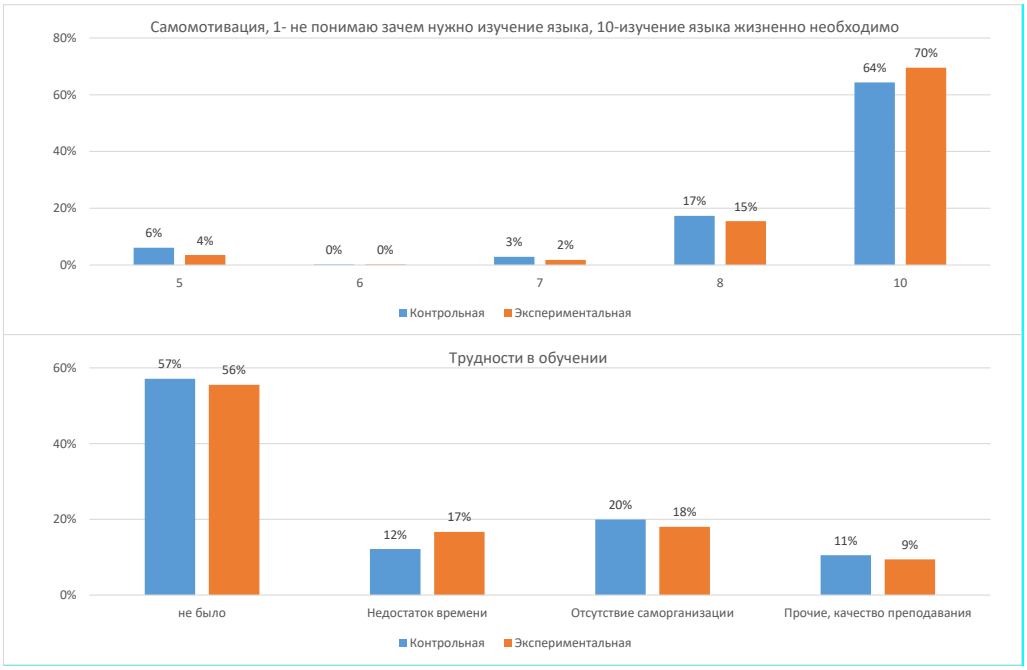


Таблица 42 – Прочие переменные, которые дополнительно анализировались в обоих группах (2)

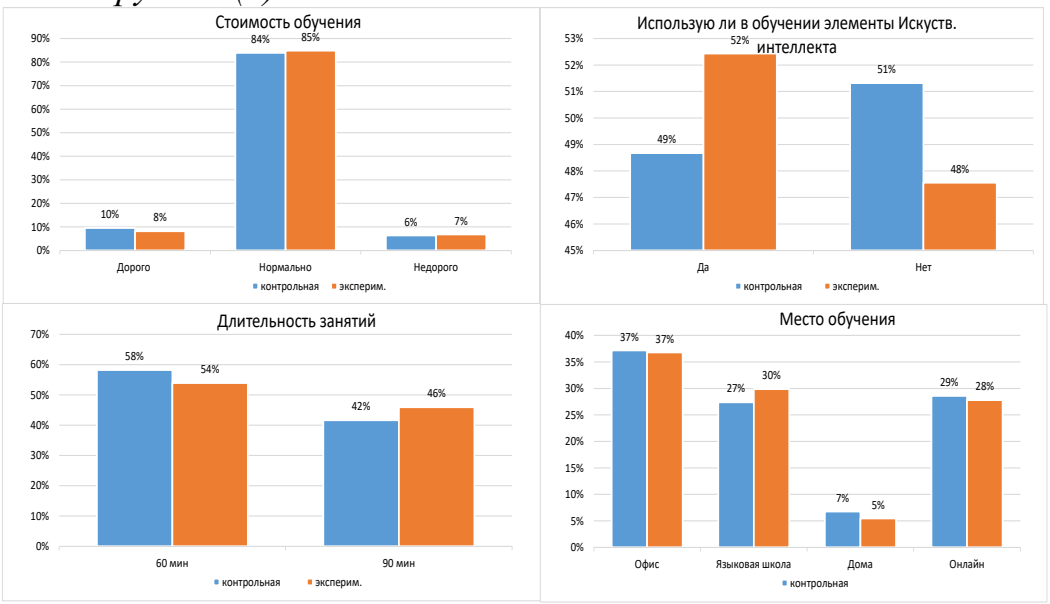


Прочие переменные, которые дополнительно анализировались в обоих группах (2), немного выше самомотивация в экспериментальной группе, остальное существенно не отличается. Таким образом, анализ дополнительных переменных подтверждает, что участники экспериментальной группы демонстрируют более высокий уровень осмысленного языкового поведения, автономии, мотивации и рефлексии, что является следствием внедрения вариативной, трансъязыковой методики, ориентированной на когнитивное и профессиональное развитие в рамках плюрилингвального корпоративного обучения. Анализ представленных диаграмм, отражающих восприятие организационных условий обучения в контрольной и экспериментальной группах, позволяет выявить как сходства, так и различия в отношении участников к практическим аспектам образовательного процесса. В восприятии стоимости обучения наблюдается практически полное совпадение: около 85% респондентов обеих групп считают стоимость «нормальной», а менее 10% оценивают ее как «дорогую» или «недорогую». Это свидетельствует о сбалансированности модели обучения с точки зрения экономической доступности и отсутствии значимых различий по этому параметру между группами. Значимые различия проявляются в вопросе использования элементов искусственного интеллекта:

52% участников экспериментальной группы указали, что такие элементы применяются в обучении, в то время как в контрольной группе данный показатель составил лишь 49%. Хотя различие незначительно, оно подтверждает общую тенденцию к большей технологической насыщенности в рамках экспериментального подхода.

Что касается длительности занятий, обе группы преимущественно придерживаются 60–минутного формата (58% – контрольная, 54% – экспериментальная), однако в экспериментальной группе выше доля занятий продолжительностью 90 минут (46% против 42%). Это может свидетельствовать о более гибком подходе к структурированию учебного времени, ориентированном на комплексное освоение материала. Анализ места проведения занятий показывает, что в обеих группах наибольшая доля занятий проходит в офисе (37% – контрольная, 30% – экспериментальная). Однако в экспериментальной группе выше доля занятий, проходящих онлайн (28% против 25%), а также в домашних условиях (7% против 5%). Это указывает на большую распространенность смешанных и дистанционных форм в экспериментальной модели, что соответствует современным трендам корпоративного обучения и способствует расширению возможностей для индивидуализации образовательного процесса.

Таблица 43 – Прочие переменные, которые дополнительно анализировались в обоих группах (3)



Анализ параметров организации обучения не выявил существенных различий между контрольной и экспериментальной группами в оценке стоимости образовательных программ, что позволяет рассматривать данный фактор как нейтральный по отношению к результатам эксперимента. Вместе с тем в экспериментальной группе несколько выше доля слушателей, обучавшихся в формате занятий продолжительностью 90 минут, а также зафиксирован немного больший процент использования элементов искусственного интеллекта в учебном процессе. По месту обучения отмечается незначительное смещение в сторону занятий в языковой школе: в экспериментальной группе данный формат представлен чаще, чем обучение на дому. В совокупности указанные параметры свидетельствуют о том, что экспериментальная группа функционировала в условиях большей организационной и технологической вариативности, характеризующейся расширением временных рамок занятий, разнообразием форматов и включением цифровых инструментов. Эти особенности соответствуют положениям главы 3, согласно которым плюрилингвальный трансъязыковой подход реализуется в гибкой образовательной среде, адаптируемой к профессиональному и личному контексту взрослого обучающегося.

Сопоставительный анализ диаграмм, отражающих характеристики учебного процесса в контрольной и экспериментальной группах, позволяет выявить как общие, так и дифференцирующие признаки, обусловленные спецификой организации образовательной среды. В части учебных материалов в обеих группах доминируют бумажные ресурсы (70% в контрольной и 72% в экспериментальной группе), что подтверждает сохранение традиционных форм работы с языковым материалом. При этом в экспериментальной группе зафиксировано некоторое снижение доли электронных материалов (24% против 30% в контрольной группе), что может указывать на переход к комбинированным или адаптированным форматам подачи содержания, а также на специфику заданий экспериментальной модели, ориентированной не столько на пассивное потребление цифровых ресурсов, сколько на

когнитивную активность и интерактивное взаимодействие в образовательной среде.

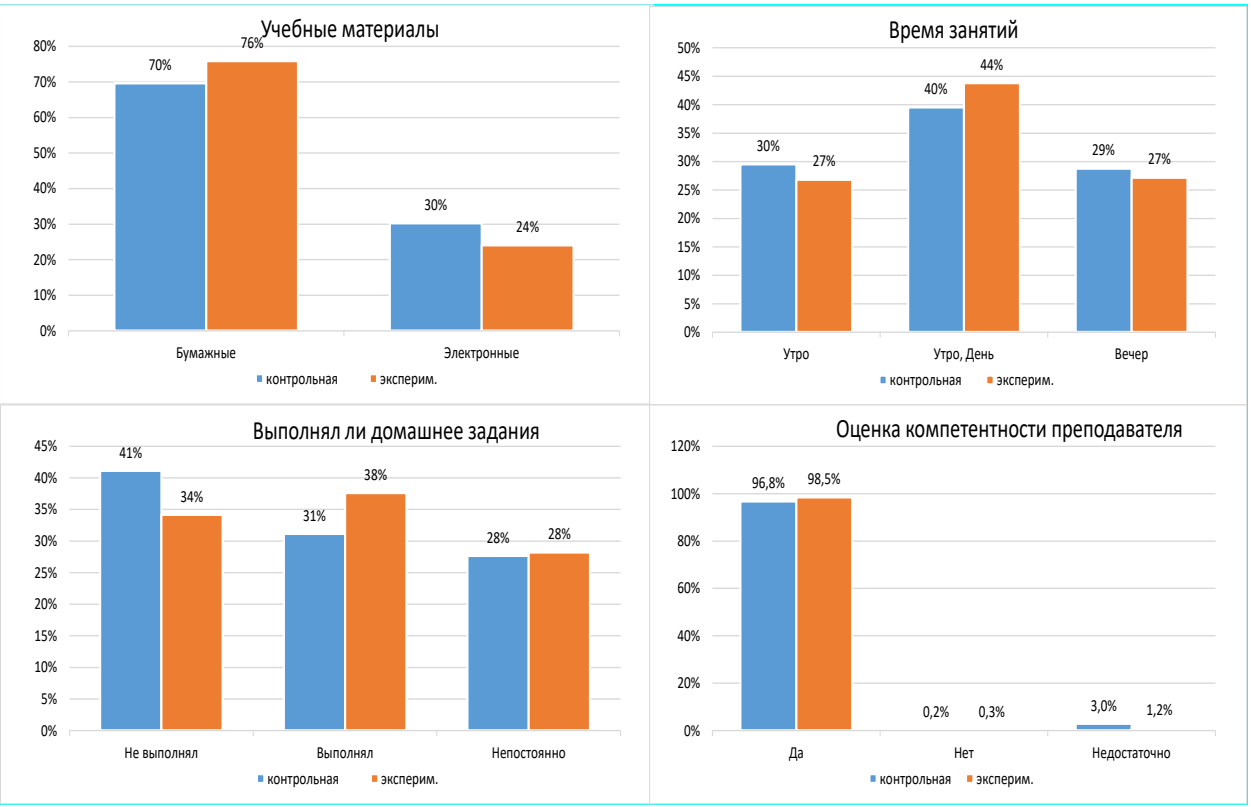
Во временном распределении занятий выявлены умеренные различия: в обеих группах преобладает временной интервал «утро – день» (40% в контрольной и 44% в экспериментальной группе). Вместе с тем участники контрольной группы несколько чаще обучаются в утренние часы (30% против 27%), тогда как в экспериментальной группе выше доля вечерних занятий (29% против 27%). Данные различия могут рассматриваться как проявление большей гибкости расписания в экспериментальной модели обучения и ее ориентации на индивидуальные профессиональные графики сотрудников, что соответствует принципам адаптивности и индивидуализации, заложенным в методике плюрилингвального корпоративного обучения.

Регулярное выполнение домашних заданий демонстрируют 31% участников контрольной группы и 38% экспериментальной группы, что может свидетельствовать о более высокой учебной мотивации и лучшей интеграции внеаудиторной работы в общую структуру обучения в экспериментальной модели. В то же время около трети обучающихся в обеих группах указывают на нерегулярное выполнение заданий (28%) либо их полное отсутствие (34% в контрольной и 43% в экспериментальной группе). Данный факт указывает на объективные ограничения внеаудиторной деятельности взрослых обучающихся и актуализирует необходимость дальнейшего пересмотра форм и механизмов организации самостоятельной работы в условиях корпоративного обучения, включая ее более тесную связь с профессиональными задачами и коммуникативными намерениями.

Наиболее согласованным показателем между группами выступает оценка компетентности преподавателя: 98,9% участников контрольной группы и 99,5% экспериментальной группы оценивают преподавателей как компетентных. Доля негативных оценок либо отказов от оценки не превышает 1,1%. Это свидетельствует о высоком качестве педагогического сопровождения в обеих моделях обучения и позволяет рассматривать

выявленные различия не как следствие субъективного фактора преподавателя, а как результат специфики организационно–дидактических условий и методической конфигурации экспериментальной модели.

Таблица 44 – Прочие переменные, которые дополнительно анализировались в обоих группах (4)



В целом, данные подтверждают, что обе группы функционируют в условиях качественно организованного учебного процесса. Однако эксперимент демонстрирует более выраженную учебную активность обучающихся (по домашним заданиям), большую адаптивность во времени занятий и устойчиво высокую оценку преподавателей, что позволяет говорить о ее результативности как о более гибкой и вовлеченной образовательной системе в рамках корпоративного плюрилингвального обучения.

Данные отражают уровень сформированности различных аспектов языковой компетенции в контрольной (n = 1062) и экспериментальной (n = 1478) группах, включая грамматику, лексику, профессиональную лексику, говорение, фонетику, аудирование и чтение. Средний интегральный показатель сформированности в экспериментальной группе составляет 8,30

против 7,28 в контрольной, что соответствует общему приросту на 14%. Это позволяет говорить о положительном эффекте экспериментальной методики.

Наиболее значительное улучшение наблюдается в области профессиональной лексики (+33%), что подтверждает результативность вариативных и трансъязыковых упражнений, направленных на интеграцию лексических элементов в профессиональные контексты. Существенный прирост также зафиксирован в таких продуктивных навыках, как говорение (+19%) и грамматика (+16%), что указывает на системное влияние экспериментального подхода на активное владение языком. Прирост по остальным параметрам (фонетика, аудирование, чтение, общая лексика) варьирует от 8% до 10%, что демонстрирует стабильную положительную динамику по всем компонентам и параметрам плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Таким образом, экспериментальная методика обеспечивает комплексное развитие языковых навыков и может рассматриваться как более эффективная по сравнению с традиционной методикой, используемой в контрольной группе.

Таблица 45 – Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции материала, влияние структуры других фактов на анализ не оказывает существенных изменений

Освоенность	Грамматика, 16%	Лексика, 10%	Проф. лексика, 33%	Говорение, 19%	Фонетика, 8%	Аудирование, 9%	Чтение, 8%	Средняя
Группа изучающая один язык, 1062 сл.	6,99	7,81	5,68	7,37	7,52	7,75	7,85	7,28
Группа изучающая 2 и более языка, 1478 сл.	8,12	8,57	7,56	8,78	8,12	8,49	8,49	8,30
Отлонение, %	16%	10%	33%	19%	8%	9%	8%	14,0%

Таким образом, в экспериментальной группе нет кардинальных существенных отличий по прочим факторам, которые могли бы дополнительно повлиять на качество исследования. Существенным фактором влияющим на улучшение результативности обучения является опыт изучения других языков, особенное существенное влияние на изучение грамматики,

говорения и профессиональной лексики**.** Визуализация данных представлена на Рисунке 47.

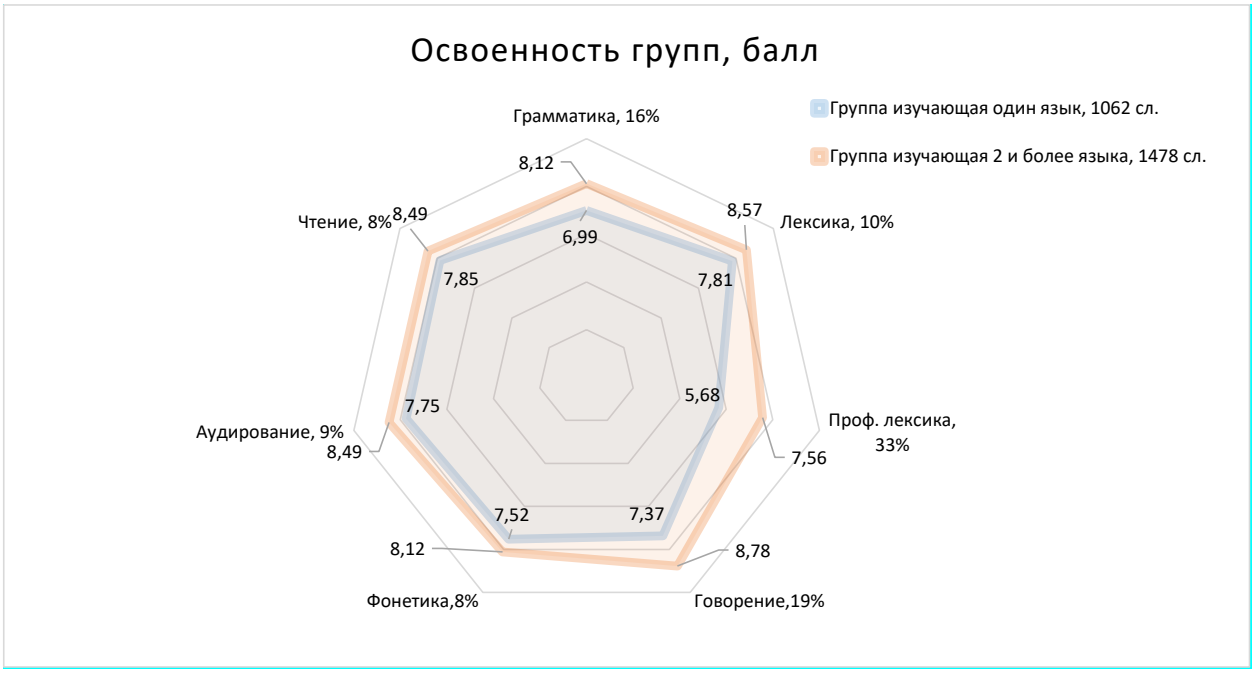


Рисунок 47 – Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции программ обучения по видам речевой деятельности в каждой группе

Языковые школы дополнительного образования предлагают разнообразные учебные материалы и ресурсы, включая книги, аудиовизуальные материалы и интерактивные задания, которые значительно обогащают процесс обучения. Занятия в классе также могут включать в себя ролевые игры и другие активности, которые делают изучение языка более увлекательным и интерактивным. Однако не все обучающиеся могут или хотят посещать языковые школы. Для некоторых людей обучение в домашних условиях может оказаться более удобным и комфортным вариантом. Такой формат обучения предоставляет гибкость в расписании, что особенно важно для занятых людей или тех, кто совмещает обучение с работой. Научиться чему–то новому, находясь в привычной обстановке, может помочь снизить уровень стресса и повысить концентрацию на материале. У обучения дома есть и свои недостатки. Ограничение в общении с другими обучающимися может

сказаться на уровне мотивации и вовлеченности. Изолированное обучение может привести к тому, что студент будет чувствовать себя менее уверенно, когда возникнет необходимость общаться на изучаемом языке. Эта недостаточная практика общения может привести к нежелательным ограничениям в языке и снизить опыт взаимодействия в реальных жизненных ситуациях.

4.2.3. Статистическая обработка полученных в ходе эксперимента средствами IBM SPSS STATISTICS VERSION 30: подтверждение результативности

Ключевые сравнительные результаты формирующего этапа эксперимента были систематизированы и проанализированы с применением программного пакета IBM SPSS STATISTICS VERSION 30 30, что обеспечило воспроизводимость и статистическую обоснованность полученных выводов и соответствует задачам экспериментальной проверки методической системы. В рамках исследования осуществлялись измерения совокупности характеристик взрослых обучающихся, проходящих обучение нескольким иностранным языкам в условиях иноязычной корпоративной обучающей среды. Количество изучаемых языков при построении модели рассматривалось как количественная переменная, включенная в систему взаимосвязей с другими показателями, отражающими параметры формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

С учетом объема выборки (2540 человек) и многофакторного характера исследуемых взаимосвязей в качестве основного метода статистического анализа был выбран структурный анализ уравнений (Structural Equation Modeling), позволяющий рассматривать совокупность каузальных связей между включенными в модель переменными (Приложения 20–26). Использование данного метода соответствует гипотезе исследования о системном и управляемом характере формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции и обеспечивает переход от анализа отдельных

показателей к целостной оценке функционирования методической системы. Структурное моделирование отличается высокой точностью, поскольку представляет собой решение системы взаимосвязанных уравнений и позволяет выявлять не только направление, но и силу причинно–следственных связей, а также оценивать их статистическую значимость в рамках всей модели.

В рамках структурной модели анализировались взаимовлияния между всеми переменными, определялась сила связей с использованием регрессионных коэффициентов, а также оценивалась достоверность модели в целом на основании критериев соответствия. Дополнительно учитывались связи между дисперсиями переменных, выходящие за рамки основной модели, что позволило повысить точность интерпретации результатов. Учитывая сложность исследуемых взаимосвязей, достижение нормативных показателей согласия модели рассматривалось как основание для формулирования статистически значимых и методически интерпретируемых выводов, соотносимых с положениями на защиту.

Структурное моделирование проводилось в два этапа. На первом, эксплораторном этапе применялись традиционные одномерные методы анализа (регрессионный, дисперсионный и факторный анализ) с целью выявления латентных структур и предварительного описания взаимосвязей между измеряемыми переменными. Факторный анализ осуществлялся последовательно в два шага: на первом этапе выявлялись статистически значимые взаимосвязи между переменными (эксплораторный анализ), на втором этапе полученные связи уточнялись и подтверждались (конфирматорный анализ). По результатам факторного анализа формировалась измерительная составляющая структурной модели, определялись группы взаимосвязанных показателей и уточнялась их роль в общей системе факторов.

На втором, конфирматорном этапе на основе полученных эксплораторных решений осуществлялось моделирование структурных

взаимосвязей. Данный этап позволил уточнить характер и силу выявленных связей, проверить их устойчивость при включении новых переменных и оценить согласованность модели в целом. Таким образом, конфирматорный этап обеспечил переход от описательного анализа к проверке гипотетически заданной структуры взаимосвязей, что соответствует логике экспериментальной проверки результативности методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам.

На операциональном этапе факторный анализ использовался для формирования основы измерительной модели. В ходе анализа количественные переменные были сгруппированы в факторы, дисперсия которых объяснялась совокупной дисперсией включенных в них показателей. Дисперсия в данном случае трактовалась как мера рассеяния значений относительно среднего показателя шкалы, отражающая вариативность проявления исследуемых характеристик Приложение 17). Например, при использовании 10–балльной шкалы и среднем значении 4 дисперсия определяется совокупностью отклонений остальных значений от данного среднего, что позволяет количественно зафиксировать неоднородность и динамику показателей. Полученные факторные структуры послужили основанием для дальнейшего структурного моделирования и интерпретации результатов в контексте задач, гипотезы и положений на защиту диссертационного исследования.

Факторы представляют собой переменные, образованные несколькими исходными переменными, связанными между собой. В процедуру факторного анализа включаются количественные переменные. В настоящем исследовании к подходящим для факторного анализа переменным, относятся все переменные, представленные в приложении В абзаце выше указано «включаются только количественные переменные», таковы условия применения факторного анализа. На этом этапе определяется измерительная составляющая структурной модели. Все остальные переменные (их достоверность и взаимовлияния) будут проверены в дальнейшем в рамках

структурной модели (ранговые переменные), за исключением переменных промежуточного тестирования, т.к. в исследовании представлены группы обучающихся разной продолжительности. Промежуточное тестирование проводилось в разное время в каждой из групп, поэтому переменные не могут быть включены в исследование. В рамках методики это не является препятствием. Просто будут получены различия между курсами разной продолжительности по степени сформированности. Промежуточное тестирование в данном случае не используется. Использование эксплораторного факторного анализа для всего набора переменных (Приложение 19) показывает достижение высокой степени достоверности при достаточно высоком значении критерия Кайзера–Мейера–Олкина (это критерий соответствия, чем больше, тем лучше, чем мера адекватности выборки Кайзера–Мейера–Олкина – величина, используемая для оценки применимости факторного анализа). Объясненная совокупная дисперсия показывает получение восьми факторов, которые объясняют не менее 50% дисперсии переменных, что является удовлетворительным результатом. По повернутой матрице параметров определяем состав каждого из факторов, по наибольшему вкладу каждой из включенных переменных. Наибольший интерес представляют первые три фактора, которые могут быть использованы на конфирматорном этапе для построения структурной модели. Факторы получены при использовании критерия объясненной совокупной дисперсии. Изначально включенные в анализ переменные группируются в факторы. Фактор – это новая переменная, которая объединяет несколько начальных переменных, близких по смыслу. Далее в модели это видно наглядно. Как видно из повернутой матрицы параметров в первый фактор включены переменные, связанные с входящим тестированием возможностей обучающихся. Второй фактор составили переменные, связанные с владением профессиональной лексикой. Фактор с профессиональной лексикой выделен относительно остальных факторов.

Третий фактор включает переменные освоения иноязычной подготовки обучающихся по окончании обучения (Приложение 19). Полученные три фактора были использованы для построения структурной модели на конфирматорном этапе. Включением остальных переменных проверим, используя измерительные возможности, предоставляемые структурным моделированием. Также последовательно проверим связи с остальными переменными, представленными в исследовании, имеющими ранговую размерность, т.к. структурное моделирование позволяет использовать переменные такого типа.

При включении всех переменных на конфирматорном этапе проведена процедура проверки многомерной нормальности. По итогу рассмотрения центроидов расстояния Махаланоблиса из анализа удалены наблюдения с максимальным значением квадрата расстояния (т.е. выпадающие значения). Для формирования структурной модели из данных удалены значения, которые сильно отличаются, являются выпадающими. Это необходимо сделать для достижения многомерной нормальности. Необходимо для принятия результатов, полученных в модели, для рассмотрения и построения выводов.

В итоге получены приемлемые значения многомерной нормальности. В приложении 4 видно, что многомерная нормальность укладывается в рекомендуемые рамки (от 5 до 10). Таким образом схема конфирматорного факторного анализа может принята к рассмотрению. В схему включены все переменные, которые представлены в исследовании. Проверены все возможные взаимосвязи. В процессе работы построено 8 основных моделей и большое количество вложенных. Включение остальных переменных не приводит к достижению достоверности. В этой задаче решается вопрос о различии между подготовкой в контрольной и экспериментальной группах, т.е. доказывается, что в экспериментальной группе достоверно лучше уровень подготовленности.

В итоге работы по согласованию всех критериев согласия до рекомендуемых значений получена рекурсивная конструкция (все связи, полученные между

переменными объясняют сами себя, т.е. достигнута самодостаточность, Рисунок 48.

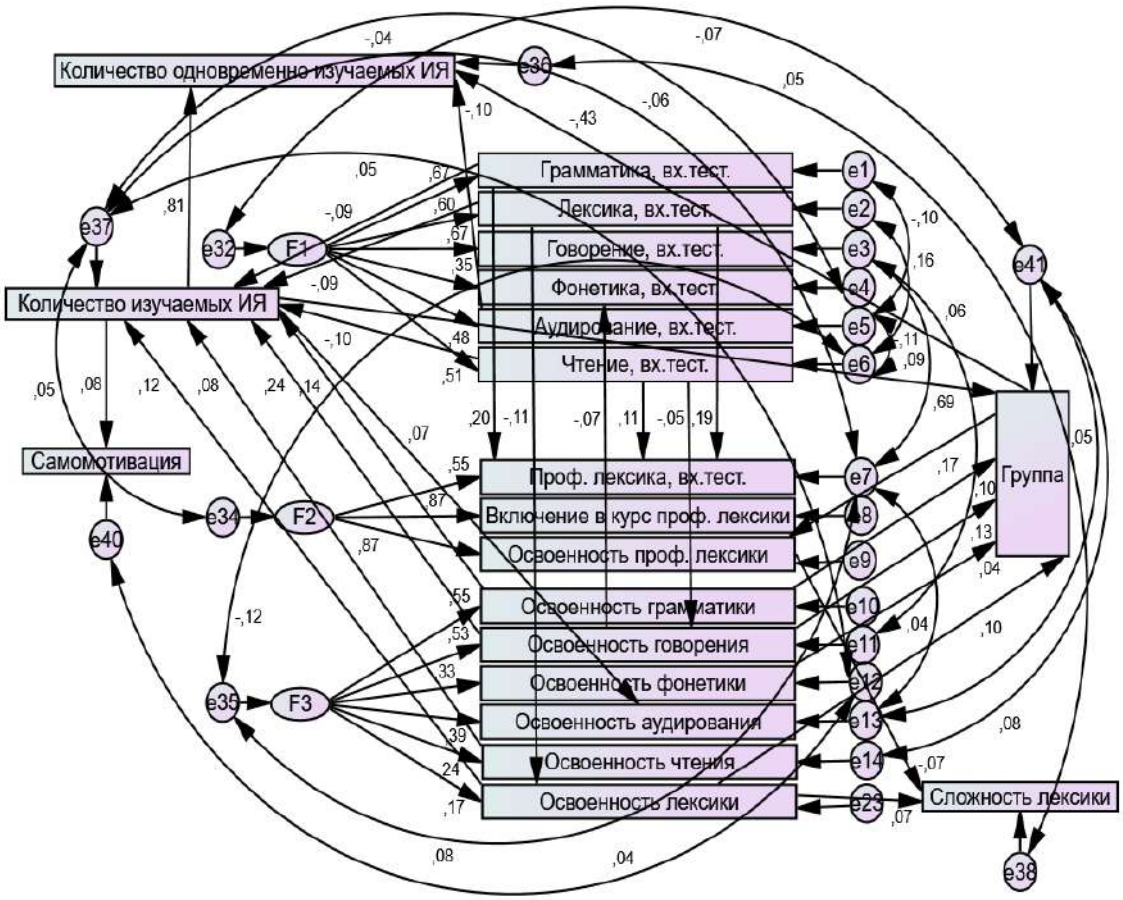


Рисунок 48 – Структурная схема плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам

Хи–квадрат– это критерий достоверности, где значение хи–квадрат меньше числа единиц свободы. Значение квадратного корня среднеквадратичной ошибки аппроксимации (RMSEA) достигает высокого уровня достоверности. Значение критериев согласия подтверждает высокий уровень согласия модели. Уровень значимости достигает высокого уровня и также свидетельствует о согласии модели. В данном критерий работает «от обратного», т.е. чем больше его значение, тем лучше.

По сравнению с эксплораторным этапом схема демонстрирует различия в составе факторов и взаимосвязи слагающих переменных, а также

подсказывает направление для включения структурных элементов. Первый фактор связывает между собой все переменные, измеряющие результаты входящего тестирования обучающихся. По значению регрессионных коэффициентов наименьшее включение в факто демонстрирует тестирование фонетики (35%). Он объединяет несколько переменных близких по смыслу, смотреть рисунок 48. Наибольшее значение для фактора имеет грамматика (67%). На основе полученных значений приходим к заключению, что в результате проведения процедуры входящего тестирования обучающихся наибольшее значение из всех параметров имеет уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции грамматики языка, фонетика – наименьшее. При этом отсутствуют связи между ошибками обоих переменных что подтверждает полученный результат Дисперсия переменных, выходящая за рамки модели, обозначается е. Т.е. данная конструкция объясняет большую часть дисперсии, но есть необъясняемая часть дисперсии для каждой переменной. Это позволяет проследить связи между дисперсией выходящей за ее рамки. Значение ошибок и связей между ними (переменные e1–e5) достигают малых значений, что позволяет утверждать об результативности процедуры входящего тестирования. Ошибки между собой слабо связаны, т.е. фактор объясняет большинство дисперсии переменных, использованного в исследовании. Корреляции между ошибками не превышают 16% и не связывают между собой все ошибки.

Можно утверждать о высокой объективности процедуры входящего тестирования, использованной в исследовании, т.е. был выбран информативный метод входящего тестирования и проведен корректно.

Второй фактор включает все переменные, отражающие знание обучающимися профессиональной лексики, ее уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции и включение в курс обучения. Наименьшее развитие для фактора имеет знание профессиональной лексики при входящем тестировании. Тем не менее значение в 55% для входящего тестирования представляет из себя значимую величину. Остальные

две переменные включены в фактор на 87% каждая. Три переменные включены в фактор, они близки по смыслу. Речь идет о составе фактора, какая дисперсия каждой переменной обуславливает формирование фактора. Смотрите второй фактор, он объединяет между собой три переменные, измеряющие профессиональную лексику. Это логично, что все они близки по смыслу.

При входящем тестировании знакомство с профессиональной лексикой всегда положительно связано у обучающихся со знанием грамматики языка (на 20%), способностью к чтению на изучаемом языке (на 11%) и объемом лексики (на 19%, приложение 18). Это достоверное заключение. Речь идет о связях между входящим тестированием и знакомством с профессиональной лексикой. Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции входит в другой фактор (третий фактор). Т.е. когда люди пришли на обучение, те из них кто лучше владеет профессиональной лексикой лучше знают грамматику, чтение и лексику, проценты, на сколько лучше, даны в тексте и видны на рисунке. Влияние принадлежности к группе анализируется далее. Т.е. при условии знакомства с профессиональной лексикой обучающиеся, также в большей степени понимают и быстрее осваивают грамматику, лексику нового языка и, в большей степени, осваивают навык чтения на изучаемом языке по сравнению с обучающимися, не имеющими знаний профессиональной лексики.

В третий фактор включены все переменные, отражающие итоговое знание языков обучающимися в результате прохождения программ обучения. В наибольшей степени вклад в дисперсию фактора обеспечено дисперсией переменных, объясняющих уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции грамматики – 55% и говорения – 53%. На втором месте по значимости идут сформированности аудирования – 39% и фонетики – 33%. На третьем месте стоят уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции чтения – 24% и лексики – 17%. Это значит, что по итогу обучения в наибольшей степени возрастает

знание грамматики и говорения. В тексте даны проценты вклада значения каждой переменной в фактор, который объединяет их по смыслу. Можно его назвать уровень подготовленности по итогу обучения. Т.е. в конце обучения все составные подготовленности объединены в один фактор. При этом третий фактор не связан с первым (уровень подготовленности при входящем тестировании) и вторым (знание профессиональной лексики), т.е. в конце обучения уровень подготовленности совершенно другой. И в наибольшей степени изменениям в процессе прохождения обучения подвержены знания по грамматике и способность к говорению.

Установлены незначительные отрицательные связи сформированности говорения от чтения и фонетики при входящем тестировании. Отрицательная связь говорит, что чем хуже знание лексики при входящем тестировании, тем лучше она при итоговом, т.е. при плохом знании вначале оно увеличивается после обучения, что подтверждает результативность обучения, а также сформированности лексики при итоговом тестировании от лексики при входящем тестировании. Этот результат свидетельствует о том, что при плохом результате входящего тестирования указанных элементов, после прохождения программ обучения наблюдается значительное улучшение при тестировании сформированности рассматриваемых элементов.

Об этом же свидетельствует отсутствие значимых корреляционных связей между факторами в рамках рассматриваемой измерительной составляющей структурной модели и отсутствуют связи между ошибками факторов. Присутствуют две незначительные связи между ошибками переменных. В первом случае e3 и e11 – 6%. Способность к говорению при входящем тестировании слабо (на 6%) влияет на способность говорения при итоговом тестировании. Т.е. обучающиеся хорошо говорящие при поступлении на обучение имеют незначительное преимущество после прохождения обучения. Остальные обучающиеся тоже улучшают свою способность к говорению в процессе обучения, но незначительно (на 6%) уступают тем, кто лучше них говорил при входящем тестировании . Т.е.

подтверждается вывод о значимом различии между начальным и итоговым тестированием.

Ошибки являются дисперсией переменных говорения при входящем тестировании и сформированности, выходящими за рамки модели. Во втором случае e7 и e13 – 4%. Схема показывает, что они не связаны и численность группы не имеет значения, она все равно достаточна для анализа различий. Связь между ошибками переменных профессиональной лексики при входящем тестировании и сформированности аудирования. Обе связи незначительны и подтверждают вывод о значимом различии подготовленности при входящем и итоговым тестировании. Обучающиеся, которые при начальном тестировании лучше владеют профессиональной лексикой при прохождении обучения имеют незначительное преимущество в аудировании (на 4%), относительно не владеющих профессиональной лексикой. Вне зависимости от начальной подготовленности все обучающиеся, в результате прохождения обучения, получают совершенно другой уровень подготовленности.

При рассмотрении путевой составляющей модели (связей между переменными, вне измерительной составляющей, представленной факторами, рассмотренными выше), установлена высокая зависимость количества одновременно изучаемых иностранных языков от количества изучаемых иностранных языков – 81%. Полученная связь объясняется тем, что при увеличении количества изучаемых языков также значимо, на 81%, возрастет изучение одновременно изучаемых языков. Т.е. при возрастании числа изучаемых языков наблюдается увеличение числа изучаемых языков одновременно.

При этом аудирование обучающихся, определяемое на входящем тестировании, ухудшается на 10% в случае изучения одновременно нескольких иностранных языков, но этот факт не характерен при изучении разных языков в разные периоды времени. Этот факт подтверждается отсутствием корреляционной связи между ошибками обоих рассматриваемых

переменных и ошибками между ними и аудированием при входящем тестировании. Т.е. конструкция с высокой степенью точности изучает дисперсии рассматриваемых переменных. При изучении нескольких иностранных языков одновременно на 10% снижается возможность к аудированию по сравнению с изучающими один иностранный язык при входящем тестировании.

Имеется связь между ошибками e36 и e38 – 5%. В данном случае наблюдается факт наличия незначительной положительной связи между количеством одновременно изучаемых иностранных языков и сложностью лексики. На изучение нескольких иностранных языков на 8% влияет самомотивация обучающихся. Т.е. для изучения нескольких языков важным фактором является наличие самомотивации у обучающихся. Также самомотивация обучающихся способствует сформированности фонетики на 4% (связь между ошибками e12 и e 40). При этом уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции фонетики при изучении нескольких иностранных языковтакже повышается на 5%. Т.е. уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции фонетики лучше у обучающихся нескольким иностранным языкам на 5% и еще на 4% лучше у мотивированных обучающихся. При этом фонетика при прохождении входящего тестирования ниже у обучающихся нескольким иностранным языкам на 4%. Улучшение сформированности фонетики, а также отсутствие прямых связей между фонетикой на входящем тестировании и при тестировании сформированности фонетики после окончания курса обучения подтверждает ранее установленный факт повышения общей сформированности иностранного языка обучающихся по результату прохождения обучения, т.е. об результативности обучения. Об этом же говорит факт наличия отрицательной связи между ошибками e7–e37 6%. При входящем тестировании знание профессиональной лексики хуже на 6% у обучающихся нескольким иностранным языкам. При этом отсутствуют значимые прямые и косвенные связи между входящим и итоговым

тестированием. Что также подтверждает факт изменения уровня подготовленности обучающихся в процессе прохождения курса обучения.

Установлено, что уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции профессиональной лексики напрямую зависит от сложности лексики иностранного языка. При увеличении сложности изучаемой профессиональной лексики ее уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции снижается на 7%. При этом в результате прохождения курса обучения уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции общей лексики изучаемых иностранных языков возрастает также на 7%. Данное наблюдение также подтверждает результативность обучения иностранному языку.

Наиболее важная информация в исследовании относится к различию между контрольной и экспериментальной группами по итогу прохождения программ подготовки. В связи с тем, что переменная «Группа» является двухранговой, 0 кодирована контрольная группа, 1 кодирована экспериментальная, при этом все остальные переменные рассматриваются как количественные, значение регрессионных коэффициентов при положительном значении относятся к экспериментальной группе (т.е. приращение значения) и при отрицательные к контрольной (т.е. уменьшение значения).

Распределение в обоих группах по числу изучаемых языков показывает, что в экспериментальной группе нет изучающих один иностранный язык – изучают два и более иностранных языка. Вся контрольная группа представлена изучающими только один иностранный язык (Таблица 46).

Таблица 46 – Количество изучающих ИЯ в контрольной и экспериментальной группах

Таблица сопряженности Группа * Количество изучаемых ИЯ

			Количество изучаемых ИЯ					Всего
			Один	Два	Три	Четыре	Пять или шесть	
Группа	Контрольная	Количество	979	0	0	0	0	979
		% в Группа	100%	0,0%	0,0%	0,0%	0,0%	100,0%
	Экспериментальная	Количество	0	810	461	151	43	1465
		% в Группа	0,0%	55,3%	31,5%	10,3%	2,9%	100,0%
Всего		Количество	978	811	461	151	43	2444
		% в Группа	40,0%	33,2%	18,9%	6,2%	1,8%	100,0%

Примечание: общая численность 2444 объектов получена в ходе анализа после исключения выпадающих значений. При этом в экспериментальной группе 17% обучающихся изучают не менее двух иностранных языков одновременно (таблица 47).

Таблица 47 – Количество сопряженности изучающих ИЯ одновременно в контрольной и экспериментальной группах

	Количество одновременно изучаемых ИЯ				
	Нет	Один	Два	Три	Всего

Группа	Контрольная	Количество	38	941	0	0	979
		% в Группа	3,9%	96,1%	0,%	0,0%	100,0%
	Экспериментальная	Количество	86	1099	251	29	1465
		% в Группа	5,9%	75,0%	17,1%	2,0%	100,0%
Всего		Количество	124	2038	253	29	2444
		% в Группа	5,1%	83,4%	10,4%	1,2%	100,0%

Примечание: общая численность 2444 объектов получена в ходе анализа после исключения выпадающих значений.

Принадлежность к группе обучения напрямую влияет на уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции иностранного языка. В экспериментальной группе уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции профессиональной лексики у обучающихся лучше на 17%, уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции грамматики лучше на 10%, уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции говорения лучше на 13%, уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции фонетики лучше на 4%, уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции лексики лучше на 10% по сравнению с контрольной группой. Значения корректны. Ниже идет анализ различий между группами, изучающими один язык (синим) и 2 и более языка (розовым). Распределение

соответствует распределению в таблицах ___ и ___, за исключением выпадающих значений при достижении нормальности. Речь идет о сравнении контрольной и экспериментальной групп. В модели значения более точные, чем в общей базе, т.к. получены в процессе структурного моделирования, исключены выпадающие значения, определен доверительный интервал. Имеется распределение, которое по модальности соответствует полученному в модели.

Рассмотрение косвенных связей между дисперсиями переменных выходящими за рамки модели демонстрирует, что в экспериментальной группе уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции аудирования лучше на 5% и уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции чтения также лучше на 8% по сравнению с контрольной группой. Эта часть дисперсии не замерена использованными методами, но ее также можно анализировать. Наличие подтвержденных косвенных связей между группой обучения, уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенциию аудирования и чтения говорит о возможности методического совершенствования применяемых методик для оценки сформированности иностранного языка. Использованные в исследовании методики не в полной мере позволяют оценить прямые связи между исследуемыми переменными. Измерительные возможности структурной модели в некоторой степени компенсируют недостатки использованных методов.

Экспериментальное исследование, проведенное с использованием средств IBM SPSS STATISTICS VERSION 30 30 и метода структурного моделирования (SEM), позволило достоверно подтвердить результативность модели плюрилингвального корпоративного обучения взрослых. Применение факторного анализа (эксплораторного и конфирматорного этапов) обеспечило валидное выделение трех ключевых факторов: уровень подготовки на входе, знание профессиональной лексики и итоговая плюрилингвальная коммуникативная компетенция. Подтверждено значимое различие между

контрольной и экспериментальной группами, в том числе по сформированности всех парамтеров плюрилингвального корпоративного обучения – от грамматики до фонетики и профессиональной лексики – в пользу экспериментальной группы, обучающейся двум и более иностранным языкам.

Структурная схема достигла высокого уровня согласия по всем критериям (хи–квадрат, RMSEA, KMO и др.), а наличие незначительных корреляций между ошибками переменных свидетельствует о точности модели и объективности измерительных процедур. Существенное влияние оказали переменные самомотивации и количества одновременно изучаемых языков, особенно в аспектах фонетической подготовки и лексической сложности. Важно, что установлено: начальный уровень знаний не предопределяет итоговые результаты – у обучающихся с более низкими входными показателями наблюдается значительный прогресс, особенно в экспериментальной группе. Следует подчеркнуть, что данный результат не означает выравнивания уровней обучающихся или достижения ими одинакового итогового уровня. Обучающиеся с различной стартовой подготовкой демонстрируют положительную динамику, однако ее направленность различна: у обучающихся с более низким уровнем – в сторону освоения базовых стратегий реализации коммуникативных намерений, у более подготовленных – в сторону усложнения речевой деятельности и расширения функционального использования языкового репертуара.Таким образом, полученные данные достоверно подтверждают гипотезу об результативности разработанной методики плюрилингвального корпоративного обучения и целесообразности ее широкого применения для формирования функциональной многоязычной компетенции у взрослых обучающихся.

