

Научная статья

УДК 378

doi: 10.17223/19996195/73/11

Проблема выбора методического подхода к разработке перспективной технологии обучения иностранным языку в аграрном вузе

**Илья Евгеньевич Федоров^{1, 2}, Анна Александровна Прохорова^{3, 4},
Светлана Николаевна Сорокоумова^{5, 6}**

¹ *Кубанский государственный аграрный университет, Краснодар, Россия*

^{2, 3} *Ивановский государственный университет, Иваново, Россия*

⁴ *Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет, Пермь, Россия*

⁵ *Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний,
Москва, Россия*

⁶ *Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук,
Москва, Россия*

^{1, 2} *ilyaevgenjevich@gmail.com*

^{3, 4} *prohanna@yandex.ru*

^{5, 6} *4013@bk.ru*

Аннотация. Изменения в нормативно-правовом регулировании системы высшего образования в Российской Федерации оказывают двойной эффект на качество профессиональной подготовки студентов аграрных вузов в части формирования у них иноязычной коммуникативной компетенции: с одной стороны, повышаются требования к уровню владения иностранным языком выпускниками, с другой – сокращается объем ресурсной базы, необходимой для достижения заявленного результата. Анализ источников, косвенно и напрямую влияющих на организацию и дидактическое сопровождение процесса обучения иностранным языкам студентов аграрных и смежных специальностей, позволил выявить ряд противоречий и ограничений на разных уровнях – от дисциплинарного и институционального до отраслевого и государственного. В свою очередь, это актуализировало задачу выбора методического подхода к разработке перспективной технологии обучения профессионально ориентированному иностранному языку студентов Кубанского государственного аграрного университета.

Цель настоящей статьи заключается во всестороннем изучении проблемных зон в системе российского иноязычного образования и решении следующих задач: анализ уже существующих и только разрабатываемых методических подходов к преподаванию иностранных языков в неязыковых вузах России (*ESP, CLLL, EMI*, мультилингвальный, плюрилингвальный), выявление отраслевых потребностей агропромышленного комплекса в иноязычной коммуникативной компетенции выпускников профильных вузов, а также анализ предпочтений самих обучающихся в выборе изучаемых иностранных языков и их количества, понимание влияющих на такой выбор причин. Для решения поставленных задач были задействованы такие научные методы как: 1) сравнительно-сопоставительное изучение нормативных источников Российской Федерации и Европейского союза, 2) экспертный анализ тематической научно-методической литературы, 3) эксперимен-

тальное изучение количественных и качественных данных, в том числе с применением технологий искусственного интеллекта (экспресс-опрос студентов, контент-анализ данных, промптинг генеративных предобученных трансформеров).

В результате проведения исследования было выявлено, что ключевые дисбалансы включают отсутствие реальной преемственности между уровнями иноязычного образования (школа-вуз, бакалавриат-магистратура), недостаток специализированных учебных и оценочных материалов, отсутствие стандартизированных механизмов языковой сертификации выпускников неязыковых вузов, дефицит квалифицированных педагогических кадров и институциональная инертность. При этом отмечено, что для повышения конкурентоспособности современных специалистов в отрасли сельского хозяйства и агробиотехнологий, а также для достижения технологического лидерства страны на международной арене, требуется уверенное или свободное владение выпускниками аграрных университетов двумя и более иностранными языками. В то же самое время происходит переоценка восприятия студентами иностранных языков, которые воспринимаются ими уже не просто как учебные предметы, а как неотъемлемые профессиональные навыки, инструменты интеграции в мировое академическое и бизнес пространство.

Сделанные на основе проанализированных данных выводы в очередной раз свидетельствуют о проблемности существующей системы языковой подготовки в российских аграрных вузах. Многочисленные попытки точечного внедрения педагогических и методических инноваций не приводят к желаемому результату повышения качества языковой подготовки современных студентов и не отвечают запросам со стороны отрасли и государства. Решение поставленной задачи требует реализации комплекса мер по гармонизации нормативно-правовой базы, усилению ресурсного обеспечения и переориентации образовательного процесса на профессионально-коммуникативные цели будущих специалистов агропромышленного комплекса.