Выводы по Главе 4

Экспериментальная проверка методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам подтвердила ее педагогическую результативность и воспроизводимость как целостного, управляемого и диагностируемого педагогического образования. Установлено, что устойчивость положительной динамики показателей сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции при повторной реализации системы в сопоставимых условиях свидетельствует о функционировании методической системы как воспроизводимого механизма формирования способности обучающихся осознанно и функционально использовать ресурсы многоязычного репертуара в профессиональной коммуникации.

1.Результаты экспериментальной работы, проведенной на репрезентативной выборке (N = 2540), подтвердили результативность организационно–дидактических условий реализации методической системы, обоснованных в главе 3. Установлено, что формирование иноязычной корпоративной обучающей среды, обеспечение лингвистической безопасности, включенность обучения в профессиональную деятельность и вариативность форм и темпа обучения обеспечивают устойчивое и управляемое функционирование методической системы в реальной образовательной практике. Зафиксированная положительная динамика показателей сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции на всех этапах эксперимента подтверждает практическую реализуемость и воспроизводимость методической системы.

2. Сопоставление результатов контрольной и экспериментальной групп показало, что результативность методической системы проявляется в устойчивой положительной динамике показателей сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции, фиксируемой по

коммуникативно–деятельностному, профессионально–содержательному и ценностно–рефлексивному критериям. Установлено, что обучающиеся экспериментальной группы демонстрируют более высокий уровень сформированности способности реализовывать профессионально значимые коммуникативные намерения в многоязычных ситуациях, что подтверждает направленность методики на формирование интегративного результата обучения, а не отдельных языковых навыков.

3. Профессиональный компонент плюрилингвальной коммуникативной компетенции получил прямое экспериментальное подтверждение. Зафиксированная положительная динамика показателей использования профессионально релевантного языкового материала свидетельствует о целенаправленном формировании способности применять языковые средства в профессиональной деятельности. Высокая вариативность показателей данного компонента подтверждает его чувствительность к специально организованным условиям и технологиям обучения и демонстрирует возможность его управляемого формирования в рамках методической системы.

4. Анализ динамики показателей различных компонентов плюрилингвальной коммуникативной компетенции показал их взаимосвязанное изменение в процессе обучения. Установлено, что развитие коммуникативно–деятельностного, профессионально–содержательного и ценностно–рефлексивного аспектов носит согласованный характер, что свидетельствует о функционировании методической системы как целостного механизма, а не совокупности отдельных методических решений. Полученные результаты подтверждают, что формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции осуществляется как системный процесс, в котором отдельные компоненты взаимно усиливают друг друга.

5. Достоверность и обоснованность полученных результатов подтверждены методами математической статистики, реализованными с использованием программного пакета IBM SPSS Statistics (версия 30). Применение процедур

сопоставительного анализа, факторного анализа и методов структурного моделирования позволило установить статистическую значимость различий между контрольной и экспериментальной группами, а также выявить устойчивые взаимосвязи между компонентами методической системы. Полученные данные подтверждают, что выявленная положительная динамика носит закономерный, а не случайный характер, и отражает влияние реализуемой методической системы. Это обеспечивает доказательность выводов, воспроизводимость результатов и подтверждает гипотезу исследования о возможности управляемого формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции в условиях корпоративного обучения взрослых.

ЗАКЛЮЧЕНИЕ

Проведенное диссертационное исследование позволило решить научную проблему разработки и реализации методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, обеспечивающей формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции как способности и готовности использовать несколько иностранных языков для реализации профессионально значимых коммуникативных намерений в условиях профессионального взаимодействия.

Установлено, что развитие международного профессионального взаимодействия, расширение многоязычной коммуникации и потребность в специалистах, способных использовать несколько иностранных языков в профессиональной деятельности, обусловливают необходимость разработки методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. Проанализировано современное состояние плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, определены нормативно–правовые, теоретико–методологические и лингводидактические основания исследования.

Раскрыт плюрилингвальный подход как системообразующее лингводидактическое основание методической системы. Установлено, что рассмотрение иностранных языков как единого коммуникативного репертуара личности обеспечивает управление межъязыковым взаимодействием, переносом языкового опыта и функциональным распределением языков в профессиональной коммуникации. Доказано, что использование коммуникативного намерения в качестве единицы отбора и организации содержания обучения обеспечивает профессионально ориентированный характер плюрилингвальной подготовки и согласование целей, содержания и результатов обучения.

Выявлен и теоретически обоснован психолого–педагогический портрет взрослого корпоративного обучающегося, включающий когнитивно–языковые, мотивационно–ценностные, коммуникативно–деятельностные и профессионально–контекстуальные характеристики. Разработан и соотнесен с ним целевой профиль корпоративного обучающегося, определяющий нормативные ориентиры формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Установлено, что их взаимосвязь обеспечивает индивидуализацию, адаптивность и диагностируемость образовательного процесса.

Разработана и теоретически обоснована методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, включающая цели, содержание, методику, технологии, организационно–дидактические условия, механизм реализации и диагностический инструментарий. Определены структура системы, принципы ее построения и организационно–дидактические условия воспроизводимой реализации в условиях иноязычной корпоративной обучающей среды.

Разработана инвариантно–вариативная методика плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам. Инвариантная часть методики определяет общую логику, цели, принципы и содержание формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции, а вариативная обеспечивает адаптацию языковых конфигураций, содержания, технологий и форм обучения в соответствии с профессиональными задачами, корпоративным контекстом и целевым профилем обучающегося. Реализация методики обеспечивает функциональное использование нескольких языков при решении профессионально значимых коммуникативных задач.

Разработан и теоретически обоснован диагностический инструментарий оценки сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции, включающий систему критериев, показателей и уровней оценки. Диагностический инструментарий обеспечивает диагностику динамики результатов обучения, сопоставимость результатов и

воспроизводимость процедуры оценки в условиях корпоративного обучения взрослых иностранным языкам.

Результаты опытно–экспериментальной работы и их статистическая обработка с использованием программного комплекса IBM SPSS Statistics V.30 подтвердили статистически значимую положительную динамику показателей сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции и доказали результативность разработанной методической системы, выдвинутую гипотезу исследования и положения, выносимые на защиту.

Теоретическое значение исследования заключается в развитии методологических и лингводидактических оснований плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам, уточнении понятийно–категориального аппарата исследования и расширении научных представлений о возможностях плюрилингвального подхода в профессионально ориентированном обучении взрослых.

Практическая значимость исследования определяется внедрением разработанной методической системы, методики и диагностического инструментария в образовательную практику корпоративного обучения и дополнительного профессионального образования взрослых, что подтверждается актами о внедрении.

Полученные результаты применимы в системе корпоративного обучения, дополнительного профессионального образования и профессионально ориентированного обучения иностранным языкам взрослых. Отдельные методические и диагностические элементы могут использоваться в образовательных организациях высшего образования и в профильном иноязычном обучении в общеобразовательной школе.

Перспективы дальнейших исследований связаны с разработкой цифровых форматов плюрилингвального корпоративного обучения, расширением спектра языков профессионального взаимодействия, изучением механизмов формирования плюрилингвальной коммуникативной

компетенции в различных профессиональных сферах и адаптацией методической системы к смешанному и дистанционному обучению взрослых.

БИБЛИОГРАФИЧЕСКИЙ СПИСОК

1. Аванесов, В. С. История педагогической теории измерений / В. С. Аванесов // Школьные технологии. – 2013. – № 1. – С. 141-148. – EDN PXSBPH.

2. Азимов, Э.Г. Словарь методических терминов: (теория и практика преподавания языков) / Э.Г. Азимов, А.Н. Щукин. – Санкт–Петербург: Златоуст, 1999. – 472 с. – ISBN 5–86547–138–4. – Текст: непосредственный.

3. Бабенкова Е.А., Беляева М.М. Эпистемический метод в обучении иностранному языку в рамках освоения основной образовательной программы общего образования. // Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Том 12. Выпуск 5. – С. 381–384.

4. Ариян, М.А. Междисциплинарность как основа построения современного школьного учебника иностранного языка в системе развивающего обучения / М.А. Ариян// Вестник Московского государственного лингвистического университета. Образование и педагогические науки. – 2024. – № 1(850). – С. 9–15. – EDN MJKTFU.

5. Асташова, Н.А. В.В. Краевский о теоретико–методологических основах современной педагогики / Н.А. Асташова // Методология педагогики в контексте современного научного знания: сб. научных трудов Международной научно–теоретической конференции, посвященной 90–летию со дня рождения В.В.Краевского [22 сентября 2016г.] / под ред. А.А.Мамченко. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. С. 17].

6. Бабенкова, Е.А., Беляева, М.М. Эпистемический метод в обучении иностранному языку в рамках освоения основной образовательной программы общего образования.// Филологические науки. Вопросы теории и практики. – 2019. – Том 12. Выпуск 5. – С. 381–384][Бабенкова, О.С., Тарасюк Н. А. Условия реализации эпистемического подхода в современном

профессиональном иноязычном образовании [Электронный ресурс]. URL: https://cyberleninka.ru/article/v/usloviya–realizatsii–epistemicheskogo–podhoda–v–sovremennom–professionalnom–inoyazychnom–obrazovanii [дата обращения: 16.02.2024.

7. Багироков, Х.З. Билингвизм: теоретические и прикладные аспекты (на материале адыгейского и русского языков): монография / Х.З. Багироков. – Майкоп: Изд–во АГУ. – 2004. – С. 9.

8. Багиян, А.Ю., Барышников, Н.В. «Методическая дивергенция в обучении многоязычию» // Иностранные языки в школе 12 [2020]: 13–21.

9. Баранова Т.А. Применение мультилингвального подхода при обучении студентов технического вуза / Т.А. Баранова, А.М. Кобичева, Е.Ю. Токарева // Современные наукоемкие технологии. 2021. № 6 (1). С. 130

10. Барышников Н.В. Неолингводидактика: целевая доминанта, принципы, векторы развития. Новая лингводидактика. Сборник статей по материалам научно– методического симпозиума «Неолингводидактика как веление времени: цель, принципы, стратегии обучения и векторы развития» [Лемпертов– ские чтения – XXV]. Пятигорск: ПГУ, 2023 – 376 с. С3–17.

11. Барышников,Н.В. Учитель многоязычия: компоненты профессиональной подготовки (к постановке вопроса) / Н.В. Барышников, А.В. Вартанов // Многоязычие в образовательном пространстве. 2018. № 10. С. 11

12. Барышников,Н.В. Обучение иностранным языкам и культурам: методология, цель, метод / Н. В. Барышников. – Текст : непосредственный // Иностранные языки в школе. – 2014. – № 9. – С. 2–9

13. Басова, ИА. Анализ потребностей обучающихся при разработке программы языка для специальных целей (английский язык для будущих учителей)/ И.А. Басова //Язык. Культура. Перевод. Коммуникация : СБОРНИК НАУЧНЫХ ТРУДОВ. Том Выпуск 4. – Москва : ООО "Издательский дом КДУ", 2023. – С. 302-304. – EDN WGBVBS.

14. Басова,И.А. Модели трансъязычия для билингвальной профессиональной подготовки студентов лингводидактических профилей / И. А.Басова, А. С.Севрюкова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2025. – Т. 28, № 1. – С. 102-110. – DOI 10.55959/MSU-2074-1588-19-28-1-7. – EDN BXAHBM.

15. Басова, И. А. Обучение иностранному языку взрослых в рамках дополнительного образования: характеристики и методические рекомендации / И. А. Басова // Сборник научных и учебно-методических трудов : сборник статей. Том Выпуск 19. – Москва : ООО "Издательский дом КДУ", 2022. – С. 20-27. – EDN AQCHIN.

16. Бахтина,И.Л. Методология и методы научного познания: учебное пособие / И.Л. Бахтина, А.А. Лобут, Л.Н. Мартюшов. – Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун–т. – 2016. – С. 5.

17. Бахтина,И.Л. Методология и методы научного познания: учебное пособие / И.Л.Бахтина, А.А.Лобут, Л.Н. Мартюшов.– Екатеринбург: Урал. гос. пед. ун–т. – 2016. – С. 36.

18. Безукладников, К.Э. Формирование лингводидактических компетенций будущего учителя иностранного языка: концепция и методика. Диссертация на соискание ученой степени доктора педагогических наук по специальности 13.00.02 – Теория и методика обучения и воспитания (иностранные языки, уровень высшего профессионального образования). – Пермь. – 2009.

19. Безукладников,К.Э., Прохорова,А.А Методическая система мультилингвального обучения будущих инженеров: эмпирическое исследование/ К.Э.Безукладников, А.А Прохорова// Вестник Томского государственного университета. 2021. – С. 159

20. Бейсханова,С.А. Полиязычное образование как инструмент становления компетентного специалиста / С.А.Бейсханова, Г.М.Магауина // Вестник ТГПУ. – 2013. – 9 (137) – С. 90–92.)

21. Беликов, В.А. Теоретические основы решения педагогических проблем: пособие для аспирантов и соискателей [Текст] / В.А.Беликов; Магнит. гос. пед. ин–т. – Магнитогорск, 2002. – 40 с.: 4].

22. Беспалько, В. П. Киберпедагогика - вызов XXI века / В. П. Беспалько // Народное образование. – 2016. – № 7-8(1458). – С. 109-118. – EDN YLNYBV.

23. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и проблемы школьного учебника. – М. – 1978.

24. Бим, И.Л. Методика обучения иностранным языкам как наука и теория школьного учебника [Опыт системно–структурного описания] / И.Л. Бим. М. Рус. яз., 1977. С. 27].

25. Бим,И.Л. Что мешает повышению результативности обучения иностранным языкам?// Иностранные языки в школе. 2007. N 4. С. 2–6

26. Бирюкова, Н.А. Взрослый в системе непрерывного образования: аспект андрагогической поддержки // Вестник Московского государственного областного университета. Серия «Педагогика». 2009 № 4 С. 11–14.][Ганицкая Е. С. Педагогические условия эффективной реализации процесса обучения иностранному языку взрослых

27. Битинас, Б.П. Методологические проблемы выявления научной информации в педагогическом исследовании [Текст] : Автореферат дис. на соискание ученой степени доктора педагогических наук. (730) / Вильнюс. гос. ун-т им. В. Капсукаса. - Вильнюс : [б. и.], 1971. - 42 с.

28. Блауберг, И.В. Становление и сущность системного подхода / И.В. Блауберг, Э.Г. Юдин. М.: Издательство «Наука», 1973. С. 74

29. Бордовская Н.В. Педагогическая системология: учеб. пособие / Н.В. Бордовская. М.: Дрофа, 2009. С. 33

30. Брюхова,О.Ю., Старцева,Н.Н. Обучение персонала в современной организации: ориентация на цифровизацию// Экономика, предпринимательство и право. 2023. Т. 13. № 2. С. 551

31. Буданова,А.И. Владение иностранными языками как фактор конкурентоспособности на отечественном рынке труда/ А.И.Буданова //

Научные труды: Институт народнохозяйственного прогнозирования РАН. М.: МАКС Пресс, 2015, с. 263

32. Бычкова, Н.А. Обучение персонала как залог успеха организации/ Н.А. Бычкова // Молодой ученый. 2018. № 43 (229). С. 203

33. Варламова,Д., Судаков,Д. Атлас новых профессий 3.0 Альпина PRO, 2020.– 472с.

34. Взаимодействие языков и культур: от диалога к полилогу. – М.: Общество с ограниченной ответственностью «ИЗДАТЕЛЬСКИЙ ДОМ ВКН», 2021. – 328 с.

35. Выготский Л.С. Мышление и речь. // Выготский Л.С. Собр. соч. В 6–ти т. Т.2. – М.: Педагогика, 1982. – 504 с.

36. Выготский, Л.С. О психологических системах. // Выготский, Л.С. Собр. соч. В 6–ти т. Т.1. – М.: Педагогика, 1982. – 487 с. Д.Б.Эльконин Комментарии. // Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6–ти т. Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

37. Галавова, Г.В. Роль многоязычия в диалоге культур в XXI веке / Г.В. Галавова, В.В. Теганюк // Филологические науки. Вопросы теории и практики. 2019. Т. 12. № 8. С. 200)

38. Гальскова, Н. Д. Межкультурное обучение: проблема целей и содержания обучения иностранным языкам // Иностранные языки в школе. – 2007. – № 6. – С. 3–8.], Н.А. Тарасюк, П.А.Шашорину [Тарасюк Н.А. Технология реализации модели формирования коммуникативной компетентности будущих бакалавров направления подготовки «бизнес–информатика» на основе интеграции дисциплин специальной подготовки и дисциплины «иностранный язык» / Шашорин П.А., Тарасюк Н.А. // Интернет–журнал «Мир науки» 2016, Том 4, номер 1 http://mir–nauki.com/PDF/01PDMN116.pdf Дата обращения: 05.07.2023

39. Гладкова, О.К. Проблема обучения взрослых иностранному языку / О. К. Гладкова // Педагогическое образование в России. – 2014. – № 6. – С. 93=95.;

40. Глумова, Е. П. Разработка современного электронного учебного курса по иностранному языку для студентов технических вузов / Е. П. Глумова, Б. А. Жигалев, М. А. Морозова // Язык и культура. – 2024. – № 65. – С. 143–166. – DOI 10.17223/19996195/65/7. – EDN JUTTBG.

41. Гузеев, В.В. Теория обучения: современная интерпретация. – М.: Изд–во ИИО РАО, 2013. – 224 с.

42. Гураль,С.К. Компетентно–деятельностный подход в иноязычном обучении студентов юридических специальностей / С. К. Гураль, С. Н. Сорокоумова, О. И. Милованова // Вопросы методики преподавания в вузе. – 2025. – Т. 14, № 1. – С. 8–22. – DOI 10.57769/2227–8591.14.1.01. – EDN QCTZLQ.

43. Гураль,С.К. Обучение профессиональному иноязычному дискурс у студентов юридических специальностей с использованием проектного метода / С. К. Гураль, О. И. Милованова // Антропоцентрические науки в образовании: вызовы, трансформации, ресурсы: Сборник научных статей международного форума профессионального образования, Воронеж, 09–10 апреля 2024 года. – Воронеж: Издательско–полиграфический центр "Научная книга", 2024. – С. 24–30. – EDN KBLUYS.

44. Данилов,М.А. Основные проблемы методологии и методики педагогических исследований/М.А. Данилов URL:http://elib.gnpbu.ru/textpage/download/html/?bookhl=&book=problemy_metodologii–issledovany_1971 [дата обращения: 19.04.2023]].

45. Дешериев,Ю.Д. Основные аспекты исследования двуязычия и многоязычия/ Ю.Д. Дешериев, И.Ю. Протченко // Проблемы двуязычия и многоязычия: сб. науч. тр. Москва, 1972. С. 33

46. Диких,Э.Р. Методологические подходы и методы педагогических исследований: проблемы и перспективы: коллективная монография / Э.Р. Диких, Ю.Б. Дроботенко, Т.О. Дука и др. / под ред. Н. И. Чуркина. Омск: Изд–во ОмГПУ, 2018. С. 5].

47. Довлекаева,А.А. Корпоративное обучение как метод повышения лояльности персонала // Молодой ученый. 2017. № 5 (139). С. 155

48. Дрешер,Ю.Н., Латыпова,О.П. Андрагогические аспекты проблемы повышения профессиональной квалификации [Электронный ресурс]. URL: http://www.gpntb.ru/win/inter–events../crimea2006/disk2/022.pdf [дата обращения: 05.01.2024]

49. Евдокимова,Н.В. Концепция формирования многоязычной компетенции обучающихся неязыковых специальностей: автореф. дисс. … докт. пед. наук: Специальность 13.00.02 / Н.В. Евдокимова. Ставрополь, 2009

50. Евдокимова,Н.В. Предметно–специфическое содержание обучения основам многоязычия/ Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование. 2011. № 1. С. 44

51. Евстигнеев,М.Н., Сысоев,П.В., Евстигнеева, И.А. Компетенция педагога иностранного языка в условиях интеграции технологий искусственного интеллекта в обучении// Иностранные языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 88–96

52. Жан Пиаже: теория, эксперименты, дискуссии: Сб. статей / Ж 27 Сост. и общ. ред. Л. Ф. Обуховой и Г. В. Бурменской; предисл. Л. Ф. Обуховой. – М.: Гардарики, 2001. – 624 с: илл. – (Psychologia universalis).

53. Жигалев,Б.А. Педагогические условия формирования профессионального мировоззрения студентов в процессе иноязычной подготовки / Б.А. Жигалев, Л А. Косолапова, Ю.Ю. Тимкина // Язык и культура. – 2024. – № 67. – С. 169–189. – DOI 10.17223/19996195/67/9. – EDN SRWWVK.

54. Зеер, Э.Ф. Модернизация профессионального образования: компетентностный подход [Текст]: учеб. пособие / Э.Ф. Зеер, А.М. Павлова, Э.Э. Сырманюк. – М.: МПСИ, 2005. – 216 с.

55. Зеленина,Л.Е. Обучение взрослых иностранному языку: специфика, проблемы и пути их преодоления / Л. Е. Зеленина // Проблемы и перспективы развития образования в России. – 2010. – № 5–2. – С. 189–194.

56. Зимняя, И.А. Педагогическая психология: учебник для вузов: учебник для обучающийсяов высших учебных заведений, обучающихся по педагогическим и психологическим направлениям и специальностям / И. А. Зимняя. – 3–е изд., пересмотр. – Москва : Изд–во Московского психолого–социального ин–та ; Воронеж : МОДЭК, 2010 г. – 447 ,с.102

57. Ильин, В.В. Системный подход к оценке финансовых / В. В. Ильин, Н. А. Сердюкова // Финансы. – 2008. – № 1. – С. 68–72.

58. Ильнер,Н.Х., Савельева Реализация концепции плюрилингвизма в условиях российской высшей школы. Изв. Сарат. ун–та. Нов. сер. Сер. Философия. Психология. Педагогика. 2018. Т. 18, вып. 2

59. Иполитова, Н.В. Методологические основания исследования проблем профессиональной педагогики / Н.В. Ипполитова // Методология педагогики: понятийный аспект: монографический сборник научных трудов / отв. ред. Е.В. Ткаченко, М.А. Галагузова. М.: Издательский центр АНОО «ИЭТ», 2014. Вып. 1. С. 26

60. Камболов, Т.Т.Полилингвальная модель поликультурного образования как технология сохранения и развития родных языков. Полилингвальная модель поликультурного образования как технология сохранения и развития родных языков – Педагогам – Статьи – Полезная информация – Международное сообщество педагогов "Я – Учитель!" (ya–uchitel.ru) Дата обращения: 01.02.2024)

61. Каменская,О.Л. Вторичная языковая личность – методологическая основа межкультурной парадигмы в лингводидактике // Актуальные проблемы постдипломного профессионального лингвистического образования: Сб. научных трудов МГЛУ. Вып. 440. М.: МГЛУ, 1998. С. 30–36

62. Карасик, В.И. Языковой круг: личность, концепты, дискурс: Моногр. М.: Гнозис, 2004. Караулов Ю. Н. Русский язык и языковая личность: Моногр. М.: Едиториал УРСС, 2004.

63. Караулов,Ю.Н. Русский язык и языковая личность. Изд. 7–е. – М.: Издательство ЛКИ, 2010. – 264 с.

64. Карпенко,А.Е. Многоязычие/полилингвизм как способ языковой организации мира / А.Е. Карпенко // Язык и культура: сборник материалов XXIX Международной научно–практической конференции (Новосибирск, 23 мая – 16 июня 2017 года). Новосибирск: Издательство: *ООО «Центр развития научного сотрудничества»*, 2017. С. 59)

65. Китайгородская,Г.А.. «Гуманизация и гуманитаризация системы образования–социальная проблема.» Вестник Московского университета. Серия 20. Педагогическое образование 3 [2008]: 3–11.

66. Китова,Е.Б. Практические аспекты обучения взрослых слушателей английскому языку / Е. Б. Китова // Известия Байкальского государственного университета. – 2022. – № 32(4). – С. 787–792. DOI: 10.17150/2500–2759.2022.32(4).787–792.].

67. Коган,М С. «О возможном использовании нейросети CHATGPT в обучении иностранным языкам.»,М.С.Коган// Иностранные языки в школе 3 (2023): 31–38

68. Колесников,А.А. Интеллектуально ориентированное направление развития языкового образования / А. А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 1. – С. 6–14. – EDN TTAUIW. Колесников, А. А. Интеллектуально ориентированное направление развития языкового образования / А. А. Колесников // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 1. – С. 6–14. – EDN TTAUIW.

69. Колесников,А.А. Искусственный и(или) естественный интеллект: перспективы языкового образования в контексте интеллектуально–личностных ориентиров и вызовов / А. А. Колесников // Вестник МГПУ. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2025. – № 2(58). – С. 173–189. – DOI 10.24412/2076–913X–2025–258–173–189. – EDN KALDEP.

70. Колесников,А.А. Система оценки достижений планируемых предметных результатов освоения учебного предмета «Иностранный язык»: методические рекомендации / А. А. Колесников, К. А. Габеева, А. В. Конобеев; ФГБНУ «Институт стратегии развития образования». – Москва: Институт

стратегии развития образования, 2023. – 56 с. – ISBN 978–5–605–05551–8. – EDN KWFLAR.

71. Комарова,Э.П. Стратегия реализации нейронной сети Deepseek в процессе лингво–профессиональной подготовки аспирантов технического университета / Э. П. Комарова, С. К. Гураль // Антропоцентрические науки в образовании: вызовы, трансформации, ресурсы : статьи II Международного форума, Воронеж, 08–09 апреля 2025 года. – Воронеж: Издательско–полиграфический центр "Научная книга", 2025. – С. 14–18. – EDN ZNVUAT.

72. Кондратьева, Л.В. Оценка результативности обучения персонала / Л.В. Кондратьева // Вопросы экономики и управления. 2020. № 1 (23). С. 12

73. Коренев, А. А. Профессионально ориентированная языковая подготовка и развитие преподавателя иностранного языка в системе непрерывного образования / А. А. Коренев // Мир науки, культуры, образования. – 2025. – № 5(114). – С. 353-355. – DOI 10.24412/1991-5497-2025-5114-353-355. – EDN ZXAEAJ.

74. Коренев,А.А. Стратегиальный подход к профессионально-коммуникативной подготовке студентов лингводидактических профилей / А. А. Коренев // Вестник Московского университета. Серия 20: Педагогическое образование. – 2025. – Т. 23, № 4. – С. 114-136. – DOI 10.55959/LPEJ-25-22. – EDN RXDXWZ.

75. Коряковцева,Н.Ф. Современная методика организации самостоятельной работы изучающих иностранный язык. М.: АРКТИ, 2002 175 с.

76. Костина, А.В. Тенденции развития культуры информационного общества: анализ современных информационных и постиндустриальных концепций / А.В. Костина // Знание. Понимание. Умение: информ. гуманитар. портал. 2009. № 4. С. 117

77. Краевский, В.В. Методология педагогического исследования: учебное пособие для курсов повышения квалификации научно–педагогических кадров / В.В. Краевский. Самара: Изд–во Сам ГПИ, 1994.

78. Крайдер, А.В. Использование корпуса параллельных текстов в обучении китайскому языку /Е.В. Тихонова, А.В. Крайдер // Иностранные языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 68–73.

79. Крупченко,А.К., Кузнецов,А.Н. «Основы профессиональной лингводидактики: Монография.–М: АПКиППРО, 2015.–232 с.–[Серия «Профессиональная лингво–дидактика»]." Москва: ФГАОУ АПК и ППРО.– 2015.–240 с

80. Кукуев А.И. Методы обучения взрослых: проблема классификации. // Актуальные проблемы дополнительного профессионального образования на юге России. – Ростов–на–Дону: ИПО ПИ ЮФУ. № 1 (5) 2008. – С.31–37)

81. Лазарева, А.С. Система плюрилингвального корпоративного обучения профессиональных кадров иностранным языкам как образовательная технология профессиональной подготовки. / А.С. Лазарева, В.Н. Алфимов // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки*– 2026. – № 4/2. – С. 85– 88. –DOI 10.37882/2223–2982.2026.04–2.26

82. Лазарева, А.С. Методика обучения иностранному языку взрослых в корпоративной среде с учетом социокультурных параметров профессиональной коммуникации/ Лазарева А.С., Алфимов В.Н., Алфимов Д.В. //*Современные проблемы науки и образования*. 2026. № 5.; –URL: https://science-education.ru/ru/article/view?id=34624 (дата обращения: 28.05.2026). DOI: https://doi.org/10.17513/spno.34624 –0,83 п. л./ 0,28 п.л.

83. Лазарева, А.С. Обучение переводчиков для нефтегазовой отрасли с применением плюрилингвального подхода / А.С. Лазарева, Н.В. Агеева, С.Г. Тер-Минасова // *Язык и культура.* – 2026. – № 73. – С. 185-207. – DOI 10.17223/19996195/73/9. – EDN YPRFOS.– 1,44п. л. / 0,48 п. л.

84. Лазарева, А.С. Педагогический потенциал когнитивно-коммуникативных моделей обучения иностранному языку взрослых сотрудников международных компаний // *Высшее образование сегодня*. – 2026. – № 1. – С. 144–150. DOI: 10.18137/RNU.HET.26.01.C.144-150.– 0,44 п.л.

85. Лазарева, А.С. Теоретические основания влияния интенсивности обучения на прогресс в изучении иностранного языка в корпоративном контексте / А. С. Лазарева// *Научно-методический электронный журнал «Концепт».* – 2026. – № 1. – С. 73-89. – DOI 10.24412/2304-120X-2026-11005. – EDN CCWAWB. –1,06 п. л.

86. Лазарева, А.С. Профессионально ориентированное обучение иностранному языку взрослых: методические принципы отбора и организации лексического материала. // *Современные проблемы науки и образования*. – 2026. –№ 1. – https://science-education.ru/ru/article/view?id=34494 Дата обращения:21.05.2026. –0,75 п. л.

87. Лазарева, А.С. Организационно-педагогические условия плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам / А.С. Лазарева // *Язык и культура*. – 2025. – № 70. – С. 227–244. – DOI 10.17223/19996195/70/11. – EDN ZGVSQZ. – 1,13 п. л.

88. Лазарева, А.С. Тематическо-ситуативный принцип как основание проектирования курса устной профессиональной речи для взрослых в условиях корпоративного обучения. / К.Ю. Каймакова, А.С. Лазарева, Б.А. Жигалев// *Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки*. – 2026. – Т. 31, № 1. – С. 43-61. – DOI 10.20310/1810-0201–2026–31–1-43-61. – EDN CQGJBT. – 1,19 п. л. / 0,4 п. л.

89. Лазарева, А. С. Аналитический подход к типологии проблем обучения иностранному языку студентов аграрного вуза / И.Е. Федоров, А.А. Прохорова, А.С. Лазарева // *Язык и культура*. – 2025. – № 69. – С. 247–274. – DOI 10.17223/19996195/69/12. – EDN DIATSK. – 1,75 п. л. / 0,58 п. л.

90. Лазарева, А. С. Анализ эффективности применения прямого метода в мультилингвальном обучении взрослых с использованием техник логопедического чтения / А.С. Лазарева, Л.Ю. Путятина // *Язык и культура*. – 2024. – № 67. – С. 203–212. – DOI 10.17223/19996195/67/11. – EDN HAOPSZ. – 0,63 п. л. / 0,32 п. л.

91. Лазарева, А.С. Реализация ценностной парадигмы в дополнительном иноязычном образовании взрослых в корпоративной среде / А. С. Лазарева // *Язык и культура*. – 2023. – № 64. – С. 155–168. – DOI 10.17223/19996195/64/9. – EDN HPHCAH. – 0,88 п. л.

92. Лазарева, А.С. Андрагогика как базис мультилингвального корпоративного обучения / А.С. Лазарева, К.Э. Безукладников // *Язык и культура*. – 2023. – № 62. – С. 263–276. – DOI 10.17223/19996195/62/14. – EDN XRWLMH. – 0,88 п. л. / 0,44 п. л.

93. Лазарева, А.С. Специфика обучения иностранным языкам в корпоративной мультилингвальной среде / А.С. Лазарева // *Язык и культура*. – 2022. – № 60. – С. 215–229. – DOI 10.17223/19996195/60/12. – EDN LOKOBS. – 0,94 п. л.

94. Лазарева, А.С. Психологические барьеры при обучении взрослых устной иноязычной речи в корпоративном формате обучения / А.С. Лазарева, Н. В. Агеева // *Язык и культура*. – 2022. – № 58. – С. 188–202. – DOI 10.17223/19996195/58/11. – EDN VHHLBS. – 0,94 п. л. / 0,47 п. л.

95. Лазарева, А.С. Нормативно-правовое обеспечение методической системы дополнительного корпоративного обучения взрослых иностранным языкам: стандартизация или автономия / А.С. Лазарева // *Мир науки, культуры, образования*. – 2025. – № 3(112). – С. 194–196. – DOI 10.24412/1991-5497-2025-3112-194-197. – EDN YNVOSM. – 0,19 п. л.

96. Лазарева, А.С. Методика плюрилингвального обучения взрослых иностранным языкам: инвариантное и вариативное обучение // *Научно-методический электронный журнал «Концепт»*. – 2025. – № 5 (май). – DOI 10.24412/2304-120X-2025-11080. – 0,63 п. л.

97. Лазарева, А.С. Педагогические условия формирования лингвистической безопасности взрослых в системе дополнительного образования / А.С. Лазарева, Е.Н. Дмитриева, Б.А. Жигалев // *Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н. А. Добролюбова*. –

2025. – Вып. 2 (70). – С. 151–166. – DOI 10.47388/2072-3490/lunn2025-70-2-151-166. – 1,00 п. л. / 0,33 п. л.

98. Лазарева, А.С. Оценочные средства для контроля эффективности плюрилингвального обучения взрослых иностранным языкам / А.С. Лазарева //*Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова*. – 2025. – Вып. 2 (69). – С. 157–169. – 0,81 п. л.

99. Лазарева, А.С. Формирование межкультурной компетенции у взрослых обучающихся в условиях корпоративного обучения иностранным языкам / А.С. Лазарева, Б А. Жигалев // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. – 2025. – Т. 10, № 10. – С. 1599–1605. – DOI 10.30853/ped20250191. – EDN YGDBJP. – 0,44 п. л. / 0,22 п. л.

100. Лазарева, А.С. Оценка влияния сложности языковых программ на обучение взрослых с учетом возрастных характеристик и факторов самомотивации / А.С. Лазарева // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. – 2025. – Т. 10, № 2. – С. 197–204. – DOI 10.30853/ped20250025. – EDN ELDAIX. – 0,50 п. л.

101. Лазарева, А.С. Особенности применения технологии активного обучения в иноязычной подготовке взрослых в корпоративной среде / А.С. Лазарева // *Педагогика. Вопросы теории и практики*. – 2025. – Т. 10, № 5. – С. 640–648. – DOI 10.30853/ped20250077. – EDN YBITEW. – 0,56 п. л.

102. Лазарева, А.С. Интеграция цифровых технологий и искусственного интеллекта в плюрилингвальное корпоративное обучение: перспективы и барьеры / А.С. Лазарева // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2025. – Т. 13. – № 4. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/99PDMN425.pdf. – 0,75 п. л.

103. Лазарева, А.С. Профессионально-ориентированное плюрилингвальное обучение взрослых в корпоративной среде как средство формирования языковой личности / А.С. Лазарева //*Мир науки. Педагогика и психология*. – 2025. – Т. 13. – № 3. – URL: https://mir-nauki.com/PDF/15PDMN325.pdf. – 0,75 п. л.

104. Лазарева, А.С. Формы и методы реализации содержания методики плюрилингвального обучения взрослых иностранным языкам / А.С. Лазарева // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2025. – Т. 13. – № 2. – EDN HZLDZL. – 0,63 п. л.

105. Лазарева, А.С. Основные компоненты методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых / А.С. Лазарева // *Мир науки. Педагогика и психология*. – 2025. – Т. 13. – № 1. – EDN ZLGCGG. – 0,63 п. л.

106. Лазарева, А.С. Современные тенденции обучения взрослых в корпоративной среде / А.С. Лазарева, А.А. Квитковская // *Ученые записки Российского государственного социального университета*. – 2025. – Т. 24, № 2(175). – С. 120–127. – DOI 10.17922/2071-5323-2025-24-2-120-127. – 0,50 п. л. / 0,25 п. л.

107. Лазарева, А. С. Педагогическое проектирование ценностно-смысловой направленности профессионального обучения в системе дополнительного образования / А.С. Лазарева, Н.А. Морозова // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки*. – 2025. – № 9. – С. 98–104. – DOI 10.37882/2223–2982.2025.09–2.29. – 0,44 п. л. / 0,22 п. л.

108. Лазарева, А.С. Современные подходы к корпоративному обучению иностранным языкам взрослых: обучение говорению на краткосрочных курсах// *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки*. – 2025. – № 6. – С. 100–104. – 0,31 п. л.

109. Лазарева, А.С. Обучение взрослых польскому языку через английский язык как практическая реализация плюрилингвального подхода в дополнительном образовании взрослых/ А.С. Лазарева, П.О. Козырева // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки*. – 2025. – № 5. – С. 104–108. – DOI 10.37882/2223-2982.2025.05.29. – EDN OIRLGA. – 0,31 п. л. / 0,16 п. л.

110. Лазарева, А.С. Иноязычные потребности взрослых обучающихся иностранным языкам в плюрилингвальной корпоративной среде / А.С.

Лазарева // *Современная наука: актуальные проблемы теории и практики. Серия: Гуманитарные науки*. – 2024. – № 12-3. – С. 125–128. – DOI 10.37882/2223-2982.2024.12-3.28. – EDN IPTWCW. – 0,25 п. л.

111. Лазарева, А. С. Профессионально ориентированное плюрилингвальное обучение взрослых иностранным языкам в системе дополнительного образования на основе киноперевода биографических фильмов / А.С. Лазарева, Л.Н. Попова// *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. 2025. № 4(76). С. 230–236. EDN WKLSEB.

112. Лазарева, А.С. Методические особенности обучения взрослых иностранным языкам/ А С. Лазарева // *Ученые записки. Электронный научный журнал Курского государственного университета*. – 2025. – № 1(73). – С. 269–275. – EDN YEUZTT. – 0,44 п. л./0, 22п.л.

113. Лазарева, А.С. Психолого-педагогический профиль взрослого, изучающего иностранные языки в плюрилингвальной корпоративной среде / А.С. Лазарева// *Гуманитарные исследования. Педагогика и психология*. – 2025. – № 21. – С. 15–22. – DOI 10.24412/2712-827X-2025-21-15-22. – EDN FDCZZD. – 0,50 п. л.

114. Лазарева, А.С. Синергетический подход в обеспечении качества корпоративного обучения иностранным языкам (дополнительное образование взрослых) / А. С. Лазарева // *Язык и культура*. – 2020. – № 52. – С. 188–197. – DOI 10.17223/19996195/52/12. – EDN DQXLGN. – 0,63 п. л.

115. Лазарева, А.С. Тренды и прогнозы развития иноязычного обучения взрослых в условиях цифровой трансформации// Антропоцентрические науки в образовании: вызовы, трансформации, ресурсы: статьи III Международного форума, Воронеж, 07–08 апреля 2026 года. – Воронеж: Издательско-полиграфический центр "Научная книга", 2026. – С.163-167. – 0,31 п. л.

116. Лазарева, А.С. Проектирование плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам на основе межъязыковой интеграции. //Проблемы иноязычного образования: традиции, инновации и

перспективы: материалы II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, посвященной Году защитника Отечества (4-5 декабря 2025 г., Воронеж) / отв. ред. М.А. Шевцова. – Воронеж: Воронежский государственный педагогический университет, 2026. –С.75-80. – 0,38 п. л.

117. Лазарева, А.С. Основные аспекты обучения лексики в плюрилингвальном обучении в дополнительном образовании / А.С. Лазарева, А. С. Тихонова // Актуальные проблемы межкультурной коммуникации: сборник научных статей по материалам XVIII Кирилло-Мефодиевских чтений, Москва, 20 мая 2025 года. – Москва: Московский гуманитарно-технологический университет, 2026. – С. 75-81. – EDN PENHPF. – 0,44 п. л. / 0,22 п. л.

118. Лазарева, А.С. Интеграция аутентичных фильмов в корпоративное обучение взрослых иностранным языкам / Л.Н. Попова, А.С. Лазарева // Язык. Культура. Коммуникация: Материалы I Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Ханты-Мансийск, 28–29 мая 2025 года. – Ханты-Мансийск: Югорский государственный университет, 2025. – С. 310-315. –0,38 п. л. / 0,19 п. л.

119. Лазарева, А. С. Обучение чтению многоязычных детей и взрослых на основе использования скороговорок / А.С. Лазарева, А А. Прохорова, Л.Ю. Путятина // *Язык и культура*. – 2023. – № 63. – С. 187–206. – DOI 10.17223/19996195/63/10. – EDN SBMNTD. – 1,25 п. л. / 0,42 п. л

120. Лазарева, А.С. Итоги XXXIV ежегодной международной научной конференции «язык и культура» / А.А. Прохорова, Б.А. Жигалев, А.С. Лазарева // Вестник Нижегородского государственного лингвистического университета им. Н.А. Добролюбова. – 2024. – № 68. – С. 191-196. – EDN KSBNWU. – 0,38 п. л. / 0,13 п. л.

121. Лазарева, А.С. Корпоративное обучение иностранным языкам: новая парадигма профессиональной ориентации в условиях изменяющегося мира / А.С. Лазарева// *Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы*: сборник научных

статей III Международного форума, Воронеж, 17 мая 2025 г. – Воронеж: ВГПУ, 2025. – С. 378–381. – EDN IXTLAA. – 0,25 п. л.

122. Лазарева, А. С. Специфика корпоративного обучения взрослых в условиях цифровизации: новые вызовы для образования/ А.С. Лазарева, Д.М.Уткина// *Актуальные проблемы личностно-профессионального становления педагога: вызовы, тенденции и перспективы* : сборник научных статей III Международного форума, Воронеж, 17 мая 2025 г. – Воронеж: ВГПУ, 2025. – С. 219–223. – EDN PTULAV. – 0,31 п. л. / 0,16 п. л.

123. Лазарева, А. С. Плюрилингвальное обучение взрослых иностранным языкам в системе дополнительного образования: интеграция научно-образовательных и социокультурных подходов в современной России/ А.С. Лазарева// *Наука и культура России*. – 2025. – Т. 1. – С. 194–195. – EDN BBYIGR. – 0,13 п. л.

124. Лазарева, А.С. Корпоративное обучение взрослых польскому языку на примере темы «Ведение переговоров» / А.С. Лазарева, П.О. Козырева // *Непрерывное образование в контексте идеи будущего: основные тренды и системные решения*: материалы VIII Международной научно-практической конференции, Москва, 23–24 апреля 2025 г. – Ярославль–Москва: ООО «Канцлер», 2025. – С. 176–181. – EDN IMYGQZ. – 0,38 п. л. / 0,19 п. л.

125. Лазарева, А.С. Современные форматы и техники корпоративного языкового обучения в условиях цифровой трансформации / А.С. Лазарева, А.С. Тихонова// *Междисциплинарные подходы в обучении языкам: опыт и перспективы*: сборник статей Республиканской научно-практической конференции (с международным участием). – Тирасполь, 2025. – С. 56–60. – 0,31 п. л. / 0,16 п. л.

126. Лазарева, А.С. Развитие плюрилингвальной и межкультурной компетенции взрослых обучающихся через кинодидактику в корпоративном формате / Л Н. Попова, А.С. Лазарева// *Наука и культура России*. – 2025. – Т. 1. – С. 201–202. – EDN JTPKUN. – 0,13 п. л. / 0,07 п. л.

127. Лазарева, А.С. Интеграция технологий и активных методов в языковом обучении взрослых в корпоративной среде / А.С. Лазарева, П.О. Козырева // *Иностранные языки и современные тенденции в иноязычном образовании*: материалы IX Всероссийской научно-практической конференции, Воронеж, 23 апреля 2025 г. – Воронеж: ВГПУ, 2025. – С. 205–211. – EDN PXOPYW. – 0,44 п. л. / 0,22 п. л.

128. Лазарева А.С. Цифровая трансформация обучения иностранным языкам: вектор к формированию плюрилингвальной компетенции / А.С. Лазарева // Евразийский филологический вестник. – 2025. – № 4(12). – С. 136-150. – EDN DGYQQU. – 0,94 п. л.

129. Лазарева, А.С. Преподавание теории языкознания при подготовке переводчиков: рациональные аргументы / А.С. Лазарева, Н.В. Агеева// *IX Гуманитарные Губкинские чтения, VI Международная научно-практическая конференция* : материалы конференции. – М: РГУ нефти и газа (НИУ) им. И. М. Губкина, 2025. – С. 567–571. – 0,31 п. л. / 0,16 п. л.

130. Лазарева, А. С. Корпоративное обучение взрослых иностранным языкам: вызовы и возможности междисциплинарного подхода в контексте антропоцентрических наук / А. С. Лазарева, Н. В. Агеева // *Антропоцентрические науки в образовании: вызовы, трансформации, ресурсы* : статьи II Международного форума, Воронеж, 08–09 апреля 2025 г. – Воронеж : ИПЦ «Научная книга», 2025. – С. 98–101. – EDN OKYMZQ. – 0,25 п. л. / 0,13 п. л.

131. Лазарева, А.С. О возможностях использования 3D-моделей объектов ТЭК для обучения будущих инженеров нефтегазовой отрасли иноязычной профессиональной лексике / Е.Е. Виноградова, Н В. Агеева, А.С. Лазарева// *Язык и культура*: сборник статей XXXIV Международной научной конференции, Томск, 15–17 октября 2024 г. – Томск : НИ ТГУ, 2024. – С. 173–175. – EDN KKFVYZ. – 0,19 п. л. / 0,06 п. л.