Ключевые слова: аграрный университет, языковая подготовка, нормативно-правовая база, методический подход, ресурсное обеспечение, преемственность ступеней образования, прагматический разрыв

Для цитирования: Федоров И.Е., Прохорова А.А., Сорокоумова С.Н. Проблема выбора методического подхода к разработке перспективной технологии обучения иностранному языку в аграрном вузе // Язык и культура. 2026. № 73. С. 226–254. doi: 10.17223/19996195/73/11

Original article

doi: 10.17223/19996195/73/11

The problem of choosing a methodological approach to developing a promising foreign language teaching technology in an agrarian university

I.E. Fedorov^{1,2}, A.A. Prokhorova^{3,4}, S.N. Sorokoumova^{5,6}

¹ *Kuban State Agrarian University, Krasnodar, Russia*

^{2,3} *Ivanovo State University, Ivanovo, Russia*

⁴ *Perm State Humanitarian Pedagogical University, Perm, Russia*

⁵ *Research Institute of the Federal Penitentiary Service, Moscow, Russia*

⁶ *Center for Security Research of the Russian Academy of Sciences, Moscow, Russia*

^{1,2} *ilyaevgenjevich@gmail.com*

^{3,4} *prohanna@yandex.ru*

^{5,6} *4013@bk.ru*

Abstract. The changes in the regulatory framework governing the higher education system of the Russian Federation have a dual effect on the quality of professional schooling of agrarian university students in terms of developing their foreign language communication skills: on the one hand, the requirements for graduates' foreign language proficiency are increasing, while, on the other hand, the resources needed to achieve the stated result are depleting. The analysis of the sources that influence, indirectly and directly, the organisation and didactic support of the process of teaching foreign languages to students of agricultural and related specialties revealed a number of contradictions and constraints at various levels, from disciplinary and institutional to sectoral and governmental. In turn, this brought to the fore the task of choosing a proper methodological approach to developing a promising technology for teaching professionally-oriented foreign languages to students of Kuban State Agrarian University.

The purpose of the work was to comprehensively explore the problem areas in the Russian foreign language education system and to address the following tasks: analysis of the existing and emerging methodological approaches to teaching foreign languages in non-linguistic universities of Russia (ESP, CLIL, EMI, multilingual and plurilingual approaches), identifying the needs of the agro-industrial complex in terms of foreign language communication skills to be mastered by graduates of specialised universities, as well as analysing the preferences of students themselves in choosing foreign languages and their number, and understanding the reasons influencing this choice. To handle the outlined tasks, the following scientific methods were applied: 1) comparative study of regulatory sources of the Russian Federation and the European Union, 2) expert analysis of thematic-profile scientific and methodological literature, 3) experimental study of quantitative and qualitative data, including the use of artificial intelligence technologies (express survey of students, content analysis of data, prompting of generative pre-trained transformers). The survey revealed that the key imbalances comprise a lack of real continuity between the levels of foreign language education (school-university, Bachelor's degree-Master's degree), a lack of specialised teaching and assessment materials, no standardised language certification mechanisms for graduates of non-linguistic universities, a shortage of qualified teaching staff, and institutional inertia. At the same time, it was noted that to increase the competitiveness of modern specialists in the field of agriculture and agrobiotechnologies, as well as to achieve technological leadership for the country on the international stage, graduates of agrarian universities need to have strong language proficiency or show fluency in two or more foreign languages. At the same time, students demonstrate re-evaluation of foreign language perception – these languages are no longer perceived by them simply as academic subjects but are treated as essential professional skills and instruments of integration into the global academic and business space.

The conclusions drawn on the basis of the analysed data once again demonstrate the problems of the existing language training system at Russian agrarian universities. Numerous attempts to introduce just selective pedagogical and methodological innovations do not lead to the desired result of improving the language training quality of modern students and do not meet the demands of the industry and the state. Solving this problem requires the implementation of a set of measures towards harmonising the regulatory framework, strengthening due resourcing, and reorienting the educational process to meet the professional and communicative goals of training future specialists of the agro-industrial complex.

Keywords: agrarian university, language training, regulatory framework, methodological approach, resourcing, continuity of education levels, pragmatic gap

For citation: Fedorov I.E., Prokhorova A.A., Sorokoumova S.N. The problem of choosing a methodological approach to developing a promising foreign language teaching technology in an agrarian university. *Language and Culture*, 2026, 73, pp. 226–254. doi: 10.17223/19996195/73/11

Введение

Нормативно-правовая база является неотъемлемой частью регулирования образовательного процесса любого высшего учебного заведения в России. Отраслевая принадлежность вуза может определять статус и специфику нормативных источников, регламентирующих его различные аспекты, в том числе языковую подготовку студентов. Источники, которые косвенно или напрямую влияют на организацию и дидактическое сопровождение процесса обучения иностранным языкам студентов аграрных университетов, можно найти сразу на нескольких уровнях: государственном, отраслевом, институциональном и дисциплинарном. Нормативно-правовая база регулярно актуализируется, и сегодня она предъявляет довольно высокие требования к выпускникам неязыковых вузов в том, что касается уровня сформированности профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции [1, 2]. Подтверждение этому мы находим в источниках, реализуемых на двух треках нормативного регулирования – управленческом и кадровом.

С позиций реализации планов по стратегическому управлению и развитию государства Стратегия научно-технологического развития Российской Федерации, Федеральная научно-техническая программа развития сельского хозяйства и Программа развития Кубанского государственного аграрного университета под эгидой «Приоритет 2030» постулируют в качестве национальных приоритетов повышение конкурентоспособности государства на международной арене, импортозамещение за счет разработки и внедрения отечественных инновационных технологий и достижений, а также укрепление производственно-технологического суверенитета и продовольственной безопасности России. Все это возможно в полной мере лишь при наличии эффективной системы кадрового обеспечения научно-технологической, производственной и управленческой сфер.

Сегодня наряду с техническими вузами именно аграрные университеты являются теми профильными образовательными учреждениями, которые обеспечивают потребности государства в подготовке профессионалов, готовых создавать и внедрять в реальный сектор экономики наукоемкие технологии, производить высокотехнологичную продукцию, а также обеспечивать управление ключевыми бизнес-процессами на должном уровне. Современные российские специалисты разного профиля – от инженеров до аграриев – должны представлять и отстаивать интересы страны не только в ее пределах, но и за рубежом, участвовать в международной кооперации и обмениваться профессиональным опытом с зарубежными коллегами, изучать лучшие мировые практики и продвигать отечественные разработки. Этому во многом способствует их компетентность в области межъязыковой и межкультурной коммуникации.

С позиций реализации планов по обеспечению кадровых потребностей государства Федеральный закон «Об образовании в Российской Федерации» № 273-ФЗ, федеральные государственные образовательные стандарты высшего образования и локальные нормативные акты и положения Кубанского государственного аграрного университета задают нормы и формируют принципы организации системы обучения иностранным языкам нынешних студентов – будущих профессионалов российского и мирового агропромышленного и агротехнологического секторов. Все это происходит с ориентацией на последующую сертификацию выпускников аграрных вузов по международным стандартам с целью сформировать их способность и готовность выполнять свои профессиональные обязанности в рамках реального международного взаимодействия.

Широкие возможности Министерства сельского хозяйства Российской Федерации, осуществляющего полномочия учредителя более чем 50 государственных аграрных университетов, а также тесное сотрудничество с Министерством высшего образования и науки РФ позволяют Минсельхоз выстраивать, координировать и совершенствовать систему подготовки высококвалифицированных кадров различных профилей на уровне высшего и дополнительного профессионального образования, в том числе в части языковой подготовки обучающихся. Кубанский государственный аграрный университет им. И.Т. Трубилина (далее – Кубанский ГАУ) является одним из бесспорных лидеров высшего образования в аграрной индустрии России. В 2024 г. университет занял 2-е место в предметном рейтинге вузов, ежегодно составляемом рейтинговым агентством RAEX, в разделе «сельское хозяйство», уступив первенство лишь Российскому государственному аграрному университету – МСХА им. К.А. Тимирязева [3].