132. Лазарева, А.С. Особенности плюрилингвального обучения взрослых в корпоративном образовательном пространстве/ А.С. Лазарева//

Антропоцентрические науки в образовании: вызовы, трансформации, ресурс: сборник научных статей международного форума, Воронеж, 09–10 апреля 2024 г. – Вороне : ИПЦ «Научная книга», 2024. – С. 78–81. – EDN LAKCIP. – 0,25 п. л.

133. Лазарева, А.С. Мультилингвальное обучение взрослых в корпоративной среде / А.С. Лазарева // *Языковая политика и лингвистическая безопасность* : сборник научных статей VII Международного интерактивного научно-образовательного форума, Нижний Новгород, 23–25 октября 2023 г. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2024. – С. 104–107. – EDN RZAOXW. – 0,25 п. л.

134. Лазарева, А. С. Междисциплинарный подход в мультилингвальном обучении взрослых в неязыковой среде / А. С. Лазарева// *Иностранный язык в сфере профессиональной коммуникации*: сборник материалов Всероссийской научно-практической конференции с международным участием, Пермь, 22 июня 2023 г. – Пермь : Пермский военный институт войск НГ РФ, 2023. – С. 22–27. – EDN KPWDED. – 0,38 п. л.

135. Лазарева, А.С. Мультилингвальный подход в обучении проектной деятельности / А. С. Лазарева// *Траектория успеха: стратегии и тактики развития одаренности детей и молодежи*: сборник научных статей II Всероссийской научно-практической конференции, Нижний Новгород, 29 марта 2023 г. – Нижний Новгород: НГЛУ им. Н. А. Добролюбова, 2023. – С. 69–73. – EDN LEXOZL. – 0,31 п. л.

136. Лазарева, А.С. Мультилингвальное обучение устной иноязычной речи взрослых в неязыковой профессиональной среде / А. С. Лазарева // *Новые идеи в науках о Земле*: материалы XVI Международной научно-практической конференции, Москва, 06–07 апреля 2023 г. – Москва: РГГРУ им. С. Орджоникидзе, 2023. – С. 229–232. – EDN YOZAXL. – 0,25 п. л.

137. Лазарева, А. С. Специфика корпоративного обучения иностранным языкам: потенциал и проблемы/ А.С. Лазарева //*Антропоцентрические науки: инновационный взгляд на образование и развитие личности*: материалы XIV

Международной научно-практической конференции, Воронеж, 19–20 апреля 2021 г. – Воронеж: ИПЦ «Научная книга», 2021. – С. 49–53. – EDN STSPJW. – 0,31 п. л.

138. Лазарева, А.С. Непрерывное образование: обучение иностранным языкам в плюрилингвальной парадигме : монография /А.А. Прохорова, А.С. Лазарева, К.Э. Безукладников. – Москва: ООО «Издательство „Мир науки“», 2025. – 138 с. – ISBN 978-5-907891-71-5. – DOI 10.15862/28MNNPM25. – EDN NQJPBV.

139. Лазарева, А.С. Организация мультилингвальной образовательной среды учреждения дополнительного образования / А.С. Лазарева, Л.Н. Попова, Л.Ю. Путятина// *Современная образовательная среда: аспекты регионального развития*: коллективная монография. – Иваново: Ивановский государственный университет, 2024. – С. 237–258. – EDN FKXTYK. – 1,38 п. л. / 0,46 п. л.

140. Лазарева, А.С. Сравнивай, используй, комбинируй: три языка – один подход : учебное пособие / А.С. Лазарева. – Москва: Издательство «Новый формат» (ИП Колмогоров И. А.), 2025. – 120 с. – ISBN 978-5-00202-912-9. – EDN PIVVBB. – 7,50 п. л.

141. Лазарева, А.С. Обучение испанскому языку как второму иностранному с опорой на английский язык : учебное пособие / А.С. Лазарева. – Москва: Новый формат, 2025. – 125 с. – ISBN 978-5-00202-914-13.

142. Лазарева, А.С. Основы делового и профессионального общения в мультилингвальной среде: русский–английский–польский языки: учебное пособие / П.О. Козырева, А.С. Лазарева. – Москва: Издательство «Новый формат» (ИП Колмогоров И. А.) 2025. – 175 с. – ISBN 978-5-00202-917-4. – EDN BURDZJ.

143. Лазарева, А.С. Корпоративный английский через биографические фильмы: смотри, переводи, говори: учебное пособие / А.С. Лазарева, Л.Н. Попова. – Москва: Издательство «Новый формат» (ИП Колмогоров И.А.), 2025. – 167 с. – ISBN 978-5-00202-991-4. – EDN YWLHWC.

144. Лебедева, О.В. Вклад В.В. Краевского в развитие педагогической науки / О.В. Лебедева // Методология педагогики в контексте современного научного знания: сб. научных трудов Международной научно–теоретической конференции, посвященной 90–летию со дня рождения В.В. Краевского [22 сентября 2016 г.] / под ред. А.А. Мамченко. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. С. 23].

145. Лещенко,Ю.Е. К вопросу об оппозициях языков в ситуации комбинированного триязычия / Ю.Е. Лещенко // Глобальный научный потенциал. 2018. № 6 (87). С. 17).

146. Литвиненко,Е.Ю. Современный билингвизм как доминанта мультикультуральной модели социализации. Автореферат дисс. на соиск уч. степени канд. соц.. наук ., Южный федеральный университет, 2000.).

147. Локк, Дж. Мысли о воспитании / Дж. Локк // Соч. В 3 т. Т. 3 : пер. с англ. и лат. / Дж. Локк. – М. : Мысль, 1988. – 668 с

148. Локтюшина, С.Ю. Методическая система профессионального обучения иностранным языкам в цифровой образовательной среде. – М.: ИИО РАО, 2020. – 212 с.

149. Лыкова, Н.Н. Плюри–/мультилингвизм и язык науки.// плюрилингвизм и мультилингвизм: проблемы и стратегии развития. Материалы международного научного семинара. Тюмень, Издательство Тюменского государственного университета, 2012. С.7–15

150. Лысенкова Е.Л. Сопоставительный анализ словников оригинала и перевода: новые подходы / Е.Л. Лысенкова, Е.Я. Музыченко // Вестник МГОУ. Серия «Лингвистика». 2012. № 1. С. 97).

151. Майоров,А.Н. Мониторинг в образовании / А. Н. Майоров ; Майоров А.Н.. – [Изд. 3-е, испр. и доп.]. – Москва : Интеллект-Центр, 2005. – 424 с. – ISBN 5-89790-275-5. – EDN QUXIJX.

152. Малых,Л.М. К вопросу о содержании понятия «мультилингвальное обучение» в российской системе образования / Л.М. Малых // Вестник

Удмуртского университета. Серия «Философия. Психология. Педагогика». 2021. Т. 31. вып. 1. С. 109

153. Маркосян,А.С. Овладение вторым языком как теоретическая и лингводидактическая проблема [на примере французского и армянского языков]: Автореф. дис. … д–ра фил. наук. М.: МГУ, 2004. 34 с

154. Махмудова,А.Ж. Субординативная триглоссия как феномен, характеризующий современное языковое образование в многонациональных регионах Российской Федерации / А.Ж. Махмудова // Филология и лингвистика в современном обществе: материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Москва, июнь 2016 г.). Москва: Буки–Веди, 2016. С. 83

155. Мезенцева, Л.В. Образование взрослых: основные понятия// обучение и воспитание: методики и практика С.207–211 Обучение и воспитание: методики и практика 2016/2017 учебного года : сборник материалов XXX Международной научно–практической конференции, г. Новосибирск, 29 ноября, 20 декабря 2016 г. [в 2–х частях]. Ч. 2

156. Методика обучения иностранным языкам: традиции и современность / Под ред. А. А. Миролюбова. – Обнинск: Титул, 2010. – 464 с. [с.164120 с.356

157. Мильруд, Р. П. Актуальные проблемы языковой андрагогики // Вопросы современной науки и практики. Университет им. В. И. Вернадского. 2016 № 1 [59]. С. 176–180Барвенко О. Г. Психологические барьеры в обучении взрослых иностранному языку: дисс. … к. псих. н. Ставрополь, 2004 187 с.

158. Миньяр–Белоручев Р.К. Методический словник. Толковый словарь терминов лингводидактики. М.: Стелла, 1996. 144 с

159. Михеева, Н.Ф. Языковые контакты: мультилингвизм / Н.Ф. Михеева. // Иберо–романистика в современном мире: научная парадигма и актуальные задачи: материалы VIIМеждународной конференции: Москва, МГУ им. М.В. Ломоносова, Филологический факультет, 27–28 ноября 2014 г. М.: МАКС Пресс, 2014. С. 73

160. Молчанова,Л.В. Обучение второму иностранному языку в условиях формирования функционального многоязычия в языковом вузе (на примере

японского языка). Diss. Ин–т содержания и методов обучения Рос. акад. образования, 2009

161. Мосиенко Л.В., Хажгалиева Г.Х. Развитие полилингвальной культуры как цель современного языкового образования Вестник Оренбургского государственного университета 2017 № 2 (202) С 21.–26

162. Новые подходы в лингводидактике и педагогическом образовании / Ж.Л. Алоян, С. С.Барсегян, В. К.Безукладников [и др.]. – Нижний Новгород : Нижегородский государственный лингвистический университет им. Н.А. Добролюбова, 2023. – 220 с. – ISBN 978–5–85839–411–2. – EDN MPFJXG.

163. Оберемко,О.Г. Обучение устной иноязычной речи студентов лингвистических направлений подготовки в ситуации «не–диалога культур» / О. Г. Оберемко, Е. А.Лукьянова // Язык и культура. – 2024. – № 66. – С. 262–281. – DOI 10.17223/19996195/66/14. – EDN BNQOXH.

164. Пассов, Е.И., Кузовлева, Н.Е. «Основы коммуникативной теории и технологии иноязычного образования»: Методическое пособие. – М.: Русский язык. 2010, с.13

165. Петрова, Т.К. О некоторых методах обучения взрослых иностранным языкам// Мир педагогики и психологии: международный научно–практический журнал. Нижний Новгород: Научно–издательский центр «Открытое знание», 2022. №05 [70]. 197 с

166. Пономарева, О.Б. Стратегия мультилингвизма и изучение иностранных языков в Евросоюзе / О.Б.Пономарева // Вестник ТГУ. – 2015. – Вып. 2(2). – С. 23–28: 25

167. Попков,В.А. Дидактика высшей школы: учеб. пособие для студентов высш. учеб. заведений / В.А. Попков, А.В. Коржуев. 2–е изд., испр. и доп. М.: Академия, 2004, с. 9

168. Попова, Н.В. Междисциплинарный подход к обучению иностранному языку в многопрофильном вузе: монография / Н.В. Попова. СПб.: ПОЛИТЕХ–ПРЕСС, 2022. С. 8].

169. Поршнева, Е. Р. Условия формирования основ координативного трилингвизма при обучении двум иностранным языкам / Е. Р. Поршнева, Е. О. Лешканова // Вестник Томского государственного университета. – 2024. – № 499. – С. 166–175. – DOI 10.17223/15617793/499/18. – EDN WVYPEP.

170. Потапова, Е.Н. Цели и задачи обучения иностранному языку в рамках корпоративных учебных программ // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2016. Т. 21. № 12 (164). С. 75)

171. Прохоров, А.В. Медиапродукты на основе технологий виртуальной и дополненной реальности в обучении иностранным языкам// Иностранные языки в школе. – 2023. – № 3. – С. 39–44

172. Прохорова А.А. Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза: дисс. ... докт. пед. наук / А.А. Прохорова. Нижний Новгород, 2020. 512 с.

173. Прохорова А.А., Безукладников В.К., Чечеткина А.И. Мультилингвальный фестиваль буктрейлеров как способ повышения читательской активности обучающихся новой формации // Язык и культура. 2023. № 64. С. 232– 251. doi: 10.17223/19996195/64/1

174. Прохорова, А.А. Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза: дисс. ... докт. пед. наук / А.А. Прохорова. Нижний Новгород, 2020, С. 50).

175. Рагозина,А.В. Обдалова,О.А. Плюрилингвальное обучение второму иностранному языку студентов из Юго–Восточной Азии. Вестник Томского государственного университета. 2021. № 465. С. 164–171. DOI: 10.17223/15617793/465/22

176. Росенко, Н.И. Системно–деятельностный подход как методологическая основа процесса формирования экономико–правовой культуры / Н.И. Росенко // Методология педагогики в контексте современного научного знания: сб. научных трудов Международной научно–теоретической конференции, посвященной 90–летию со дня рождения В.В. Краевского [22 сентября 2016г.]/

под ред. А.А.Мамченко. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. С. 343]

177. Сафонова,В.В. Актуальные вопросы ценностного обновления языкового образования в условиях новых геополитических реалий / В. В. Сафонова // Иностранные языки в школе. – 2024. – № 2. – С. 6-14. – EDN SOIOEU.

178. Сафонова,В.В. Лингвокультурные основы формирования билингвальной риторической и полемической компетенций у студентов магистратуры / В. В. Сафонова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2023. – № 3. – С. 9-24. – DOI 10.55959/MSU-2074-1588-19-26-3-1. – EDN KJAKAD.

179. Сафонова,В.В. Профессионально-профильное билингвальное университетское образование: современная необходимость или далекая мечта? / В. В. Сафонова // Учитель. Ученик. Учебник: Сборник научных трудов X Юбилейной международной научно-практической конференции (в контексте глобальных вызовов современности), Москва, 19–20 ноября 2021 года. – Москва: КДУ, Университетская книга, 2022. – С. 332-337. – EDN VMGJHM.

180. Селевко,Г.К. Энциклопедия образовательных технологий: в 2 т. / Г.К. Селевко. М.: НИИ школьных технологий, 2006. Т. 1. С. 4

181. Смокотин,В.М. Многоязычие и проблемы преодоления межъязыковых и межкультурных коммуникативных барьеров в современном мире / В.М. Смокотин. Томск: Изд–во Том. ун–та, 2010. С. 25

182. Смокотин В.М. Многоязычие и проблемы преодоления межъязыковых и межкультурных коммуникативных барьеров в современном мире / В.М. Смокотин. Томск: Изд–во Том. ун–та, 2010. С. 11

183. Соловова, Е.Н. Методика обучения иностранным языкам. Базовый курс. М.: Просвещение, 2002. – 240 с

184. Стрельницкая,Л.П. Идеи В.В. Краевского в современной образовательной практике / Л.П. Стрельницкая // Методология педагогики в контексте современного научного знания: сб. научных трудов

Международной научно–теоретической конференции, посвященной 90–летию со дня рождения В.В. Краевского [22 сентября 2016г.] / под ред. А.А.Мамченко. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. С. 60]

185. Сысоев, П. В. Пересматривая конструкт межкультурной компетенции: обучение межкультурному взаимодействию в условиях «диалога культур» и «не–диалога культур» // Язык и культура. – 2018. – № 43. – С. 261–281.0

186. Сысоев, П. В. Инновационные технологии: искусственный интеллект и адаптивные системы в языковом образовании // *Иностранные языки в школе*. – 2023. – № 9. – С. 33–45.

187. Сысоев,П. В. Цифровая дидактика и персонализация обучения: от концептов к практике // *Язык и культура*. – 2023. – № 1 (61). – С. 25–41.

188. Сысоев, П. В., Филатов, Е.М., Сорокин,Д.О.«Искусственный интеллект в обучении иностранному языку: чат–боты в развитии умений иноязычного речевого взаимодействия обучающихся.»// Иностранные языки в школе 3 (2023): 45

189. Талызина. Н.Ф..Психологические основы управления усвоением знаний [Текст]: Автореферат дис. на соискание ученой степени доктора психологических наук / [Моск. гос. ун-т им. М. В. Ломоносова]. - Москва : Изд-во Моск. ун-та, 1969. - 34 с.

190. Талызина, Н. Ф. Усвоение научных понятий в школе : Учебное пособие / Н. Ф. Талызина, И. А. Володарская, Г. А. Буткин. – 2-е изд., испр. и доп. – Москва : Издательство Юрайт, 2017. – 114 с. – (Образовательный процесс). – ISBN 978-5-534-04740-0. – EDN ZTAJIX.

191. Тарасенко Ф. П. Прикладной системный анализ: учеб. пособие / Ф. П. Тарасенко. – М.: КНОРУС, 2010. – 224 с.

192. Тарева,Е.Г. Межкультурный подход в парадигмальной системе современного социогуманитарного знания. / Диалог культур. Культура

диалога. Человек и новые социогуманитарные ценности: коллективная монография./ Отв.ред. Л.Г. Викулова, Е.Г. Тарева. – М.: НЕОЛИТ, 2017, с.33]

193. Тарева,Е. Г. Диалог культур или не–диалог культур? Дилемма современной лингводидактики // В кн. Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы. Материалы IV Международного научного конгресса [Симферополь 01–19 апреля 2019]. – Симферополь: ООО «Издательство Типография “Ариал”», 2019. – С. 49–54.Тарева,Е. Г. Полиподходность и междисциплинарность – perpetum mobile развития лингводидактики // Язык и культура. – 2022. – № 57. – С. 274–291.

194. Тарева, Е.Г. коммуникативный подход: в поисках лингводидактических инноваций.//Педагогическое образование и наука, 2014, № 5 С.98–103

195. Тарева,Е.Г. "Диалог культур или не–диалог культур? Дилемма современной лингводидактики." Иностранная филология. Социальная и национальная вариативность языка и литературы. 2019

196. Тарева,Е.Г. "Обучение диалогу культур в аспекте лингводидактического мифотворчества." Тенденции развития языкового образования в современном мире–2017. 2018.

197. Таскаева, Е.Б. Билингвизм сквозь призму философской рефлексии / Е.Б. Таскаева // Идеи и идеалы. 2018. № 3. Т. 1. С. 171

198. Таскаева, Е.Б. Многоязычие в современном мире: культурные традиции и направления исследования / Е.Б. Таскаева // *Вестник СГУПС: гуманитарные исследования*. 2017. № 2. С. 53

199. Таскаева,Е.Б. Многоязычие в современном мире: культурные традиции и направления исследования / Е.Б. Таскаева // Вестник СГУПС: гуманитарные исследования. 2017. № 2. С. 53

200. Титова,С.В. Интеллектуальные системы обучения для персонализации и адаптации языковых курсов / С. В. Титова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – № 4. – С. 84-99. – DOI 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-4-6. – EDN EPDVJB.

201. Титова, С.В. Разработка и использование обучающих материалов на базе ИИ в вузах: правовые аспекты / С. В. Титова, К. В. Чикризова // Высшее образование в России. – 2025. – Т. 34, № 6. – С. 91-111. – DOI 10.31992/0869-3617-2025-34-6-91-111. – EDN VZNBEA.

202. Титова,С.В. Технологические решения на базе искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам / С. В. Титова // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2024. – № 2. – С. 18-37. – DOI 10.55959/MSU-2074-1588-19-27-2-2. – EDN OWSQVG.

203. Титова, С. В. Этические и правовые аспекты использования искусственного интеллекта в обучении иностранным языкам / С. В. Титова // Вестник Томского государственного педагогического университета. – 2026. – № 2(244). – С. 84-95. – DOI 10.23951/1609-624X-2026-2-84-95. – EDN PDWIKA.

204. Трегубова Ю.А. Социолингвистический аспект интерференции во второязычной речи билингва (на материале неконтактного русско–английского двуязычия учащейся молодежи Липецкой области): монография / Ю.А. Трегубова. Елец: Елецкий государственный университет им. И.А. Бунина, 2018. С. 8);

205. Трудовой кодекс Российской Федерации от 30 декабря 2001 г. № 197–ФЗ [ред. от 19.12.22] // Собрание законодательства Российской Федерации от 7 января 2002 г. № 1 [часть I] ст. 3

206. Устинова Т.В. Обучение иностранному языку с точки зрения плюрилингвального подхода //Общество: социология, психология, педагогика. 2022. № 10. С. 159–162

207. Федеральный закон от 29 декабря 2012 г. № 273–ФЗ «Об образовании в Российской Федерации» [ред. от 14.04.23] // Собрание законодательства Российской Федерации от 31 декабря 2012 г. № 53 [часть I] ст. 7598].

208. Флеров О.В., Гренлунд А.Ю. Основные модели корпоративного обучения иностранному языку: преимущества и недостатки // Филологические

науки. Вопросы теории и практики Тамбов: Грамота, 2016. № 7(61): в 3–х ч. Ч. 1. С. 205).

209. Халеева, И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи [подготовка переводчиков]. М.: Высшая школа, 1989. 320 с

210. Халеева И.И. Основы теории обучения пониманию иноязычной речи [подготовка переводчиков]: Моногр.– М.: Высш. школа, 1989.– 238 с. Гальскова Н.Д. – Еще раз о лингводидактике / Н.Д. Гальскова // Иностранные языки в школе. 2008. – № 8. – С. 4–10]

211. Халяпина, Л. П. Плюрилингвальный и транслингвальный подходы как новые тенденции в теории интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам студентов технических вузов / Л. П. Халяпина, Е. В. Шостак // Вестник Пермского национального исследовательского политехнического университета. Проблемы языкознания и педагогики. – 2019. – № 2. – С. 119–130. – DOI 10.15593/2224–9389/2019.2.11. – EDN XCFLEH.

212. Хосаинова, О.С. ЛИНГВОДИДАКТИЧЕСКИЕ И МЕТОДИЧЕСКИЕ АСПЕКТЫ МЕЖКУЛЬТУРНОГО ПОДХОДА Лингводидактические и методические аспекты межкультурного подхода [cyberleninka.ru] Дата обращения: 07.08.2023].

213. Хуторский А.В. Образовательные компетенции и методология дидактики / А.В. Хуторский // Методология педагогики в контексте современного научного знания: сб. научных трудов Международной научно–теоретической конференции, посвященной 90–летию со дня рождения В.В. Краевского [22 сентября 2016г.] / под ред. А.А.Мамченко. М.: ФГБНУ «Институт стратегии развития образования РАО», 2016. С. 71.

214. Цит. по Леонтьев А.А. Принцип коммуникативности и психологические основы интенсификации обучения иностранным языкам // Русский язык за рубежом.1982.–Ji4.–С.48–52, с. 34

215. Ценностные ориентации педагога: личностный выбор или компонент содержания образования? / П. И. Касаткин, А. А. Коренев, А. П. Гулов, Е. М.

Косырева // Высшее образование в России. – 2026. – Т. 35, № 2. – С. 10-35. – DOI 10.31992/0869-3617-2026-35-2-10-35. – EDN YKMDLX.

216. Чернышова Т.Г. Междисциплинарный подход в обучении обучающийсяов–магистров неязыкового вуза иностранным языкам / Т.Г. Чернышова // Ученые записки Крымского федерального университета имени В. И. Вернадского Филологические науки. Т. 2 [68]. № 2. Ч. 2. 2016 г. С. 257].

217. Чубарова Л. А. Особенности формирования плюрилингвистической компетенции студентов в процессе иноязычного образования в Вузе. – Электронный ресурс. – Особенности формирования плюрилингвистической компетенции студентов в процессе иноязычного образования в вузе – «Национальный агрегатор открытых репозиториев российских университетов» (НОРА) (openrepository.ru) Дата обращения: 11.02.2024г)

218. Шайгерова, Л.А. Двуязычие и многоязычие как междисциплинарный феномен: социокультурный контекст, проблемы и перспективы исследования/ Л.А.Шайгерова, Р.С.Шилко, Ю.П.Зинченко // Национальный психологический журнал. 2019. № 1 (33). С. 3.

219. Шендель,Т.В., Яркова,С.А. Обучение персонала: формирование инструментов оценки результативности // Креативная экономика. 2021. Т. 15. № 3. С. 762

220. Шостак Е.В. Методика формирования многоязычной компетенции у студенто многопрофильного вуза: автореф. дисс. … канд. пед. наук / Е.В. Шостак. М., 2021

221. Шостак, Е. В. Концепция плюрилингвизма в лингводидактике и обоснование термина «плюрилингвальное обучение» / Е. В. Шостак // Terra Linguistica. – 2018. – № 9(2). – С. 71–85. – DOI: 10.18721/JHSS.9207.].

222. Щелкунова С.А., Метлин С.В., Бокова М.С. Новые подходы к обучению персонала // Московский экономический журнал. 2021. № 1. С. 473

223. Щукин А.Н. Методы обучения в истории преподавания русского языка как иностранного [теория и практика]// Foreign Language Teaching, Volume 40, № 1, 2013

224. Эльконин, Д.Б.Комментарии. // Выготский Л.С. Собрание сочинений. В 6–ти т. Т.4. – М.: Педагогика, 1984. – 432 с.

225. Эльконин,Б.Д. Введение в психологию развития: В традиции культурно–исторической теории Л.С. Выготского. – М.: Тривола, 1994. – 168с.

226. Эпштейн М.Н. К философии возраста. Фрактальность жизни и периодическая таблица возрастов. Бюллетень сибирской медицины. 2006;5(5):48–57.)

227. Ясвин В.А. Образовательная среда: от моделирования к проектированию. – М.: Смысл, 2001. – 365 с.

228. Alisaari, J., Heikkola, L.M., Acquah E.O. Valuing, accepting, or paralyzing multilingualism? Contact–Driven Multilingual Practices (Helsinki, 1–2 June 2017) Book of abstracts. p. 3.

229. Alyamkina E., Bogolepova N., Sysoyev P. Corporate Language Training in Russia: Challenges and Prospects // XLinguae. – 2020. – Vol. 13, No. 2. – P. 103–116.

230. Angouri, J. 2014. Multilingualism in the workplace: Language practices in multilingual contexts. Multilingua 33(1–2). p. 1; Gunarsson, B.L. 2014. Multilingualism in European workplaces. Multilingua 33(1–2). p. 11; Pennycook, A., Otsuji, E. 2014. Metrolingual multitasking and spatial repertoires: 'Pizza mo two minutes coming'. Journal of Sociolinguistics 18(2), p. 161

231. Blommaert, J., Backus, A. 2011. Repertoires revisited: 'Knowing language' in superdiversity. Working papers in Urban Language & Literacies. p. 67

232. Braun, M. (1937). Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit. Gottingische Gelehrte Anzeigen ¨ 4, p. 115).

233. Coady J. Research on ESL/EFL vocabulary acquisition: Putting it in context.// In T. Huckin, M. Haynes & J.Coady [Eds.], Second language reading and vocabulary learning [pp. 3–23]. 1993. Norwood, NJ: Ablex

234. Cummins, J., and R. Persad. 2014. «Teaching Through a Multilingual Lens: The Evolution of EAL Policy and Practice in Canada." Education Matters 2: 3–40

235. Dizon G. A framework for hybrid workplace English training programs // Computer Assisted Language Learning. – 2023. – Vol. 36(1–2). – P. 103–122.

236. Fleming D., Mbida L., Bangou F., Fleuret C., Masson M., Thibeault J., Arnott S. Plurilingualism: A Review of Theory and Current Practice. TESL Canada Journal. 2023. No. 2023(1). DOI: 10.18806/tesl.v40i2/1394.

237. Gałan J. Designing digital corporate language environments: Challenges for adult learners // Journal of Applied Linguistics and Professional Practice. – 2023. – Vol. 17(1). – P. 58–75.

238. Gorter, D. Linguistic Landscape: New Approach to Multilingualism/edited by Durk Gorter. UK: Frankfurt Lodge, Clevedon Hall, Victoria Road. p. 8)

239. Hamers J.F., Blanc M.H. A. Bilinguality and Bilingualism. Cambridge: Cambridge University Press, 2000, c. 6);

240. Jessner U. 2008 Teaching third languages: Findings, trends and challenges. Lang. Teach. (2008), 41:1, p. 16). В 1937 г. M. Braun в статье «Beobachtungen zur Frage der Mehrsprachigkeit» («Наблюдения по вопросу многоязычия»)

241. Jessner, U. 2008 Teaching third languages: Findings, trends and challenges. Lang. Teach. (2008), 41:1, p. 15

242. Larsen–Freeman D. Language Teaching Methods Teacher's Handbook for the Video Series by Office of English Language Programs Materials. 1990.Branch United States Department of State Washington, D.C.

243. Lo Bianco, J. (2010). Strateški načrt za večjezičnost in večpismenost v Sloveniji. In: J. Lo Bianco et al. (eds.). Pot k jezikovni politiki v izobraževanju. Ljubljana: Zavod Republike Slovenije za šolstvo, p. 35; Rutar, S. (2014) Multilingual learning and teaching as a principle of inclusive practice. Journal of contemporary educational studies. Vol. 1. p. 11

244. M. Riley, J. W. Jr. Riley Age integration: conceptual and historical background. The Gerontologist. – 2000. – Vol. 40. – P. 266–270

245. Meaning of «multilingualism» in the English dictionary URL: https://educalingo.com/en/dic–en/multilingualism (дата обращения 02.02.2023

246. Peltokorpi V. Corporate language proficiency and reverse knowledge transfer in multinational corporations: Interactive effects of communication media richness and commitment to headquarters // Journal of International Management. – 2017. – Vol. 23. – P. 166–179.

247. Richards, J.C., Rodgers T.S. Approaches and Methods in Language Teaching, 2nd ed. 2001. Cambridge: CUP

248. Ringbom, H. (1987). The role of L1 in foreign language learning. Clevedon: Multilingual Matters. p. 272).

249. Sysoyev P.V., Potapova R.V. Corporate Foreign Language Education: A New Paradigm of Professional Orientation // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2022. – № 4. – С. 18–29.

250. The Modern Practice of Adult Education; From Andragogy to Pedagogy. Englewood Cliffs, NJ: Cambridge Adult Education. Knowles, Malcolm S., Elwood F. Holton III, and Richard A. Swanson. 1998. The Adult Learner. Houston: Gulf Publishing.

251. Thomas, J. (1988). The role played by metalinguistic awareness in second and third language learning. Journal of Multilingual and Multicultural Development 9, p. 235)

252. Thornbury, S.An A–Z of ELT: A Dictionary of Terms and Concepts Used in English Language Teaching. Oxford: Macmillan Education.2006., c. 229

253. Valdés G. Multilingualism URL: https://www.linguisticsociety.org/resource/multilingualism (дата обращения 02.02.2023)

254. Wilkins D. A. Grammatical, situational and notional syllabuses. Proceedings of the 3'" International Congress ofApplied Linguistics. Heidelberg: Julius Groos Verlag, 1972: 73

255. Willis D. The Lexical Syllabus: A New Approach to Language Teaching. London: Collins COBUILD,1990: 87

Министерство Просвещения Российской Федерации

Федеральное государственное бюджетное учреждение высшего образования
«Донецкий государственный педагогический университет
имени В. Шаталова»

На правах рукописи

ЛАЗАРЕВА Анна Сергеевна

МЕТОДИЧЕСКАЯ СИСТЕМА ПЛЮРИЛИНГВАЛЬНОГО КОРПОРАТИВНОГО ОБУЧЕНИЯ ВЗРОСЛЫХ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ

5.8.2. – Теория и методика обучения и воспитания
(по областям и уровням образования)

П Р И Л О Ж Е Н И Я К Д И С С Е Р Т А Ц И И
на соискание ученой степени доктора педагогических наук

Н а у ч н ы й к о н с у л ь т а н т
д о к т о р п е д а г о г и ч е с к и х н а у к , п р о ф е с с о р
В . Н . А л ф и м о в

Горловка 2026

О Г Л А В Л Е Н И Е

Приложение 1. Понятия и определения методической системы плюрилингвального корпоративного обучения …..……...4
Приложение 2. Анализ словарных определений …….…6
Приложение 3. Методические рекомендации по реализации методической системы в трех типах образовательной практики: в вузах, школах и в языковых школах (локальный акт АНО «Академия корпоративного обучения») ……..…7
Приложение 4. Регламент взаимодействия с корпоративными обучающимися при реализации программы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам (локальный акт АНО «Академия корпоративного обучения») ……...13
Приложение 5. Регламент проектирования содержания плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам на основе коммуникативных намерений (локальный акт АНО «Академия корпоративного обучения») ……... 22
Приложение 6. Методические рекомендации по формированию целевого профиля корпоративного обучающегося в системе плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам (локальный акт АНО «Академия корпоративного обучения») ……. 29
Приложение 7. Матрица целевого профиля корпоративного обучающегося с показателями и уровнями …… 33
Приложение 8. Связка «коммуникативное намерение с показателем профиля, заданием, критериям» …… 34
Приложение 9. Программа плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам (локальный акт АНО «Академия корпоративного обучения») …… 35
Приложение 10. Примеры планов урока по структуре компании на разных уровнях и с разными целями: знакомство, понимание, классифицирование, анализирование, дифференциацию, продуцирование структуры компании .38
Приложение 11. Примеры упражнений …… 60
Приложение 12. Многоязычные интерфейсы и отечественные LMS …… 62
Приложение13. Самооценивание обучающегося в контексте плюрилингвального корпоративного обучения ……..…. 63
Приложение 14. Диагностический инструментарий оценки сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции …. 64
Приложение 15. Диагностические задания, дескрипторы уровней и экспертные листы оценки сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции ……..65
Приложение 16. Пример заполненной диагностической карты сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции обучающегося …… 67
Прилжение 17. Анализ характеристики обучающихся по переменным ……70

Приложение 18 Показатели сложности и сформированности изучаемых языков. Описательные статистики …… 75
Приложение 19. Факторный анализ ……...77
Приложение 20. Многомерная нормальность ……..... 80
Приложение 21. Значение регрессионных весов структурной модели Regression Weights: (Group number 1 - Default model) ……..81
Приложение 22. Стандартизованное значение регрессионных весов структурной модели. Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model) ……85
Приложение 23. Ковариации структурной модели часть 1 .....……88
Приложение 24. Корреляции структурной модели часть 2 ..……88
Приложение 25. Вариации структурной модели ……...88
Приложение 26. Стандартизованные остаточные ковариации структурной модели. Критерии согласия структурной модели ……89
Приложение 27. Апробация на конференциях 2020-2026г ……..91
Приложение 28.Акты о внедрении ……...103

Приложение 1. Понятия и определения методической системы плюрилингвального корпоративного обучения

Термин	Определение
Взрослый корпоративный обучающийся	Взрослый корпоративный обучающийся определяется как субъект, достигший социальной зрелости и осознанно включенный в процесс освоения иностранных языков в профессионально–ориентированной среде.
Диагностический инструментарий	Компонент методической системы, включающий совокупность критериев, показателей, методов и процедур оценки, обеспечивающих объективное измерение, интерпретацию и мониторинг динамики сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции в условиях корпоративного обучения взрослых
Инвариантно-вариативная структура методики	Двухуровневая организация процесса обучения, в которой стабильные методические основания сочетаются с адаптивными компонентами, обеспечивающими реализацию целей обучения в условиях различающихся профессиональных задач, языковых конфигураций и характеристик обучающихся
Иноязычная корпоративная обучающая среда	Педагогически организованная образовательная среда, создающая условия для сопряжения целей и содержания обучения с реальными задачами профессиональной коммуникации
Коммуникативное намерение	Методическая единица отбора и структурирования содержания обучения, определяющей выбор языков, их сочетание и способы реализации профессионально значимого высказывания.
Корпоративное обучение	Целостный, системно организованный, целенаправленный, воспроизводимый процесс обучения, инициируемый и поддерживаемый работодателем, интегрированный в профессиональную деятельность сотрудников и направленный на развитие их профессионального потенциала посредством овладения профессионально релевантными знаниями, способами действия, коммуникативными стратегиями и ценностными ориентациями.
Лингвистическая безопасность	Состояние языковой подготовки человека, при котором он может уверенно и без существенных искажений смысла использовать иностранные (и родной) языки в профессиональном общении, избегая критических ошибок, недопонимания и негативных коммуникативных последствий
Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения	Целостное педагогическое образование, включающее цели, содержание, методику, технологии, организационно-дидактические условия и диагностику, обеспечивающее

	управляемое формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции.
Организационно-дидактические условия	Совокупность целенаправленно созданных и взаимосвязанных факторов и механизмов, обеспечивающих эффективное функционирование, управляемость и воспроизводимость образовательного процесса
Плюрилингвальная иноязычная деятельность	Иноязычная деятельность взрослых, осуществляемая в логике их профессиональной коммуникации и развития, при активном включении когнитивных, цифровых и плюрилингвальных ресурсов, направленных на формирование иноязычной субъектности и межъязыковой рефлексии в условиях корпоративных целей организации
Плюрилингвальная коммуникативная компетенция	Способность и готовность осознанно, функционально и результативно использовать несколько иностранных языков как единый коммуникативный репертуар для реализации профессионально значимых коммуникативных намерений в условиях многоязычного профессионального взаимодействия.
Плюрилингвальное корпоративное обучение взрослых	Методически организованный, воспроизводимый процесс обучения, осуществляемый в условиях иноязычной корпоративной обучающей среды и направленный на формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции.
Плюрилингвальный подход	Системообразующее лингводидактическое основание, рассматривающее языки как единый коммуникативный репертуар и обеспечивающее управление межъязыковым взаимодействием.
Плюрилингвальная языковая личность	Субъект профессиональной коммуникации, обладающий способностью осознанно управлять многоязычным репертуаром.
Психолого-педагогический портрет корпоративного обучающегося	Системно организованное, диагностически выявляемое описание актуального состояния обучающегося как субъекта обучения, включающее совокупность его когнитивно-языковых, мотивационно-ценностных, деятельностно-коммуникативных и профессионально-контекстуальных характеристик, значимых для организации и реализации плюрилингвального корпоративного обучения.
Целевой профиль корпоративного обучающегося	Нормативно заданная, методически обоснованная совокупность целевых характеристик подготовки, отражающая требуемый уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции и определяющая способность обучающегося к реализации профессионально значимых коммуникативных намерений в условиях многоязычной профессиональной коммуникации.

Приложение 2. Анализ словарных определений

полилингвальное обучение и полилингвизм	национальное многоязычие, то есть внутригосударственное этническое многоязычие в многонациональных странах, где помимо основного государственного языка существуют языки народов и язык общения выбирается в соответствии с конкретной коммуникативной ситуацией (Рогозин Мультилингвизм как социальный контекст языка – аналитический портал ПОЛИТ.РУ (polit.ru) Дата обращения: 11.02.2024)).
билингвизм	– синонимы термины «двуязычие» и «билингвизм» (Шайгерова Л.А. – активное сбалансированное владение, пользование двумя языками и родным (H. Ringbom) – одинаково совершенное владение двумя языками; владение двумя языками, применяемыми в разных условиях общения» (Ахманова, О.С.) – равнозначным владением двумя языками на уровне родного (Таскаева Е.Б.) – одинаково свободное активное владение двумя языками вплоть до способности думать на них без перевода с одного на другой (Трегубова Ю.А.)
трехъязычие, триязычие, троязычие, триглоссия, трилингвизм	сосуществование трех языков в речемыслительной сфере индивида, который использует эти языки в различных коммуникативных ситуациях в зависимости от цели общения, места реализации акта коммуникации (Махмудова А.Ж.)
мультиязычие, мультилингвизм и мультилингвальное обучение	- процесс и результат овладения четырьмя и более иностранными языками на основе родного языка обучающегося (Н.В.Барышников 2004); - использование двух и более языка в зависимости от социально– бытового контекста, допускается как пассивный уровень владения (чтение или слушание), так и активный (говорение или письмо). Мультиязычность воспринимается как знание отдельных нескольких языков, необъединенных в некую систему. (Е.Е. Царева, Р.З. Богоудинова); - «мультилнгвизм», как термин соответствующий русскому «многоязычие», с сороковыми годами XIX столетия и определяют его как «владение несколькими языками в той же степени, как одноязычные люди владеют своим родным языком» (Г.В. Галавова, В.В. Теганюк); - акт использования нескольких языков либо отдельным носителем языка, либо сообществом носителей языка (Meaning of «multilingualism» in the English dictionary URL: https://educalingo.com/en/dic–en/multilingualism (дата обращения 02.02.2023)); - неисчислимое многоязычие «multilingualism» (от лат. multi – много, lingua – язык, речь), соответствующий русским терминам «многоязычие», «мультилингвизм». При этом основным признаком многоязычия является способность

	говорить на нескольких языках (Multilingualism URL: https://www.herodictionary.com/en/multilingualism (дата обращения 02.02.2023)); - мультилингвальное обучение – структурированный процесс изучения нескольких иностранных языков в искусственной среде, усвоение специальных знаний, погружение в культуры и исторический опыт (Прохорова 2023).

Приложение 3. Методические рекомендации по реализации методической системы в трех типах образовательной практики: в вузах, школах и в языковых школах (локальный акт АНО «Академия корпоративного обучения»)

Методическая система понимается в ней как целостное, иерархически организованное образование, включающее цель, содержание, методику, технологии, организационно-дидактические условия и диагностику; ее механизмом выступает переход от профессиональных и коммуникативных потребностей обучающегося к результату через проектирование целей, отбор содержания на основе коммуникативных намерений, выбор языков, реализацию инвариантно-вариативной методики и последующую диагностику сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Общая логика реализации системы

Языки рассматриваются как единый коммуникативный репертуар личности, обучение строится не вокруг изолированных языковых тем, а вокруг профессионально или социально значимых коммуникативных намерений. Именно поэтому реализация системы начинается не с календарно-тематического плана и не с выбора учебника, а с ответа на три вопроса: кто именно учится, для каких коммуникативных действий ему нужны языки и как соотнести актуальное состояние обучающегося с целевым профилем результата.

Система реализуется успешно только тогда, когда педагог не копирует готовые модули, а выстраивает управляемый цикл: сначала выявляет психолого-педагогический портрет обучающихся и их потребности, затем проектирует содержание через коммуникативные намерения, после этого определяет, какие языки и в какой конфигурации включаются в обучение, и лишь затем подбирает формы, технологии и способы оценивания. Такой порядок в диссертации не случаен: он обеспечивает управляемость, воспроизводимость и сопоставимость результатов.

Вторая принципиальная позиция касается организационно-дидактических условий. В работе показано, что система не работает в отрыве от среды. Для ее результативной реализации необходимы согласованно действующие условия: формирование иноязычной обучающей среды, обеспечение лингвистической безопасности, нормативная и организационная включенность обучения в контекст учреждения, адаптивность программ и ориентация на целевой профиль обучающегося. Нарушение этой согласованности ведет к фрагментарности процесса и снижению эффективности.

Третья позиция связана с диагностикой. В диссертации подчеркивается, что оценивать нужно не только и не столько уровень владения отдельными языками, сколько способность обучающихся реализовывать коммуникативные намерения в многоязычных ситуациях. Поэтому диагностика должна охватывать коммуникативно-деятельностный, профессионально-содержательный и ценностно-рефлексивный блоки. Это особенно важно при переносе системы в разные образовательные контексты: вуз, школа и языковая школа будут различаться содержанием, возрастом, целями, но принцип трехблочной диагностики сохраняется.

Что должно остаться неизменным в любой образовательной организации

При адаптации системы к разным уровням образования нельзя утратить ее инвариантное ядро. Вариативная часть уже отвечает за выбор языков, очередность их

подключения, адаптацию содержания, форм и технологий к конкретным задачам и к целевому профилю обучающегося.

Это означает, что в любой организации должны сохраняться следующие опорные элементы. Во-первых, обучение строится на плюрилингвальном подходе, то есть на признании языков не изолированными дисциплинами, а взаимосвязанными ресурсами. Во-вторых, единицей проектирования выступает коммуникативное намерение. В-третьих, программа должна быть инвариантно-вариативной. Одно ядро и несколько траекторий реализации. В-четвертых, обязательна предварительная диагностика актуального состояния обучающихся и последующее сопоставление с целевым профилем. В-пятых, оценка результата должна быть не формально-языковой, а деятельностной. Все остальное – возраст, глубина содержания, институциональный формат, темп, набор языков, набор жанров – подлежит адаптации.

Реализация системы в языковой школе

Языковая школа – наиболее гибкая, но и наиболее уязвимая площадка. С одной стороны, здесь проще вводить адаптивные программы, менять темп, комбинировать форматы и строить индивидуальные траектории. С другой стороны, здесь велик риск коммерческой упрощенности, когда плюрилингвальность подается как маркетинговый лозунг без методической глубины. Именно поэтому для языковой школы особенно важно удержать системность.

Почему языковая школа подходит для этой системы

Языковая школа обычно работает с очень разнородным контингентом, а в диссертации специально подчеркивается необходимость учета разнородности языкового, профессионального и коммуникативного опыта обучающихся. Кроме того, для системы принципиальны адаптивные образовательные программы – а именно в языковой школе они реализуются проще всего организационно.

Как выстраивать работу в языковой школе

Оптимальна модель входного профилирования клиента. До начала курса важно выяснить не только уровень языка, но и цели, опыт изучения других языков, типичные коммуникативные ситуации, профессиональный контекст, сроки, предпочитаемый режим обучения, готовность к смешанному формату и к межъязыковому переносу. На основе этого строится группа по доминирующему коммуникативному запросу. Далее формируются программы не типа «английский B1», а типа «многоязычное деловое взаимодействие для менеджеров», «межъязыковая коммуникация в туристическом сервисе», «ведение переписки и переговоров в конфигурации английский плюс второй язык», «подготовка к международным академическим и профессиональным контактам». Это значительно ближе к авторской идее профессионально релевантного содержания и обучения, встроенного в реальные задачи.