Несмотря на положительные тенденции в актуализации нормативно-правового регулирования системы высшего образования в Российской Федерации, которые, несомненно, повышают эффективность функционирования российских аграрных вузов в целом и Кубанского ГАУ в частности, на сегодняшний день сохраняется немало проблемных зон в организации процесса обучения иностранным языкам студентов аграрных и смежных специальностей [4–6]. Об этом свидетельствуют, в том числе, выводы, полученные в результате комплексного сравнительно-сопоставительного анализа релевантных нормативных источников Российской Федерации и Европейского союза, которые были представлены в докладе И.Е. Федорова на I Всероссийской научно-практической конференции имени Р.П. Мильруда «Методика обучения иностранным языкам – взгляд в будущее» в Тамбове 28 марта 2025 г.

Целью анализа было выявить существующие и потенциальные противоречия в организации процесса языковой подготовки студентов

российского аграрного вуза в срезе нормативно-правового регулирования. Был сделан вывод о несогласованности норм и принципов организации процесса обучения иностранным языкам на уровне бакалавриата и магистратуры в российском аграрном университете с нормативами и положениями актуальной международной правовой базы и методической документации, т.е. реально существующими международными стандартами преподавания, тестирования и оценивания уровня владения иностранными языками – в отношении последовательности, непрерывности и трудоемкости предмета «Иностранный язык». На практике это делает практически невозможной итоговую сертификацию выпускников российских аграрных университетов по общепризнанным международным стандартам (*Common European Framework of Reference for Languages, CEFR*), что, в свою очередь, затрудняет выполнение задачи подготовки современных высококвалифицированных кадров, необходимых для обеспечения стратегического развития государства в ключевых отраслях научно-технологического лидерства. В табл. 1 представлены обобщенные данные проведенного анализа.

Таблица 1

Обобщенные данные анализа нормативных источников

Аспект анализа	Российская Федерация	Европейский союз
Правовой статус иностранного языка	Иностранные языки не закреплены как предмет правового регулирования	24 языка признаны официальными в ЕС и преподаются как иностранные
Уровень владения иностранным языком	УК-4 в бакалавриате – акцент на деловую коммуникацию	Эквивалент уровня B1+ Intermediate по шкале CEFR
	УК-4 в магистратуре – акцент на профессиональную и академическую коммуникацию	Эквивалент уровня C1 Advanced по шкале CEFR
Последовательность и непрерывность изучения иностранного языка	Изучается только на 1-м курсе бакалавриата и в 1-м семестре магистратуры	Преподается последовательно по уровневой системе от A1 до C2
Трудоемкость дисциплины «Иностранный язык»	Всего в бакалавриате 50 акад. ч контактной аудиторной работы	Достижение уровня B1+ требует от 400 до 500 акад. ч контактной работы (начиная с Pre-A1)
	Всего в магистратуре 30 акад. ч контактной аудиторной работы	Достижение уровня C1 требует от 350 до 400 акад. ч контактной работы (начиная с B1+)
Механизмы стандартизации	Общеввропейская шкала CEFR носит рекомендательный характер, а собственных аналогов не существует	Общеввропейская шкала CEFR носит обязательных характер для разработки учебных материалов и программ

Аспект анализа	Российская Федерация	Европейский союз
Сертификация выпускников	Не предусмотрена в обязательном порядке, отсутствует целенаправленная подготовка к сдаче уровня экзамена	Обязательная уровневая сертификация по шкале CEFR в аккредитованных экзаменационных центрах

Понимая проблемность ситуации, еще до формального выявления указанных выше противоречий руководство Кубанского ГАУ отмечало в Программе развития университета на 2021–2030 гг., разработанной под эгидой федеральной программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030» и опубликованной в 2021 г., «низкий уровень языковой подготовки персонала» [7. С. 20] в качестве одного из основных внутренних вызовов и ограничений, замедляющих скорость академического взаимодействия, в том числе с международным бизнесом и партнерами. Более подробный анализ данной ситуации представлен в аналитическом исследовании [8].

Противоречия и ограничения (стоп-факторы), выявленные сразу на нескольких уровнях системы российского иноязычного образования, поднимают проблему выбора подхода к разработке перспективной технологии обучения профессионально ориентированному иностранному языку студентов аграрного вуза. Особую актуальность эта задача приобретает в логике тех структурных и сущностных преобразований, которые происходят в настоящее время на уровне отдельно взятого университета (Кубанского ГАУ) и всей системы высшего аграрного образования в России [9].

В то же время мы полагаем, что сам по себе выбор подхода к обучению иностранным языкам студентов аграрного университета является важным, но не решающим фактором для достижения цели по повышению качества языковой подготовки будущих профессионалов агропромышленного комплекса (АПК). Ситуация носит сложный, многоаспектный характер и требует принятия комплекса организационных, методических и педагогических мер на разных уровнях их реализации – от дисциплинарного и институционального до отраслевого и государственного.

В настоящей статье мы сфокусируемся на анализе уже зарекомендовавших себя и только разрабатываемых подходов к профессионально ориентированному обучению иностранным языкам студентов неязыковых специальностей в России, постараемся выявить их недостатки и преимущества. Также мы проанализируем открытые данные об актуальных потребностях аграрной отрасли в иноязычной коммуникативной компетенции выпускников профильных вузов, предпочтения самих студентов в выборе изучаемых иностранных языков, определении их количества, а также причины, определяющие такой выбор.

Методология исследования

Целевая модель трансформации Кубанского ГАУ из научно-образовательного университета 2.0 в университет 3.0 как центр образования, науки и инноваций, отраженная в Программе развития 2021 г., предполагает организацию системы непрерывной подготовки кадров (среднее профессиональное, высшее, дополнительное образование; повышение квалификации, профессиональная переподготовка). Помимо этого, отмечена необходимость создания и реализации совместных образовательных программ с российскими и зарубежными университетами с последующей их международной общественно-профессиональной аккредитацией. Для эффективного выполнения подобной задачи, несомненно, требуется эффективная система языковой подготовки как студентов, так и преподавателей, разработка которой началась в 2022 г.

С учетом этого в Программу развития Кубанского ГАУ были включены такие механизмы ее реализации, как: а) внедрение непрерывной системы развития профессиональных компетенций сотрудников (раздел 2.4 Политика управления человеческим капиталом) и б) формирование двуязычной научно-образовательной площадки на базе университета (раздел 2.1 Образовательная политика). В связи с этим были поставлены две практические задачи в логике достижения цели повышения общего уровня владения иностранными языками в вузе: 1) «повышение уровня языковой подготовки студентов, аспирантов, исследователей и преподавателей на основе предметно-языкового метода CLIL (*Content and Language Integrated Learning*)» [7. С. 38] и 2) внедрение базового стандарта профессиональных компетенций, который помимо прочего должен включать «знание английского языка (повышение доли НПП (научно-педагогических работников. – *Авт.*), владеющих иностранными языками и сертифицированных по международным стандартам, до 35% к 2030 г.)» [7. С. 61].

Акцент на применении предметно-языкового интегрированного метода (CLIL) в обучении иностранному (английскому) языку в Кубанском ГАУ в качестве приоритетного, сделанный в Программе развития университета, может быть обоснован несколькими факторами. Данный метод, а точнее подход к изучению и преподаванию иностранных языков, появился в лингводидактическом арсенале сравнительно недавно, в 1990-х гг. [10], и уже успел зарекомендовать свою эффективность в международном образовательном пространстве. Теоретическому описанию данного подхода и экспериментальной апробации разработанных на его основе методик и технологий, а также изучению их специфики и условий применения посвящено большое количество научных, методических и учебных материалов, как зарубежных, так и российских авторов [11–14]. За последние годы в России было защищено несколько диссертаций на

соискание ученой степени кандидата педагогических наук, в которых представлены авторские методики обучения профессионально ориентированному иностранному языку в русле методологии CLIL студентов технических и аграрных специальностей [15–17]. Также к защите были представлены диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук, в которых предложены авторские модели или методические системы интегрированного (билингвального и мультилингвального) обучения иностранному языку и профильным дисциплинам студентов технических и инженерных специальностей [18–20].