Как организовать содержание и технологии

В языковой школе очень уместна короткая модульность. Каждый модуль решает одно ядро коммуникативных намерений. Например: уточнить запрос клиента, представить решение, согласовать сроки, отреагировать на возражение, провести онлайн-встречу, объяснить различие позиций сторон. После этого преподаватель определяет, какие языки должны участвовать и в какой роли: один как основной язык взаимодействия, другой как ресурс сравнения, третий как источник терминологии или культурной адаптации.

Здесь можно особенно активно использовать цифровые инструменты, мультиязычные платформы, онлайн-симуляции, анализ реальных писем и презентаций, запись и разбор устных выступлений. Разработанные материалы включают инвариантные и вариативные компоненты, профессионально ориентированные модули, диагностические средства, цифровые инструменты и трансъязыковые практики, приближающие обучение к реальным условиям коммуникации.

Как контролировать качество в языковой школе

Для языковой школы критически важно не ограничиваться удовлетворенностью клиента. Качество реализации системы должно проверяться по трем основаниям: изменилось ли коммуникативное поведение обучающегося; научился ли он использовать несколько языков функционально, а не стихийно; умеет ли он осмыслять свой языковой выбор и корректировать его. Иначе школа может получить эмоционально положительный отзыв, но не получить реального методического результата.

Что особенно важно для языковой школы

Значимо условие организационной включенности обучения в контекст. Для корпоративного клиента это означает, что программа встроена в задачи организации, а не существовать отдельно от них. Для частного клиента – что курс должен быть встроен в его реальную жизненную, учебную или профессиональную траекторию. Это прямое продолжение той мысли диссертации, что иноязычная обучающая среда создается там, где цели и содержание обучения сопрягаются с реальными задачами коммуникации.

Поэтапный алгоритм внедрения системы

Если свести рекомендации к практическому алгоритму, то для любой организации он будет следующим. На первом этапе проводится диагностико-аналитическая работа. Описать контингент, выявить актуальные коммуникативные намерения, определить языковой репертуар, понять, где проходит граница между актуальным состоянием и целевым профилем. Это опирается на идею психолого-педагогического портрета и целевого профиля как взаимосвязанных, но разных инструментов.

На втором этапе проектируется содержание. Здесь определяется набор типичных коммуникативных намерений, под них отбираются жанры, ситуации, материалы, форматы взаимодействия и критерии результата. В этот момент педагог решает, какие языки и в какой конфигурации будут включены в работу.

На третьем этапе создается образовательная среда. Это не только подбор материалов, но и организационное оформление: расписание, цифровая среда, правила работы с языками, формы обратной связи, требования к продукту, способы предотвращения коммуникативных и прагматических искажений. Именно здесь реализуются организационно-дидактические условия и принцип лингвистической безопасности.

На четвертом этапе осуществляется формирующая реализация программы. Обучение идет через модули, кейсы, задания, проекты, моделирование ситуаций, медиативные и рефлексивные практики. Важно, чтобы в каждом фрагменте было понятно: какое коммуникативное намерение решается и почему выбран именно такой языковой способ действия.

На пятом этапе проводится диагностика результатов. Она должна показывать не только рост языковой точности, но и развитие способности решать задачи в многоязычной ситуации. Для этого используются комплексные критерии и процедуры, соответствующие трем блокам диагностики.

На шестом этапе обязательна коррекция программы. Поскольку система в диссертации понимается как адаптивная и вариативная, завершение цикла не означает его закрытие. Напротив, результаты диагностики становятся основанием для перенастройки траекторий, модулей, состава языков, темпа и форм работы.

Реализация системы в вузе

В ВУЗе можно полноценно соединить языковую подготовку, профессионализацию, проектную деятельность и исследовательскую рефлексию. Не случайно в диссертации Результаты исследования уже имеют практическое применение в системе высшего образования и внедрялись в ряде университетов.

С чего начинать внедрение в вузе

В вузе реализацию следует начинать не с массового пересмотра всех программ, а с создания пилотных модулей на стыке иностранного языка и профессиональной подготовки. Для этого сначала проводится диагностика студенческой группы: выявляется языковой

опыт, уровень владения основным и дополнительными языками, учебная мотивация, профессиональные интересы, готовность к межъязыковому переключению, предпочтительные способы учебной работы. Такой шаг соответствует логике соотнесения психолого-педагогического портрета с целевым профилем обучающегося.

После диагностики преподаватель / методист определяет спектр типичных коммуникативных намерений, характерных для конкретного направления подготовки. Для будущих инженеров это могут быть объяснение технологического решения, участие в рабочем совещании, обсуждение параметров проекта, подготовка презентации для партнеров. Для будущих педагогов – объяснение методического выбора, обсуждение учебного кейса, организация межкультурного взаимодействия, подготовка мультиязычных образовательных материалов. Для экономистов – переговоры, аналитический комментарий, деловая переписка, представление данных. Именно вокруг этих намерений, а не вокруг абстрактных тем типа «education» или «technology», выстраивается содержание.

Как строить содержание в вузе

В вузовской модели обучения используется модульный принцип. Один модуль должен быть посвящен не теме как таковой, а коммуникативному действию в профессиональном контексте. Например, модуль может называться не «международное сотрудничество», а «согласование условий сотрудничества в мультиязычной команде». Тогда внутри него студент работает сразу в нескольких плоскостях: осваивает лексику и дискурс, учится выбирать язык в зависимости от задачи, осваивает межъязыковое переключение и рефлексирует, почему тот или иной языковой выбор был уместен.

Продуктивна инвариантно-вариативная структура. Инвариантная часть модуля остается одинаковой: цель, коммуникативное намерение, профессиональная задача, критерии результата, диагностические процедуры. Вариативная часть меняется: у одной группы второй язык может быть китайский, у другой – немецкий; в одной группе акцент делается на устное взаимодействие, в другой – на письменную коммуникацию; в одной – на деловой жанр, в другой – на академико-профессиональный. Такой принцип полностью соответствует логике работы, где вариативность касается отбора и сочетания языков, последовательности их подключения и адаптации содержания, форм и технологий.

Какие формы работы наиболее уместны в вузе

Для вуза особенно важны кейсы, проектные задания, моделирование профессиональных ситуаций, командная работа с распределением языковых ролей, презентации, медиативные задания, работа с мультиязычными источниками, анализ профессиональных документов и их адаптация под разные адресаты. Эти формы лучше всего согласуются с деятельностной и профессионально ориентированной логикой системы, о которой говорится в диссертации. Очень важно, чтобы студент принимал решение: на каком языке, в какой конфигурации и с какими компенсаторными средствами он будет решать задачу. Именно в этот момент плюрилингвальный подход перестает быть декларацией и становится реальной методической практикой.

Как организовать оценивание в вузе

В вузе диагностика должна быть встроенной и многоэтапной. На входе фиксируется исходное состояние. По ходу модуля проводится текущая оценка – через наблюдение, рубрики, самооценку, экспертную оценку продукта. На выходе осуществляется комплексная диагностика по трем блокам: способен ли студент действовать в многоязычной ситуации; понимает ли профессиональное содержание и умеет ли им оперировать; умеет ли осмыслять собственный языковой выбор, риски и ограничения. Такая логика полностью соответствует трехблочному диагностическому инструментарию, описанному в диссертации.

Что особенно важно для вуза

Главная ошибка в вузе – оставить систему только внутри кафедры иностранных языков. Если реализация ограничится одним курсом, без связи с профильными дисциплинами, она быстро станет внешней надстройкой. В вузе система раскрывает свой потенциал именно как междисциплинарная и профессионально встроенная. Поэтому нужно сотрудничество с профильными кафедрами, совместное проектирование заданий, а при возможности – участие работодателей в определении типовых коммуникативных ситуаций.

Реализация системы в школе

Перенос системы в школьную практику требует особенно бережной адаптации. Здесь нельзя механически переносить корпоративно-профессиональную модель. Однако сама логика системы сохраняет высокую ценность: школьник тоже может учиться видеть языки как взаимосвязанный репертуар, осваивать осознанный выбор языковых средств и действовать не по принципу «выучи правило», а по принципу «реши коммуникативную задачу».

Как переосмыслить систему для школы

В школе необходимо сместить акцент с профессионального намерения на учебно-социальное и предпрофессиональное намерение. Для школьника коммуникативные намерения будут иными: представить себя и свою позицию, сравнить явления разных культур, объяснить выбор, участвовать в совместном проекте, представить результаты мини-исследования, взаимодействовать в международной школьной среде, подготовить мультиязычный продукт. Это не разрушает систему, а переводит ее на уровень, соответствующий возрасту.

Соответственно, психолого-педагогический портрет школьника должен учитывать не столько профессиональный опыт, сколько возрастные особенности, уровень когнитивной зрелости, школьную мотивацию, готовность к сотрудничеству, опыт изучения первого и второго иностранного языка, отношение к межкультурному взаимодействию. Целевой профиль в школе тоже будет иным: он не предполагает зрелой профессиональной автономии, но предполагает формирование основы плюрилингвальной коммуникативной компетенции, языковой гибкости, культурной чувствительности и готовности переносить знания между языками. Общая логика соотнесения портрета и профиля при этом сохраняется.

Как строить школьное содержание

В школьном контексте особенно важно не перегрузить ребенка множеством языков одновременно. Реализация системы должна быть ступенчатой. Сначала формируется представление о связи языков, о возможности опоры на уже известные языковые средства, о допустимости осознанного сравнения и переноса. Затем вводятся задания на сопоставление, межъязыковую догадку, выбор наиболее уместного способа выражения. И только потом – полноценные задания, где школьник переключается между языками в рамках одной коммуникативной задачи.

Здесь инвариантная часть может включать общие принципы: опора на известное, сравнение языковых средств, осмысленность выбора, связь языка с задачей, поэтапная рефлексия. Вариативная часть будет зависеть от возраста, профиля класса и языкового набора школы. В одном случае это могут быть русский, английский и немецкий; в другом – русский, английский и французский; в третьем – только элементы включения второго языка на уровне узнавания и опоры. Такой перенос остается верен авторской логике инвариантно-вариативной структуры.

Какие формы работы подходят школе

Для школы особенно продуктивны мини-проекты, ролевые ситуации, визуально опосредованные задания, сравнительные языковые карты, мультиязычные постеры, короткие презентации, подготовка видеообъяснений, задания на медиативную деятельность, когда учащийся должен передать смысл с учетом другого адресата. Хорошо

работают задания, где ребенок объясняет понятие, используя ресурсы двух языков, или подбирает наиболее понятную форму для конкретной аудитории.

Важно, чтобы плюрилингвальность не превращалась в хаотическое смешение языков. Здесь особенно значимо условие лингвистической безопасности, сформулированное в диссертации как предупреждение межъязыковых и прагматических искажений, способных привести к коммуникативным рискам. В школе это означает необходимость учить не просто переключаться, а переключаться осознанно, понимая границы уместности и различая учебную помощь и ошибочное смешение.

Как оценивать школьный результат

Школьная диагностика не должна копировать вузовскую по сложности, но может сохранять ту же структуру. В коммуникативно-деятельностном блоке оценивается, способен ли ученик решить задачу и использовать знакомые языковые ресурсы осмысленно. В содержательном блоке – понимает ли он тему, может ли сопоставить явления и извлечь смысл из мультиязычного материала. В ценностно-рефлексивном – проявляет ли интерес к языковому разнообразию, понимает ли, зачем нужны разные языки и как ими можно пользоваться без страха. Такой подход соответствует заложенной в диссертации идее многоуровневой оценки.

Что особенно важно для школы

Ключевой риск школьной реализации – подмена системы эффектными, но методически неорганизованными «многоязычными вставками». Если учитель просто время от времени добавляет слова из другого языка, это еще не реализация системы. Реализация начинается там, где языки начинают работать на решение коммуникативной задачи, а педагог осознанно проектирует это решение через намерение, отбор содержания, выбор форм и диагностику.

Основные методические риски

Первый риск – формальное многоязычие. Это ситуация, когда несколько языков присутствуют в программе, но не работают на задачу. Внешне курс выглядит современным, а по сути остается набором разрозненных упражнений.

Второй риск – отсутствие диагностики портрета обучающихся. Тогда вариативность начинает строиться на догадках преподавателя, а не на реальных особенностях группы.

Третий риск – подмена коммуникативного намерения темой или грамматическим разделом. Как только единицей планирования снова становится «тема урока», система теряет свою проектировочную глубину.

Четвертый риск – отсутствие организационной среды. Если учреждение не поддерживает программу временем, цифровыми ресурсами, внутренней согласованностью и правилами, система распадается на энтузиазм отдельных преподавателей.

Пятый риск – оценивание по старой модели, когда проверяется только знание слов и правил. В этом случае невозможно увидеть главный результат – способность функционально использовать языковой репертуар для решения задачи. Все эти риски прямо или косвенно предупреждаются логикой диссертации, где акцент сделан на согласованности условий, управляемости и воспроизводимости.

Итоговый вывод

Методическая система может быть реализована и в вузе, и в школе, и в языковой школе, но не как единая «готовая модель для всех», а как единый методологический каркас с разной степенью и формой вариативности. Ее сила именно в том, что она задает не набор приемов, а порядок педагогического мышления: сначала понять обучающегося и его задачи, затем спроектировать содержание через коммуникативные намерения, после этого определить языковую конфигурацию, создать поддерживающую среду и только потом оценивать не формальное владение языком, а способность действовать в многоязычной ситуации. Такой подход полностью соответствует диссертационной логике, где система

понимается как целостная, адаптивная, воспроизводимая и ориентированная на управляемое формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Приложение 4. Регламент взаимодействия с корпоративными обучающимися при реализации программы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам (локальный акт АНО «Академия корпоративного обучения»)

РЕГЛАМЕНТ
взаимодействия с корпоративными обучающимися при реализации программы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам

1. Общие положения

1.1. Настоящий Регламент определяет порядок организационного, учебно-методического, информационного и консультативного взаимодействия Организации с корпоративными обучающимися при реализации программы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам.
1.2. Настоящий Регламент является локальным нормативным актом АНО «Академия корпоративного обучения» (далее – Организация) и подлежит обязательному применению всеми структурными подразделениями, должностными лицами, педагогическими работниками, методистами, координаторами программ, специалистами по сопровождению обучающихся и иными работниками, участвующими в организации и реализации программ плюрилингвального корпоративного обучения.
1.3. Действие настоящего Регламента распространяется на отношения, возникающие между Организацией и корпоративными обучающимися на всех этапах реализации программы, включая информирование до начала обучения, входную диагностику, организацию учебного процесса, сопровождение в период освоения программы, проведение контроля результатов, завершение обучения и последующее информирование в пределах, установленных локальными нормативными актами Организации.
1.4. Для целей настоящего Регламента под корпоративным обучающимся понимается совершеннолетнее лицо, зачисленное на программу плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам по заявке, направлению, договору либо иному установленному основанию, связанному с участием организации-заказчика в инициировании, финансировании, согласовании или сопровождении обучения.
1.5. Настоящий Регламент направлен на обеспечение:
а) единообразия организационных процедур взаимодействия с корпоративными обучающимися;
б) прозрачности порядка сопровождения обучающихся;
в) согласованности действий работников Организации;
г) учета профессионального контекста и образовательных потребностей обучающихся;
д) соблюдения прав и законных интересов участников образовательных отношений;
е) поддержания учебной дисциплины и надлежащего уровня организационной культуры при реализации программы.
1.6. Взаимодействие с корпоративными обучающимися осуществляется в соответствии с законодательством Российской Федерации, уставом Организации, локальными нормативными актами, регулирующими порядок реализации образовательных программ, защиту персональных данных, правила внутреннего распорядка, применение электронного обучения и дистанционных образовательных технологий, а также в соответствии с условиями договора с организацией-заказчиком.
1.7. Взаимодействие с корпоративными обучающимися строится с учетом специфики корпоративного обучения взрослых, включая ограниченность временного ресурса обучающихся, практическую направленность обучения, зависимость образовательного

процесса от профессионального графика, необходимость учета должностных функций и профессионально значимых коммуникативных задач.
1.8. Не допускается организация взаимодействия с корпоративными обучающимися в порядке, не обеспечивающем их информированность о правилах обучения, критериях оценивания, порядке сопровождения и способах решения организационных и учебных вопросов.

2. Цель и задачи взаимодействия с корпоративными обучающимися

2.1. Целью взаимодействия с корпоративными обучающимися является обеспечение организационно упорядоченного, методически сопровождаемого и педагогически целесообразного участия обучающихся в реализации программы плюрилингвального корпоративного обучения.
2.2. Для достижения указанной цели решаются следующие задачи:
а) своевременное информирование обучающихся об условиях, порядке и содержании обучения;
б) обеспечение их включения в образовательный процесс на основе понятных и единых процедур;
в) сопровождение обучающихся на всех этапах освоения программы;
г) создание условий для эффективной коммуникации между обучающимся, преподавателем, методистом, координатором и иными участниками образовательных отношений;
д) обеспечение своевременной обратной связи по вопросам обучения и результатам освоения программы;
е) предупреждение и урегулирование затруднений, возникающих в процессе обучения;
ж) обеспечение соблюдения обучающимися учебной дисциплины, правил академической добросовестности и требований цифровой безопасности;
з) обеспечение баланса между интересами обучающегося, Организации и организации-заказчика в пределах, допускаемых законодательством Российской Федерации.
2.3. Взаимодействие с корпоративными обучающимися должно обеспечивать не только решение текущих организационных задач, но и формирование устойчивых условий для достижения планируемых результатов обучения.

3. Принципы взаимодействия с корпоративными обучающимися
3.1. Взаимодействие с корпоративными обучающимися осуществляется на основе следующих принципов:
а) законности;
б) уважения личности обучающегося;
в) профессиональной корректности;
г) адресности сопровождения;
д) доступности информации;
е) своевременности обратной связи;
ж) согласованности действий участников взаимодействия;
з) конфиденциальности;
и) сочетания единых организационных требований и индивидуализированного подхода.
3.2. Принцип законности означает, что все действия Организации, связанные с взаимодействием с корпоративными обучающимися, должны соответствовать законодательству Российской Федерации, уставу Организации, локальным нормативным актам и условиям заключенных договоров.
3.3. Принцип уважения личности обучающегося означает недопустимость унижающего, дискриминационного, формально-пренебрежительного либо иного некорректного

отношения к обучающемуся со стороны работников Организации и иных участников образовательных отношений.
3.4. Принцип профессиональной корректности означает, что взаимодействие должно строиться в деловой форме, соответствующей задачам корпоративного обучения, с соблюдением норм педагогической этики, речевой культуры и организационной дисциплины.
3.5. Принцип адресности сопровождения означает учет уровня подготовки, профессионального профиля, образовательных потребностей, коммуникативных затруднений и организационных условий участия конкретного обучающегося в программе.
3.6. Принцип доступности информации означает, что обучающемуся должна быть предоставлена необходимая и понятная информация о программе, графике занятий, порядке доступа к ресурсам, процедурах контроля, критериях оценивания и способах получения поддержки.
3.7. Принцип своевременности обратной связи означает, что обращения обучающихся, возникающие в ходе освоения программы, подлежат рассмотрению и разрешению в разумные сроки, установленные Организацией.
3.8. Принцип согласованности действий участников взаимодействия означает необходимость координации между руководителем программы, методистом, преподавателем, координатором и иными лицами, участвующими в сопровождении обучающегося.
3.9. Принцип конфиденциальности означает, что сведения об обучающемся, его результатах, трудностях, диагностических данных и иных характеристиках участия в программе подлежат защите и не подлежат передаче третьим лицам вне установленного порядка.
3.10. Принцип сочетания единых организационных требований и индивидуализированного подхода означает, что общие правила участия в программе обязательны для всех обучающихся, при этом формы сопровождения, консультационной поддержки и образовательного маршрута могут уточняться с учетом особенностей конкретного обучающегося.
3.11. Не допускается взаимодействие с корпоративными обучающимися с нарушением указанных принципов.

4. Этапы взаимодействия с корпоративными обучающимися
4.1. Взаимодействие с корпоративными обучающимися осуществляется поэтапно и включает:
а) этап предварительного информирования;
б) этап организационного включения в программу;
в) этап адаптационного сопровождения;
г) этап текущего сопровождения в период обучения;
д) этап сопровождения процедур контроля и оценки результатов;
е) этап завершения обучения;
ж) при необходимости – этап постпрограммного информирования и консультирования.
4.2. Этап предварительного информирования
4.2.1. На этапе предварительного информирования обучающемуся предоставляется информация:
а) о наименовании программы;
б) о целях и предполагаемых результатах обучения;
в) о сроках, объеме, формате и режиме занятий;
г) о порядке прохождения входной диагностики;
д) о технических и организационных условиях участия в программе;

е) о контактных данных ответственных лиц;
ж) о документах и сведениях, необходимых для начала обучения.
4.2.2. Информирование осуществляется посредством официальных каналов коммуникации, установленных Организацией.
4.2.3. Объем и характер предоставляемой информации должны обеспечивать возможность осознанного включения обучающегося в программу.
4.3. Этап организационного включения в программу
4.3.1. Этап организационного включения в программу включает:
а) регистрацию обучающегося в установленном порядке;
б) ознакомление с локальными нормативными актами, регулирующими обучение;
в) предоставление доступа к образовательной платформе и иным цифровым ресурсам;
г) прохождение входной диагностики;
д) распределение по учебным группам либо определение индивидуального маршрута;
е) информирование о расписании, правилах участия в занятиях и порядке взаимодействия с преподавателем и координатором.
4.3.2. До начала обучения обучающийся подлежит ознакомлению:
а) с правилами внутреннего распорядка в части, касающейся его статуса;
б) с порядком текущего и итогового контроля;
в) с требованиями академической добросовестности;
г) с требованиями цифровой безопасности и правилами использования цифровых ресурсов Организации.
4.3.3. Не допускается допуск обучающегося к реализации программы без его информирования об основных организационных условиях участия.
4.4. Этап адаптационного сопровождения
4.4.1. Адаптационное сопровождение осуществляется в начальный период реализации программы и направлено на обеспечение включенности обучающегося в образовательный процесс.
4.4.2. В рамках адаптационного сопровождения обеспечиваются:
а) уточнение образовательных ожиданий обучающегося;
б) разъяснение логики программы и структуры обучения;
в) уточнение затруднений, связанных с включением в учебный процесс;
г) первичная обратная связь по результатам входной диагностики;
д) при необходимости – корректировка маршрута обучения либо форм сопровождения.
4.4.3. Продолжительность адаптационного этапа определяется Организацией с учетом продолжительности программы и особенностей состава обучающихся.
4.5. Этап текущего сопровождения в период обучения
4.5.1. На этапе текущего сопровождения обучающемуся обеспечиваются:
а) организационное сопровождение по вопросам расписания, доступа к занятиям и цифровым ресурсам;
б) учебно-методическое сопровождение по вопросам содержания программы, порядка выполнения заданий и подготовки к контрольным мероприятиям;
в) консультационная поддержка по возникающим учебным затруднениям;
г) обратная связь по результатам текущей учебной деятельности;
д) информирование об изменениях, затрагивающих реализацию программы.
4.5.2. Формами текущего взаимодействия с обучающимися могут являться:
а) учебные занятия;
б) индивидуальные и групповые консультации;
в) сообщения через образовательную платформу;
г) электронная переписка;
д) уведомления через официальные каналы связи;

е) промежуточные собеседования;
ж) иные формы, установленные Организацией.
4.6. Этап сопровождения процедур контроля и оценки результатов
4.6.1. В рамках сопровождения процедур контроля и оценки результатов обучающемуся предоставляется информация:
а) о сроках проведения контрольных мероприятий;
б) о формате заданий;
в) о порядке выполнения работ;
г) о критериях оценки в объеме, необходимом для понимания логики оценивания;
д) о порядке ознакомления с результатами.
4.6.2. При необходимости обучающемуся предоставляются разъяснения по вопросам, связанным с интерпретацией результатов и дальнейшими действиями в рамках программы.
4.7. Этап завершения обучения
4.7.1. По завершении программы обучающемуся предоставляется информация:
а) об итоговых результатах обучения;
б) о форме фиксации результатов;
в) о документах, выдаваемых по завершении обучения;
г) о возможностях продолжения обучения либо участия в последующих программах.
4.7.2. На этапе завершения обучения Организация вправе проводить итоговый сбор обратной связи от обучающихся в целях совершенствования программы и порядка сопровождения.
4.8. Этап постпрограммного информирования и консультирования
4.8.1. В случаях, предусмотренных программой, договором с организацией-заказчиком либо локальными нормативными актами Организации, после завершения обучения может осуществляться постпрограммное информирование и консультирование обучающихся.
4.8.2. Указанное сопровождение может включать рекомендации по дальнейшему языковому развитию, информирование о последующих образовательных возможностях, участие в отсроченной диагностике и иные формы взаимодействия, не противоречащие локальным актам Организации.

5. Порядок информирования корпоративных обучающихся
5.1. Организация обязана обеспечивать корпоративным обучающимся своевременное, достоверное и достаточное информирование по вопросам, связанным с реализацией программы.
5.2. Обязательному доведению до сведения обучающихся подлежит информация:
а) о содержании программы;
б) о сроках и режиме обучения;
в) о расписании занятий;
г) о преподавателях и ответственных лицах в части, необходимой для организации взаимодействия;
д) о формах, сроках и порядке контроля результатов;
е) о порядке обращения по организационным и учебным вопросам;
ж) о правилах использования образовательной платформы и иных цифровых ресурсов;
з) о правилах поведения и требованиях, обязательных для обучающихся.
5.3. Информирование осуществляется посредством официальных каналов коммуникации, к которым могут относиться:
а) электронная почта;
б) личный кабинет обучающегося;
в) образовательная платформа;

г) корпоративные цифровые сервисы, согласованные Организацией;
д) иные каналы, утвержденные в установленном порядке.
5.4. Организация самостоятельно определяет перечень официальных каналов коммуникации и доводит его до сведения обучающихся до начала программы.

6. Формы сопровождения корпоративных обучающихся
6.1. Сопровождение корпоративных обучающихся при реализации программы может осуществляться в следующих формах:
а) организационное сопровождение;
б) учебно-методическое сопровождение;
в) консультационное сопровождение;
г) информационно-техническое сопровождение;
д) диагностико-аналитическое сопровождение;
е) рефлексивное сопровождение.
6.2. Организационное сопровождение включает решение вопросов, связанных с доступом к занятиям, расписанием, посещаемостью, техническими условиями участия в программе, документооборотом и иными организационными аспектами.
6.3. Учебно-методическое сопровождение включает разъяснение содержания программы, логики освоения модулей, требований к заданиям, форм контроля, критериев оценивания и иных вопросов, связанных с учебной деятельностью обучающегося.
6.4. Консультационное сопровождение включает индивидуальные и групповые консультации, направленные на преодоление затруднений в освоении программы.
6.5. Информационно-техническое сопровождение включает помощь в использовании образовательной платформы, цифровых сервисов, электронных материалов и иных средств, используемых в рамках программы.
6.6. Диагностико-аналитическое сопровождение включает информирование обучающегося о результатах диагностики, обсуждение динамики освоения программы и формулирование рекомендаций по дальнейшему обучению.
6.7. Рефлексивное сопровождение включает формы работы, направленные на осознание обучающимся собственных образовательных результатов, коммуникативных затруднений и возможностей их преодоления.

7. Особенности взаимодействия в условиях корпоративного заказа
7.1. При реализации программы в интересах организации-заказчика взаимодействие с корпоративными обучающимися осуществляется с учетом трехстороннего характера образовательных отношений, включающего:
а) Организацию как исполнителя образовательной программы;
б) корпоративного обучающегося как непосредственного участника образовательного процесса;
в) организацию-заказчика как сторону, заинтересованную в результатах обучения в пределах, установленных договором и законодательством Российской Федерации.
7.2. В рамках корпоративного заказа Организация обязана разграничивать:
а) сведения, необходимые для организации обучения;
б) сведения, относящиеся к персональным данным обучающегося;
в) сведения о промежуточных и итоговых результатах обучения;
г) аналитические материалы, предоставляемые заказчику в обобщенном либо персонализированном виде.
7.3. Передача организации-заказчику сведений о ходе обучения, посещаемости, уровне включенности обучающегося, его диагностических и итоговых результатах осуществляется только в объеме и порядке, предусмотренных законодательством Российской Федерации, договором и локальными нормативными актами Организации.

7.4. При отсутствии правового основания для передачи персонализированных данных обучающихся Организация предоставляет заказчику обезличенные, агрегированные либо аналитически обобщенные сведения.
7.5. Не допускается использование взаимодействия с обучающимся в целях, не связанных с реализацией программы, контролем ее качества и исполнением обязательств Организации в рамках заключенного договора.

8. Права корпоративных обучающихся
8.1. Корпоративный обучающийся имеет право:
а) на получение полной и достоверной информации о программе, порядке ее реализации, условиях участия и формах сопровождения;
б) на доступ к предусмотренным программой учебным, информационным и цифровым ресурсам;
в) на уважительное и корректное отношение со стороны работников Организации и иных участников образовательных отношений;
г) на своевременную обратную связь по вопросам обучения;
д) на получение информации о результатах своей учебной деятельности и диагностических процедур;
е) на обращение по организационным, учебным и иным вопросам, связанным с реализацией программы;
ж) на консультационную поддержку в пределах, предусмотренных программой и локальными нормативными актами Организации;
з) на защиту своих персональных данных и конфиденциальность результатов обучения;
и) на рассмотрение обращений, замечаний и предложений в установленном порядке.
8.2. Реализация прав корпоративного обучающегося не должна нарушать права иных участников образовательных отношений, нормы учебной дисциплины и требования локальных нормативных актов Организации.

9. Обязанности корпоративных обучающихся
9.1. Корпоративный обучающийся обязан:
а) соблюдать требования законодательства Российской Федерации, локальных нормативных актов Организации и настоящий Регламент;
б) своевременно знакомиться с официальной информацией, касающейся реализации программы;
в) посещать занятия в соответствии с установленным режимом участия в программе, если иное не предусмотрено форматом обучения;
г) выполнять предусмотренные программой задания и контрольные мероприятия;
д) соблюдать требования академической добросовестности;
е) корректно взаимодействовать с преподавателями, координаторами, методистами и иными обучающимися;
ж) соблюдать требования цифровой безопасности при использовании образовательной платформы и иных цифровых ресурсов;
з) своевременно уведомлять Организацию о возникших обстоятельствах, затрудняющих участие в программе;
и) использовать предоставляемые материалы и ресурсы исключительно в рамках целей обучения, если иной режим их использования не установлен Организацией.
9.2. Не допускается:
а) систематическое нарушение учебной дисциплины;
б) некорректное поведение по отношению к участникам образовательных отношений;
в) нарушение требований академической добросовестности;
г) несанкционированное распространение учебных материалов, персональных данных

либо информации ограниченного доступа;
д) действия, препятствующие организации учебного процесса.

10. Права и обязанности работников Организации при взаимодействии с корпоративными обучающимися

10.1. Права и обязанности преподавателя

10.1.1. Преподаватель обязан:
а) обеспечивать педагогически корректное и методически обоснованное взаимодействие с обучающимися;
б) своевременно доводить до сведения обучающихся информацию, относящуюся к проведению занятий, выполнению заданий и контролю результатов;
в) обеспечивать обратную связь по результатам учебной деятельности в установленном порядке;
г) соблюдать единые требования Организации к взаимодействию с обучающимися;
д) фиксировать значимые для образовательного процесса обстоятельства в пределах своей компетенции;
е) соблюдать конфиденциальность сведений об обучающихся.

10.1.2. Преподаватель вправе:
а) запрашивать у обучающихся сведения, необходимые для организации учебной деятельности, в пределах своей компетенции;
б) вносить предложения по совершенствованию порядка сопровождения обучающихся;
в) обращаться к координатору, методисту и руководителю программы для решения вопросов, выходящих за пределы его полномочий.

10.2. Права и обязанности координатора программы

10.2.1. Координатор программы обязан:
а) обеспечивать организационную коммуникацию между обучающимися, преподавателями, методистами и иными участниками реализации программы;
б) информировать обучающихся по организационным вопросам;
в) сопровождать процессы регистрации, доступа к платформам, информирования о расписании и изменениях в порядке реализации программы;
г) фиксировать обращения обучающихся и обеспечивать их направление уполномоченным лицам;
д) контролировать соблюдение установленных сроков ответа на обращения в пределах своей компетенции.

10.2.2. Координатор программы вправе:
а) запрашивать необходимую для организационного сопровождения информацию у работников Организации и обучающихся;
б) инициировать рассмотрение проблемных ситуаций, затрагивающих реализацию программы;
в) вносить предложения по совершенствованию организационного сопровождения.

10.3. Права и обязанности методиста и руководителя программы

10.3.1. Методист и руководитель программы обеспечивают методическую и организационную согласованность взаимодействия с корпоративными обучающимися.

10.3.2. Методист и руководитель программы обязаны:
а) обеспечивать соответствие сопровождения обучающихся целям, структуре и логике программы;
б) рассматривать сложные или спорные вопросы, возникающие в ходе взаимодействия с обучающимися;
в) участвовать в анализе обращений и обратной связи;
г) разрабатывать предложения по совершенствованию порядка взаимодействия.

11. Порядок рассмотрения обращений корпоративных обучающихся
11.1. Корпоративные обучающиеся вправе обращаться в Организацию по вопросам, связанным с реализацией программы, в порядке, установленном настоящим Регламентом и иными локальными нормативными актами.
11.2. Обращения обучающихся могут касаться:
а) организационных вопросов;
б) содержания программы;
в) порядка доступа к ресурсам;
г) выполнения заданий;
д) результатов контроля и диагностики;
е) качества сопровождения;
ж) иных вопросов, непосредственно связанных с реализацией программы.
11.3. Обращение направляется через официальный канал связи, установленный Организацией.
11.4. Обращение подлежит рассмотрению ответственным лицом в пределах его компетенции.
11.5. При необходимости обращения передаются на рассмотрение руководителю программы, методисту, специалисту по оценке качества либо иному уполномоченному лицу.
11.6. Сроки рассмотрения обращений определяются Организацией и доводятся до сведения обучающихся до начала реализации программы.
11.7. По итогам рассмотрения обращения обучающемуся предоставляется ответ в форме, установленной Организацией.

12. Урегулирование спорных ситуаций
12.1. Спорные ситуации, возникающие в процессе взаимодействия с корпоративными обучающимися, подлежат разрешению с соблюдением принципов законности, объективности, уважения прав участников образовательных отношений и сохранения делового характера коммуникации.
12.2. Урегулирование спорной ситуации осуществляется, как правило, последовательно:
а) на уровне непосредственного участника взаимодействия;
б) на уровне координатора программы;
в) на уровне методиста или руководителя программы;
г) в ином порядке, установленном локальными нормативными актами Организации.
12.3. При рассмотрении спорной ситуации учитываются:
а) локальные нормативные акты Организации;
б) условия договора с организацией-заказчиком;
в) фактические обстоятельства ситуации;
г) права и обязанности участников образовательных отношений.
12.4. Не допускается разрешение спорных ситуаций в неофициальном порядке, если это влечет нарушение установленной процедуры, прав участников образовательных отношений либо требований конфиденциальности.

13. Конфиденциальность и защита информации
13.1. При взаимодействии с корпоративными обучающимися Организация обязана обеспечивать защиту персональных данных и иной информации ограниченного доступа.
13.2. Обработке, хранению и передаче подлежат только те сведения, которые необходимы для реализации программы, обеспечения качества обучения и исполнения обязанностей Организации.

13.3. Доступ к персональным данным обучающихся предоставляется только тем работникам Организации, которым такой доступ необходим для исполнения их должностных обязанностей.
13.4. Не допускается:
а) разглашение сведений о результатах обучения обучающегося вне установленного порядка;
б) передача третьим лицам информации, не предусмотренной законодательством Российской Федерации, договором и локальными нормативными актами Организации;
в) использование информации об обучающемся в целях, не связанных с реализацией программы.

14. Ответственность
14.1. Работники Организации, участвующие во взаимодействии с корпоративными обучающимися, несут ответственность за соблюдение требований настоящего Регламента, корректность действий, своевременность информирования, надлежащее сопровождение обучающихся и соблюдение конфиденциальности.
14.2. Корпоративные обучающиеся несут ответственность за соблюдение настоящего Регламента, правил участия в программе, требований учебной дисциплины, академической добросовестности и цифровой безопасности.
14.3. Нарушение требований настоящего Регламента влечет последствия, предусмотренные законодательством Российской Федерации, уставом Организации, иными локальными нормативными актами и условиями договора.

15. Заключительные положения
15.1. Настоящий Регламент вступает в силу со дня его утверждения руководителем Организации, если иной срок не установлен соответствующим распорядительным актом.
15.2. Контроль за исполнением настоящего Регламента возлагается на заместителя директора АНО «Академия корпоративного обучения».
15.3. Все изменения и дополнения к настоящему Регламенту утверждаются приказом руководителя Организации.
15.4. Вопросы, не урегулированные настоящим Регламентом, разрешаются в соответствии с законодательством Российской Федерации, уставом Организации, иными локальными нормативными актами и условиями договора с организацией-заказчиком.
15.5. Настоящий Регламент подлежит доведению до сведения работников Организации, участвующих в реализации программы, а также корпоративных обучающихся в части, касающейся их прав, обязанностей и порядка участия в программе.

Приложение 5. Регламент проектирования содержания плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам на основе коммуникативных намерений (локальный акт АНО «Академия корпоративного обучения»)

РЕГЛАМЕНТ
проектирования содержания плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам на основе коммуникативных намерений

1. Общие положения
1.1. Настоящий Регламент определяет порядок проектирования содержания программы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам в АНО «Академия корпоративного обучения» (далее – Организация).

1.2. Настоящий Регламент является локальным нормативным актом Организации и устанавливает единые требования к отбору, структурированию, описанию, согласованию и актуализации содержания обучения, реализуемого в рамках программ плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам.
1.3**.** Действие настоящего Регламента распространяется на руководителей программ, методистов, педагогических работников, специалистов по оценке качества, иных работников Организации, участвующих в проектировании, экспертизе, реализации и обновлении содержания обучения, а также на лиц, привлекаемых к указанной деятельности на договорной или экспертной основе.
1.4. Целью настоящего Регламента является обеспечение методической обоснованности, профессиональной релевантности, внутренней согласованности, воспроизводимости и диагностичности содержания плюрилингвального корпоративного обучения.
1.5. Для целей настоящего Регламента под проектированием содержания обучения понимается последовательная деятельность по определению, отбору, структурированию и методическому оформлению учебного содержания, обеспечивающего достижение планируемых результатов программы.
1.6. Базовой единицей проектирования содержания в рамках настоящего Регламента является коммуникативное намерение**,** под которым понимается осознаваемая цель речевого действия обучающегося в конкретной профессионально значимой ситуации общения.
1.7. Коммуникативное намерение рассматривается как основание для:
а) отбора профессионально значимых ситуаций общения;
б) определения речевых действий обучающегося;
в) выбора языковых средств;
г) определения жанров и типов речевых продуктов;
д) проектирования учебных заданий;
е) установления критериев оценивания результатов обучения.
1.8. Содержание обучения в рамках программы плюрилингвального корпоративного обучения подлежит проектированию не как совокупность разрозненных языковых тем, а как методически организованная система, соотнесенная с профессиональными задачами обучающихся, условиями корпоративной коммуникации и возможностью функционального использования одного или нескольких языков.
1.9. Не допускается проектирование содержания обучения без установления связи между корпоративным запросом, профессиональными задачами обучающихся, коммуникативными намерениями, языковыми средствами, учебными заданиями и диагностируемыми результатами.

2. Цель и задачи проектирования содержания обучения
2.1. Целью проектирования содержания обучения является разработка методически целостного, профессионально ориентированного и диагностически обеспеченного содержания программы, направленного на формирование и развитие плюрилингвальной коммуникативной компетенции корпоративных обучающихся.
2.2. Для достижения указанной цели решаются следующие задачи:
а) выявление и описание профессионально значимых ситуаций общения, характерных для деятельности обучающихся;
б) определение коммуникативных намерений, реализуемых обучающимися в данных ситуациях;
в) установление перечня речевых действий, жанров, сценариев и речевых продуктов, соответствующих указанным коммуникативным намерениям;
г) отбор языковых, речевых, дискурсивных, прагматических и социокультурных средств, необходимых для реализации профессионального общения;

д) определение функционального распределения языков и языковых комбинаций в рамках программы;
е) проектирование учебных заданий, направленных на реализацию коммуникативных намерений в профессиональном контексте;
ж) обеспечение согласованности содержания обучения с системой диагностики и оценки результатов;
з) создание условий для вариативности содержания при сохранении его целостности и управляемости.
2.3. Проектирование содержания обучения осуществляется с учетом правового статуса программы, ее целей, объема, сроков реализации, категории обучающихся, характера корпоративного запроса и организационных условий реализации.

3. Принципы проектирования содержания обучения
3.1. Проектирование содержания обучения осуществляется на основе следующих принципов:
а) профессиональной обусловленности содержания;
б) коммуникативной направленности;
в) функциональности отбора материала;
г) плюрилингвальности;
д) системности и внутренней согласованности;
е) инвариантно-вариативного построения;
ж) практикоориентированности;
з) диагностичности;
и) адаптивности.
3.2. Принцип профессиональной обусловленности содержания означает, что единицы содержания обучения отбираются с учетом реальных трудовых функций, типовых рабочих сценариев и коммуникативных задач, возникающих в деятельности обучающихся.
3.3. Принцип коммуникативной направленности означает, что содержание обучения проектируется от задачи речевого действия, а не от изолированной языковой формы, при этом приоритет отдается тем единицам, которые обеспечивают достижение коммуникативного результата в профессиональной ситуации.
3.4. Принцип функциональности отбора материала означает включение в программу только тех языковых и речевых средств, которые являются необходимыми и достаточными для реализации конкретных коммуникативных намерений обучающихся.
3.5. Принцип плюрилингвальности означает, что проектирование содержания допускает опору на совокупный языковой опыт обучающегося, использование межъязыкового сопоставления, переключения, переноса и функционального распределения языков в зависимости от условий профессионального взаимодействия.
3.6. Принцип системности и внутренней согласованности означает, что все элементы содержания программы должны быть взаимосвязаны и подчинены общей логике формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.
3.7. Принцип инвариантно-вариативного построения означает, что в содержании программы выделяется:
а) **инвариантная часть**, отражающая целевые ориентиры, общую логику формирования компетенции, типологию коммуникативных намерений и базовые требования к результатам;
б) **вариативная часть**, обеспечивающая адаптацию содержания к отраслевой специфике, должностным ролям, языковому составу программы, уровню подготовки и условиям реализации.

3.8. Принцип практикоориентированности означает, что содержание обучения должно быть соотнесено с реальными либо моделируемыми профессиональными ситуациями, а его освоение должно обеспечивать перенос результатов в рабочую практику.
3.9. Принцип диагностичности означает, что каждая содержательная единица программы должна быть соотнесена с наблюдаемыми и оцениваемыми результатами обучения.
3.10. Принцип адаптивности означает возможность корректировки содержания программы с учетом изменений корпоративного запроса, состава обучающихся, организационных условий и промежуточных результатов обучения.
3.11. Не допускается проектирование содержания обучения на основе исключительно тематического или лексико-грамматического принципа без его соотнесения с профессиональными ситуациями общения и коммуникативными намерениями обучающихся.

4. Основания для проектирования содержания обучения
4.1. Основаниями для проектирования содержания обучения являются:
а) запрос организации-заказчика;
б) анализ профессиональных задач обучающихся;
в) результаты входной диагностики;
г) сведения о языковом опыте обучающихся;
д) характеристики корпоративной среды;
е) цели и планируемые результаты программы.
4.2. Запрос организации-заказчика подлежит обязательному анализу и должен рассматриваться как исходное основание для определения направленности содержания программы.
4.3. Анализ профессиональных задач обучающихся осуществляется с целью выявления:
а) типовых ситуаций профессионального общения;
б) основных участников коммуникации;
в) каналов взаимодействия;
г) речевых жанров, используемых в работе;
д) трудностей и дефицитов в профессиональном иноязычном и многоязычном общении;
е) приоритетных языков и языковых сочетаний.
4.4. Результаты входной диагностики используются для установления:
а) стартового уровня владения каждым языком;
б) степени сформированности речевых умений;
в) готовности обучающихся к использованию языков в профессиональном контексте;
г) целесообразности группового или индивидуализированного маршрута обучения.
4.5. Сведения о языковом опыте обучающихся включают данные о ранее изученных языках, опыте профессиональной коммуникации, интенсивности использования языков в работе, владении профессиональной терминологией и способности к межъязыковому переносу.
4.6. Характеристики корпоративной среды включают сведения об отраслевой специфике, организационной культуре, режиме работы, характере международного взаимодействия, типовых коммуникативных сценариях и требованиях к речевому поведению работников.
4.7. Не допускается проектирование содержания без предварительного анализа хотя бы минимального набора указанных оснований.

5. Этапы проектирования содержания обучения
5.1. Проектирование содержания обучения осуществляется поэтапно.
5.2. **Этап первый. Анализ корпоративного запроса и профессионального контекста**
5.2.1. На первом этапе рабочая группа осуществляет сбор и анализ сведений, необходимых для определения направленности содержания программы.