Несмотря на значительную степень разработанности методологии предметно-языкового интегрированного обучения иностранным языкам в российских вузах, нельзя утверждать, что CLIL на сегодняшний день является общепризнанным и повсеместно используемым подходом. Об этом в том числе свидетельствуют замечания некоторых российских ученых и преподавателей-практиков: «...идеи предметно-языкового интегрированного обучения, активно применяемого в зарубежной системе образования, не находят широкого применения в системе российского образования» [21. С. 116]. «В настоящее время трудно говорить о массовом, системном внедрении этого подхода в практику современной российской высшей школы» [22. С. 22]. В то же время многие отечественные лингводидакты отмечают различные проблемы и ограничения, возникающие в практике его применения, среди них: 1) низкий входной уровень владения иностранным языком студентами (чаще всего А1–А2 вместо необходимых В1–В2 по шкале CEFR); 2) нехватка квалифицированных преподавателей, одновременно владеющих предметной и иноязычной компетенциями; 3) отсутствие специализированных адаптированных учебных материалов по профилю обучения; 4) организационные барьеры, такие как низкая трудоемкость дисциплины, отсутствие межкафедрального взаимодействия; 5) низкая мотивация участников образовательного процесса из-за отсутствия видимого прогресса [4, 23–26].

Говоря о выборе подхода к обучению иностранному языку как учебному предмету, важно определиться, как именно понимать данный термин. Э.Г. Азимов и А.Н. Шукин в Современном словаре методических терминов и понятий (теория и практика обучения языкам) дают такое определение подходу к обучению: «Базисная категория методики, определяющая стратегию обучения языку и выбор метода обучения, реализующего такую стратегию; представляет собой точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать» [27. С. 232]. В этой же статье авторы отмечают, что «в методике преподавания иностранных языков не существует единой классификации подходов к обучению» [27. С. 232]. Со ссылкой на разных исследователей авторы приводят примеры классификации подходов к обучению с позиции психологии овладения ино-

странным языком (М.В. Ляховцкий, 1981), с позиции учета лингвистических факторов (М.Н. Вятютнев, 1984), с позиции выбора объекта обучения (И.А. Зимняя, 1985) и некоторые другие.

В аналитической статье С.В. Титовой [28], представляющей иерархию теорий, методов и подходов к обучению иностранным языкам в рамках компетентно-деятельностной парадигмы современного образования, акцент сделан скорее на классификации методов обучения иностранным языкам как способов достижения (учебных) целей. При этом подход к обучению, отражающий точку зрения на сущность предмета, которому надо обучать, выступает в роли основообразующего признака классификации методов. Доминирующее положение в образовании, по мнению автора, в настоящее время в мире занимает *компетентностный*, или *компетентно-деятельностный*, подход, «ключевым принципом которого является ориентация на результаты, значимые для профессиональной сферы учащегося» [28. С. 87]. Перечисленные характеристики и особенности реализации данного подхода говорят скорее о его общедидактической природе, нас же интересует выбор методического подхода к обучению иностранным языкам в вузе.

Подобную классификацию мы находим в работе П.В. Сысоева и В.В. Завьялова, освещающей методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения [29]. Со ссылкой на В.В. Завьялова [30] авторы перечисляют три методических подхода к осуществляемому в России на протяжении десятков лет обучению студентов неязыковых направлений подготовки профессиональному иностранному языку: иностранный язык для специальных целей (*English for Specific Purposes, ESP*), предметно-языковое интегрированное обучение (*Content and Language Integrated Learning, CLIL*), иностранный язык как средство овладения специальностью (*English as a Medium of Instruction, EMI*) [29. С. 31–32]. По мнению ученых, выбор одного из данных подходов влияет на отбор содержания и определение методической доминанты в обучении.

В редакционной статье тематического выпуска журнала «Иностранные языки в школе» П.В. Сысоев и И.П. Твердохлебова представили сравнительный обзор подходов к обучению профессиональному иностранному (английскому) языку и профильным дисциплинам на иностранном языке (*ESP, CLIL, EMI*) и сопоставили их по таким критериям, как: а) цель обучения; б) преподаватель; в) предмет обучения; г) предмет оценивания; д) требования к компетенции преподавателя [31. С. 3]. Вкратце описав основные аспекты реализации данных подходов в контексте высшей школы и представив заслуживающие наибольшего внимания исследования (в том числе диссертационные), авторы пришли к выводу о наличии ряда нерешенных проблем, таких как: 1) методология; 2) отбор предметного содержания; 3) разработка учебных программ и пособий; 4) требования к учебным материалам; 5) критерии разделения

студентов на группы; 6) требования к уровню владения языком студентами, 7) требования к компетентности преподавателей, в особенности применительно к предметно-языковому интегрированному курсу иностранного (английского) языка [31. С. 2–9].

Отсутствие единой и общепризнанной классификации подходов к обучению иностранным языкам в российской высшей школе, в том числе в неязыковых вузах, а также наличие множества нерешенных проблем организационного и методического характера, заставило нас обратиться к рассмотрению иных концепций и моделей преподавания и изучения иностранных языков в высшей школе в поисках наиболее оптимального и эффективного пути решения проблемы разработки перспективной технологии обучения иностранному языку студентов аграрного университета. Для этого мы применили метод экспертного анализа научно-методической литературы по теме нашего исследования.

Исследование и результаты

Изучение тематической научно-методической литературы. Актуальность стоящей перед нами задачи по выбору подхода к разработке перспективной технологии обучения иностранному языку студентов аграрного вуза подтверждают слова А.А. Прохоровой, которая считает, что «анализ современных научных концепций свидетельствует, что в настоящее время идет активный поиск новых подходов к обучению иностранным языкам студентов-нефилологов» [20. С. 12]. В диссертации на соискание ученой степени доктора педагогических наук «автором создан и реализован новый подход, интерпретируемый как “мультилингвальный”, предполагающий установление приоритета в обучении на освоении умений и навыков многоязычного общения и осознания специфики инокультурных реалий разноязычных участников кросс-культурной коммуникации» [20. С. 25].

Методология одновременного преподавания нескольких иностранных языков, получившая наименование «мультилингвальное обучение иностранным языкам» (*Multilingualism in Foreign Language Teaching*) [32–34] набирает в последнее время популярность и практическую востребованность в России, прежде всего, в обучении студентов неязыковых направлений подготовки [20, 35, 36]. Исследователи объясняют это несколькими факторами: 1) глобальный тренд на межкультурное взаимодействие и взаимопонимание, социальный заказ на многоязычных специалистов, потенциал развития познавательных и профессиональных компетенций многоязычных работников [35]; 2) требования цифровой экономики в аспекте глобализации, соответствие актуальным запросам работодателей, повышение конкурентоспособности выпускников на рынке труда [20]; 3) овладение двумя или несколькими языками в

течение жизни и их применение в зависимости от требований обстановки – признанный факт для большинства людей в мире; границы коммуникации расширились до глобальных масштабов благодаря цифровым технологиям; изучение иностранных языков сегодня не сводится исключительно к присвоению нового языкового кода, а затрагивает разные аспекты личности человека [36].

Можно сказать, что в отечественной лингводидактике это направление оформилось в череде публикаций профессора Н.В. Барышникова и его научных последователей [37–40]. Среди данных публикаций можно выделить программную статью «Мультилингводидактика», в которой ученый представляет «подлинно научный, методически целесообразный подход к обучению иностранным языкам» [41. С. 19]. Отдавая должное значительному опыту преподавания иностранных языков в разных условиях, накопленному в зарубежной и отечественной методике, автор утверждает, что «ценнейшие практические наработки, практический опыт преподавания двух и тем более одного иностранного языка оказываются нерелевантными применительно к теории и практике обучения многоязычию» [41. С. 20]. Он определяет мультилингводидактику как дидактику искусственного многоязычия, которая «исследует процесс овладения четырьмя иностранными языками в условиях организованного обучения, посредством волевых усилий, с использованием методически целесообразных способов и приемов»; иными словами речь идет о ситуации, «когда четыре иностранных языка преподаются обучаемым вне языковой среды, в искусственных учебных условиях университетских занятий, объем которых определен экспериментальным учебным планом», при этом «ни один из четырех языков не может быть освоен студентами интуитивно в результате обильной речевой тренировки. Студент должен усилиями воли овладеть различными видами коммуникативной деятельности на этих языках» [41. С. 21].