5.2.2. На данном этапе подлежат установлению:
а) цели обучения, заявленные заказчиком;
б) категории обучающихся;
в) профессиональные функции и должностные роли обучающихся;
г) основные форматы профессионального общения;
д) используемые языки;
е) организационные ограничения и условия реализации программы.
5.2.3. Результаты первого этапа оформляются в виде аналитической карты запроса либо иного документа, утвержденного в Организации.
5.3. **Этап второй. Выделение типовых профессиональных ситуаций общения**
5.3.1. На втором этапе определяется перечень профессионально значимых ситуаций общения, в которых обучающийся должен использовать один или несколько иностранных языков.
5.3.2. Для каждой ситуации подлежат описанию:
а) цель общения;
б) участники коммуникации;
в) статусно-ролевые отношения;
г) формат и канал взаимодействия;
д) ожидаемый речевой продукт;
е) требования к точности, уместности, полноте и темпу речевого действия;
ж) допустимые языковые конфигурации.
5.3.3. К числу типовых ситуаций могут относиться: деловая переписка, переговоры, презентации, совещания, сопровождение проектов, взаимодействие с клиентами, обсуждение технических или организационных вопросов, отчетность, согласование сроков, уточнение параметров сотрудничества и иные ситуации, соответствующие профилю заказчика.
5.4. **Этап третий. Определение коммуникативных намерений**
5.4.1. На третьем этапе для каждой профессиональной ситуации устанавливаются коммуникативные намерения, реализуемые обучающимся.
5.4.2. К числу коммуникативных намерений могут быть отнесены: запросить, уточнить, сообщить, представить, аргументировать, согласовать, возразить, подтвердить, предупредить, обосновать, рекомендовать, распределить задачи, подвести итог, инициировать обсуждение, изменить условия взаимодействия, смягчить отказ и иные целенаправленные речевые действия.
5.4.3**.** Коммуникативные намерения подлежат формулированию в глагольной форме, допускающей их дальнейшее развертывание в речевые действия, задания и критерии оценивания.
5.5. **Этап четвертый. Отбор содержания**
5.5.1**.** На четвертом этапе осуществляется отбор содержания, необходимого для реализации установленных коммуникативных намерений.
5.5.2. Отбору подлежат:
а) тематические блоки;
б) профессионально значимая лексика;
в) грамматические средства;
г) речевые модели;
д) жанровые особенности высказываний;
е) дискурсивные и прагматические средства;
ж) социокультурные особенности профессионального общения;
з) межъязыковые опоры, сопоставления и стратегии переноса.
5.5.3. Отбор содержания осуществляется по критериям:
а) профессиональной значимости;

б) функциональной достаточности;
в) частотности использования в профессиональной среде;
г) применимости в реальном корпоративном общении;
д) доступности для освоения данной категорией обучающихся;
е) соответствия целям и объему программы.

5.6. **Этап пятый. Определение языкового состава и языковых комбинаций**

5.6.1. На пятом этапе определяется функциональное распределение языков в содержании программы.

5.6.2. Для каждого модуля, темы либо группы задач подлежит установлению:
а) основной язык общения;
б) дополнительный язык или языки;
в) допустимые случаи межъязыкового переключения;
г) задания на использование межъязыкового переноса;
д) формы опоры на ранее освоенные языки.

5.6.3. Выбор языкового состава программы зависит от корпоративного запроса, профессионального контекста, языкового профиля обучающихся и целей обучения.

5.7. **Этап шестой. Проектирование учебных заданий**

5.7.1**.** На шестом этапе разрабатываются учебные задания, обеспечивающие освоение содержания и реализацию коммуникативных намерений.

5.7.2. Учебные задания подлежат проектированию с учетом связи между:
а) профессиональной ситуацией;
б) коммуникативным намерением;
в) языковыми средствами;
г) формой речевой деятельности;
д) ожидаемым речевым результатом;
е) критериями оценивания.

5.7.3**.** В программе могут использоваться рецептивно-аналитические, тренировочные, продуктивные, интерактивные, проектные, рефлексивные и диагностические задания.

5.7.4. Не допускается включение в программу заданий, не связанных с профессиональным контекстом и не обеспечивающих реализацию установленных коммуникативных намерений.

5.8. **Этап седьмой. Согласование содержания с системой оценки**

5.8.1. На седьмом этапе устанавливается связь между содержанием программы и системой диагностики результатов обучения.

5.8.2. Для каждой содержательной единицы подлежат определению:
а) ожидаемый результат;
б) показатели достижения результата;
в) критерии оценивания;
г) форма контроля;
д) диагностический инструмент.

5.8.3. Содержание программы считается методически завершенным при наличии его прямой связи с системой оценивания.

6. Документационное оформление проектирования содержания

6.1. Результаты проектирования содержания подлежат обязательному документированию.

6.2. К документам проектирования содержания относятся:
а) аналитическая карта корпоративного запроса;
б) перечень профессиональных ситуаций общения;
в) матрица коммуникативных намерений;
г) таблица распределения языков и языковых комбинаций;
д) паспорт модуля;

е) таблица соответствия содержания и планируемых результатов;
ж) фонд оценочных средств;
з) иные документы, предусмотренные Организацией.
6.3. Матрица коммуникативных намерений может включать следующие позиции:
а) профессиональная ситуация;
б) коммуникативное намерение;
в) речевое действие;
г) жанр;
д) основной язык;
е) дополнительный язык(и);
ж) ключевые языковые средства;
з) тип задания;
и) форма контроля;
к) критерии оценивания.
6.4. Формы документов, используемых при проектировании содержания, утверждаются Организацией.

7. Полномочия и ответственность участников проектирования содержания
7.1. Общее руководство проектированием содержания обучения осуществляет руководитель программы либо иное уполномоченное Организацией лицо.
7.2. Руководитель программы:
а) организует работу по проектированию содержания;
б) распределяет функции между участниками рабочей группы;
в) обеспечивает соблюдение требований настоящего Регламента;
г) представляет проект содержания на внутреннюю экспертизу и утверждение.
7.3. Методист:
а) обеспечивает методическую целостность проектируемого содержания;
б) координирует разработку матрицы коммуникативных намерений;
в) контролирует связь содержания с целями программы и системой диагностики;
г) участвует в актуализации содержания.
7.4. Педагогические работники:
а) участвуют в отборе языкового и речевого материала;
б) разрабатывают задания, учебные материалы и элементы фонда оценочных средств;
в) вносят предложения по уточнению и обновлению содержания;
г) обеспечивают реализацию проектируемого содержания в образовательном процессе.
7.5. Специалист по оценке качества:
а) участвует в согласовании содержания с диагностическим аппаратом;
б) проверяет диагностичность формулировок результатов;
в) участвует в разработке критериев и показателей оценивания.
7.6. Представитель организации-заказчика вправе:
а) предоставлять сведения о профессиональном контексте;
б) участвовать в согласовании перечня профессиональных ситуаций общения;
в) вносить предложения по уточнению содержания программы в пределах своей компетенции.
7.7. Лица, участвующие в проектировании содержания, несут ответственность за методическую обоснованность, профессиональную релевантность, внутреннюю согласованность и соответствие содержания требованиям настоящего Регламента.

8. Экспертиза и утверждение содержания
8.1. Проект содержания программы подлежит внутренней экспертизе до его утверждения.

8.2. Внутренняя экспертиза проводится в целях проверки:
а) соответствия содержания целям и задачам программы;
б) связи содержания с корпоративным запросом;
в) профессиональной релевантности отобранного материала;
г) логики распределения коммуникативных намерений;
д) полноты и достаточности языкового наполнения;
е) диагностичности содержания;
ж) соответствия содержания уровню подготовки обучающихся.
8.3. По решению Организации к экспертизе могут привлекаться внешние специалисты, представители заказчика и иные эксперты.
8.4**.** По результатам экспертизы содержание:
а) рекомендуется к утверждению;
б) направляется на доработку;
в) признается неготовым к включению в программу.
8.5. Не допускается реализация содержания, не прошедшего предусмотренную Организацией процедуру экспертизы и утверждения.

9. Актуализация содержания обучения
9.1. Содержание программы подлежит актуализации:
а) при изменении корпоративного запроса;
б) при изменении профессиональных задач обучающихся;
в) при выявлении новых типовых ситуаций общения;
г) по результатам текущей, промежуточной и итоговой диагностики;
д) на основании обратной связи преподавателей, обучающихся и заказчика;
е) при необходимости обновления языкового, жанрового, цифрового и методического наполнения программы.
9.2. Актуализация содержания осуществляется в целях сохранения его соответствия профессиональному контексту, целям программы и образовательным потребностям обучающихся.
9.3. Пересмотр содержания осуществляется не реже одного раза в год либо в иные сроки, определенные Организацией.
9.4. Изменения, внесенные в содержание программы, подлежат документированию, внутреннему согласованию и утверждению в установленном порядке.

10. Заключительные положения
10.1. Настоящий Регламент вступает в силу со дня его утверждения руководителем Организации, если иной срок не установлен распорядительным актом.
10.2. Контроль за исполнением настоящего Регламента возлагается на на заместителя директора АНО «Академия корпоративного обучения».
10.3. Все изменения и дополнения к настоящему Регламенту утверждаются приказом руководителя Организации.
10.4**.** Лица, виновные в нарушении требований настоящего Регламента, несут ответственность в соответствии с законодательством Российской Федерации, уставом Организации и иными локальными нормативными актами.
10.5. Вопросы, не урегулированные настоящим Регламентом, разрешаются в соответствии с законодательством Российской Федерации и локальными нормативными актами Организации.

Приложение 6. Методические рекомендации по формированию целевого профиля корпоративного обучающегося в системе плюрилингвального корпоративного обучения взрослых (локальный акт АНО «Академия корпоративного обучения»)

1. Общие положения
1.1. Настоящие Методические рекомендации регламентируют порядок формирования, структуру, содержание и практическое применение целевого (идеального) профиля корпоративного обучающегося в системе плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам.
1.2. Документ разработан в целях:
– обеспечения управляемости образовательного процесса;
– повышения сопоставимости результатов обучения;
– обеспечения перехода от декларативных целей к измеряемым результатам;
– повышения эффективности обучения в корпоративной среде.
1.3. Целевой профиль корпоративного обучающегося представляет собой нормативно заданную систему характеристик, отражающую ожидаемый результат обучения в форме способности обучающегося реализовывать профессионально значимые коммуникативные намерения в многоязычной среде.
1.4. Целевой профиль является обязательным элементом:
– образовательной программы;
– методики обучения;
– системы оценки результатов.
1.5. Целевой профиль разрабатывается на основе психолого-педагогического портрета обучающегося, фиксирующего его исходные характеристики, профессиональный опыт и уровень владения языками.
2. Назначение и функции целевого профиля
2.1. Целевой профиль выполняет следующие функции:
нормативно-ориентирующая
– задает ожидаемый результат обучения;
проектировочная
– определяет содержание и структуру обучения;
операциональная
– переводит цели в конкретные действия обучающегося;
диагностическая
– обеспечивает измеримость результатов;
управленческая
– позволяет корректировать образовательный процесс.
2.2. Использование целевого профиля обеспечивает переход:
от «обучения языку» → к «решению профессиональных задач на языке»**.**
3. Методологические основания
3.1. Формирование профиля осуществляется на основе интеграции следующих подходов:
– системного;
– деятельностного;
– компетентностного;
– андрагогического;
– коммуникативно-когнитивного;
– плюрилингвального (системообразующего).
3.2. В качестве результата обучения рассматривается сформированность плюрилингвальной коммуникативной компетенции, включающей способность:
– использовать один или несколько языков в зависимости от задачи;
– осуществлять межъязыковое переключение;
– управлять многоязычным репертуаром;
– достигать результата коммуникации в профессиональной среде.
3.3. Ключевой единицей формирования профиля является **коммуникативное намерение**, которое определяет:

– содержание обучения;
– тип задания;
– критерии оценки.
4. Структура целевого профиля
4.1. Целевой профиль включает четыре блока:
4.1.1. Когнитивно-языковой блок
Отражает способность управлять языками как единым ресурсом.
Содержит:
– выбор языка в зависимости от задачи;
– межъязыковое переключение;
– сохранение смысла при смене языка;
– использование одного языка как опоры;
– компенсаторные стратегии.
4.1.2. Деятельностно-коммуникативный блок
Отражает способность к выполнению речевых действий.
Содержит:
– реализацию коммуникативных намерений;
– построение устной и письменной речи;
– участие в диалогах и переговорах;
– адаптацию речевого поведения;
– достижение коммуникативного результата.
4.1.3. Мотивационно-ценностный блок
Отражает отношение обучающегося к обучению и коммуникации.
Содержит:
– профессиональную мотивацию;
– готовность к использованию языков;
– ориентацию на качество коммуникации;
– стремление к развитию.
4.1.4. Профессионально-контекстуальный блок
Отражает способность действовать в реальной корпоративной среде.
Содержит:
– применение языка в профессиональных задачах;
– владение жанрами деловой коммуникации;
– учет временных ограничений;
– предотвращение коммуникативных рисков;
– использование цифровых инструментов.
5. Алгоритм формирования целевого профиля (практический)
Формирование профиля осуществляется по следующей последовательности:
Этап 1. Диагностика
Определяется:
– уровень владения языками;
– профессиональные задачи;
– коммуникативные трудности.
Этап 2. Выделение профессиональных ситуаций
Примеры:
– переговоры;
– презентация продукта;
– деловая переписка;
– согласование условий.
Этап 3. Формирование коммуникативных намерений
Для каждой ситуации. Пример:

Ситуация	Намерение
Переговоры	договориться
Презентация	убедить
Переписка	уточнить

Этап 4. Определение умений

Пример:

«Уточнить условия» →

– задать вопросы

– переформулировать

– подтвердить понимание

Этап 5. Операционализация

Каждое умение переводится в:

– задание

– критерий

– показатель

Этап 6. Интеграция в обучение

Профиль становится основой:

– содержания

– заданий

– оценивания

6. Пример фрагмента целевого профиля

Коммуникативное намерение	Ситуация	Языки	Задание	Критерии
Установить контакт	Деловое знакомство	EN + RU	Диалог	Уместность, беглость
Презентовать	Презентация продукта	EN	Презентация	Логика, полнота
Уточнить	Переговоры	EN	Вопросы	Точность
Согласовать	Финализация	EN + RU	Ролевая игра	Достижение результата

7. Требования к профилю

Целевой профиль должен:

– быть связан с профессиональной деятельностью;

– выражаться через действия;

– проверяться через задания;

– обеспечивать измеримость;

– учитывать многоязычность;

– быть применимым в реальной практике.

8. Диагностика и оценка

8.1. Оценка осуществляется через выполнение коммуникативных заданий.

8.2. Основные показатели:

– достижение коммуникативной цели;

– точность передачи смысла;

– уместность;

– способность к переключению между языками.

8.3. Используются:

– наблюдение;

– экспертная оценка;

– тестовые задания;
– статистический анализ.
9. Внедрение в образовательный процесс
9.1. Целевой профиль включается в:
– образовательные программы;
– учебные материалы;
– систему оценивания.
9.2. Преподаватель:
– соотносит задания с профилем;
– оценивает действия, а не знания;
– корректирует обучение.
10. Контроль и актуализация
10.1. Профиль пересматривается:
– при изменении профессиональных задач;
– при обновлении программ;
– по результатам обучения.
10.2. Контроль осуществляется через:
– анализ результатов;
– сравнение групп;
– статистическую обработку данных.
11. Заключительные положения
11.1. Настоящие Методические рекомендации являются обязательными для применения.
11.2. Контроль за исполнением возлагается на руководство Организации.
11.3. Изменения утверждаются приказом.

Приложение 7. Матрица целевого (идеального) профиля корпоративного обучающегося с показателями и уровнями

1. Общие положения
Матрица целевого профиля предназначена для:
– операционализации результатов обучения;
– обеспечения диагностичности методической системы;
– унификации оценочных процедур;
– обеспечения сопоставимости результатов обучения.
Матрица построена по принципу:**блок → показатель → уровни сформированности**.

2. Матрица профиля
2.1. Когнитивно-языковой блок

Показатель	**Низкий уровень**	**Средний уровень**	**Высокий уровень**
Выбор языка/языковой комбинации	выбор языка случайный или задан извне	выбор языка частично осознан, но не всегда адекватен задаче	осознанный и функционально адекватный выбор языка или их сочетания
Межъязыковое переключение	затруднено, вызывает потерю смысла	осуществляется, но с ошибками и паузами	гибкое, без потери смысла
Межъязыковой перенос	приводит к интерференции	частично контролируется	используется как ресурс

Показатель	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Смысловая точность	искажения профессионального смысла	допускаются неточности	высокая точность передачи смысла

2.2. Деятельностно-коммуникативный блок

Показатель	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Реализация коммуникативного намерения	намерение не реализуется	реализуется частично	реализуется полно и адекватно
Структурирование высказывания	фрагментарное	частично структурированное	логичное и завершенное
Участие в диалоге	пассивное	эпизодическое	активное и продуктивное
Жанровая адекватность	не соблюдается	частично соблюдается	полностью соответствует

2.3. Мотивационно-ценностный блок

Показатель	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Профессиональная мотивация	ситуативная	частично устойчивая	устойчивая и осознанная
Готовность к многоязычному взаимодействию	избегает	допускает	активно использует
Осознанность действий	отсутствует	частичная	выраженная рефлексия
Ориентация на качество	низкая	нестабильная	высокая

2.4. Профессионально-контекстуальный блок

Показатель	Низкий уровень	Средний уровень	Высокий уровень
Применение в работе	не переносит	перенос ограничен	устойчивый перенос
Владение жанрами	не сформировано	частично сформировано	уверенное владение
Учет ситуации	не учитывает	частично учитывает	полностью учитывает
Работа в условиях ограничений	затруднена	возможна с помощью	автономная

Приложение 8. Связка «коммуникативное намерение → показатель профиля → задание → критерий»

1. Принцип построения

Связка «коммуникативное намерение → показатель профиля → задание → критерий» - ключевой элемент, который доказывает технологичность системы**.** Каждая единица обучения строится по логике: коммуникативное намерение → что должен уметь → какое задание → как оценивается.

2. Таблица связки

Коммуникативное намерение	**Показатель профиля**	**Тип задания**	**Критерий**
Запросить информацию	реализация намерения, выбор языка	диалог (запрос клиенту)	ясность запроса, адекватность языка
Уточнить условия	логичность, межъязыковое переключение	кейс-переписка	точность формулировок
Представить продукт	структурирование высказывания	презентация	логика и полнота
Аргументировать решение	смысловая точность, жанровая адекватность	деловая дискуссия	убедительность
Согласовать действия	участие в диалоге	переговоры	достижение результата
Обработать информацию	понимание текста	анализ документа	корректность интерпретации
Ответить на письмо	жанровая адекватность	деловое письмо	соблюдение формата
Переключиться между языками	межъязыковое управление	смешанный кейс	отсутствие потери смысла

3. Пример развернутой методической единицы

Коммуникативное намерение: согласовать сроки проекта
Показатель: реализация намерения + межъязыковое переключение
Задание:
– переговоры с переходом между языками
– моделирование ситуации «русский + английский»
Критерии:
– достижение договоренности
– точность формулировок
– уместность переключения
– отсутствие смысловых искажений

Приложение 9. Программа плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам (локальный акт АНО «Академия корпоративного обучения»)

1. **Общая характеристика программы**

Программа разработана на основе методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам и направлена на формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции как способности обучающихся реализовывать профессионально значимые коммуникативные намерения в условиях

многоязычного взаимодействия. Программа ориентирована на взрослых обучающихся корпоративного сектора и учитывает профессиональные задачи, типовые коммуникативные сценарии, ограниченность учебного времени и необходимость достижения прикладного результата. Общий объем программы составляет 72 академических часа. Реализация возможна в очной или смешанной форме. Итогом освоения программы является диагностика уровня сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

2. **Цель и задачи программы**
Цель программы – обеспечение формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции как функционального ядра плюрилингвальной языковой личности.
Задачи программы:
– формирование способности реализовывать коммуникативные намерения в профессиональной среде;
– развитие навыков межъязыкового переключения и функционального комбинирования языков;
– освоение профессионально релевантного содержания;
– развитие рефлексии и осознанного управления языковым репертуаром.

3. **Структура программы (инвариантная часть)**
Программа имеет модульную структуру, основанную на системе коммуникативных намерений.
Таблица 3.1. Структура программы

Модуль	**Коммуникативные намерения**	**Содержание**	**Формы работы**	**Результат**
Модуль 1. Представление	представить себя, компанию, проект	профессиональная лексика, структуры презентации	мини-презентации	базовая реализация намерений
Модуль 2. Взаимодействие	уточнить, согласовать	диалоговые модели, стратегии переговоров	ролевые игры	управление диалогом
Модуль 3. Решение проблем	пояснить, устранить недопонимание	стратегии перефразирования	кейсы	гибкость коммуникации
Модуль 4. Фиксация	оформить договоренности	деловая письменная речь	письма, отчеты	точность и адекватность

4. **Логика реализации программы**
Обучение строится как последовательная реализация коммуникативного действия и включает следующие этапы:
анализ профессиональной ситуации;
формулирование коммуникативного намерения;
выбор языка или языковой комбинации;
реализация речевого действия;
рефлексия и коррекция.

5. Вариативная часть программы
Вариативная часть обеспечивает адаптацию программы к условиям корпоративного обучения.
Вариативность реализуется по следующим параметрам:

– языковая конфигурация (например: английский + испанский, английский + русский и др.);
– профессиональный профиль обучающихся (менеджмент, IT, продажи, образование и др.);
– уровень подготовки и индивидуальные особенности обучающихся.
Вариативная часть не изменяет целевые ориентиры программы, а обеспечивает адаптацию способов их достижения.

6. Календарно-тематический план
Таблица 6.1. Календарно-тематический план (72 часа)

№	Тема	Коммуникативные намерения	Формы работы	Часы
1	Введение в программу, диагностика	определить цели взаимодействия	тестирование, обсуждение	4
2	Самопрезентация	представить себя и компанию	презентации	6
3	Представление проекта	информировать, аргументировать	выступления	6
4	Уточнение информации	задавать вопросы	диалоги	6
5	Согласование условий	договориться	ролевые игры	6
6	Аргументация	убедить	кейсы	6
7	Разрешение недопонимания	пояснить	кейсы	6
8	Межъязыковое переключение	выбрать язык	упражнения	4
9	Деловое письмо	зафиксировать	письменные задания	6
10	Комплексное взаимодействие	комбинировать языки	кейс	6
11	Итоговая практика	реализовать намерение	деловые игры	6
12	Итоговая диагностика	оценка ПКК	тестирование	4

7. **Методы и технологии обучения**
В программе используются:
– моделирование профессиональных ситуаций;
– кейс-метод;
– ролевые игры;
– письменные задания;
– рефлексивные практики.
Применяемые технологии обеспечивают переход от усвоения языковых средств к их функциональному использованию в профессиональной деятельности.

8. **Диагностический компонент**
Диагностика встроена в структуру программы и осуществляется на входном, промежуточном и итоговом этапах.
Оценка проводится по следующим критериям:
– коммуникативно-деятельностному;
– профессионально-содержательному;
– ценностно-рефлексивному.

Диагностика обеспечивает сопоставимость результатов, фиксацию динамики и индивидуализацию образовательных траекторий.

9. **Ожидаемые результаты**
В результате освоения программы обучающийся:
– реализует коммуникативные намерения в профессиональной среде;
– осознанно выбирает и комбинирует языки;
– демонстрирует способность к межъязыковому переключению;
– управляет языковым репертуаром в профессиональной деятельности.

10. **Связь программы с методической системой**

Таблица 10.1. Программа выступает формой практической реализации методической системы и отражает все ее компоненты.

Компонент	**Реализация**
Цель	формирование ПКК
Содержание	коммуникативные намерения
Методика	инвариантно-вариативная структура
Технологии	кейсы, моделирование
Диагностика	система оценки

Таким образом, программа обеспечивает достижение системного результата – формирования плюрилингвальной коммуникативной компетенции.

Приложение 10. Примеры планов урока по структуре компании на разных уровнях и с разными целями: знакомство, понимание, классифицирование, анализирование, дифференциацию, продуцирование структуры компании

План урока на знакомство со структурой компании на уровне A2

Recognising Corporate Organigram

Lesson Objective

Today, we will learn about a corporate organigram, which is a visual representation of a company's structure. Understanding this helps us know how different roles work together in a company, which is important for our future careers.

Opening

Hook

Imagine if our classroom was a company! Who would be the boss? Who would help the boss? Let's find out!

Relevance

Many students in low-income schools dream of working in big companies one day. Knowing how these companies are structured can help them understand their future jobs.

Some students may have family members who work in local businesses. Understanding the organigram can help them relate to their family’s work.

Students can think of their own roles in the classroom as part of a team, similar to roles in a company.

Learning about organigrams can inspire students to think about their own career paths and the importance of teamwork.

Students can share stories about how their parents work together in their jobs, making the lesson relatable.

Introduction to New Material

Key Information

A corporate organigram shows how different people in a company are connected. It helps us understand who does what. We will learn about the roles of a manager, employees, and how they work together.

Examples

For example, in a school, the principal is like the manager, teachers are like employees, and students are like the customers.
In a local shop, the owner is the manager, and the helpers are the employees.
We can also think of a cricket team where the captain is the manager, and the players are the employees.

Potential Misunderstandings

Students may think that Students might think that the manager does all the work.
Mitigation: Explain that the manager guides the team, but everyone has important tasks.
Students may think that Students may confuse the roles of different employees.
Mitigation: Use examples from their own experiences, like different roles in a family or community.

Engagement Strategies

Use role-play to act out different roles in a company.
Create a large organigram on the board and let students fill in roles.
Use storytelling to explain how a company works.
Incorporate drawing where students create their own organigrams.
Use group discussions to share what they think each role does.

Guided Practice

Role-play different positions in a company.
Resources Needed: No
Create a classroom organigram with students' names.
Resources Needed: No
Draw an organigram of a local business they know.
Resources Needed: Yes
Group activity to match roles with responsibilities.
Resources Needed: Yes
Discuss in pairs what they would like to be in a company.
Resources Needed: No

Scaffolded Exercises

Start with identifying roles in their family.
Create a simple organigram of their classroom.
Draw a local shop's organigram.
Discuss roles in a cricket team and create an organigram.
Create a complex organigram of a fictional company.

Independent Practice

Who is usually at the top of an organigram? a) Employee b) Manager c) Customer
What does a manager do? a) Makes all decisions b) Helps employees c) Cleans the office
Name one role you would like to have in a company and why.
Which role helps the manager? a) Employee b) Customer c) None
How do you think teamwork is important in a company?
What is an organigram? a) A type of food b) A company structure c) A game
Can you think of a company you know? What roles do you think they have?
Who is responsible for making big decisions? a) Employees b) Manager c) Customers

What do you think is the most important role in a company?
What do employees do? a) Work for the company b) Own the company c) None

Closing

Ask students to share one thing they learned about roles in a company.
Have students draw their own organigram of a family or a team they know.
Discuss how understanding roles can help them in their future jobs.

Timngs

Lesson Objective: 5 mins
Opening: 5 mins
Introduction to New Material: 10 mins
Guided Practice: 15 mins
Independent Practice: 5 mins
Closing: 5 mins

Упражнения на понимание структуры компании

Understanding Corporate Organigrams

Lesson Objective

Today, we will learn how to interpret a corporate organigram. This is important because it helps us understand how different people in a company work together, just like how our families and friends work together in our community.

Opening

Hook

Imagine if our school was a big company! Who do you think would be the boss? Who helps the boss? Let's find out!

Relevance

Many students' parents work in companies; understanding organigrams can help them see how their parents' jobs fit into the bigger picture.
Students can relate to the concept of teamwork in their own families, where each member has a role, similar to a company.
Some students may have seen their parents' workplaces and can connect the roles they see there to the organigram.
Understanding organigrams can inspire students to think about their future careers and the roles they might want to have.
This knowledge can help students communicate better about their parents' jobs and understand the importance of teamwork.

Introduction to New Material

Key Information

A corporate organigram is a visual representation of a company's structure. It shows who is in charge and how different roles are connected. We will learn about the main roles like the manager, team leaders, and workers. It's like a family tree but for a company!

Examples

For example, in a school, the principal is like the manager, teachers are like team leaders, and students are like the workers.
In a restaurant, the head chef is the manager, sous chefs are team leaders, and kitchen staff are the workers.

Potential Misunderstandings

Students may think that Students might think that the person at the top does all the work.
Mitigation: Explain that the manager guides the team, but everyone has important tasks to do.
Students may think that Students may confuse roles and think everyone does the same job.
Mitigation: Use examples from their own lives, like how each family member has different responsibilities.

Engagement Strategies

Use role-play to act out different positions in a company.
Create a large organigram on the board and let students fill in roles.
Use storytelling to describe a day in the life of a manager.
Incorporate drawing where students create their own organigram for a fictional company.
Use songs or rhymes to remember different roles in a company.

Guided Practice

Group activity to create a simple organigram of their classroom roles.
Resources Needed: No
Role-play different positions in a company.
Resources Needed: No
Draw an organigram of a local business they know.
Resources Needed: Yes
Match role cards to their descriptions in a group.
Resources Needed: Yes
Create a collage of different job roles using magazines.
Resources Needed: Yes

Scaffolded Exercises

Identify the manager in a simple organigram.
List three roles in a company.
Draw a basic organigram of their family.
Explain the role of a team leader in their own words.
Create a detailed organigram for a fictional company.

Independent Practice

Who is usually at the top of an organigram? a) Worker b) Manager c) Customer
What does a team leader do? a) Makes all decisions b) Helps the team c) Cleans the office
Name one role you would like to have in a company and why.
Which of these is NOT a role in a company? a) Manager b) Teacher c) Customer
How does teamwork help a company succeed?
What is the purpose of an organigram? a) To show food recipes b) To show company structure c) To show school subjects
Describe a day in the life of a manager.
Who helps the manager? a) Everyone b) Only the boss c) No one
What is one thing you learned about roles in a company?
Which role is responsible for making decisions? a) Worker b) Manager c) Customer

Closing

Have students share one new thing they learned about organigrams with a partner.
Create a class organigram on the board, asking students to contribute roles they learned about.
Discuss how understanding organigrams can help them in their future jobs and teamwork.

Timings

Lesson Objective: 5 mins
Opening: 5 mins
Introduction to New Material: 10 mins
Guided Practice: 15 mins
Independent Practice: 5 mins
Closing: 5 mins

Классифицирование структуры компании

Classifying Corporate Organigrams

Lesson Objective

Today, we will learn how to classify a corporate organigram. Understanding this helps us know how companies are organized and who does what. This knowledge is important for our future jobs and helps us understand teamwork.

Opening

Hook

Imagine if our classroom was a company! Who would be the manager? Who would help with the cleaning? Let's find out how people work together in a company!

Relevance

Many students' parents work in companies; understanding organigrams can help them relate to their parents' jobs.

Students can see how teamwork is important in their own lives, like in group projects at school.

Learning about roles in a company can inspire students to think about their future careers.

Some students may have family businesses; understanding organigrams can help them see how to organize their work.

This knowledge can help students understand the importance of each role in their community.

Introduction to New Material

Key Information

A corporate organigram shows how a company is structured. It helps us see who is in charge and how different roles connect. We will learn about different positions like manager, assistant, and worker. We will also discuss why each role is important.

Examples

For example, in a school, the principal is like the manager, teachers are like assistants, and students are the workers.

In a restaurant, the chef is the manager, waiters are assistants, and customers are the workers.

In a family business, the parents might be the managers, and the children can help with different tasks.

Potential Misunderstandings

Students may think that Students might think that only one person does all the work.

Mitigation: I will explain that each role is important and that teamwork is essential.

Students may think that Students may confuse the roles and think they are the same.

Mitigation: I will use examples from their daily lives to clarify the differences.

Engagement Strategies

Group discussion about roles in their families.

Drawing their own organigram of their family or classroom.

Role-playing different positions in a company.

Using colorful charts to visualize the organigram.

Storytelling about a day in the life of a worker in a company.

Guided Practice

Group activity to create a classroom organigram.

Resources Needed: No

Role-play different positions in a company.

Resources Needed: No

Draw an organigram of a local business they know.

Resources Needed: Yes

Match roles with responsibilities using flashcards.

Resources Needed: Yes

Create a simple organigram using colored paper.

Resources Needed: Yes

Scaffolded Exercises

Identify the manager in a simple organigram.

List three roles in a company.

Draw a basic organigram of their family.

Explain why teamwork is important in a company.

Create a detailed organigram of a local shop.

Independent Practice

Who is usually at the top of an organigram? a) Worker b) Manager c) Customer
What does an organigram show? a) Food recipes b) Company structure c) School subjects
Name one role in a company and its responsibility.
Why is it important to know who does what in a company?
Which role helps the manager? a) Assistant b) Customer c) Worker
Draw a simple organigram of your classroom.
What is the role of a worker? a) To manage b) To help c) To cook
How can teamwork help in a company?
Who is responsible for making decisions? a) Worker b) Manager c) Customer
What did you learn today about organigrams?

Closing

Have students share one thing they learned about roles in a company.
Ask students to draw their own organigram of their family and explain it.
Conduct a quick quiz to recap the roles and their responsibilities.

Timings

Lesson Objective: 5 mins
Opening: 5 mins
Introduction to New Material: 15 mins
Guided Practice: 10 mins
Independent Practice: 5 mins
Closing: 5 mins

Анализирование структуры компании

Analyzing Corporate Organigram

Lesson Objective

Today, we will learn how to analyze a corporate organigram. Understanding an organigram helps us see how different jobs in a company are connected. This is important because it teaches us about teamwork and how businesses work, which can inspire us to think about our future careers.

Opening

Hook

Imagine if our classroom was a company! Who would be the teacher, the helpers, and the students? Let's find out how everyone fits together in a big company!

Relevance

Many students' parents work in companies; understanding how these companies are organized can help them relate to their parents' jobs.
Some students may dream of starting their own businesses one day; knowing how a company is structured can help them achieve that.
In local markets, understanding roles can help students see how different people work together to sell products.
Students can learn about teamwork and leadership, which are important skills for their future.
By understanding job roles, students can better appreciate the work their parents do and the importance of each role.

Introduction to New Material

Key Information

An organigram is a visual representation of a company's structure. It shows different roles and how they connect. We will learn about key roles like manager, employee, and how they work together. We will use examples from local businesses, like a grocery store or a school, to make it relatable.

Examples

In a grocery store, the manager oversees the staff, while cashiers and stockers have specific roles.
In our school, the principal is like the manager, teachers are like employees, and students are the customers.
A local restaurant has a chef, waiters, and a manager, each with their own responsibilities.
In a factory, workers have different jobs, but they all contribute to making a product.
A sports team has a coach, players, and support staff, showing teamwork in action.

Potential Misunderstandings

Students may think that Students may think that only big companies have organigrams.
Mitigation: Explain that even small businesses have a structure, using examples from their community.
Students may think that Students might confuse roles with job titles.
Mitigation: Clarify that roles describe what someone does, while job titles are names for those roles.
Students may think that Students may believe that all roles are equal.
Mitigation: Discuss how different roles have different responsibilities and importance.
Students may think that Students might think an organigram is only for businesses.
Mitigation: Show how schools and teams also use organigrams to organize roles.
Students may think that Students may not see the connection between roles and teamwork.
Mitigation: Use a group activity to illustrate how each role contributes to a common goal.

Engagement Strategies

Group discussion about roles in their families or communities.
Drawing their own organigram of a familiar place, like their home or school.
Role-playing different jobs in a company.
Using storytelling to explain how different roles work together.
Creating a simple organigram using colored paper and markers.

Guided Practice

Group activity to create an organigram of their classroom roles.
Resources Needed: No
Role-play different jobs in a company and discuss their responsibilities.
Resources Needed: No
Draw an organigram of a local business they know.
Resources Needed: Yes
Use cut-out pictures of people to create an organigram on a board.
Resources Needed: Yes
Discuss a famous company and analyze its organigram together.
Resources Needed: No

Scaffolded Exercises

Identify roles in their classroom.
Match job titles with responsibilities.
Create a simple organigram of their family.
Analyze a local shop's organigram.
Present their organigram to the class.

Independent Practice

What is the role of a manager in a company?
Which of the following is NOT a job title? a) Teacher b) Student c) Happy
Name one job you would like to have and why.
Who is responsible for making sure the store is clean? a) Manager b) Customer c) Employee
How do different roles in a company help each other?
What does an organigram show? a) Pictures b) Job roles c) Food
What is your favorite role in a team and why?

Which role helps customers? a) Manager b) Cashier c) Both
Can a small shop have an organigram? Explain.
What is the main purpose of an organigram? a) To show roles b) To show food c) To show games

Closing

Have students share one new thing they learned about roles in a company.
Ask students to draw a simple organigram of their family and explain it to a partner.
Conduct a quick quiz where students raise their hands for the correct answers about roles discussed.

Timings

Lesson Objective: 5 mins
Opening: 5 mins
Introduction to New Material: 15 mins
Guided Practice: 10 mins
Independent Practice: 5 mins
Closing: 5 mins

План урока на дифференциацию структуры компании на английском языке

Differentiating Corporate Organigram

Lesson Objective

Today, we will learn how to differentiate a corporate organigram. Understanding this helps us know how businesses are organized and who does what. This knowledge can help us in the future if we want to work in a company or start our own business.

Opening

Hook

Imagine if our classroom was a company! Who would be the boss? Who would help the boss? Let's find out!

Relevance

Many students' parents work in companies; understanding how these companies are organized can help them relate to their parents' jobs.
Some students may dream of starting their own businesses one day; knowing about organigrams can help them plan.
In local markets, understanding roles can help students see how different people contribute to a business.
Students can learn about teamwork and leadership, which are important in any job.
This lesson can inspire students to think about their future careers and the roles they might want to take on.

Introduction to New Material

Key Information

A corporate organigram is a visual representation of a company's structure. It shows different roles and how they connect. We will learn about the main roles like the manager, employees, and how they work together.

Examples

For example, in a school, the principal is at the top, followed by teachers, and then students.
In a restaurant, the chef is the head, followed by waiters and kitchen staff.
In a local shop, the owner is at the top, with helpers and cashiers below.

Potential Misunderstandings

Students may think that Students might think that the person at the top does all the work.
Mitigation: Explain that while the manager leads, everyone has important tasks to do.
Students may think that Students may confuse roles and think they can do any job.
Mitigation: Use examples from their lives to show how different roles require different skills.

Engagement Strategies

Use role-play to act out different positions in a company.
Create a large organigram on the board and let students fill in roles.
Use storytelling to explain how a company works.
Incorporate drawing where students create their own organigrams.
Use group discussions to talk about jobs they see in their community.

Guided Practice

Role-play different positions in a company.
Resources Needed: No
Draw a simple organigram of their family or a local shop.
Resources Needed: No
Group activity to create a class organigram.
Resources Needed: Yes
Use colored paper to create a 3D organigram.
Resources Needed: Yes
Match roles with responsibilities in a worksheet.
Resources Needed: Yes
Scaffolded Exercises
Identify the roles in a family organigram.
Create a simple organigram of their favorite cartoon characters.
Draw an organigram of a local business they know.
Discuss the importance of each role in a group.
Present their organigrams to the class.

Independent Practice

Who is usually at the top of an organigram? a) Employee b) Manager c) Customer
What does an organigram show? a) Food recipes b) Company structure c) School subjects
Name one role you would like to have in a company and why.
Which role helps make decisions? a) Worker b) Manager c) Customer
How do you think teamwork is important in a company?
What is the role of a cashier? a) To cook b) To sell c) To handle money
Can you think of a job that is important in your community?
What do employees do? a) Lead b) Follow c) Work
What would happen if there were no managers in a company?
Which of these is NOT a role in a company? a) Teacher b) Manager c) Customer
Closing
Have students share one thing they learned about organigrams.
Ask students to draw their own organigram of a family or community role.
Discuss how understanding roles can help them in their future jobs.
Timings
Lesson Objective: 5 mins
Opening: 5 mins
Introduction to New Material: 15 mins
Guided Practice: 10 mins
Independent Practice: 5 mins
Closing: 5 mins

План урока на продуцирование структуры компании на английском языке

Producing a Corporate Organigram

Lesson Objective

Today, we will learn how to create a corporate organigram. This is important because it helps us understand how different people in a company work together. Knowing this can help us in the future when we want to work in a company or start our own business.

Opening Hook

Imagine if our classroom was a company! Who would be the boss? Who would help the boss? Let's find out how we can show this in a picture called an organigram!

Relevance

Many students in low-income schools dream of having their own businesses one day. Understanding how a company is structured can help them achieve that.

Students can relate to the idea of roles in a family, like who cooks, who cleans, and who takes care of the money, similar to roles in a company.

Some students may have seen their parents working in small shops or businesses, and this lesson can help them understand those roles better.

Learning about organigrams can inspire students to think about their future careers and how they can contribute to their communities.

Students can share stories about family members who work in different jobs, helping them connect personal experiences to the lesson.

Introduction to New Material

Key Information

An organigram is a visual representation of a company's structure. It shows who is in charge and how different roles are connected. We will learn how to create one using simple shapes and lines. We will start with a small example, like our classroom, and then move to a bigger example, like a local shop.

Examples

In our classroom, the teacher is at the top, and students are below, showing how we all work together.

In a local shop, the owner is at the top, followed by managers, cashiers, and helpers, showing how they all have different roles.

Potential Misunderstandings

Students may think that Students might think that the person at the top does all the work.

Mitigation: Explain that while the boss is important, everyone has a role that contributes to the success of the company.

Students may think that Students may confuse the organigram with a family tree.

Mitigation: Clarify that an organigram shows roles in a company, while a family tree shows relationships in a family.

Engagement Strategies

Use colorful markers to draw organigrams on the board.

Involve students in a role-play activity where they act out different jobs.

Create a group project where students design an organigram for a fictional company.

Use storytelling to explain how different roles work together.

Incorporate songs or rhymes about jobs and teamwork.

Guided Practice

Group activity to create an organigram of the classroom.

Resources Needed: No

Role-play different jobs in a company.

Resources Needed: No

Draw an organigram of a local shop using paper and crayons.

Resources Needed: Yes

Create a large organigram on a poster board as a class.

Resources Needed: Yes

Use cut-out shapes to represent different roles and arrange them on a board.

Resources Needed: Yes

Scaffolded Exercises

Start with drawing a simple organigram of the classroom.

Next, create an organigram for a family business.
Then, design an organigram for a fictional company with three roles.
After that, expand to a local shop with five roles.
Finally, create a complex organigram for a larger company with ten roles.

Independent Practice

Who is usually at the top of an organigram?
What does an organigram show?
Name one role you would like to have in a company.
Which role helps the boss the most?
How do different roles in a company work together?
What shape can represent a person in an organigram?
Can you think of a job your parent does? How would you show it in an organigram?
What is the purpose of an organigram?
Draw a simple organigram of your family.
Which of these is NOT a role in a company?

Closing

Have students share their organigrams with a partner and explain their roles.
Conduct a class discussion on what they learned about teamwork and roles.
Ask students to draw a picture of their dream job and explain how it fits into an organigram.

Timings

Lesson Objective: 5 mins
Opening: 5 mins
Introduction to New Material: 10 mins
Guided Practice: 15 mins
Independent Practice: 5 mins
Closing: 5 mins

План урока на продуцирование структуры компании на турецком языке

Kurumsal Bir Organigram Üretmek

Dersin Amacı

Bugün kurumsal bir organizasyonun nasıl oluşturulacağını öğreneceğizgram. Bu önemlidir çünkü bir şirketteki farklı insanların birlikte nasıl çalıştığını anlamamıza yardımcı olur. Bunu bilmek, bir şirkette çalışmak veya kendi işimizi kurmak istediğimizde gelecekte bize yardımcı olabilir.

Açılış

Kanca

Sınıfımızın bir şirket olduğunu düşünün! Patron kim olurdu? Patrona kim yardım eder? Bunu organigram adı verilen bir resimde nasıl gösterebileceğimizi öğrenelim!

Alaka

Düşük gelirli okullardaki birçok öğrenci bir gün kendi işine sahip olmayı hayal eder. Bir şirketin nasıl yapılandırıldığını anlamak, bunu başarmalarına yardımcı olabilir.
Öğrenciler, bir şirketteki rollere benzer şekilde, kimin yemek yaptığı, kimin temizlediği ve parayla kimin ilgilendiği gibi bir ailedeki roller fikriyle ilişki kurabilirler.
Bazı öğrenciler ebeveynlerinin küçük dükkanlarda veya işletmelerde çalıştığını görmüş olabilir ve bu ders bu rolleri daha iyi anlamalarına yardımcı olabilir.
Organigramları öğrenmek, öğrencilere gelecekteki kariyerleri ve topluluklarına nasıl katkıda bulunabilecekleri hakkında düşünmeleri için ilham verebilir.
Öğrenciler, farklı işlerde çalışan aile üyeleri hakkındaki hikayeleri paylaşarak kişisel deneyimlerini derse bağlamalarına yardımcı olabilir.

Yeni Malzemeye Giriş

Anahtar Bilgiler

Organigram, bir şirketin yapısının görsel bir temsilidir. Kimin sorumlu olduğunu ve farklı rollerin nasıl bağlantılı olduğunu gösterir. Basit şekiller ve çizgiler kullanarak nasıl bir tane oluşturacağımızı öğreneceğiz. Sınıfımız gibi küçük bir örnekle başlayacağız ve daha sonra yerel bir dükkan gibi daha büyük bir örneğe geçeceğiz.

Örnekler

Sınıfımızda öğretmen en üstte, öğrenciler ise aşağıda, hep birlikte nasıl çalıştığımızı gösteriyor.

Yerel bir mağazada, sahibi en üstte, ardından yöneticiler, kasiyerler ve yardımcılar, hepsinin nasıl farklı rollere sahip olduğunu gösteriyor.

Olası Yanlış Anlamalar

Öğrenciler, öğrencilerin tüm işi en üstteki kişinin yaptığını düşünebileceğini düşünebilir.

Azaltma: Patron önemli olsa da herkesin şirketin başarısına katkıda bulunan bir rolü olduğunu açıklayın.

Öğrenciler, Öğrencilerin organigramı bir soy ağacıyla karıştırabileceğini düşünebilirler.

Azaltma: Bir organigramın bir şirkette roller gösterdiğini, soy ağacının ise bir ailedeki ilişkileri gösterdiğini açıklığa kavuşturun.

Katılım Stratejileri

Tahtaya organigramlar çizmek için renkli işaretleyiciler kullanın.

Öğrencileri farklı işler yaptıkları bir rol yapma etkinliğine dahil edin.

Öğrencilerin kurgusal bir şirket için bir organigram tasarladıkları bir grup projesi oluşturun.

Farklı rollerin birlikte nasıl çalıştığını açıklamak için hikaye anlatımını kullanın.

İşler ve ekip çalışmasıyla ilgili şarkılar veya tekerlemeler ekleyin.

Rehberli Uygulama

Sınıfın bir organigramını oluşturmak için grup etkinliği.

Gerekli Kaynaklar: Hayır

Bir şirkette farklı işlerde rol oynamak.

Gerekli Kaynaklar: Hayır

Kağıt ve boya kalemleri kullanarak yerel bir mağazanın organigramını çizin.

Gerekli Kaynaklar: Evet

Poster panosunda sınıf olarak büyük bir organigram oluşturun.

Gerekli Kaynaklar: Evet

Farklı rolleri temsil etmek ve bunları bir tahtada düzenlemek için kesik şekiller kullanın.

Gerekli Kaynaklar: Evet

İskele Egzersizleri

Sınıfın basit bir organigramını çizerek başlayın.

Ardından, bir aile şirketi için bir organigram oluşturun.

Ardından, üç rolü olan kurgusal bir şirket için bir organigram tasarlayın.

Bundan sonra, beş rolü olan yerel bir mağazaya genişletin.

Son olarak, on rolü olan daha büyük bir şirket için karmaşık bir organigram oluşturun.

Bağımsız Uygulama

Genellikle bir organigramın tepesinde kim bulunur?

Bir organigram ne gösterir?

Bir şirkette sahip olmak istediğiniz bir rolü belirtin.

Patrona en çok hangi rol yardımcı olur?

Bir şirketteki farklı roller birlikte nasıl çalışır?

Bir organdaki bir kişiyi hangi şekil temsil edebilirgram?

Ailenizin yaptığı bir işi düşünebiliyor musunuz? Bunu bir organigramda nasıl gösterirsin?

Bir organigramın amacı nedir?

Ailenizden basit bir organigram çizin.

Bunlardan hangisi bir şirkette rol oynamaz?

Kapanış
Öğrencilerin organigramlarını bir partnerle paylaşmalarını ve rollerini açıklamalarını sağlayın.
Ekip çalışması ve roller hakkında öğrendikleri şeyler hakkında bir sınıf tartışması yapın.
Öğrencilerden hayallerindeki işin resmini çizmelerini ve bir organigrama nasıl uyduğunu açıklamalarını isteyin.

Zamanlamalar
Dersin Amacı: 5 dakika
Açılış: 5 dakika
Yeni Malzemeye Giriş: 10 dakika
Rehberli Uygulama: 15 dakika
Bağımsız Uygulama: 5 dakika
Kapanış: 5 dakika

План урока продуцирование структуры компании на испанском языке

La producción de un Organigrama corporativo
El Objetivo De La Lección
Hoy, vamos a aprender cómo crear un organigrama corporativo. Esto es importante porque nos ayuda a entender cómo las diferentes personas que trabajan juntos en una empresa. Sabiendo esto nos ayudará en el futuro, cuando queremos trabajar en una empresa o iniciar nuestro propio negocio.

La apertura de

Gancho
Imagínese si una empresa que fue nuestro salón de clases! Quién iba a ser el jefe? Que sería de ayuda el jefe? Organigrama del saber cómo se llama esta muestra una imagen en el momento!

Relevancia
Muchos de los estudiantes de escuelas de bajos ingresos, el sueño de tener su propio negocio algún día. La comprensión de cómo una empresa está estructurada de los enlaces que les ayuden a lograr.
Los estudiantes pueden relacionar la idea de los roles de una familia que cocina, que limpia y que cuida el dinero a una empresa en funciones similares.
Algunos estudiantes pueden haber visto a sus padres que trabajan en pequeñas tiendas o negocios, y esta lección puede ayudar a comprender mejor los roles.
Estructuras organizativas pueden inspirar a los estudiantes a pensar acerca de su futuro profesional y el aprendizaje acerca de cómo ellos pueden contribuir a sus comunidades.
Los estudiantes pueden compartir historias acerca de los miembros de la familia que trabajan en diferentes puestos de trabajo, ayudándoles a conectarse experiencias personales para la lección.

Introducción de nuevo material

La Información Clave
Organigrama es ahora una representación visual de una estructura de la compañía. Demuestra quién es el responsable y cómo los diferentes roles que están conectados. Vamos a aprender a

crear uno con formas simples y líneas. Vamos a empezar con un pequeño ejemplo, como en nuestro salón de clases y luego pasar a una más grande, por ejemplo, una tienda local.

Ejemplos

En nuestro salón de clase, el profesor en la parte superior, y debajo están los estudiantes, mostrando cómo todos trabajamos juntos.
En una tienda local, el propietario de la empresa en la parte superior, seguido por los gerentes, cajeros y ayudantes, mostrando cómo todos ellos tienen diferentes roles.

Posibles Malentendidos

Los estudiantes pueden pensar que los Estudiantes pueden pensar que la pelota a la persona que hace todo el trabajo.
Mitigación: para explicar a la jefe que si es importante que cada uno contribuye al éxito de la empresa a un rol específico.
Los estudiantes pueden confundir los estudiantes pueden pensar que un árbol de la familia con el organigrama.
Mitigación: para aclarar las funciones organigrama muestra el momento en que una empresa, mientras que una familia en un árbol de la familia, muestra las relaciones.

Estrategias De Participación De
Estructuras organizativas en el Uso de marcadores de colores para dibujar en el tablero.
Involucrar a los estudiantes en un juego de rol, actividad en la que actúan los diferentes puestos de trabajo.
Crear un proyecto de grupo, donde los estudiantes de diseño de una empresa ficticia Organigrama momento.
El uso de la narración para explicar cómo los diferentes roles de trabajo juntos.
Incorporar canciones o rimas acerca de los trabajos y el trabajo en equipo.

Práctica Guiada
Organigrama del momento, para crear una actividad de grupo en el aula.
Recursos Necesarios: No
El juego de roles de los diferentes puestos de trabajo en una empresa.
Recursos Necesarios: No
Organigrama del momento, una tienda local con papel y lápices de colores para dibujar.
Recursos Necesarios: Sí
Crear en una cartulina grande como una Clase de Un Organigrama.
Recursos Necesarios: Sí
El uso de formas recortadas para representar diferentes roles y colocarlas en una placa.
Recursos Necesarios: Sí

Andamiaje Ejercicios
Organigrama de inicio con un simple dibujo del salón de clases.
Siguiente, por el momento Organigrama de crear un negocio de la familia.
Entonces, el momento en el Organigrama de diseño de una empresa ficticia con tres funciones.
Después de eso, una tienda local para ampliar, con hasta cinco funciones.
Por último, crear un complejo con una empresa grande para diez organigrama de funciones.
Práctica Independiente
Que suele ser en la parte superior de un organigrama?
El momento en el organigrama qué demuestra?

Nombre te gustaría tener un rol en una empresa.
El jefe de papel, Que le ayuda a los más?
Cómo hacer los diferentes roles en una empresa a trabajar juntos?
¿De qué forma puede representar a una persona organigrama?
Puede usted pensar en un trabajo que hace su padre? Organigrama ¿Cómo se lo muestra en el momento?
¿Cuál es el propósito de un organigrama?
Dibujar un organigrama de su familia.
Cual de las siguientes no es una función en una empresa?

Cierre

Haga que los estudiantes compartan con un compañero sus estructuras organizativas y explicar sus funciones.
Realizar un debate en clase acerca de lo que aprendieron en la parte frontal del equipo de trabajo y funciones.
Los estudiantes de amor para dibujar una imagen y explicar cómo encaja en el trabajo de sus sueños Organigrama del momento.

También los tiempos

El Objetivo de la lección: 5 minutos
Apertura: 5 minutos
Introducción de nuevo material: 10 minutos
Práctica guiada: 15 minutos
Independiente de la Práctica: 5 minutos
Cierre: 5 minutos

План урока по продуцированию структуры компании на корейском языке

을 생산하는 기업 Organigram

공과 목표

오늘,우리는 배우를 만드는 방법 기업 organigram. 이것은 중요하기 때문에 그것은 우리가 이해하는 방법을 다른 사람들이 회사에서 함께 작동합니다. 이것을 알고 우리를 도울 수 있는 미래에 우리 회사에서 일하거나 시작하는 우리 자신의 사업이다.

개

Hook

상상하면 우리의 교실이었다. 누가 될 것입니다. 누가 도움이 될 것입니다. 게 찾을 수 있는 방법을 우리가 보여줄 수 있는 이 그림에서 호출 organigram!

성

많은 학생들이 저소득 학교의 꿈 자신의 기업 중 하나는 날입니다. 는 방법을 이해하는 회사 구성할 수 있습 달성하는 데 도움이됩니다.
학생들은 관련시킬 수 있는 아이디어의 역할이 가족안에,다음과 같 요리를 청소,그리고 사람의 유사한 역할로서 회사입니다.
일부 학생들이 볼 수 있습 그들의 부모에서 일하는 작은 상점 또는 기업,그리고 이 단원할 수 있는 이해하는 데 도움이 그 역할이 더 낫다.
에 대해 학습 organigrams 수있는 학생들에게 영감을 생각하는 자신의 미래에 대해 경고 그들이 어떻게 기여할 수 있었습니다.

학생들이 공유할 수 있습에 대한 이야기는 가족 구성원 다른 작업에서 작업을 돕고,그들을 연결하는 개인적인 경험을 한다.

소개하는 새로운 재료

핵심 정보

는 organigram 시각적으로 표현한 회사의 구조입니다. 그것을 보여줍 담당하고 어떻게 서로 다른 역할을 연결되어 있습니다. 우리는 것이 하나를 만드는 방법을 사용하여 간단한 모양 및 라인입니다. 우리가 시작할 것이 작은 예,다음과 같이 우리가 교실,이동한 다음,더 큰 예,다음과 같은 지역 상점이다.

예

의 교실에서 교사가 상단에서,그리고 학생은 아래 방법을 보여주는 우리 모두는 함께 작동합니다.

에서는 로컬숍,소유자,상단에 따라 관리자에 의해,점원,그리고 도우미는 방법을 보여주는,그들은 그들 모두가 서로 다른 역할을 수행합니다.

잠재적인 오해

학생들이 생각할 수 있습니다 학생들이 생각하는 사람에서 최고이 모든 작업을 수행합니다.

완화:는 것을 설명한 상사가 중요한,모든 사람에게는 역할을의 성공에 기여 하는 회사입니다.

학생들이 생각할 수 있습니다 학생들이 혼동할 수 있습 organigram 가족과 함께 나무입니다.

완화:을 명확히하는 organigram 보여주는 역할에는 회사는 동안,가족 나무 관계를 보여주는 가족입니다.

고객 관리 전략에 대한

사용하는 다채로운 마커를 그리 organigrams 습니다.

을 포함에서 학생들을 롤 플레이 활동들은 행동으로 다양한 역할을 합니다.

그룹을 만들고 프로젝트는 학생들은 디자인에는 organigram 에 대한 가상의 회사입니다.

사용 스토리텔링하는 방법을 설명의 다른 역할을 함께 작동합니다.

통합 노래 또는 리듬에 대한 작업을 도와주고 있습니다.

연습 안내

그룹 활동을 만들 organigram 수 있습니다.

자원 필요 없음

역할을 다른 작업에서는 회사입니다.

자원 필요 없음

그리 organigram 의 지역 상점을 사용하여 종이 및 크레용입니다.
자원여부::□적용,□적용
을 만들이 큰 organigram 포스터 보드로 클래스입니다.
자원여부::□적용,□적용
사라 모양을 나타내는 다른 역할을 하고에 그들을 정렬한다.
자원여부::□적용,□적용

스캐폴드 운동

시작과 함께 간단한 그림 그리기 organigram 수 있습니다.
다음으로 만들 organigram 가족을 위한 사업이다.
그런 다음,설계 organigram 에 대한 가상의 회사와 함께 세 가지 역할을 수행합니다.
후에는,확장하는 로컬숍에 다섯 개의 역할을 수행합니다.
마지막으로,만드는 복잡한 organigram 에 대해 더 큰 회사와 함께 십 역할을 수행합니다.

실험

누가에서 일반적으로 최고의 organigram?
는 무엇 organigram 을 보여줍니까?
이름 하나의 역할을에서하고 싶은 회사입니다.
는 역할을 돕는 보장?
어떻게 서로 다른 역할을 회사에서 작동하나요?
어떤 모양을 나타낼 수 있는 사람에 organigram?
생각할 수 있는 작업의 부모가? 어떻게 당신이 그것을 보여주에서 organigram?
의 목적은 무엇인가는 organigram?
간단한 organigram 의 가족입니다.
는 이러한 역할을에서는 회사입니까?

닫기

학생들 공유 organigrams 파트너와 함께 설명하고 자신의 역할을 수행합니다.
실시한 토론에서 무엇을 배웠는지에 대한 팀워크와 역할을 수행합니다.
학생들에 그림을 그리는 자신의 꿈을 작업하고 설명하는 방법에 맞는 organigram.

타이밍

수업 목적:5 분
개방:5 분
소개하는 새로운 물자:10 분
연습 안내:15 분
독립적인 연습기:5 분
폐:5 분

В данный комплекс входят разнообразные упражнения, среди которых:иммерсивные упражнения, где основным средством коммуникации, где иностранный язык-средство взаимодействия с окружающим миром через изучаемый язык. Возможен психологический дискомфорт в КГ, обусловленный требованием полного отказа от использования родного языка во время занятий. Предполагаем, что его эффективность зависит от наличия у обучающихся мотивации к изучению языка и некоторых начальных знаний. Иммерсионный подход способствует увеличению уверенности обучающихся в своих языковых навыках и облегчает их переход от структурированного обучения к самостоятельному изучению.
Предположите развитие ситуации, предложите варианты решений ситуации
Ответьте на вопросы, используя предложенные образцы.
Переведите с одного языка на другой, минуя использование родного языка.
На основе междисциплинраного подхода нами разработаны упражнения по развитию плюрилингваьной компетенции в ситуациях профессионального общения. На примере фразы упражнения на материалах продуктовой компании об устойчивом развитии компании. Тема достаточно новая для корпоративных обучающихся, с минимальным количеством учебных материалов и недостаточными профессиональными компетенциями в этом вопросе, использование других иностранных языков:

Пример переводных предложений

Английский- We are aware of our responsibilities and are committed to sustainable action
Немецкий **- Wir sind uns unserer Verantwortung bewusst und handeln nachhaltig**
Венгерский- Tudatában vagyunk felelősségünknek és fenntarthatóan cselekszünk
Русский- Мы реализуем идею устойчивого развития

Разберите аутентичные рабочие ситуации на английском

Teacher's plan ESL Brains English

1. **Discuss the questions abot company's products**
1. What brand first comes to your mind when you think of the items below?
   i. a fridge - a laptop - a gaming console
   ii. sportswear - a toaster - sunglasses
2. **Have you chosen the same brand as your classmates? If so, discuss why that might be.**
3. **Are you a loyal customer of any particular brand? If so, say why.**
4. **Consumers choose certain brands over others because…**
   1.our brains are influenced by persuasive advertising, leading to irrational spending choices.
   2. they want to define who they are and connect with others in a certain way.
   3. they value expensive products more than cheap ones.
   4. they identify with the brands their family has traditionally chosen.
5. **Discuss the following statements and ideas and say to what extent you agree with them.**
   We relate to brands in the same way we relate to people.
   Without being fully aware of it, we choose brands to express our personalities, values or lifestyle through them.
   Brands can fulfil the need for connection and belonging just like communities and institutions used to.
   I am aware that I automatically lean towards certain brands when making a purchase.

As consumers, we don't really understand the brand-building strategies that underlie our perceptions of brands.

6. Match the sentences (1-8) and endings (a-h) to complete the brand building strategies

Foster loyalty by delivering…

7. Weave a genuine narrative by telling…
8. Forge strong emotional bonds by nurturing…
9. Strengthen relatability by showing…
10. Align with social values by contributing…
11. Serve a niche by targeting…
12. Leverage market buzzwords by using…
13. Ensure reliability by being…

✓ compelling story that shares values the targeted audience cares deeply about.
✓ deep connections with customers through experiences that resonate on an emotional level. consistent quality and encouraging support from customers.
✓ … to positive change in the world.
✓ … a segment of the market with their needs and preferences.
✓ … consistent and meeting expectations.
✓ … how products have positively impacted the life of real customers.
✓ … trendy terms that generate interest and increase brand visibility.

7. Read the statements in ex. 6 again and say which three strategies contribute most to a brand's success. Give examples by considering popular Russian brands.

8.You are going to read a text about a rising phenomenon among consumers, often referred to as the alone-together paradox. Say what you think this paradox might be. Then, read the text to check your ideas.

Brand-businesses are facing a growing trend where customers seek to minimize interpersonal interactions, particularly in service-related settings – a phenomenon known as the Hermit Consumer. However, despite this desire for disconnection, the human need for connection remains strong. If brands want to win customer _____ , they must understand this alone-together paradox. The challenge lies in actively _____ a connection with consumers while respecting their new desires. The fast-food sector has managed to meet this preference by targeting the drive-thru _____ . While consumers may prefer the solitude of their car, they still need to belong, but this "belonging" is done differently as customers seek to validate and share experiences of their drive-thru visits on social media.

Along with the drive-thru, kiosks at fast food restaurants also _____ with the desires of the hermit consumer, allowing them to place an order on the screen, without the need to talk to anyone. By _____ technology, kiosks and drive-thrus have successfully managed to satisfy the dual need for disconnection and digital recognition.

9.Read the text again and complete the gaps with the correct form of five of the words in the boxes.-

align -forge -leverage -loyalty -narrative -niche -relatability –weave

10. Complete the statements with your own ideas. Share them with a partner and see if they agree.

- The Hermit Consumer phenomenon can also be seen…
- When making a purchase, I feel anxious or pressured if…
- Another way brands have adapted to changing consumer preferences to enhance customer loyalty is…

- Between maximizing convenience or forging strong emotional bonds among customers, I'd rather brands…
- When it comes to reliability, from my experience as a consumer, I'd say leveraging technology…

선생님의 계획 ESL 뇌

1. **논의에 대한 질문에 회사의 제품**

What 브랜드 첫 번째에 관해서 당신의 마음을 생각할 때 아래 항목?

는 냉장고 - 노트북 - 게임 콘솔

스포츠웨어 - 는 토스터 - 선글라스

당신이 선택한 브랜드로 당신의 친구들은? 그렇다면,이유를 논의하는 것일 수 있습니다.

당신은 충성 고객 의 특정 브랜드? 그렇다면 왜 말한다.

2 소비자 ch방 특정 브랜드 이상 다른 사람 때문에...

our 두뇌에 의해 영향을 받는 설득력 있는 광고를 선도하고,불합리한 지출을 선택한다.

그들이 원하는 사람을 정의하기 위해 그들은 다른 사람들과 연결에서 어떤 방법입니다.

그들은 값보다 더 비싼 제품 cheap 것들입니다.

그들이 확인하는 브랜드와 그들의 가족은 전통적으로 선택합니다.

3. 논의는 다음과 같은 문과 아이디어와 말이 어느 정도 당신이 그들과 함께 동의.

우리는 r고무하는 브랜드에서 같은 방법으로 우리와 관련 된 사람들.

하지 않고 완전히 그것을 알고,우리가 선택한 브랜드를 표현하는 우리의 인격,가치 또는 생활을 통해니다.

브랜드를 성취할 수 있는 연결이 필요하고 그처럼 지역 사회와 institutions 사용됩니다.

나는 내가 자동으로 향하는 특정 브랜드를 만들 때입니다.

소비자,우리가 이해하지 못하고 브랜드를 구축 전략의 기초가 되는 우리의 인식의 브랜드입니다.

4. 맞는 문장작(A–H)및 엔딩(1-8)을 완료하는 각각의 브랜드 구축 전략이 있습니다.

2. 포스터 로열티를 제공하여...
3. 직조하는 진짜 이야기를 통해 말하고...
4. 단조 강한 감정적인 채권에 의해 육성...
5. 강화와 관련된 장소와 사람들 얘으로 보여주는...
6. 맞춰 사회적 가치에 기여함으로써...
7. 제공여 틈새 시장 타겟팅을...

8. 활용하여 시장 전문 용어를 사용하여...
9. 신뢰성을 보장해...

10. ...매력적인 이야기를 공유하는 값의 타겟 고객에게 깊은 관심에 대해입니다.
11. ...깊은 연결을 가진 고객 경험을 통해 반향을 일으키는 감정적인 수준에.
12. ...일관된 품질과 격려를 지원합니다.
13. ...을 positive 에 대한 이야기를 다룹니다.
14. ...시장의 세그먼트와 그들의 필요와 환경.
15. ...일관되고 기대에 부응합니다.
16. ...는 방법 제품에는 긍정적으로 영향을 받을 수명의 진짜 고객입니다.
17. ...유행어를 생성하는 관심과 브랜드를 향상시킬 수 있습니다 visib보여준.

5읽 문

6 다시 말하는 세 가지 전략에 기여 가장한 브랜드의 성공입니다. 예를 제공하여 고려하고 인기있는 러시아어 브랜드입니다.

7. 당신은 텍스트를 읽고에 대해 상승하는 현상이 소비자들 사이에서, 종종로 불리는 혼자서 함께 역설이다. 당신이 무슨 생각을 말하지 말라 이는 역설 수 있습니다. 그런 다음,텍스트를 읽을 확인하는 아이디어.

브랜드-비즈니스에서 성장하는 트렌드는 고객을 최소화하는 대인 관계의 상호 작용,특히에서 서비스 관련 설정–알려진 현상으로 은둔 소비자입니다. 그러나,그럼에도 불구하고 욕망에 대한 단선,인간의 연결이 필요 강한 남아있다. 는 경우 브랜드가 원하는 승객_____ , 그들은 이것을 이해해야 한다는 혼자서 함께 paradox. 도전 속에서 적극적으로_____ 의 연결과 소비자를 존중하면서 그들의 새로운 욕망이다. Fast-식품 부문의 관리를 만나 이 설정에 의 대상으로 드라이브 스루_____ . 는 소비자 선호 할 수 있는 고독의 파묻혀r 자동차에,그들은 여전히 필요에 속하는,그러나"이에 속하는 것은"다른 고객으로 추구하는 검증하고 경험을 공유의 자신의 드라이브를 통해 방문에서 소셜 미디어.

과 함께 드라이브를 통해,키오스크에서 패스트 푸드 레스토랑도

_____ t는 욕망의 은둔 소비자할 수 있도록
주문하지 않고,화면의 이야기할 필요가 있습니다.
_____ 기술 키오스크와 드라이브 함께하실적으로
만족하는 듀얼에 필요한 단선 및 디지털

9 다시텍스트 광고 다시 완전한 간격으로 올바른 형태의 다섯 단어입니다.

맞춤- giả mạo-활용 -충성도를 -이야기 틈새 -와 관련된 장소와 -사람들 얘 -직

10. 완벽한 문장과 함께 자신의 아이디어. 들과 공유한 파트너를 참조하는 경우 그들은 동의합니다.

- 은둔 소비자 현상을 볼 수 있습니다...
- 구매를 할 때,나는 느낌이 불안하거나 압력을 가하면...
- 다른 방법으로 브랜드 변화하는 소비자의 환경설정을 강화하기 위해 고객 충성도가...
- 사이 극대화 시설 또는 단조 강한 감정의 유대 고객들 사이에서,I'd rather 브랜드...
- 에 올 때도 신뢰성,내 경험에서 소비자,내가 말하기술 활용...

Разберите аутентичные рабочие ситуации на вьетнамском

El plan del profesor

A. **Discuta las preguntas acerca de los productos de la compañía**

What marca primero que viene a tu mente cuando piensas en los siguientes elementos?
una nevera - un ordenador portátil - una consola de juegos
ropa deportiva - una tostadora - gafas de sol
Has elegido la misma marca como tus compañeros de clase? Si es así, explique por qué ser de esa forma.
¿Es usted un cliente fiel de alguna marca en particular? Si es así, decir por qué.

Los consumidores choose ciertas marcas por encima de los demás porque...

sur cerebros están influenciados por la publicidad persuasiva, que conduce a la irracional gasto opciones.
quieren definir quiénes son y conectar con los demás de una determinada manera.
que el valor de los productos caros más de cheap queridos.
se identifican con las marcas de su familia tradicionalmente ha elegido.

Analicen las siguientes declaraciones y las ideas, y decir en qué medida usted está de acuerdo con ellos.

We rregocijado a las marcas de la misma manera en que nos relacionamos con la gente.
Sin ser plenamente conscientes de ello, podemos elegir marcas de expresar nuestra personalidad, valores o estilo de vida a través de ellos.
Las marcas pueden cumplir la necesidad de conexión y pertenencia como de las comunidades y de institutions acostumbrados.
Soy consciente de que me lean automáticamente hacia ciertas marcas al hacer una compra.
Como consumidores, no entendemos la construcción de marca estrategias que subyacen a nuestras percepciones de las marcas.

4. Partido de la sentencia comienzos (A–H) y las terminaciones (1-8) para completar cada una de las de construcción de marca estrategias.

Fomentar la lealtad mediante la entrega de...
Tejer una auténtica narración diciendo...
Forjar fuertes lazos emocionales de crianza de los...
Fortalecer relatability mostrando...
H. Se alinean con los valores sociales contribuyendo...
I. Servir a un nicho de mercado por la orientación...
J. El apalancamiento de mercado de las palabras de moda mediante el uso de...
K. Asegurar la confiabilidad por ser...

1.... una historia convincente que comparte los valores del público objetivo se preocupa profundamente acerca de.
2.... conexiones profundas con los clientes a través de experiencias que resuenan en un nivel emocional.
3.... de calidad consistente y fomentar el apoyo de los clientes.
4.... a cambioe cambio en el mundo.
5.... de un segmento del mercado con sus necesidades y preferencias.
6.... consistente y cumpliendo con las expectativas.
7.... cómo los productos han impactado positivamente la vida de los clientes reales.
8.... de moda los términos que generan interés y aumentar marca visibas.

Leer las declaraciones de los ex. 6 de nuevo y decir que tres estrategias que contribuyen más a la de una marca de éxito. Dar ejemplos considerando popular ruso marcas.

Usted va a leer un texto sobre un fenómeno creciente entre los consumidores, a menudo referido como el único-junto paradoja. Decir lo que piensas de esta paradoja podría ser. A continuación, lea el texto para comprobar sus ideas.

Los de marca, las empresas se enfrentan a una creciente tendencia por la que los clientes buscan para minimizar las interacciones interpersonales, especialmente en las relacionadas con el servicio de configuración – un fenómeno conocido como el Ermitaño de los Consumidores. Sin embargo, a pesar de este deseo de desconexión, la necesidad humana de conexión sigue siendo fuerte. Si las marcas quieren ganar clientes _____ , deben entender esto por sí solo-junto paradox. El desafío radica en la forma activa de _____ una conexión con los consumidores, respetando sus nuevos deseos. La comida rápida sector ha logrado cumplir con esta preferencia por la orientación de los drive-thru _____ . Mientras que los consumidores pueden preferir la soledad de susr coche, que todavía tienen que pertenecen, pero esta "pertenencia" se realiza de forma diferente ya que los clientes buscan para validar y compartir experiencias de su drive-thru de visitas en las redes sociales. Junto con el drive-thru, kioscos, restaurantes de comida rápida también _____ con tél los deseos de la ermita de los consumidores, lo que les permite realizar un pedido en la pantalla, sin la necesidad de hablar con nadie. Por _____ la tecnología, quioscos y drive-thrus han logrado satisfacer la doble necesidad para la desconexión y digital recognición.

9. Read de nuevo el texto y completa los huecos con la forma correcta de cinco de las palabras en las casillas.

Alinear - forjart - apalancamiento de fidelidad - narrativa - nicho - relatability - tejido

10. Completa los enunciados con sus propias ideas. Compartir con una pareja y ver si están de acuerdo.

El Ermitaño de los Consumidores fenómeno también puede ser visto...
Al hacer una compra, me siento ansioso o presionados si...
Otra forma en que las marcas se han adaptado a las cambiantes preferencias de los consumidores para mejorar la lealtad de los clientes es...
Entre la maximización de la conveniencia o forjar fuertes lazos emocionales entre los clientes, prefiero las marcas...
• Cuando se trata de fiabilidad, a partir de mi experiencia como consumidor, me gustaría decir que el aprovechamiento de la tecnología...

Приложение 11. Примеры упражнений.

Реализация плюрилингвального подхода в профессиональном компоненте методик плюрилингвального обучения через следующие упражнения:

1. Межъязыковое сопоставление

– Грамматика: *will have done* (англ.) – *habrá hecho* (исп.) – *avrà fatto* (ит.) – *했을 것이다* (кор.)

– Лексика: *efficiency / eficiencia / efficienza / 효율성*

2. Переход от известного к новому через опору на освоенные языки

Пример: изучение немецкого модального глагола *dürfen* через аналоги:

may (англ.) – *poder* (исп.) – *potere* (ит.) – ~*도 되다* (кор.)

3. Код-чередование и ролевые симуляции

Упражнение: ролевое обсуждение технических условий контракта, где участник А использует английский, участник В – итальянский, а при необходимости – переходят на немецкий как общий. Задача: сохранить логическую связность и регистровую уместность реплик.

4. Метаязыковая рефлексия

– задание: зафиксировать, какие конструкции обучающийся интуитивно перенес между языками, какие потребовали усилия для адаптации

– Обсуждение: различия в прагматике вежливых просьб, уточнений, согласий

Пример модуля «Деловая переписка» (уровень B1–B2):

– видеоуроки с субтитрами, иллюстрирующие стандартные речевые конструкции в разных языках;

– интерактивные задания на выбор корректных формул в деловой переписке:

- *англ.* “Dear Sir or Madam”, “Looking forward to hearing from you”
- *исп.* “Estimado/a señor/a”, “Quedo atento a su respuesta”
- *фр.* “Madame, Monsieur”, “Dans l’attente de votre retour”
- *кор.* “안녕하세요”, “답변 기다리겠습니다”

– кейсы с письмами, содержащими ошибки в оформлении, стилистике и вежливых формулировках, с последующим редактированием с учетом культурных норм;

– итоговое задание: написание письма-жалобы поставщику на выбранном языке с автоматической проверкой структуры, лексики, регистра и последующим комментарием преподавателя.

ИИ-инструменты (голосовой ввод, распознавание интонации, генерация текстов и адаптивное оценивание) дополняют обучение, позволяя развивать письменные и устные формы общения, включая просодические характеристики и элементы речевой спонтанности.

Задания организуются в краткие образовательные циклы продолжительностью 20–60 минут, каждый из которых фокусируется на одной конкретной задаче и завершается контролем усвоения. LMS-платформы фиксируют прогресс и предоставляют персонализированные рекомендации, повышая мотивацию и эффективность обучения. Формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции реализуется через задания, направленные на осмысленное чередование языков, сопоставление структур, стилистических норм и прагматических особенностей. Коммуникативные модули включают как инвариантные, так и вариативные элементы. Инвариант охватывает универсальные конструкции и речевые шаблоны, актуальные для различных языков и ситуаций. Вариативность отражает адаптацию к профессиональной сфере, жанру и культурным нормам целевого языка.

Примеры заданий:

- модуль «Реакция на претензии клиентов»: просмотр видео с субтитрами, изучение словаря фраз (англ. apologize, refund, resolve; исп. disculpa, reembolso, resolver; кор.

사과하다, 환불, 해결하다), составление e-mail с извинением, автоматическая проверка и самооценка;
- модуль «Подготовка презентации»: освоение универсальных конструкций (англ. Let me start by..., ит. Iniziamo con..., нем. Lassen Sie mich beginnen mit..., кор. 먼저 말씀드리자면...), с последующей адаптацией к терминологии в сфере IT, маркетинга и медицины;
- модуль «Обсуждение технического задания»: исходный материал на английском, ответ на французском или немецком, с заданием выявить грамматические параллели ("has to be done" → "doit être fait" / "muss erledigt werden"), адаптировать стиль к статусу адресата;
- модуль «Деловая переписка»: сопоставление норм в английской, французской и испанской деловой корреспонденции, анализ различий в структуре письма и уровнях формальности; формулирование сообщений в жанре запроса, подтверждения, извинения;
- модуль «Многоязычные переговоры»: симуляция, где одна группа представляет италоязычных клиентов, другая – корейских партнеров, основное общение – на английском с переключением на L1 для уточнений; задачи – согласование сроков поставки, обсуждение ценовых условий, урегулирование претензий;
- модуль «Языковое посредничество»: устное резюмирование аудиоинформации с немецкого языка на испанский; письменная адаптация инструкций с английского на корейский для сотрудников международного офиса.

Приложение 12. Многоязычные интерфейсы и отечественные LMS

1.Многоязычные интерфейсы представлены
- *Moodle (локализованные версии)* – широко используемая в России LMS с поддержкой русского языка и возможностью подключения дополнительных языков. Применяется в корпоративном обучении и позволяет внедрять трансъязыковые курсы через SCORM-модули;
- *iSpring Learn* – российская LMS-платформа, поддерживающая мультиязычный интерфейс, включая английский, французский, немецкий, испанский. Позволяет создавать персонализированные траектории, использовать SCORM-контент и видео с субтитрами;
- *Stepik* – открытая образовательная платформа с возможностью ведения курсов на нескольких языках. Подходит для корпоративного сектора, используется в вузах и компаниях. Возможно размещение субтитров, мультиязычных заданий и кросс-языковых форумов.

Интеграция автоматического перевода и субтитрирования ведется через:
- *Yandex Translate API* – отечественная альтернатива Google Translate API, интегрируется в обучающие платформы, веб-сайты и LMS. Обеспечивает перевод интерфейса, аннотаций, заданий;
- *AutoSub-RU* – адаптированный модуль автосубтитрирования и транскрибации видео на русском и других языках, применяемый в корпоративном видеоконтенте;
- *Voximplant* – российская платформа для голосовых ботов с возможностью мультиязычного речевого взаимодействия. Может быть интегрирована в курсы для озвучивания заданий и команд.

2. Отечественные LMS

Прямых аналогов цифровых языковых портфолио для Europass и LinguaFolio в России немного, однако:
- *навигатор дополнительного образования (https://navigator.deti/)* ориентирован на детей, в перспективе может быть адаптирован как шаблон портфолио;
- *электронные портфолио на базе LMS Moodle и iSpring* создаются вручную или по шаблонам, отражают динамику освоения языков и результатов;

- *ЭИОС вузов и корпоративных университетов* часто содержат модули портфолио и индивидуального прогресса, которые можно адаптировать под цели плюрилингвального мониторинга.

3. Гибридные и онлайн-платформы

LinguaLeo (бизнес-версия) – ориентирован на английский язык, но может быть адаптирован для обучения по нескольким направлениям (например, с параллельной поддержкой испанского и французского).

SkyEng for Business – предлагает корпоративные программы, адаптированные под нужды компаний. Возможна организация мультигрупповых программ с разными языками и целями.

Интерактивная платформа «Фоксфорд.Университет» – имеет элементы онлайн-курсов по нескольким языкам, применяется в ДПО.

4. Искусственный интеллект и чат-боты

Робот Макс (Сбер) – мультиязычный ИИ-ассистент, может быть встроен в обучающие платформы как помощник.

Neuro.net и Just AI – российские стартапы, разрабатывающие интеллектуальные голосовые и текстовые боты с мультиязычным взаимодействием. Могут использоваться как тренажеры диалогов или агенты поддержки.

Аватар-библиотекари на базе НТИ и Центров цифровых компетенций – применяются в вузах и могут быть адаптированы для корпоративного сегмента.

Приложение13. Самооценивание обучающегося в логике плюрилингвального корпоративного обучения

Для самообследования корпоративных обучающихся среди «мягких навыков» выделяем мотивационные, языковые, эмоциональные, поведенческие компоненты для формулирования и упорядочивания профиля обучающегося.

Определение	Как проявляется	Как формировать
Коммуникатор в профессиональной сфере – способность эффективно устанавливать и поддерживать коммуникацию в деловом контексте на одном или нескольких языках, ясно и убедительно выражать мысли, вести деловые переговоры и переписку	Умение четко формулировать идеи, презентовать проекты, вести диалог и добиваться взаимопонимания; оперативно переключаться между языками в зависимости от аудитории	Регулярные тренинги делового общения и ролевых переговоров на нескольких языках, работа над презентациями, организация круглых столов и обсуждений реальных кейсов из корпоративной практики
Думающий – стремление к многостороннему (когнитивному и языковому) осмыслению материала; ориентация на анализ, поиск взаимосвязей и критическое переосмысление	Создает собственные словари или списки терминов, рефлектирует над их значением и употреблением; сопоставляет языковые конструкции и пытается найти оптимальные пути выражения мысли	Задания, которые стимулируют рефлексию, ведение «языковых дневников» и конспектов, самостоятельный поиск и анализ примеров в профессиональных текстах, обсуждение нюансов перевода и переноса понятий
Изменчивый – умение оперативно реагировать на изменения, быстро	Свободно перестраивает стиль общения или лексику в зависимости от	Многозадачные задания, говорение на нескольких языках; регулярные ротации

переключаться между языками, оптимально выбирать стратегии коммуникации	собеседника, ситуации и культурного контекста; легко включается в работу над новыми проектами	команд и ролей в групповых проектах; моделирование нестандартных рабочих ситуаций
Обладающий широтой взглядов – способность мыслить глобальными категориями, учитывать культурные различия и международный контекст, чтобы избегать двусмысленности и недопонимания	Умение «слышать» собеседника в его культурных и языковых координатах, применять универсальные или согласованные понятия и терминологию; варьировать аргументацию	Формирование единого понятийного аппарата внутри учебной группы или подразделения (отдела); работа с аутентичными кейсами из разных стран; обсуждение геополитических, экономических и социокультурных особенностей при решении профессиональных задач
Склонный к риску – готовность пробовать новое, осваивать сложные или нетипичные формы взаимодействия на разных языках и брать ответственность в условиях неопределенности	Не боится участвовать в обсуждении незнакомых тем или работать с новым языковым материалом; спокойно относится к ошибкам и использует их как опыт для дальнейшего развития	Обсуждение профессиональных ситуаций и разбор кейсов, моделирование стрессовых условий (например, «внезапные» запросы на другом языке), поддержка экспериментальных идей в ходе занятий
Сбалансированный – способность сохранять эмоциональную уравновешенность и распределять ресурсы (время, усилия) при работе на нескольких языках	Демонстрирует спокойствие в стрессовых ситуациях, умеет рационально чередовать разные языки и задачи, поддерживает продуктивную атмосферу в группе	Упражнения и тренинги на управление стрессом и временем, развитие эмоционального интеллекта, гибких навыков; использование ролевых игры, связанных с многозадачностью и быстрой сменой деятельности с использованием языка
Оценивающий – способность объективно анализировать результаты, проводить регулярную самооценку языкового и профессионального роста	Регулярно отслеживает динамику своих умений, использует обратную связь от преподавателя и коллег, корректирует цели обучения и профессионального развития	Оценивание по 4 основным критериям: мотивационный, языковой, эмоциональный, поведенческий (продуцирование речи по видам речевой деятельности)

Приложение 14. Диагностический инструментарий оценки сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции1. Общие положения
Диагностический инструментарий представляет собой авторскую систему оценки сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции (ПКК) взрослых обучающихся в условиях корпоративного обучения иностранным языкам.
Оценка осуществляется по трем критериям:

- коммуникативно-деятельностному,
- профессионально-содержательному,

- ценностно-рефлексивному.

2. Структура диагностического инструментария

Таблица 7.1. Критерии, показатели и методы диагностики

Критерий	Показатели	Методы
Коммуникативно-деятельностный	реализация коммуникативного намерения; выбор языка; межъязыковое переключение; связность высказывания	наблюдение, устные задания
Профессионально-содержательный	точность передачи смысла; профессиональная лексика; адекватность ситуации	кейс-задания, письменные работы
Ценностно-рефлексивный	осознанность выбора языков; рефлексия; мотивация	анкетирование, самооценка

3. Шкала оценки (10-балльная)

Таблица 7.2. Уровни сформированности ПКК

Уровень	Баллы	Характеристика
Низкий	0–4	коммуникативные намерения реализуются фрагментарно; затруднения в выборе языка
Средний	5–7	реализация намерений в типовых ситуациях; частичные ошибки
Высокий	8–10	осознанное и гибкое использование языков; эффективная коммуникация

4. Алгоритм расчета

Итоговый уровень ПКК определяется как среднее арифметическое:

ПКК=К1+К2+К33ПКК = \frac{К_1 + К_2 + К_3}{3}ПКК=3К1+К2+К3

где:

- $К_1$ – коммуникативно-деятельностный (0–10)
- $К_2$ – профессионально-содержательный (0–10)
- $К_3$ – ценностно-рефлексивный (0–10)

5. Пример расчета

Таблица 7.3. Индивидуальная карта

Критерий	Балл
Коммуникативно-деятельностный	8
Профессионально-содержательный	7
Ценностно-рефлексивный	9

ПКК=8+7+93=8ПКК = \frac{8 + 7 + 9}{3} = 8ПКК=38+7+9=8

☞ Уровень: высокий

6. Интерпретация

Обучающийся демонстрирует сформированную способность к реализации коммуникативных намерений, уверенно использует языковые ресурсы и эффективно действует в многоязычной профессиональной среде.

7. Формы заданий

- профессиональные кейсы
- устные высказывания
- письменные задания
- рефлексивные отчеты

8. Обработка данных

Используются:

- средние значения

- t-критерий Стьюдента
- ANOVA
- IBM SPSS Statistics 30

Приложение 15. Диагностические задания, дескрипторы уровней и экспертные листы оценки сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции

1. Общие положения

Диагностический инструментарий разработан в рамках исследования и представляет собой структурированную систему оценки сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции (ПКК) взрослых обучающихся в условиях корпоративного обучения иностранным языкам.

Оценка осуществляется на основе выполнения комплекса заданий, моделирующих профессионально значимые коммуникативные ситуации, и направлена на выявление способности обучающихся реализовывать коммуникативные намерения в многоязычной среде с использованием интегрированного языкового репертуара.

Диагностика строится по трем критериям:

- коммуникативно-деятельностному,
- профессионально-содержательному,
- ценностно-рефлексивному.

2. Комплекс диагностических заданий и дескрипторы уровней

2.1. Устное профессиональное взаимодействие

Формат: индивидуальное высказывание с элементами диалога

Цель: реализация коммуникативного намерения в многоязычной ситуации

Таблица 15.1. Дескрипторы уровней

Уровень	**Баллы**	**Характеристика выполнения**
Низкий	0–4	коммуникативное намерение не реализовано; высказывание фрагментарно; выбор языка неадекватен; взаимодействие затруднено
Средний	5–7	коммуникативное намерение реализуется в типовой ситуации; высказывание в целом связное; выбор языка в основном адекватен; допускаются ошибки
Высокий	8–10	коммуникативное намерение реализовано полно; высказывание логично; выбор языка осознанный; межъязыковое переключение целесообразно

2.2. Письменная профессиональная коммуникация

Формат: деловое письмо

Таблица 15.2. Дескрипторы уровней

Уровень	**Баллы**	**Характеристика выполнения**
Низкий	0–4	содержание искажено; структура нарушена; языковые средства используются неадекватно
Средний	5–7	содержание передано в целом корректно; структура частично соблюдена; допускаются ошибки
Высокий	8–10	содержание передано точно; структура соответствует нормам; языковые средства адекватны ситуации

2.3. Анализ профессиональной ситуации

Формат: кейс

Таблица 15.3. Дескрипторы уровней

Уровень	Баллы	Характеристика выполнения
Низкий	0–4	проблема не определена; решение неадекватно; отсутствует обоснование
Средний	5–7	проблема определена частично; решение в целом адекватно; обоснование ограничено
Высокий	8–10	проблема определена точно; решение обосновано; выбор языковых средств адекватен

2.4. Рефлексивное задание

Формат: самооценка

Таблица 15.4. Дескрипторы уровней

Уровень	Баллы	Характеристика выполнения
Низкий	0–4	отсутствует осознанность; самооценка формальна
Средний	5–7	частичная осознанность; выявляются отдельные трудности
Высокий	8–10	осознанный анализ; адекватная самооценка; сформулированы направления развития

3. Экспертная оценка

Таблица 15.5. Экспертный лист

Критерий	Балл (0–10)	Комментарий
Коммуникативно-деятельностный		
Профессионально-содержательный		
Ценностно-рефлексивный		

4. Расчет итогового показателя

Итоговый уровень определяется как среднее арифметическое:

ПКК=К1+К2+К33ПКК = \frac{К_1 + К_2 + К_3}{3}ПКК=3К1+К2+К3

5. Уровни сформированности

Уровень	Баллы
Низкий	0–4
Средний	5–7
Высокий	8–10

Пример заполнения

Критерий	Балл
Коммуникативно-деятельностный	8
Профессионально-содержательный	7
Ценностно-рефлексивный	9

Итог: ПКК=8ПКК = 8ПКК=8

7. Заключение. Представленный диагностический инструментарий обеспечивает объективную оценку сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции, сопоставимость результатов и их воспроизводимость, а также позволяет использовать полученные данные для корректировки образовательного процесса.

Приложение 16. Пример заполненной диагностической картаы сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции обучающегося

1. Общие сведения

Ф.И.О.: Иванов Сергей Андреевич (имя изменено)

Профессиональная сфера: IT / международные проекты

Функции: коммуникация с клиентами, переговоры, деловая переписка
Языки:
– английский (B2)
– немецкий (A2)
Тип программы: плюрилингвальное обучение
Этап диагностики: входная / итоговая
2. Диагностика по видам речевой деятельности
2.1. Аудирование

Показатель	**Вход**	**Итог**	**Балл (вход/итог)**	**Комментарий**
Понимание основного содержания	средний	высокий	6 / 9	уверенно выделяет ключевую информацию
Понимание деталей	низкий	средний	3 / 6	затруднения при высокой скорости речи
Интерпретация смысла	средний	высокий	6 / 9	лучше понимает намерение говорящего

Средний балл:
Вход: (6+3+6)/3 = **5**
Итог: (9+6+9)/3 = **8**

2.2. Чтение

Показатель	**Вход**	**Итог**	**Балл (вход/итог)**	**Комментарий**
Понимание профессиональных текстов	средний	высокий	6 / 9	уверенно работает с документацией
Работа с терминологией	средний	высокий	6 / 9	увеличен словарный запас
Интерпретация содержания	средний	высокий	6 / 9	меньше ошибок понимания

Средний балл:
Вход: 6
Итог: 9

2.3. Говорение

Показатель	**Вход**	**Итог**	**Балл (вход/итог)**	**Комментарий**
Монологическая речь	низкий	средний	3 / 6	улучшена структура, но есть паузы
Диалогическая речь	средний	высокий	6 / 9	активно поддерживает диалог
Реализация коммуникативного намерения	средний	высокий	6 / 9	достигает цели общения
Логика высказывания	низкий	средний	3 / 6	требует дальнейшего развития

Средний балл:
Вход: (3+6+6+3)/4 = **4,5 ≈ 5**
Итог: (6+9+9+6)/4 = **7,5 ≈ 8**

2.4. Письмо

Показатель	Вход	Итог	Балл (вход/итог)	Комментарий
Деловая переписка	низкий	средний	3 / 6	соблюдает структуру письма
Точность формулировок	средний	высокий	6 / 9	меньше смысловых ошибок
Жанровая адекватность	низкий	средний	3 / 6	частично соблюдает нормы

Средний балл:
Вход: (3+6+3)/3 = **4**
Итог: (6+9+6)/3 = **7**

3. Плюрилингвальный компонент

Показатель	Вход	Итог	Балл (вход/итог)	Комментарий
Выбор языка	средний	высокий	6 / 9	учитывает ситуацию
Переключение между языками	низкий	средний	3 / 6	сохраняются паузы
Межъязыковой перенос	низкий	средний	3 / 6	начал использовать
Комбинированная коммуникация	низкий	средний	3 / 6	требует закрепления

Средний балл:
Вход: (6+3+3+3)/4 = **3,75 ≈ 4**
Итог: (9+6+6+6)/4 = **6,75 ≈ 7**

4. Коммуникативные намерения

Намерение	Вход	Итог	Балл (вход/итог)	Комментарий
Запрос информации	средний	высокий	6 / 9	формулирует четко
Уточнение	средний	высокий	6 / 9	использует разные конструкции
Представление информации	низкий	средний	3 / 6	не хватает развернутости
Аргументация	низкий	средний	3 / 6	слабая логика
Согласование	средний	высокий	6 / 9	достигает результата

Средний балл:
Вход: (6+6+3+3+6)/5 = **4,8 ≈ 5**
Итог: (9+9+6+6+9)/5 = **7,8 ≈ 8**

5. Языковые средства

Показатель	Вход	Итог	Балл (вход/итог)	Комментарий
Лексика	средний	высокий	6 / 9	расширена

Показатель	Вход	Итог	Балл (вход/итог)	Комментарий
Грамматика	средний	высокий	6 / 9	меньше ошибок
Связующие средства	низкий	средний	3 / 6	улучшение
Прагматические средства	низкий	средний	3 / 6	развивается

Средний балл:
Вход: (6+6+3+3)/4 = **4,5 ≈ 5**
Итог: (9+9+6+6)/4 = **7,5 ≈ 8**
6. Итоговый расчет ПКК
Общий показатель определяется как среднее по ключевым блокам:
Вход:
(5 + 6 + 5 + 4 + 4 + 5 + 5) / 7 = **4,9 ≈ 5**
Итог:
(8 + 9 + 8 + 7 + 7 + 8 + 8) / 7 = **7,9 ≈ 8**

1. Итоговая интерпретация

На входном этапе обучающийся демонстрировал достаточный уровень рецептивных навыков (аудирование, чтение), однако продуктивные виды речевой деятельности (говорение, письмо) характеризовались недостаточной структурированностью и ограниченной способностью к реализации коммуникативных намерений.
Особые затруднения наблюдались в:
– аргументации;
– развернутом высказывании;
– использовании второго языка в коммуникации.
По итогам обучения зафиксирована положительная динамика по всем видам речевой деятельности. Обучающийся демонстрирует:
– способность реализовывать коммуникативные намерения;
– улучшение структуры высказывания;
– расширение языковых средств;
– формирование навыков многоязычного взаимодействия.
При этом сохраняются зоны развития:
– сложная аргументация;
– монологическая речь;
– устойчивость межъязыкового переключения.
2. Методические рекомендации

Рекомендуется:
– усилить задания на развернутую речь (презентации, объяснения);
– включить задания на аргументацию;
– использовать упражнения на связность речи;
– продолжить развитие плюрилингвальных навыков через смешанные задания;
– развивать прагматический компонент речи.

Прилжение 17. Анализ характеристики обучающихся по переменным
Язык-посредник при обучении

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Не использовался	530	20,9	20,9	20,9
	Русский	1317	51,9	51,9	72,7

	Иностранный	693	27,3	27,3	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Количество одновременно изучаемых иностранных языков

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Нет	124	4,9	4,9	4,9
	Один	2133	84,0	84,0	88,9
	Два	254	10,0	10,0	98,9
	Три	29	1,1	1,1	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Количество изучаемых иностранных языков

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Один	1062	41,8	41,8	41,8
	Два	818	32,2	32,2	74,0
	Три	466	18,3	18,3	92,4
	Четыре	151	5,9	5,9	98,3
	Пять или шесть	43	1,7	1,7	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Количество изучаемых европейских языков

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Нет	11	,4	,4	,4
	Один	1224	48,2	48,2	48,6
	Два	800	31,5	31,5	80,1
	Три	389	15,3	15,3	95,4
	Четыре	95	3,7	3,7	99,2
	Пять	21	,8	,8	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Количество изучаемых восточных языков

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Нет	2113	83,2	83,2	83,2
	Один	409	16,1	16,1	99,3
	Два	18	,7	,7	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Возраст

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	25-35 лет	893	35,2	35,2	35,2
	35-40 лет	834	32,8	32,8	68,0
	40-50 лет	633	24,9	24,9	92,9
	Более 50	180	7,1	7,1	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Объем курса в акч

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	36	537	21,1	21,1	21,1
	64	536	21,1	21,1	42,2
	90	636	25,0	25,0	67,3
	120	831	32,7	32,7	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Запоминание лексики

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Карточки	230	9,1	9,1	9,1
	Используя в речи	868	34,2	34,2	43,2
	В тексте	956	37,6	37,6	80,9
	Изучение списком	486	19,1	19,1	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Использование новой лексики

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Регулярно	1712	67,4	67,4	67,4
	По требованию преподавателя	828	32,6	32,6	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Чтение профессиональной литературы, писем, документации

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Не требуется	748	29,4	29,4	29,4
	Свободно	1184	46,6	46,6	76,1
	Не читаю	56	2,2	2,2	78,3
	Читаю со словарем	552	21,7	21,7	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Мотивация со стороны компании

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Да	1502	59,1	59,1	59,1
	Нет	1038	40,9	40,9	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Мне помогает опыт изучения другого ИЯ

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Не применимо	1068	42,0	42,0	42,0
	Да	1411	55,6	55,6	97,6

	Нет	61	2,4	2,4	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Трудности при обучении

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Нет	1435	56,5	56,5	56,5
	Время	414	16,3	16,3	72,8
	Нет самоорганизации	460	18,1	18,1	90,9
	Иное	231	9,1	9,1	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Приложения и ИИ при изучении ИЯ

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Используется	1292	50,9	50,9	50,9
	Не используется	1248	49,1	49,1	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Практика ИЯ

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Постоянно	1264	49,8	49,8	49,8
	При необходимости	875	34,4	34,4	84,2
	Редко или не используется	401	15,8	15,8	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Стоимость обучения

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Дорого	224	8,8	8,8	8,8
	Нормально	2147	84,5	84,5	93,3
	Недорого	169	6,7	6,7	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Продолжительность занятий

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	60 минут	1417	55,8	55,8	55,8
	90 минут	1123	44,2	44,2	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Место обучения

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
	Офис	939	37,0	37,0	37,0

Допустимо	Языковая школа	733	28,9	28,9	65,8
	Дома	153	6,0	6,0	71,9
	Онлайн	715	28,1	28,1	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Тематические занятия

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Нужны	1221	48,1	48,5	48,5
	Не нужны	1298	51,1	51,5	100,0
	Всего	2519	99,2	100,0	
Пропущенные	Системные	21	,8		
Всего		2540	100,0		

Учебные материалы

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Бумажные	1852	72,9	73,2	73,2
	Электронные	678	26,7	26,8	100,0
	Всего	2530	99,6	100,0	
Пропущенные	Системные	10	,4		
Всего		2540	100,0		

Компетентность педагога

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Да	2484	97,8	98,5	98,5
	Недостаточно	38	1,5	1,5	100,0
	Всего	2522	99,3	100,0	
Пропущенные	Системные	18	,7		
Всего		2540	100,0		

Время проведения занятий

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Утро	711	28,0	28,0	28,0
	День	1068	42,0	42,0	70,0
	Вечер	708	27,9	27,9	97,9
	Дважды в день	53	2,1	2,1	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Готовность рекомендовать пройденный курс

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Да	2464	97,0	97,4	97,4
	Нет	66	2,6	2,6	100,0

	Всего	2530	99,6	100,0	
Пропущенные	Системные	10	,4		
Всего		2540	100,0		

Выполнение дом. задания

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Нет	942	37,1	37,1	37,1
	Да	887	34,9	34,9	72,0
	Редко	711	28,0	28,0	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Редкий язык

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Нет	1908	75,1	75,1	75,1
	Да	632	24,9	24,9	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Группа

		Частота	Проценты	Процент допустимых	Накопленный процент
Допустимо	Контрольная	1062	41,8	41,8	41,8
	Экспериментальная	1478	58,2	58,2	100,0
	Всего	2540	100,0	100,0	

Приложение 18. Показатели сложности и сформированности изучаемых языков

Описательные статистики

	N	Минимум	Максимум	Среднее значение	Стандартная отклонения
Входящее тестирование. Грамматика	2540	0	6	1,81	1,807
Промежуточное тестирование. Грамматика	2540	1	10	4,31	2,116
Сложность грамматики	2540	3	10	7,95	1,835
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции грамматики	2540	2	10	7,65	1,639
Входящее тестирование. Лексика	2540	0	6	1,92	1,834

Промежуточное тестирование. Лексика	2540	1	10	4,68	2,118
Сложность лексики	2540	0	10	7,35	1,878
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции лексики	2540	2	10	8,25	1,528
Входящее тестирование. Профессиональная лексика	2540	0	6	,98	1,238
Промежуточное тестирование. Профессиональная лексика	2540	0	9	2,88	2,597
Включение в курс профессиональной лексики	2540	0	10	5,36	4,176
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции профессиональной лексики	2540	0	10	6,81	3,718
Входящее тестирование. Говорение	2540	0	6	1,46	1,565
Промежуточное тестирование. Говорение	2540	0	10	4,39	1,894
Сложность говорения	2540	2	10	8,53	1,779
Входящее тестирование. Фонетика	2540	0	6	1,69	1,434
Промежуточное тестирование. Фонетика	2540	1	10	4,27	1,828
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции говорения	2540	2	10	8,19	1,658
Сложность фонетики	2540	3	10	6,39	2,306

Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции фонетики	2540	2	10	7,87	1,480
Входящее тестирование. Аудирование	2540	0	6	1,38	1,542
Промежуточное тестирование. Аудирование	2540	0	10	4,48	2,165
Сложность аудирования	2540	3	10	8,40	1,561
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции аудирования	2540	2	10	8,18	1,513
Сложность чтения	2540	3	10	7,78	2,110
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции чтения	2540	2	10	8,23	1,716
Входящее тестирование. Чтение	2540	0	6	2,06	2,079
Промежуточное тестирование. Чтение	2540	1	10	4,90	2,212
Самомотивация	2540	4	10	9,27	1,272
Оценка прогресса преподавателем	2540	3	10	8,48	1,543
Самостоятельная оценка прогресса	2540	2	10	8,91	1,350
Общая уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции ИЯ	2540	24	60	48,36	5,150
N валидных (по списку)	2540				

Приложение 19. Факторный анализ

КМО и критерий Бартлетта

Мера адекватности выборки Кайзера-Майера-Олкина (КМО).		,731
Критерий сферичности Бартлетта	Примерная Хи-квадрат	7061,794
	ст.св.	276

	Знач.	,000

Объясненная совокупная дисперсия

Компонент	Начальные собственные значения			Суммы квадратов нагрузок извлечения			Суммы квадратов загрузок вращения		
	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %	Всего	% дисперсии	Суммарный %
1	2,817	11,738	11,738	2,817	11,738	11,738	2,701	11,253	11,253
2	2,137	8,905	20,643	2,137	8,905	20,643	2,140	8,916	20,169
3	1,715	7,146	27,789	1,715	7,146	27,789	1,762	7,341	27,511
4	1,167	4,861	32,650	1,167	4,861	32,650	1,146	4,776	32,286
5	1,101	4,588	37,238	1,101	4,588	37,238	1,121	4,671	36,957
6	1,091	4,546	41,784	1,091	4,546	41,784	1,087	4,530	41,487
7	1,053	4,386	46,170	1,053	4,386	46,170	1,076	4,485	45,972
8	1,013	4,221	50,390	1,013	4,221	50,390	1,060	4,418	50,390
9	,990	4,125	54,515						
10	,959	3,997	58,512						
11	,940	3,917	62,429						
12	,924	3,850	66,278						
13	,906	3,773	70,051						
14	,883	3,681	73,732						
15	,852	3,548	77,280						
16	,836	3,483	80,764						
17	,806	3,358	84,122						
18	,756	3,150	87,272						
19	,690	2,874	90,145						
20	,628	2,617	92,762						
21	,542	2,258	95,020						
22	,536	2,231	97,252						
23	,429	1,786	99,037						
24	,231	,963	100,000						

Метод выделения факторов: метод главных компонент.

Повернутая матрица компонентов[a]

	Компонент							
	1	2	3	4	5	6	7	8
Грамматика, вх.тест.	**,731**	,040	,007	,007	-,041	-,007	,059	-,048
Сложность грамматики	,031	,005	-,015	-,101	,282	,390	,094	**,623**
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции грамматики	,006	,015	**,665**	,017	-,016	,118	-,006	-,052
Лексика, вх.тест.	**,734**	,028	-,018	,066	,028	,032	-,072	-,027

Сложность лексики	,008	-,066	-,109	-,027	,002	,159	**,778**	-,082
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции лексики	-,093	,029	,236	,053	,036	-,281	**,634**	,112
Проф. лексика, вх.тест.	,438	**,678**	,027	,085	-,009	,012	,013	-,072
Включение в курс проф. лексики	-,033	**,913**	-,009	-,005	-,003	-,002	-,035	,025
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции проф. лексики	-,069	**,909**	,079	,007	,005	,019	-,021	,022
Говорение, вх.тест.	**,728**	,000	,047	,009	,016	,006	-,047	-,015
Сложность говорения	,028	-,034	,118	,028	-,122	**,561**	-,004	-,088
Фонетика, вх.тест.	**,445**	,025	-,030	-,161	-,126	-,045	,060	,264
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции говорения	-,062	,036	**,668**	,016	,018	,068	-,008	-,015
Сложность фонетики	-,005	-,006	,002	,126	-,182	-,208	-,062	**,679**
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции фонетики	,029	,015	**,473**	,071	,272	-,071	-,065	-,028
Аудирование, вх.тест.	**,521**	,001	,060	-,177	,070	,116	-,081	,092
Сложность аудирования	-,044	-,039	,046	,174	**,635**	-,192	-,048	,179

Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции аудирования	,026	,037	**,603**	,094	-,085	-,118	,060	,043
Сложность чтения	,008	,028	-,015	-,098	**,676**	,101	,081	-,218
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции чтения	-,023	-,016	**,397**	-,105	-,015	,115	,038	,031
Чтение, вх.тест.	**,640**	,011	-,148	,128	-,026	-,129	,027	-,072
Самомотивация	-,041	,052	,027	,150	,048	**,559**	-,019	,043
Оценка преподавателем	-,002	-,002	,078	**,666**	,124	,028	-,072	,056
Самостоятельная оценка	-,014	,052	-,039	**,706**	-,084	,167	,092	-,016

Метод выделения факторов: метод главных компонент.
Метод вращения: варимакс с нормализацией Кайзера.[a]
а. Вращение сошлось за 10 итераций.

Приложение 20. Многомерная нормальность

Assessment of normality (Group number 1)

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
Входящеетестированиечтение110	,000	6,000	,541	10,913	-1,089	-10,987
Входящеетестированиелексика110	,000	6,000	,608	12,275	-,763	-7,703
Лексика110уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции	2,000	10,000	-,521	-10,508	-,279	-2,813
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенцииматериалачтение110	2,000	10,000	-,595	-12,015	-,665	-6,713
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенцииговорения110	3,000	10,000	-,712	-14,370	-,203	-2,046
Грамматика110уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции	2,000	10,000	-,486	-9,799	-,173	-1,749
Входящеетестированиеграмматика110	,000	6,000	,512	10,330	-,940	-9,490
Количествоизучаемыхиностранныхязыков	1,000	5,000	,872	17,594	,160	1,618
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенциифонетика110	3,000	10,000	-,245	-4,954	-,309	-3,119
Эксперим.группа	,000	1,000	-,406	-8,190	-1,835	-18,521
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенциипрофессиональнойлексики110освоена0небылопредусмотренн	,000	10,000	-,033	-,661	-1,474	-14,877
Входящеетестированиеаудирование110	,000	6,000	,858	17,309	-,230	-2,322
Самомотивация1мнеличноязыкненужен10языкнуженипонимаюзачем	4,000	10,000	-2,012	-40,604	3,738	37,717
Лексика110сложность	,000	10,000	-,431	-8,696	,255	2,576
Количествоодновременноизучаемыхиностранныхязыков	,000	3,000	1,180	23,819	4,973	50,188

Variable	min	max	skew	c.r.	kurtosis	c.r.
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенциматериалааудирование110	3,000	10,000	-,637	-12,862	,098	,994
Профессиональнаялексика110включенавкурс0небылопредумотренокурсом	,000	10,000	-,223	-4,497	-1,612	-16,264
Входящеетестированиепрофессиональнаялексика110	,000	5,000	,861	17,385	-,665	-6,707
Входящеетестированиефонетика110	,000	6,000	,374	7,556	-,865	-8,727
Входящеетестированиеговорение110	,000	6,000	,738	14,901	-,464	-4,682
Multivariate					8,826	7,355

Приложение 21. Значение регрессионных весов структурной модели Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Входящеетестированиелексика110	<--	F1	,921	,044	21,027	***	
Входящеетестированиечтение110	<--	F1	,870	,048	18,071	***	
Входящеетестированиеграмматика110	<--	F1	1,000				
Грамматика110уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции	<--	F3	1,000				
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенцииговорения110	<--	F3	,963	,081	11,869	***	
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной	<--	F3	,475	,059	8,022	***	

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
компетенциииматериалачтение110							
Лексика110уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции	<--	F3	,291	,050	5,809	***	
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенцииговорения110	<--	Входящеетестированиечтение110	-,037	,016	-2,318	,020	
Лексика110уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции	<--	Входящеетестированиелексика110	-,090	,017	-5,412	***	
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенциифонетика110	<--	F3	,536	,054	9,972	***	
Количествоизучаемыхиностранныхязыков	<--	Входящеетестированиеграмматика110	-,049	,011	-4,366	***	
Количествоизучаемыхиностранныхязыков	<--	Входящеетестированиелексика110	-,047	,011	-4,129	***	
Количествоизучаемыхиностранныхязыков	<--	Входящеетестированиечтение110	-,049	,010	-4,922	***	
Количествоизучаемыхиностранныхязыков	<--	Лексика110уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции	,078	,012	6,553	***	
Количествоизучаемыхиностранныхязыков	<--	Грамматика110уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции	,088	,012	7,484	***	
Количествоизучаемыхиностранныхязыков	<--	Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенцииговорения110	,150	,012	12,673	***	

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Количествоизучаемыхиностранныхязыков	<--	Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенциииматериалачтение110	,045	,0111	4,183	***	
Эксперим.группа	<--	Лексика110уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции	,031	,0044	8,324	***	
Эксперим.группа	<--	Количествоизучаемыхиностранныхязыков	,340	,0066	53,803	***	
Эксперим.группа	<--	Грамматика110уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции	,030	,0044	8,004	***	
Эксперим.группа	<--	Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенцииговорения110	,040	,0044	10,376	***	
Эксперим.группа	<--	Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенциифонетика110	,014	,0044	3,424	***	
Входящеетестированиеаудирование110	<--	F1	,614	,035	17,620	***	
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенциипрофессиональнойлексики110освоена0небылопредусмотренн	<--	F2	4,803	,1600	30,063	***	
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенциипрофессиональнойлексики110освоена0небылопредусмотренн	<--	Эксперим.группа	1,306	,0988	13,386	***	
Входящеетестированиеговорение110	<--	F1	,863	,0	22,613	***	

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Входящеетестированиефонетика110	<--	F1	,417	,0389	14,304	***	
Входящеетестированиепрофессиональнаялексика110	<--	F2	1,000				
Профессиональнаялексика110включенавкурс0небылопредумотренокурсом	<--	F2	5,401	,1778	30,294	***	
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенциимериалааудирование110	<--	F3	,649	,0611	10,620	***	
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенциимериалааудирование110	<--	Количествоизучаемыхиностранныхязыков	,102	,0300	3,390	***	
Лексика110сложность	<--	Лексика110уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции	,091	,0255	3,710	***	
Лексика110сложность	<--	Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенциипрофессиональнойлексики110освоена0небылопредусмотренн	-,035	,0100	-3,494	***	
Входящеетестированиепрофессиональнаялексика110	<--	Входящеетестированиелексика110	,125	,0112	10,495	***	
Входящеетестированиепрофессиональнаялексика110	<--	Входящеетестированиеграмматика110	,139	,0112	11,746	***	
Входящеетестированиефонетика110	<--	Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенцииговорения110	-,064	,0177	-3,729	***	

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
Самомотивация1мнеличноязыкненужен10языкнуженипонимаюзачем	<--	Количествоизучаемыхиностранныхязыков	,098	,025	3,867	***	
Количествоодновременноизучаемыхиностранныхязыков	<--	Количествоизучаемыхиностранныхязыков	,358	,012	29,233	***	
Входящеетестированиепрофессиональнаялексика110	<--	Входящеетестированиечтение110	,068	,010	6,624	***	
Количествоодновременноизучаемыхиностранныхязыков	<--	Эксперим.группа	-,392	,025	-15,716	***	
Количествоодновременноизучаемыхиностранныхязыков	<--	Входящеетестированиеаудирование110	-,028	,005	-5,775	***	

Приложение 22. Стандартизованное значение регрессионных весов структурной модели

Standardized Regression Weights: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
Входящеетестированиелексика110	<--	F1	,604
Входящеетестированиечтение110	<--	F1	,507
Входящеетестированиеграмматика110	<--	F1	,675
Грамматика110уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции	<--	F3	,545
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенцииговорения110	<--	F3	,525
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенцииматериалачтение110	<--	F3	,244
Лексика110уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции	<--	F3	,166

			Estimate
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенцииговорения110	<--	Входящеетестированиечтение110	-,048
Лексика110уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции	<--	Входящеетестированиелексика110	-,108
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенциифонетика110	<--	F3	,328
Количествоизучаемыхиностранныхязыков	<--	Входящеетестированиеграмматика110	-,088
Количествоизучаемыхиностранныхязыков	<--	Входящеетестированиелексика110	-,087
Количествоизучаемыхиностранныхязыков	<--	Входящеетестированиечтение110	-,101
Количествоизучаемыхиностранныхязыков	<--	Лексика110уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции	,120
Количествоизучаемыхиностранныхязыков	<--	Грамматика110уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции	,143
Количествоизучаемыхиностранныхязыков	<--	Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенцииговорения110	,242
Количествоизучаемыхиностранныхязыков	<--	Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенциииматериалачтение110	,077
Эксперим.группа	<--	Лексика110уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции	,098
Эксперим.группа	<--	Количествоизучаемыхиностранныхязыков	,691
Эксперим.группа	<--	Грамматика110уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции	,099
Эксперим.группа	<--	Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенцииговорения110	,131
Эксперим.группа	<--	Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенциифонетика110	,041
Входящеетестированиеаудирование110	<--	F1	,485
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной	<--	F2	,869

			Estimate
компетенциипрофессиональнойлексики110освоена0небылопредусмотренн			
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенциипрофессиональнойлексики110освоена0небылопредусмотренн	<--	Эксперим.группа	,172
Входящеетестированиеговорение110	<--	F1	,669
Входящеетестированиефонетика110	<--	F1	,353
Входящеетестированиепрофессиональнаялексика110	<--	F2	,550
Профессиональнаялексика110включенавкурс0небылопредумотренокурсом	<--	F2	,870
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенциииматериалааудирование110	<--	F3	,392
Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенциииматериалааудирование110	<--	Количествоизучаемыхиностранныхязыков	,070
Лексика110сложность	<--	Лексика110уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенции	,075
Лексика110сложность	<--	Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенциипрофессиональнойлексики110освоена0небылопредусмотренн	-,070
Входящеетестированиепрофессиональнаялексика110	<--	Входящеетестированиелексика110	,187
Входящеетестированиепрофессиональнаялексика110	<--	Входящеетестированиеграмматика110	,202
Входящеетестированиефонетика110	<--	Уровень сформированности плюрилингвальной коммуникативной компетенциииговорения110	-,072
Самомотивация1мнеличноязыкненужен10языкнуженипонимаюзачем	<--	Количествоизучаемыхиностранныхязыков	,078
Количествоодновременноизучаемыхиностранныхязыков	<--	Количествоизучаемыхиностранныхязыков	,806
Входящеетестированиепрофессиональнаялексика110	<--	Входящеетестированиечтение110	,115
Количествоодновременноизучаемыхиностранныхязыков	<--	Эксперим.группа	-,433
Количествоодновременноизучаемыхиностранныхязыков	<--	Входящеетестированиеаудирование110	-,098

Приложение 23. Ковариации структурной модели. Часть 1

Covariances: (Group number 1 - Default model)

			Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e2	<-->	e6	,428	,070	6,084	***	
e6	<-->	e35	-,184	,048	-3,862	***	
e12	<-->	e37	,058	,025	2,308	,021	
e41	<-->	e14	,035	,010	3,683	***	
e41	<-->	e32	-,024	,008	-2,910	,004	
e34	<-->	e37	,033	,013	2,479	,013	
e5	<-->	e1	-,172	,051	-3,390	***	
e5	<-->	e6	-,268	,056	-4,761	***	
e3	<-->	e7	,090	,024	3,695	***	
e7	<-->	e35	,065	,024	2,778	,005	
e7	<-->	e37	-,048	,017	-2,829	,005	
e3	<-->	e11	,100	,039	2,546	,011	
e36	<-->	e38	,034	,014	2,450	,014	
e13	<-->	e41	,019	,008	2,448	,014	
e4	<-->	e37	-,050	,024	-2,067	,039	
e7	<-->	e13	,049	,027	1,824	,068	
e40	<-->	e12	,069	,035	1,952	,051	

Приложение 24. Корреляции структурной модели. Часть 2

Correlations: (Group number 1 - Default model)

			Estimate
e2	<-->	e6	,164
e6	<-->	e35	-,118
e12	<-->	e37	,048
e41	<-->	e14	,076
e41	<-->	e32	-,069
e34	<-->	e37	,055
e5	<-->	e1	-,098
e5	<-->	e6	-,113
e3	<-->	e7	,086
e7	<-->	e35	,083
e7	<-->	e37	-,060
e3	<-->	e11	,064
e36	<-->	e38	,050
e13	<-->	e41	,052
e4	<-->	e37	-,042
e7	<-->	e13	,041
e40	<-->	e12	,041

Приложение 25. Вариации структурной модели

Variances: (Group number 1 - Default model)

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e32	1,450	,096	15,129	***	
e2	2,141	,079	27,130	***	

	Estimate	S.E.	C.R.	P	Label
e6	3,173	,109	29,083	***	
e35	,768	,083	9,274	***	
e1	1,736	,076	22,781	***	
e10	1,815	,082	22,024	***	
e11	1,849	,080	23,047	***	
e14	2,735	,083	33,123	***	
e23	2,261	,066	34,125	***	
e12	1,832	,058	31,432	***	
e37	,798	,023	34,951	***	
e34	,454	,029	15,443	***	
e41	,079	,002	34,938	***	
e5	1,777	,062	28,839	***	
e9	2,846	,239	11,919	***	
e3	1,333	,054	24,519	***	
e4	1,757	,053	33,305	***	
e7	,816	,025	32,204	***	
e8	4,245	,309	13,752	***	
e13	1,742	,060	29,140	***	
e36	,137	,004	34,950	***	
e38	3,493	,100	34,950	***	
e40	1,560	,045	34,950	***	

Приложение 26. Стандартизованые остаточные ковариации структурной модели
Критерии согласия структурной модели

Model	NPAR	CMIN	DF	P	CMIN/DF
Default model	78	114,940	132	,855	,871
Saturated model	210	,000	0		
Independence model	20	11234,026	190	,000	59,126

Model	RMR	GFI	AGFI	PGFI
Default model	,047	,995	,993	,626
Saturated model	,000	1,000		
Independence model	,912	,650	,613	,588

Model	NFI Delta1	RFI rho1	IFI Delta2	TLI rho2	CFI
Default model	,990	,985	1,002	1,002	1,000
Saturated model	1,000		1,000		1,000
Independence model	,000	,000	,000	,000	,000

Model	PRATIO	PNFI	PCFI
Default model	,695	,688	,695
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	1,000	,000	,000

Model	NCP	LO 90	HI 90
Default model	,000	,000	10,437

Model	NCP	LO 90	HI 90
Saturated model	,000	,000	,000
Independence model	11044,026	10699,989	11394,375

Model	FMIN	F0	LO 90	HI 90
Default model	,047	,000	,000	,004
Saturated model	,000	,000	,000	,000
Independence model	4,598	4,521	4,380	4,664

Model	RMSEA	LO 90	HI 90	PCLOSE
Default model	,000	,000	,006	1,000
Independence model	,154	,152	,157	,000

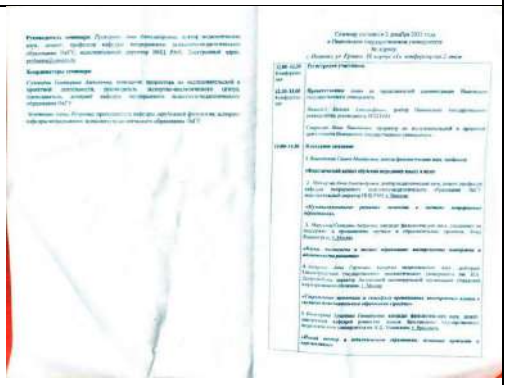
Model	AIC	BCC	BIC	CAIC
Default model	270,940	272,293	723,449	801,449
Saturated model	420,000	423,642	1638,292	1848,292
Independence model	11274,026	11274,372	11390,053	11410,053

Model	ECVI	LO 90	HI 90	MECVI
Default model	,111	,118	,122	,111
Saturated model	,172	,172	,172	,173
Independence model	4,615	4,474	4,758	4,615

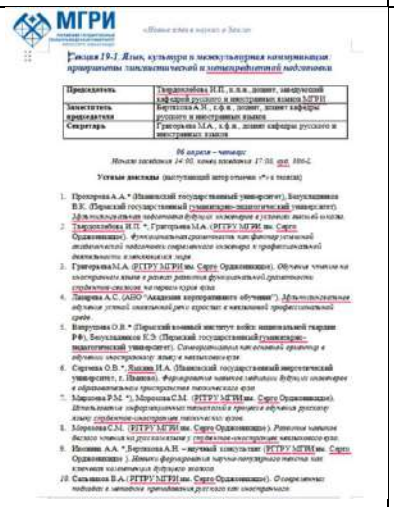
Model	HOELTER .05	HOELTER .01
Default model	3397	3671
Independence model	49	52

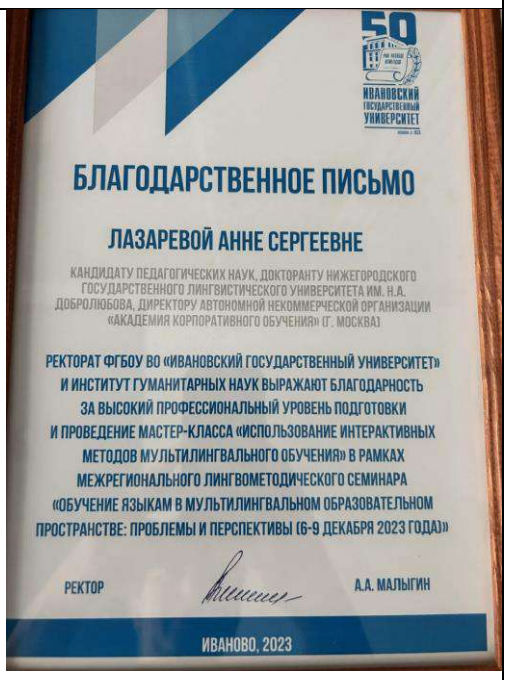
Приложение 27. Апробация на конференциях 2020-2026г

2020			
Региональная научно-практическая конференция с международным участием «Метапредметное содержание иностранного языка. Лингводидактический потенциал дистанционных технологий», **Подольск, Ассоциация педагогов МО «Учителя английского языка», ноябрь 2020**		Повышение квалификации по дополнительной профессиональной программе «Основы управления персоналом», **Тамбов, Тамбовский государственный университет им. Г.Р.Державина, декабрь 2020**	
2021			
Повышение квалификации по дополнительной профессиональной программе «Технология развития критического мышления в практике обучения иностранным языкам в школе и вузе», **Нижний Новгород, НГЛУ,**		Профессиональная переподготовкапо программе дополнительного образования «Педагогика дополнительного образования детей и взрослых» с присвоением квалификации «Педагог дополнительного образования детей и	

сентябрь 2021		взрослых», **Подольск, ООО «Международный центр XXI век», октябрь 2021**	
Международная научно-практическая конференция (с дистанционным участием) «Профессиональный рост учителя», **Подольск, Ассоциация педагогов МО «Учителя английского языка», сентябрь 2021**			
2022			
Межрегиональный межвузовский научно-методический семинар «Обучение языкам в мультилингвальном образовательном пространстве: проблемы и перспективы», **Иваново,**			

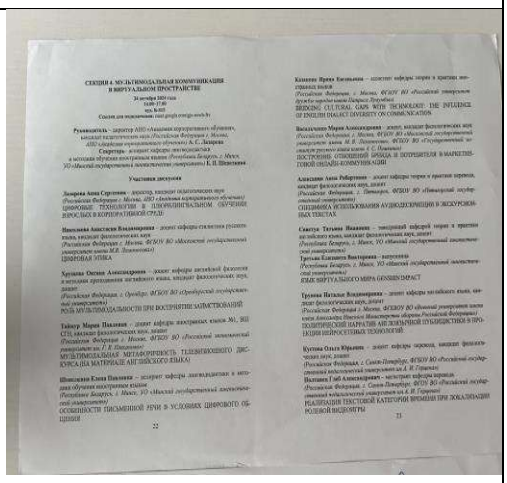
ИвГУ, декабрь 2022			
XXXII международная научная конференция «Язык и культура», **Томск, ТГУ, октябрь 2022**			
2023			
II Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Стратегии успеха: стратегии и тактики развития одаренности детей и молодежи» **Нижний Новгород, НГЛУ, март 2023**			

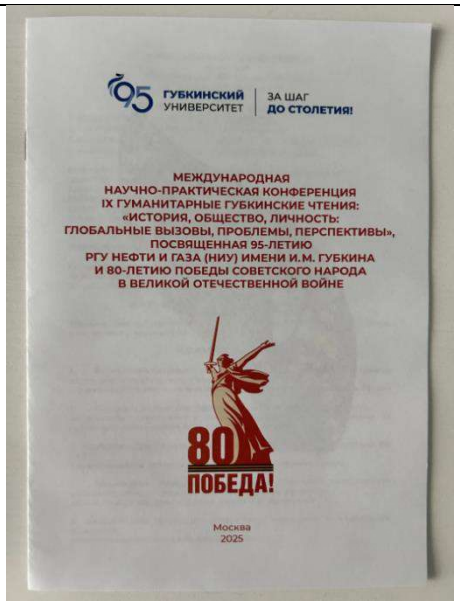
II Международная научно-практическая конференция «Непрерывное образование 4.0: вызовы, тренды и стратегии подготовки кадров будущего» **Нижний Новгород, НГЛУ, апрель 2023**			
XVI Международная научно-практическая конференция «Новые идеи в науках о Земле», Москва, МГРИ, 6–7 апреля, 2023			
Программа повышения квалификации «Траектория успеха: стратегии и тактики развития одаренности детей и молодежи», **Нижний Новгород, НГЛУ, март 2023**			

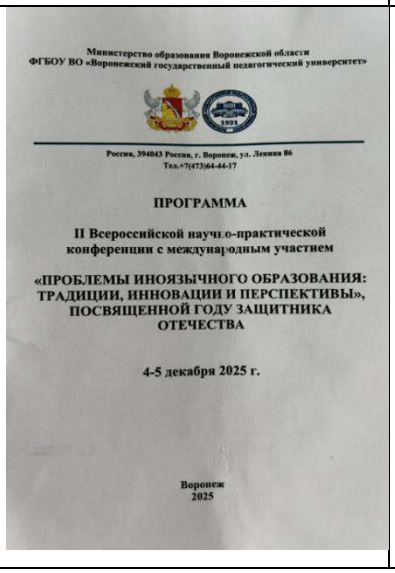
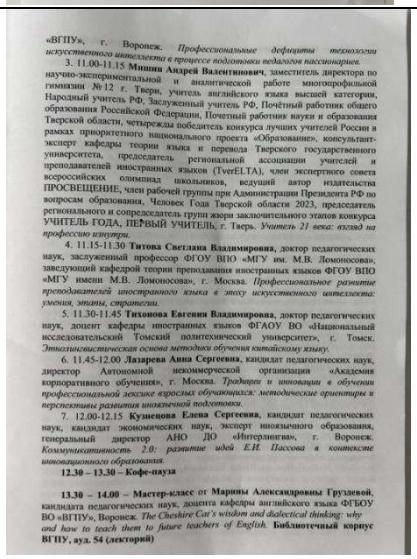
Международная конференция «Аксиологическая парадигма организации современного образования», **Курск, КГУ, июнь 2023**		Повышение квалификации по доп.образовательной программе «Обучение языкам в мультлингвальном образвательном пространстве», **Иваново, ИвГУ, декабрь, 2023**	
Всероссийская научно-практическая конференция, посвящённая дню принятия Конституции Российской Федерации, Иваново, ИвГУ, декабрь 2023		Подготовка и проведение мастер-класса «Использование интерактивных методов мультилингвального обучения» в рамках межрегионального методического семинара «Обучение языкам в мультлингвальном образвательном пространстве: проблемы и перспективы», **Иваново, ИвГУ, декабрь, 2023**	

III Международная научно-практическая конференция «Русский язык и культура в международном образовательном пространстве», Иваново, ИвГУ, май 2023			
2024			
Международный форум «Антропоцентрические науки в образовании: вызовы, трансформации, ресурсы», **Воронеж, апрель 2024**			
Программа повышения квалификации «Обучение иностранному языку: сочетание традиционных и инновационных методик», **Москва, МГЛУ, январь, 2024**			

IV Международная научно-практическая конференция «Диалог культур. Культура диалога в многонациональном городском пространстве», **Москва, МГПУ, февраль 2024**		→	
		→	
Всероссийская научно-практическая конференция «Теоретико-практические аспекты обучения иностранным языкам в неязыковых вузах», Пермь, ПВИ, январь 2024		Подготовка и проведение мастер-класса «Интерактивные методы мультилингвального обучения» в рамках Всероссийской лингво-методической школы с международным участием «Инновации в обучении иностранным языкам»,	

		Новосибирск, НГПУ, март 2024	
Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Проблемы иноязычного образования: традиции, инновации и перспективы», **Воронеж, ВГПУ, декабрь, 2024**			
Международный форум «Актуальные проблемы личностно-профессинального становления педагога: вызовы, тенденции, перспективы», **Воронеж, ВГПУ, май 2024**		Сборник статей форума	

Повышение квалификации по программе «Цифровые технологии как новейший образовательный инструмент», **Минск, МГЛУ, октябрь 2024**			
2025			
IX Всероссийская научно-практическая конференция «Иностранные языки и современные тенденции в иноязычном образовании», **Воронеж, ВГПУ, апрель 2025**		Международная научно-практическая конференция . IX Гуманитарные Губкинские чтения «История, общество, личность: глобальные вызовы, проблемы, перспективы», **Москва, Губкинский университет, май 2025**	
II Всероссийская научно-практическая конференция с международным участием «Проблемы иноязычного образования: традиции, инновации и перспективы		1 доклад	

», **Воронеж, ВГПУ, декабрь, 2025**			
2 доклад	 Министерство образования Воронежской области ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» ВГПУ 1931 СВИДЕТЕЛЬСТВО Настоящее свидетельство подтверждает, что *Лазарева Анна Сергеевна* приняла участие в работе **Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Проблемы иноязычного образования: традиции, инновации и перспективы»** **4 - 5 декабря 2024 г.** СЕКЦИЯ «Разработка учебных курсов и преподавание иностранных языков в эпоху искусственного интеллекта» ТЕМА ВЫСТУПЛЕНИЯ: ***Методическое обеспечение программ плюрилингвального обучения в дополнительном образовании*** Председатель оргкомитета, проректор по научной работе ВГПУ С.В. Корнев приказ №223-кд от 05.11.2024	3 доклад	 Министерство образования Воронежской области ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» ВГПУ 1931 СВИДЕТЕЛЬСТВО Настоящее свидетельство подтверждает, что *Лазарева Анна Сергеевна* приняла участие в работе **Всероссийской научно-практической конференции с международным участием «Проблемы иноязычного образования: традиции, инновации и перспективы»** **4 - 5 декабря 2024 г.** ТЕМА ПЛЕНАРНОГО ДОКЛАДА: ***Особенности плюрилингвального обучения иностранным языкам в сфере дополнительного образования*** Председатель оргкомитета, проректор по научной работе ВГПУ С.В. Корнев приказ №223-кд от 05.11.2024
Программа	 Министерство образования Воронежской области ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» Россия, 394043 Россия, г. Воронеж, ул. Ленина 86 Тел.+7(473)644-44-17 **ПРОГРАММА** **II Всероссийской научно-практической конференции с международным участием** **«ПРОБЛЕМЫ ИНОЯЗЫЧНОГО ОБРАЗОВАНИЯ: ТРАДИЦИИ, ИННОВАЦИИ И ПЕРСПЕКТИВЫ», ПОСВЯЩЕННОЙ ГОДУ ЗАЩИТНИКА ОТЕЧЕСТВА** **4-5 декабря 2025 г.** **Воронеж** **2025**		 «ВГПУ», г. Воронеж. *Профессиональные дефициты технологии искусственного интеллекта в процессе подготовки педагога массажиста.* 3. 11.00-11.15 **Мишин Андрей Валентинович**, заместитель директора по научно-экспериментальной и аналитической работе многопрофильной гимназии №12 г. Твери, учитель английского языка высшей категории, Народный учитель РФ, Заслуженный учитель РФ, Почётный работник общего образования Российской Федерации, Почетный работник науки и образования Тверской области, четырежды победитель конкурса лучших учителей России в рамках приоритетного национального проекта «Образование», консультант-эксперт кафедры теории языка и перевода Тверского государственного университета, председатель региональной ассоциации учителей и преподавателей иностранных языков (TverELTA), член экспертного совета всероссийских олимпиад школьников, ведущий автор издательства ПРОСВЕЩЕНИЕ, член рабочей группы при Администрации Президента РФ по вопросам образования, Человек Года Тверской области 2023, председатель регионального и сопредседатель групп жюри заключительного этапов конкурса УЧИТЕЛЬ ГОДА, ПЕРВЫЙ УЧИТЕЛЬ, г. Тверь. *Учитель 21 века: взгляд на профессию изнутри.* 4. 11.15-11.30 **Титова Светлана Владимировна**, доктор педагогических наук, заслуженный профессор ФГОУ ВПО «МГУ им. М.В. Ломоносова», заведующий кафедрой теории преподавания иностранных языков ФГОУ ВПО «МГУ имени М.В. Ломоносова», г. Москва. *Профессиональное развитие преподавателей иностранного языка в эпоху искусственного интеллекта: умения, этапы, стратегии.* 5. 11.30-11.45 **Тихонова Евгения Владимировна**, доктор педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков ФГАОУ ВО «Национальный исследовательский Томский политехнический университет», г. Томск. *Этнолингвистическая основа методики обучения китайскому языку.* 6. 11.45-12.00 **Лазарева Анна Сергеевна**, кандидат педагогических наук, директор Автономной некоммерческой организации «Академия корпоративного обучения», г. Москва. *Традиции и инновации в обучении профессиональной лексике взрослых обучающихся: методические ориентиры и перспективы развития иноязычной подготовки.* 7. 12.00-12.15 **Кузнецова Елена Сергеевна**, кандидат педагогических наук, кандидат экономических наук, эксперт иноязычного образования, генеральный директор АНО ДО «Интерлингва», г. Воронеж. *Коммуникативность 2.0: развитие идей Е.И. Пассова в контексте инновационного образования.* **12.30 – 13.30 – Кофе-пауза** **13.30 – 14.00 – Мастер-класс** от **Марины Александровны Грудевой**, кандидата педагогических наук, доцента кафедры английского языка ФГБОУ ВО «ВГПУ», Воронеж. *The Cheshire Cat's wisdom and dialectical thinking: why and how to teach them to future teachers of English.* **Библиотечный корпус ВГПУ, ауд. 54 (лекторий)**

VIII Международная научно-практическая конференция «Непрерывное образование в контексте идеи будущего: основные тренды и системные решения», **Москва, МГПУ, апрель 2025**		XXII Международная научно-практическая конференция «Наука и культура России», **Самара, Приволжский государственный университет путей сообщения, май 2025**	
III Международный форум «Актуальные проблемы личностно-профессинального становления педагога: вызовы, тенденции, перспективы», **Воронеж, ВГПУ, май 2025**		2 доклад	
XXXV юбилейная международная научная конференция «Язык и культура: вехи, традиции, инновации», **Томск, ТГУ, октябрь 2025**		X Международный Фестиваль науки, **Москва, ГПУ, февраль 2025**	
2026			

V Международная научно-практическая конференция «Диалог культур. Культура диалога в многонациональном городском пространстве», **Москва, МГПУ, февраль 2026**		IX Международном научно-образовательном форуме «Языковая политика и лингвистическая безопасность» **Нижний Новгород, НГЛУ, апрель 2026**	
X Юбилейная научно-практическая конференция с международным участием «Иностранные языки и соверемнные тенденции образвоания», **Воронеж, ВГПУ, апрель 2026**		V Международная Ассамблея Российской академии образования «Уроки единства», **Иваново, ИвГУ, апрель 2026**	

Приложение 28. Акты о внедрении Методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам

Академия корпоративного обучения
https://www.academyce.ru/
+ 7(495)7412385

АНО «Академия корпоративного обучения»
ИНН 7722309009, КПП 771001001, ОГРН 1077799013555
р/с 40703810200030006942 в ПАО АКБ «АВАНГАРД»
к/с 30101810000000000201, БИК 044525201
Лицензия № Л035-01298-77/00185640 от 28.04.2011
выдана Департаментом образования и науки города Москвы
127006, г. Москва, ул. Тверская, д.18, к.1

Дата: 04.05.2026 г.
Исх. № 0105

В Диссертационный совет 33.2.031.02

АКТ
о внедрении результатов диссертационного исследования
Лазаревой Анны Сергеевны
«Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам»

Настоящим актом подтверждается, что результаты диссертационного исследования Лазаревой Анны Сергеевны внедрены в образовательную деятельность Автономной некоммерческой организации «Академия корпоративного обучения», г. Москва, являвшейся экспериментальной площадкой исследования.

Внедрение осуществлено в полном объеме и охватывает цели, содержание, методику, технологии, организационно-дидактические условия и диагностический инструментарий, что соответствует структуре разработанной методической системы.

В ходе внедрения экспериментально подтверждены следующие положения:

1. Разработана, теоретически обоснована и экспериментально проверена методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых как целостное, иерархически организованное и воспроизводимое педагогическое образование, обеспечивающее управляемое формирование результата обучения.

Практическая реализация показала, что система функционирует как согласованный механизм, включающий постановку целей, отбор содержания, реализацию методики и проведение диагностики, что обеспечивает целостность и управляемость образовательного процесса .

2. Доказана методическая продуктивность использования психолого-педагогического портрета корпоративного обучающегося в соотнесении с целевым (идеальным) профилем.

В процессе внедрения подтверждено, что портрет выполняет диагностическую функцию, фиксируя исходные характеристики обучающихся, тогда как профиль задает нормативный результат обучения. Их соотнесение обеспечивает управляемую индивидуализацию образовательного процесса и повышает точность проектирования программ.

3. Подтверждена системообразующая роль плюрилингвального подхода и операциональная функция коммуникативного намерения. В условиях экспериментальной площадки доказано, что использование коммуникативного намерения как единицы отбора и структурирования содержания обеспечивает связь обучения с профессиональными задачами и позволяет управлять процессом формирования результатов обучения.

4. Экспериментально обоснованы организационно-дидактические условия реализации методической системы, включающие функционирование иноязычной корпоративной обучающей среды, нормативную регламентацию, адаптивность образовательных программ и ориентацию на целевой профиль обучающегося. Подтверждено, что их согласованная реализация обеспечивает устойчивость, воспроизводимость и результативность образовательного процесса.

5. Разработаны и апробированы методика и диагностический инструментарий как взаимосвязанные механизмы реализации методической системы.

Методика реализована как инвариантно-вариативная структура, а диагностический инструментарий — как система оценки, включающая коммуникативно-деятельностный, профессионально-содержательный и ценностно-рефлексивный блоки.

Экспериментально подтверждены: валидность, надежность и чувствительность диагностического инструментария к динамике образовательных результатов. Результаты экспериментальной работы подтвердили: статистически значимую положительную динамику показателей результатов обучения; достоверность различий между контрольными и экспериментальными группами; воспроизводимость результатов при повторной реализации методической системы; возможность объективной диагностики и сопоставимости результатов.

Таким образом, доказано, что методическая система обеспечивает управляемое, диагностируемое и воспроизводимое формирование результатов обучения в условиях корпоративной образовательной среды. Практическая реализация методической системы позволила перейти к нормативно обоснованному проектированию образовательных программ; обеспечить управляемость и контролируемость образовательного процесса; повысить точность оценки результатов обучения; реализовать индивидуализацию обучения на основе диагностических данных; обеспечить воспроизводимость образовательных результатов в корпоративной практике.

Перспективы внедрения связаны с расширением применения методической системы в системе дополнительного профессионального

образования, подготовке управленческих кадров, цифровизации корпоративного обучения и разработке отраслевых моделей обучения взрослых.

Кроме того, в образовательном процессе активно используются учебные пособия и методические рекомендации А.С. Лазаревой:

1. Лазарева, А. С. Сравнивай, используй, комбинируй: три языка – один подход: учебное пособие / А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 120 с. – 7,5 п.л. – ISBN 978-5-00202-912-9. – EDN PIVVBB.
2. Лазарева, А. С. Обучение испанскому языку как второму иностранному с опорой на английский язык: учебное пособие. /А.С. Лазарева – Москва: Новый формат, 2025. – 125 с. –7,8 п.л – ISBN 978-5-00202-914-13
3. Лазарева, А.С. Основы делового и профессионального общения в мультилингвальной среде: русский-английский-польский языки: учебное пособие / П. О. Козырева, А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025.– 175 с. – 11,1 п.л. /5, 55 п.л.– ISBN 978-5-00202-917-4. – EDN BURDZJISBN.
4. Лазарева, А. С. Корпоративный английский через биографические фильмы: смотри, переводи, говори: учебное пособие / А. С. Лазарева, Л. Н. Попова. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 167 с–ISBN 978-5-00202-991-4. – EDN YWLHWC. –10,44 п. л. / 5,22 п.л.

АНО «Академия корпоративного обучения» подтверждает, что результаты диссертационного исследования Лазаревой А.С. разработаны, теоретически обоснованы, экспериментально проверены и доказали свою эффективность, обладают научной новизной и высокой практической значимостью и могут быть рекомендованы к широкому внедрению:

— в системе дополнительного профессионального образования взрослых (программы повышения квалификации и профессиональной переподготовки);
— в системе высшего и профессионального образования при подготовке педагогических и управленческих кадров;
— в системе корпоративного обучения персонала организаций, включая обучение специалистов, задействованных в международной и межрегиональной профессиональной коммуникации;
— в практике подготовки управленческих кадров, ориентированных на решение задач государственного управления, внешнеэкономической деятельности и развития кадрового потенциала страны;
— в системе непрерывного образования взрослых как методическое основание проектирования индивидуализированных образовательных траекторий;
— в условиях цифровой образовательной среды, включая реализацию дистанционных, смешанных и платформенных форм обучения;
— при разработке отраслевых и корпоративных образовательных программ, учитывающих профессиональную специфику деятельности обучающихся;
— в практике межведомственного и международного профессионального взаимодействия, требующего управляемого использования многоязычного

Академия корпоративного обучения
https://www.academyce.ru/
+ 7(495)7412385

— в системе подготовки и сопровождения педагогических кадров, включая организацию педагогической практики и повышение методической квалификации преподавателей.

Таким образом, разработанная методическая система обладает высокой степенью универсальности, адаптивности и воспроизводимости, что обеспечивает возможность ее применения в различных образовательных и профессиональных контекстах, а также ее масштабирования в соответствии с задачами развития системы образования и подготовки кадров Российской Федерации.

Людмила Николаевна Попова,
Заместитель директора
АНО «Академия корпоративного обучения», г. Москва
_____ / Л.Н. Попова /

"Академия корпоративного обучения"

Министерство науки и высшего образования Российской Федерации

федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования «Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина»

(РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина)

119991, г. Москва, Ленинский просп., д. 65, корп. 1, телефон: (499) 507-88-88 (многоканальный)
ОКПО 02066612; ОГРН 1027739073845; ИНН/КПП 7736093127/773601001
E-mail: com@gubkin.ru; http://www.gubkin.ru

«Утверждаю»
проректор по международной работе
_____ А.Ф. Максименко

В Диссертационный совет 33.2.031.02

АКТ

о внедрении результатов диссертационного исследования
Лазаревой Анны Сергеевны
«Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам»

Настоящим подтверждается, что результаты диссертационного исследования А. С. Лазаревой «Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам» внедрены в методику обучения иностранному языку Федерального государственного автономного образовательного учреждения высшего образования «Российский государственный университет нефти и газа (национальный исследовательский университет) имени И.М. Губкина». В образовательном процессе используются учебные пособия и методические рекомендации А. С. Лазаревой:

1. Лазарева, А. С. Сравнивай, используй, комбинируй: три языка – один подход: учебное пособие / А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 120 с. – 7,5 п.л. – ISBN 978-5-00202-912-9. – EDN PIVVBB.
2. Лазарева, А. С. Обучение испанскому языку как второму иностранному с опорой на английский язык: учебное пособие. /А.С. Лазарева – Москва: Новый формат, 2025. – 125 с. –7,8 п.л – ISBN 978-5-00202-914-13
3. Лазарева, А. С. Корпоративный английский через биографические фильмы: смотри, переводи, говори: учебное пособие / А. С. Лазарева, Л. Н. Попова. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 167 с–ISBN 978-5-00202-991-4. – EDN YWLHWC. –10,44 п. л. / 5,22 п.л.

Указанные учебные материалы и методические рекомендации реализуют положения разработанной методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых и обеспечивают:

— формирование у обучающихся способности к осознанному выбору и комбинированию языков в зависимости от коммуникативной задачи;
— развитие умения межъязыкового взаимодействия и переключения;
— включение обучающихся в профессионально ориентированную многоязычную коммуникацию.

Заведующий кафедрой иностранных языков
РГУ нефти и газа (НИУ) имени И.М. Губкина Е.Ю. Симакова

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО
ОБРАЗОВАНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ
Федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ИВАНОВСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ
УНИВЕРСИТЕТ»
153025, г. Иваново, ул. Ермака, 39
Тел. (4932) 32-62-10, факс (4932) 32-46-77
e-mail: rector@ivanovo.ac.ru

27.04.2026 № 04-374
от

В Диссертационный совет
33.2.031.02

АКТ
о внедрении результатов диссертационного исследования
Лазаревой Анны Сергеевны
«Методическая система плюрилингвального корпоративного
обучения взрослых иностранным языкам»

Настоящим актом подтверждается, что результаты диссертационного исследования Лазаревой Анны Сергеевны на тему «Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам» внедрены в образовательный процесс ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет». Внедрение носит системный характер и осуществлено в логике целостной реализации методической системы, включающей цель, содержание, методику, технологии, организационно-дидактические условия и диагностический инструментарий, ориентированные на формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции как функционального результата иноязычной подготовки.

Результаты исследования внедрены в систему педагогической практики обучающихся, где используются в качестве методического основания проектирования, реализации и анализа учебных занятий по иностранным языкам. В ходе педагогической практики обеспечена апробация и закрепление следующих научно обоснованных положений: проектирование учебных занятий на основе коммуникативных намерений как единицы методического конструирования; использование инвариантно-вариативной структуры методики при разработке и проведении занятий. Тем самым обеспечен переход от декларативного усвоения методических положений к их операциональному применению в профессионально-педагогической деятельности.

Внедрение результатов диссертационного исследования позволило обеспечить целостность, управляемость и воспроизводимость образовательного процесса за счет сочетания его структурных компонентов в рамках единой методической системы; реализовать индивидуализацию образовательных

траекторий на основе соотнесения психолого-педагогического портрета обучающегося с целевым (идеальным) профилем.

В образовательном процессе ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» активно используются учебные пособия и методические рекомендации А.С. Лазаревой:

1. Лазарева, А. С. Сравнивай, используй, комбинируй: три языка – один подход: учебное пособие / А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 120 с. – 7,5 п.л. – ISBN 978-5-00202-912-9. – EDN PIVVBB.
2. Лазарева, А. С. Обучение испанскому языку как второму иностранному с опорой на английский язык: учебное пособие. /А.С. Лазарева – Москва: Новый формат, 2025. – 125 с. –7,8 п.л. – ISBN 978-5-00202-914-13
3. Лазарева, А.С. Основы делового и профессионального общения в мультилингвальной среде: русский-английский-польский языки: учебное пособие / П. О. Козырева, А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025.– 175 с. – 11,1 п.л. /5, 55 п.л. – ISBN 978-5-00202-917-4. – EDN BURDZJISBN.
4. Лазарева, А. С. Корпоративный английский через биографические фильмы: смотри, переводи, говори: учебное пособие / А. С. Лазарева, Л. Н. Попова. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 167 с–ISBN 978-5-00202-991-4. – EDN YWLHWC. –10,44 п. л. / 5,22 п.л.

Внедрение результатов диссертационного исследования Лазаревой А.С. в образовательный процесс ФГБОУ ВО «Ивановский государственный университет» подтверждает их научную новизну, теоретическую обоснованность и практическую значимость, а также соответствие современным требованиям к методическому обеспечению иноязычной подготовки в системе высшего образования.

Проректор по исследовательской
и проектной деятельности И. Н. Смирнова

Исп.: Смирнова И.Н., тел. +79203575831, e-mail: smirnovain@ivanovo.ac.ru

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ
РОССИЙСКОЙФЕДЕРАЦИИ

Диссертационный совет
33.2.031.02

Пермский
педагогический

федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«ПЕРМСКИЙ ГОСУДАРСТВЕННЫЙ ГУМАНИТАРНО-
ПЕДАГОГИЧЕСКИЙ УНИВЕРСИТЕТ» (ПГГПУ)
Сибирская ул., д. 24, г. Пермь, 614990, ГСП-372
Телефон (342) 215-18-49 (доб. 331),
Факс (342) 215-18-52 (доб. 332)
E-mail: postmaster@pspu.ru
http: www.pspu.ru

АКТ

о внедрении результатов диссертационного исследования
Лазаревой Анны Сергеевны
«Методическая система плюрилингвального корпоративного
обучения взрослых иностранным языкам»

ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет» настоящим актом подтверждает, что реализация результатов исследования осуществлена в подготовке педагогических кадров по направлениям, связанным с преподаванием иностранных языков, и охватывает как аудиторную работу, так и педагогическую практику обучающихся. В ходе внедрения впервые в практике педагогического вуза обеспечено системное использование методической системы, в рамках которой реализуется вариативная конфигурация языков в структуре учебной деятельности; формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции рассматривается как диагностируемый результат обучения, подлежащий целенаправленной педагогической регуляции.

В системе педагогической практики доказана применимость разработанных методических решений в условиях реального образовательного процесса, что проявляется в способности обучающихся разрабатывать занятия с учетом многоязычного характера коммуникации; организовывать учебную деятельность на основе межъязыкового взаимодействия осуществлять отбор языковых средств в зависимости от коммуникативной задачи.

Полученные результаты подтверждают воспроизводимость методической системы и ее устойчивость в условиях педагогического образования, а также доказывают возможность

управляемого формирования у обучающихся способности к профессионально ориентированному многоязычному взаимодействию. В результате внедрения обеспечено повышение методической оснащенности образовательного процесса; обоснована применимость разработанного диагностического инструментария.

Кроме того, в образовательном процессе активно используются учебные пособия и методические рекомендации А.С. Лазаревой:

1. Лазарева, А. С. Сравнивай, используй, комбинируй: три языка – один подход: учебное пособие / А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 120 с. – 7,5 п.л. – ISBN 978-5-00202-912-9. – EDN PIVVBB.
2. Лазарева, А. С. Обучение испанскому языку как второму иностранному с опорой на английский язык: учебное пособие. /А.С. Лазарева – Москва: Новый формат, 2025. – 125 с. –7,8 п.л – ISBN 978-5-00202-914-13
2. Лазарева, А.С. Основы делового и профессионального общения в мультилингвальной среде: русский-английский-польский языки: учебное пособие / П. О. Козырева, А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025.– 175 с. – 11,1 п.л. /5, 55 п.л. – ISBN 978-5-00202-917-4. – EDN BURDZJISBN.
3. Лазарева, А. С. Корпоративный английский через биографические фильмы: смотри, переводи, говори: учебное пособие / А. С. Лазарева, Л. Н. Попова. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 167 с–ISBN 978-5-00202-991-4. – EDN YWLHWC. –10,44 п. л. / 5,22 п.л.

Результаты диссертационного исследования обладают научной новизной, доказанной результативностью и практической значимостью, обеспечивают повышение качества подготовки педагогических кадров и могут быть использованы в системе высшего педагогического образования.

Сарапулов Алексей Николаевич
кандидат исторических наук, доцент
проректор по научно-методической работе и академическому взаимодействию
ФГБОУ ВО «Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет»

МИНИСТЕРСТВО ПРОСВЕЩЕНИЯ РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение высшего образования «Воронежский государственный педагогический университет»
(ФГБОУ ВО «ВГПУ»)
ул. Ленина, 86, г. Воронеж, 394043, Россия
тел./факс (473) 254-56-43; тел. (473) 255-59-52
E-mail: rectorat@vspu.ac.ru
ОКПО 02079313 / ОГРН 1033600041683 ИНН 3666008174 / КПП 366601001

16.04.2026 № 48 исх

На №

В Диссертационный совет 33.2.031.02

АКТ

о внедрении результатов диссертационного исследования
Лазаревой Анны Сергеевны
«Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам»

В образовательном процессе ФГБОУ ВО «Воронежский государственный педагогический университет» кафедры английского языка факультета иностранных языков используются учебные пособия и методические рекомендации А.С. Лазаревой, а также диагностический инструментарий и организационно-дидактические условия реализации предложенной методической системы:

1. Лазарева, А. С. Сравнивай, используй, комбинируй: три языка – один подход: учебное пособие / А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 120 с. – 7,5 п.л. – ISBN 978-5-00202-912-9. – EDN PIVVBB.
2. Лазарева, А. С. Обучение испанскому языку как второму иностранному с опорой на английский язык: учебное пособие. /А.С. Лазарева – Москва: Новый формат, 2025. – 125 с. –7,8 п.л. – ISBN 978-5-00202-914-13
3. Лазарева, А.С. Основы делового и профессионального общения в мультилингвальной среде: русский-английский-польский языки: учебное пособие / П. О. Козырева, А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025.– 175 с. – 11,1 п.л. / 5, 55 п.л.– ISBN 978-5-00202-917-4. – EDN BURDZJISBN.
4. Лазарева, А. С. Корпоративный английский через биографические фильмы: смотри, переводи, говори: учебное пособие / А. С. Лазарева, Л. Н. Попова. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 167 с. – ISBN 978-5-00202-991-4. – EDN YWLHWC.–10,44 п.л. / 5,22 п.л.

Заведующий кафедрой английского языка
ФГБОУ ВО «ВГПУ»,
кандидат педагогических наук, доцент
Шевцова Мария Александровна

Шевцовой М.А. заверяю
Начальник управления кадров
ФГБОУ ВО «ВГПУ»
И.С. Полякова
16 апреля 2026 года

МИНИСТЕРСТВО НАУКИ И ВЫСШЕГО ОБРАЗОВАНИЯ
РОССИЙСКОЙ ФЕДЕРАЦИИ

федеральное государственное бюджетное
образовательное учреждение высшего образования
«Алтайский государственный университет»

пр-т Ленина, 61, г. Барнаул, 656049
Тел. (385-2) 291-291, Факс (385-2) 66-76-26, E-mail: rector@asu.ru

30.04.2026 № 10-1-19/2511
на № _____ от _____

В Диссертационный совет 33.2.031.02

АКТ

о внедрении результатов диссертационного исследования
Лазаревой Анны Сергеевны
«Методическая система плюрилингвального корпоративного
обучения взрослых иностранным языкам»

В образовательном процессе ФГБОУ ВО «Алтайский государственный университет» в программах дополнительного образования для студентов естественно-научного профиля в магистратуре, аспирантуре, бакалавриате используются методические идеи разработанной методической системы, а также учебные пособия и методические рекомендации А.С. Лазаревой:

1. Лазарева, А. С. Сравнивай, используй, комбинируй: три языка – один подход: учебное пособие / А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 120 с. – 7,5 п.л. – ISBN 978-5-00202-912-9. – EDN PIVVBB.
2. Лазарева, А. С. Обучение испанскому языку как второму иностранному с опорой на английский язык: учебное пособие. /А.С. Лазарева – Москва: Новый формат, 2025. – 125 с. –7,8 п.л – ISBN 978-5-00202-914-13
3. Лазарева, А.С. Основы делового и профессионального общения в мультилингвальной среде: русский-английский-польский языки: учебное пособие / П. О. Козырева, А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025.– 175 с. – 11,1 п.л. /5, 55 п.л.– ISBN 978-5-00202-917-4. – EDN BURDZJISBN.

Лазарева, А. С. Корпоративный английский через биографические фильмы: смотри, переводи, говори: учебное пособие / А. С. Лазарева, Л. Н. Попова. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 167 с–ISBN 978-5-00202-991-4. – EDN YWLHWC. –10,44 п. л. / 5,22 п.л.

Заведующая кафедрой
иностранных языков
естественно-научного профиля,
ФГБОУ ВО «Алтайский
государственный университет»,
кандидат педагогических наук, доцент Мясникова О.В.

Подпись заверяю
НАЧАЛЬНИК ОТДЕЛА ПО
РАБОТЕ С ПРОЧИМ ПЕРСОНАЛОМ
МОКЕРОВА Е.В.

В Диссертационный совет
33.2.031.02

АКТ

о внедрении результатов диссертационного исследования
Лазаревой Анны Сергеевны
«Методическая система плюрилингвального корпоративного
обучения взрослых иностранным языкам»

Настоящим актом подтверждается, что результаты диссертационного исследования Лазаревой Анны Сергеевны внедрены в образовательную деятельность Центра «Школа андрагогики и образовательного дизайна» Института «Высшая школа государственного управления» Президентской Академии, г. Москва.

Внедрение осуществлено в системе дополнительного профессионального образования и направлено на совершенствование методического обеспечения обучения взрослых, включая подготовку управленческих кадров.

В ходе внедрения результатов диссертационного исследования реализовано системное использование методической системы как инструмента проектирования и управления образовательным процессом, в рамках которой:

– разработан и внедрен целевой (идеальный) профиль обучающегося, выступающий нормативным ориентиром проектирования образовательных программ и оценки их результативности;

– обосновано и применено соотнесение психолого-педагогического портрета обучающегося с целевым профилем, обеспечивающее управляемую индивидуализацию обучения взрослых;

– внедрен диагностический инструментарий оценки результатов обучения, основанный на системе критериев и показателей, отражающих

коммуникативно-деятельностный, профессионально-содержательный и ценностно-рефлексивный аспекты развития;

– обеспечена управляемость образовательного процесса за счет использования диагностически верифицируемых параметров, позволяющих фиксировать уровень и динамику сформированности результатов обучения.

В условиях обучения взрослых доказана эффективность методической системы как инструмента повышения качества подготовки управленческих кадров, что проявляется в:

– возможности целенаправленного проектирования образовательных программ на основе заданных параметров целевого профиля;

– обеспечении сопоставимости и воспроизводимости образовательных результатов;

– повышении точности оценки эффективности образовательных программ;

– усилении индивидуализации обучения с учетом профессионального опыта и задач слушателей.

Реализация методической системы в Центре «Школа андрагогики и образовательного дизайна» позволила обогатить методологию проектирования и реализации образовательных программ для управленческих кадров.

Результаты диссертационного исследования Лазаревой А.С. обладают научной новизной, доказанной результативностью и высокой практической значимостью, обеспечивают повышение эффективности обучения взрослых и могут быть рекомендованы к широкому применению в системе подготовки управленческих кадров.

Светлана Анатольевна Еварович,

кандидат педагогических наук,
директор Центра «Школа андрагогики
и образовательного дизайна»
Института «Высшая школа государственного управления»
Президентской Академии, г. Москва

З А В Е Р Я Ю

У Ч Е Н Ы Й С Е К Р Е Т А Р Ь

Р О С С И Й С К О Й А К А Д Е М И И Н А Р О Д Н О Г О

Х О З Я Й С Т В А И Г О С У Д А Р С Т В Е Н Н О Й

С Л У Ж Б Ы

2

АНО ДО "Интерлингва"
3940061, г.Воронеж,
ул. Урицкого, 66а
тел. (473)212-14-00
info@interlingua.edu.ru

В Диссертационный совет 33.2.031.02

АКТ

о внедрении результатов диссертационного исследования
Лазаревой Анны Сергеевны
«Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам»

В образовательный процесс АНО ДО «Интерлингва» внедрена и подтверждена научно обоснованная концепция плюрилингвального обучения как системного педагогического решения, обеспечивающая формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции. Использование результатов исследования повысило эффективность образовательного процесса, обеспечило его управляемость, индивидуализацию и диагностируемость. Кроме того, в образовательном процессе активно используются учебные пособия и методические рекомендации А.С. Лазаревой:

1. Лазарева, А. С. Сравнивай, используй, комбинируй: три языка – один подход: учебное пособие / А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 120 с. – 7,5 п.л. – ISBN 978-5-00202-912-9. – EDN PIVVBB.
2. Лазарева, А. С. Обучение испанскому языку как второму иностранному с опорой на английский язык: учебное пособие. /А.С. Лазарева – Москва: Новый формат, 2025. – 125 с. –7,8 п.л – ISBN 978-5-00202-914-13
3. Лазарева, А.С. Основы делового и профессионального общения в мультилингвальной среде: русский-английский-польский языки: учебное пособие / П. О. Козырева, А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025.– 175 с. – 11,1 п.л. /5, 55 п.л.– ISBN 978-5-00202-917-4. – EDN BURDZJISBN.
4. Лазарева, А. С. Корпоративный английский через биографические фильмы: смотри, переводи, говори: учебное пособие / А. С. Лазарева, Л. Н. Попова. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 167 с–ISBN 978-5-00202-991-4. – EDN YWLHWC. –10,44 п. л. / 5,22 п.л.

Генеральный директор
АНО ДО «Интерлингва»
кандидат педагогических наук Елена Сергеевна Кузнецова

22.04.2026

ООО «Инженерно-образовательный центр»
ОГРН 1117017020438 ИНН 7017294954 КПП 701701001 ОКПО 30406722
р/сч: 40702810210001783617 АО «ТБанк» г. Томск, ул Мокрушина, д. 9, стр. 16, офис 40 т. +79138207808

«16» апреля 2026 г.

В Диссертационный совет 33.2.031.02

АКТ
о внедрении результатов диссертационного исследования
Лазаревой Анны Сергеевны
«Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам»

В образовательном процессе ООО «Инженерно-образовательный центр» лицензия №1653 от 25 декабря 2015 г. широко используются учебные пособия и методические рекомендации А.С. Лазаревой:

1. Лазарева, А.С. Сравнивай, используй, комбинируй: три языка – один подход: учебное пособие / А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 120 с. – 7,5 п.л. – ISBN 978-5-00202-912-9. – EDN PIVVBB.
2. Лазарева, А. С. Обучение испанскому языку как второму иностранному с опорой на английский язык: учебное пособие. /А.С. Лазарева – Москва: Новый формат, 2025. – 125 с. –7,8 п.л – ISBN 978-5-00202-914-13
3. Лазарева, А.С. Основы делового и профессионального общения в мультилингвальной среде: русский-английский-польский языки: учебное пособие / П. О. Козырева, А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025.– 175 с. – 11,1 п.л. /5, 55 п.л.– ISBN 978-5-00202-917-4. – EDN BURDZJISBN.
4. Лазарева, А.С. Корпоративный английский через биографические фильмы: смотри, переводи, говори: учебное пособие / А. С. Лазарева, Л. Н. Попова. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 167 с–ISBN 978-5-00202-991-4. – EDN YWLHWC. –10,44 п. л. / 5,22 п.л.

Методические рекомендации А.С.Лазаревой использовались при создании образовательного контента созданных нашей организацией онлайн-платформ для обучения английскому языку и русскому языку как иностранному. Упомянутые платформы используются в образовательном процессе в ряде университетов Сибири.

Директор

ООО «Инженерно-Образовательный центр» Ермак Ю.М.

enjoy

Школа английского языка «Энджой»

ИП Алексеева Татьяна Владимировна ИНН 272011245704 ОГРНИП 314774630300586
Лицензия №038612 от 09 августа 2017г. выдана Департаментом образования г. Москвы
115191,, г. Москва, ул. Родченко, 2 Тел.: +7(495) 135-50-01

Исх. Б/Н от 27 апреля 2026г. г. Москва

В Диссертационный совет 33.2.031.02

АКТ

о внедрении результатов диссертационного исследования
Лазаревой Анны Сергеевны
«Методическая система плюрилингвального корпоративного
обучения взрослых иностранным языкам»

Настоящим актом подтверждается, что результаты диссертационного исследования Лазаревой Анны Сергеевны внедрены в образовательную деятельность Школы английского языка Энджой. Внедрение осуществлялось в рамках реализации образовательных программ по обучению иностранным языкам для взрослых обучающихся, включая корпоративные и индивидуальные форматы обучения. В образовательной практике школы используются положения методической системы при проектировании и реализации учебных программ. Обучение строится с учетом принципов плюрилингвального подхода, предполагающего использование нескольких языков как взаимосвязанного коммуникативного ресурса. При организации образовательного процесса учитываются индивидуальные особенности и профессиональные цели обучающихся, что позволяет выстраивать гибкие образовательные траектории.

В практике обучения применяются элементы диагностического инструментария, обеспечивающего оценку уровня и динамики образовательных результатов, а также реализуются принципы вариативности, практико-ориентированности и индивидуализации обучения. Использование результатов исследования способствует повышению эффективности образовательного процесса, его управляемости и адаптивности к запросам обучающихся, а также совершенствованию методической работы преподавателей.

Кроме того, в образовательном процессе активно используются учебные пособия и методические рекомендации А.С. Лазаревой:

1. Лазарева, А. С. Сравнивай, используй, комбинируй: три языка – один подход: учебное пособие / А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 120 с. – 7,5 п.л. – ISBN 978-5-00202-912-9. – EDN PIVVBB.
2. Лазарева, А. С. Обучение испанскому языку как второму иностранному с опорой на английский язык: учебное пособие. /А.С. Лазарева – Москва: Новый формат, 2025. – 125 с. –7,8 п.л – ISBN 978-5-00202-914-13
3. Лазарева, А.С. Основы делового и профессионального общения в мультилингвальной среде: русский-английский-польский языки: учебное пособие / П. О. Козырева, А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025.– 175 с. – 11,1 п.л. /5, 55 п.л.– ISBN 978-5-00202-917-4. – EDN BURDZJISBN.
4. Лазарева, А. С. Корпоративный английский через биографические фильмы: смотри, переводи, говори: учебное пособие / А. С. Лазарева, Л. Н. Попова. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 167 с–ISBN 978-5-00202-991-4. – EDN YWLHWC. –10,44 п. л. / 5,22 п.л.

Школа английского языка Энджой (подтверждает, что результаты диссертационного исследования А. С. Лазаревой обладают практической значимостью и могут эффективно использоваться в системе обучения иностранным языкам взрослых, в том числе в условиях корпоративного обучения.

Татьяна Владимировна Алексеева _____ (Подпись)

МП
Алексеева Татьяна Владимировна

АКАДЕМИЯ РАЗВИТИЯ ИНТЕЛЕКТА «BOOM KIDS»

ИП ДАНИЛОВА ЕЛЕНА ГЕННАДЬЕВНА
ИНН 701720728130 ОГРНИП 325774600034489
Р/С 40802810723500002280 ФИЛИАЛ "НОВОСИБИРСКИЙ" АО "АЛЬФА-БАНК" ИНН банка 7728168971 БИК 045004774 К/С 30101810600000000774
Тел. +7(915) 045-22-11, E-mail: zilart@academyboomkids.ru
115432, г. Москва, ул. Родченко, 2

В Диссертационный совет 33.2.031.02

АКТ
о внедрении результатов диссертационного исследования
Лазаревой Анны Сергеевны
«Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам»

Настоящим подтверждается, что результаты диссертационного исследования А. С. Лазаревой «Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам» внедрены в образовательный процесс образовательная организация «Академия развития интелекта Boom kids» (Индивидуальный предприниматель Данилова Елена Геннадьевна) осуществляющего деятельность в сфере дополнительного образования взрослых и детей (лицензия № Л035-01298-77/02616266 выдана 08 июля 2025 года Депортаментом образования и науки города Москва).
В образовательном процессе широко используются учебные пособия и методические рекомендации А. С. Лазаревой:

1. Лазарева, А. С. Сравнивай, используй, комбинируй: три языка – один подход: учебное пособие / А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 120 с. – 7,5 п.л. – ISBN 978-5-00202-912-9. – EDN PIVVBB.
2. Лазарева, А. С. Обучение испанскому языку как второму иностранному с опорой на английский язык: учебное пособие. /А.С. Лазарева – Москва: Новый формат, 2025. – 125 с. –7,8 п.л – ISBN 978-5-00202-914-13
3. Лазарева, А.С. Основы делового и профессионального общения в мультилингвальной среде: русский-английский-польский языки: учебное пособие / П. О. Козырева, А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025.– 175 с. – 11,1 п.л. /5, 55 п.л.– ISBN 978-5-00202-917-4. – EDN BURDZJISBN.
4. Лазарева, А. С. Корпоративный английский через биографические фильмы: смотри, переводи, говори: учебное пособие / А. С. Лазарева, Л. Н. Попова. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 167 с–ISBN 978-5-00202-991-4. – EDN YWLHWC. –10,44 п. л. / п.л. 5,22

Указанные учебные материалы применяются при реализации дополнительных общеобразовательных программ, включая курсы иностранных языков для детей, подростков и групп взрослых обучающихся.
В образовательный процесс внедрены: элементы методической системы плюрилингвального обучения; технологии межъязыкового взаимодействия и осознанного переключения между языками; практико-ориентированные задания, направленные на формирование коммуникативных умений в многоязычной среде; приемы интеграции нескольких языков в рамках единой образовательной траектории.

Индивидуальный предприниматель Данилова Е.Г.

МУНИЦИПАЛЬНОЕ БЮДЖЕТНОЕ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНОЕ
УЧРЕЖДЕНИЕ
КИСЕЛЕВСКОГО ГОРОДСКОГО
ОКРУГА
«СРЕДНЯЯ
ОБЩЕОБРАЗОВАТЕЛЬНАЯ
ШКОЛА №14»
652700, г.Киселевск, ул.Ленина,34
Тел/факс. (38464) 2-07-15
Shaff-14@mail.ru

от 15.04.26 *№* 371

В Диссертационный совет 33.2.031.02

АКТ

о внедрении результатов диссертационного исследования
Лазаревой Анны Сергеевны
«Методическая система плюрилингвального корпоративного
обучения взрослых иностранным языкам»

Настоящим актом подтверждается, что результаты диссертационного исследования А.С. Лазаревой используются в МБОУ «СОШ №14» при реализации программ дополнительного иноязычного обучения, а также в методическом сопровождении педагогов.

В образовательной практике реализуются элементы плюрилингвального обучения, предполагающие использование нескольких языков как взаимосвязанного коммуникативного ресурса. При организации образовательного процесса учитываются индивидуальные особенности обучающихся, что обеспечивает построение адаптивных образовательных траекторий. Одновременно применяются элементы диагностического инструментария для оценки результатов обучения, а также последовательно реализуются принципы вариативности, практико-ориентированности и индивидуализации образовательного процесса.

Использование результатов исследования способствует повышению качества дополнительных образовательных программ в области обучения иностранным языкам, их адаптации к образовательным потребностям обучающихся, а также развитию у обучающихся способности к осознанному использованию языковых ресурсов и совершенствованию методической работы педагогов.

Кроме того, в образовательном процессе активно используются учебные пособия и методические рекомендации А.С. Лазаревой:

1. Лазарева, А. С. Сравнивай, используй, комбинируй: три языка – один подход: учебное пособие / А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 120 с. – 7,5 п.л. – ISBN 978-5-00202-912-9. – EDN PIVVBB.
2. Лазарева, А. С. Обучение испанскому языку как второму иностранному с опорой на английский язык: учебное пособие. /А.С. Лазарева – Москва: Новый формат, 2025. – 125 с. –7,8 п.л – ISBN 978-5-00202-914-13
3. Лазарева, А.С. Основы делового и профессионального общения в мультилингвальной среде: русский-английский-польский языки: учебное пособие / П. О. Козырева, А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025.– 175 с. – 11,1 п.л. /5, 55 п.л.– ISBN 978-5-00202-917-4. – EDN BURDZJISBN.
4. Лазарева, А. С. Корпоративный английский через биографические фильмы: смотри, переводи, говори: учебное пособие / А. С. Лазарева, Л. Н. Попова. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 167 с–ISBN 978-5-00202-991-4. – EDN YWLHWC. –10,44 п. л. / 5,22 п.л.

МБОУ «СОШ №14» подтверждает, что результаты диссертационного исследования А.С. Лазаревой обладают практической значимостью и могут эффективно применяться в системе дополнительного образования.

Директор
МБОУ «СОШ №14» Игорь Георгиевич Шафф

GLOBUS
ОБРАЗОВАТЕЛЬНЫЙ ЦЕНТР
г. ИВАНОВО, ул. П. КОММУНЫ 16 (здание РИАТ), корпус Д, 2 этаж, офис 4.
Тел: (4932) 590-190 E-mail: company@globus-centre.ru

В Диссертационный совет 33.2.031.02

АКТ

о внедрении результатов диссертационного исследования
Лазаревой Анны Сергеевны
«Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам»

В образовательном процессе ЧУДО «Образовательный центр «ГЛОБУС» г. Иваново, внедрена и подтверждена научная обоснованность методической системы плюрилингвального обучения иностранным языкам. В образовательном процессе активно используются учебные пособия и методические рекомендации А.С. Лазаревой:

1. Лазарева, А. С. Сравнивай, используй, комбинируй: три языка – один подход: учебное пособие / А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 120 с. – 7,5 п.л. – ISBN 978-5-00202-912-9. – EDN PIVVBB.
2. Лазарева, А. С. Обучение испанскому языку как второму иностранному с опорой на английский язык: учебное пособие. /А.С. Лазарева – Москва: Новый формат, 2025. – 125 с. –7,8 п.л – ISBN 978-5-00202-914-13
3. Лазарева, А.С. Основы делового и профессионального общения в мультилингвальной среде: русский-английский-польский языки: учебное пособие / П. О. Козырева, А. С. Лазарева. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025.– 175 с. – 11,1 п.л. /5, 55 п.л.– ISBN 978-5-00202-917-4. – EDN BURDZJISBN.
4. Лазарева, А. С. Корпоративный английский через биографические фильмы: смотри, переводи, говори: учебное пособие / А. С. Лазарева, Л. Н. Попова. – Москва: Издательство Новый Формат, 2025. – 167 с–ISBN 978-5-00202-991-4. – EDN YWLHWC. –10,44 п. л. / 5,22 п.л.

Указанные учебные пособия и методические материалы используются при разработке и реализации образовательных программ, направленных на формирование плюрилингвальной коммуникативной компетенции обучающихся, включая развитие осознанного переключения между языками и функционального использования языковых ресурсов.

Практическое применение результатов диссертационного исследования позволило обеспечить повышение результативности освоения образовательных программ за счет внедрения инвариантно-вариативной технологии обучения, обеспечивающей адаптацию содержания, форм и методов к поставленным задачам

Директор канд.филол.наук, доцент Бернер С.В.

GroyanGroup
transport & spedition

ООО «ГРОЯН-РУС», Российская Федерация, 143005 Московская обл., г. Одинцово, ул. Говорова 18/1, оф. 413 ИНН 5032281152
КПП 503201001 ОГРН 1145032005470 Тел. + 7 495 252 85 06
www.groyangroup.com Moscow@groyangroup.com

Исх. №2604-1
Дата: 27.04.2026

В Диссертационный совет
33.2.031.02

АКТ

о внедрении результатов диссертационного исследования
Лазаревой Анны Сергеевны
«Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам»

Настоящим актом подтверждается, что в ООО «ГРОЯН-РУС» внедрены результаты диссертационного исследования А.С. Лазаревой на тему «Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам». В ходе обучения были внедрены положения методической системы, предусматривающей использование нескольких языков в едином коммуникативном пространстве.

Внедрение указанных положений позволило усилить практическую направленность обучения, отмечается, что обучение в АНО «Академия корпоративного обучения» на основе предложенной методической системы отвечает актуальным потребностям компании.

Настоящий акт подтверждает практическую значимость и прикладную эффективность разработанной методической системы.

С уважением,

Генеральный директор Ю.М. Сазонов

ИНТРЭК
МОНТАЖ
Превосходство комплексных решений

В Диссертационный совет 33.2.031.02

АКТ
о внедрении результатов диссертационного исследования
Лазаревой Анны Сергеевны
«Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам»

г.Москва
«27» *апреля* 2026 г.
Исх.№ 02/27

Настоящим актом подтверждается, что в ООО «ИНТРЭК-монтаж» внедрены результаты диссертационного исследования А.С. Лазаревой на тему «Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам». В образовательной и корпоративной деятельности компании реализованы положения методической системы, обеспечивающей целостную организацию обучения на основе взаимосвязанного использования нескольких языков как единого коммуникативного ресурса, а также моделирование плюрилингвальных коммуникативных ситуаций, приближенных к реальным условиям профессиональной деятельности сотрудников. Обучение организовано вариативно с учетом целевых профилей обучающихся и задач профессиональной коммуникации; внедрены элементы диагностического инструментария, направленного на оценку сформированности профессиональной коммуникативной компетенции.

Реализация указанных положений обеспечила установление прямой связи обучения с профессиональными задачами сотрудников и повышение уровня их вовлеченности за счет практико-ориентированного содержания. Практика внедрения подтверждает высокую востребованность разработанной методической системы в корпоративной среде и ее соответствие актуальным запросам бизнеса, связанным с необходимостью эффективного ведения профессиональной коммуникации, участия в международных проектах и взаимодействия с иностранными партнерами.

Настоящий акт подтверждает научную обоснованность, практическую значимость и прикладную эффективность разработанной методической системы.

Генеральный директор Кутузов К.Ю.

М.П.

Общество с ограниченной ответственностью «ЛОГИСТИК-А»
ОГРН 120500059703 | ИНН 5032319617 | КПП 503201001
Российская Федерация, 143005 Московская область,
г. Одинцово, Можайское шоссе, д.80Б, офис 402Б

Исх. №27

Дата: 27.04.2026 **В Диссертационный совет 33.2.031.02**

АКТ

о внедрении результатов диссертационного исследования

Лазаревой Анны Сергеевны

«Методическая система плюрилингвального корпоративного

обучения взрослых иностранным языкам»

Настоящим актом подтверждается, что в ООО «ЛОГИСТИК-А» внедрены результаты диссертационного исследования А.С. Лазаревой на тему «Методическая система плюрилингвального корпоративного обучения взрослых иностранным языкам». В ходе обучения были внедрены положения методической системы, предусматривающей использование нескольких языков в едином коммуникативном пространстве.

Внедрение указанных положений позволило усилить практическую направленность обучения, отмечается, что обучение в АНО «Академия корпоративного обучения» на основе предложенной методической системы отвечает актуальным потребностям компании.

Настоящий акт подтверждает практическую значимость и прикладную эффективность разработанной методической системы.

С уважением,

Генеральный директор М.А. Балашова