Если при соблюдении определенных организационно-педагогических условий подобное мультилингвальное обучение студентов лингвистических или педагогических специальностей оказывается вполне реальным (Пятигорский государственный лингвистический университет), то с учетом упомянутых выше ограничений и проблем в организации профессионально ориентированного обучения иностранным языкам в неязыковых вузах ситуация, в которой студенты инженерных или аграрных специальностей изучают одновременно четыре иностранных языка, сродни фантазии. Тем не менее в статье «Мультилингвальный инженер: миф или реальность?» [42] А.А. Прохорова и К.Э. Безукладников опровергают это заблуждение, представляя опыт обучения многоязычию в техническом вузе (Ивановский государственный энергетический университет им. В.И. Ленина), накопленный «в результате проведения успешного лингводидактического эксперимента по формированию

мультилингвальной коммуникативной компетенции у обучающихся разных образовательных уровней» [42. С. 13]. Они утверждают, что «при условии создания мультилингвальной среды и комбинации профессиональной и лингвистической составляющих обучения в техническом вузе будущие инженеры овладевают мультилингвальной коммуникативной компетенцией, обладая реальными практическими преимуществами перед моно- и билингвальными специалистами» [42. С. 16]. Таким образом, «реализация мультилингвального обучения студентов – будущих инженеров... уже не миф, а современная реальность, открывающая новые перспективы для кросс-культурного сотрудничества разноязычных представителей технической интеллигенции» [42. С. 18].

При этом исследователи отмечают определенные сложности в организации такого обучения, среди которых они выделяют проблему подготовки квалифицированных преподавателей-мультилингвов, разработки специальных теоретических и практических курсов, а также отсутствие резервов учебного времени на освоение нескольких иностранных языков, низкую мотивацию студентов технических специальностей к изучению новых языков и культур, поскольку «в условиях технического вуза иностранные языки... не входят в число образовательных приоритетов» [42. С. 12–13, 18].

Удивительным образом отмеченные Н.В. Барышниковым [41], А.А. Прохоровой и К.Э. Безукладниковым [42] проблемы в организации и реализации многоязычного (мультилингвального) обучения в вузе во многом схожи с теми проблемами, которые были отмечены исследователями профессионально ориентированного двуязычного (билингвального) обучения в контексте неязыковых университетов [4, 23–26]. Обобщение проблемных зон, акцентированных в упомянутых выше исследованиях, позволило нам составить список ключевых ограничений (в нашей терминологии – стоп-факторов), препятствующих повышению качества языковой подготовки студентов нелингвистических специальностей, вне зависимости от количества изучаемых языков и выбранного методического подхода. Среди них мы отмечаем: 1) низкий уровень начальной языковой подготовки студентов, недостаточный для освоения осложненной университетской программы; 2) дефицит квалифицированных преподавателей, сочетающих педагогические, языковые и профильные компетенции; 3) недостаток специализированных адаптированных учебных и оценочных материалов, отвечающих требованиям конкретной области знаний; 4) ограниченность временных ресурсов и институциональная инертность, проявляющиеся в отсутствии межкафедрального взаимодействия и низком приоритете иностранного языка как учебного предмета; 5) низкий уровень мотивации участников образовательного процесса, обусловленный отсутствием видимого прогресса (студенты) и стимулов для внедрения инноваций (преподаватели).

Примечательно, что сегодня появляются исследования, посвященные эволюции мультилингвального подхода к обучению студентов нескольким иностранным языкам в условиях различных категорий учебных заведений. Так, отечественные исследователи (А.С. Лазарева, Л.П. Халяпина, Е.В. Шостак и др.) отмечают, что на волне смены научной парадигмы в лингводидактике возник новый подход – плюрилингвальный, который воспринимается как дальнейшее развитие мультиили полилингвального образования. При этом подчеркивается, что новый термин не отрицает значимости предшествующих исследований в области многоязычного обучения, а напротив – опирается на их вклад. Плюрилингвальный подход 1) связан с необходимостью расширения языкового репертуара, которая возникает вследствие трансформации профессиональных, академических, социальных и прочих потребностей молодых специалистов; 2) определяется как обучение нескольким иностранным языкам одновременно в условиях ограниченной учебной нагрузки с учетом профессиональной направленности обучения. Его цель – сформировать у обучающихся (в том числе нелингвистических специальностей) комплексную профессионально ориентированную иноязычную компетенцию, достаточную для академической и трудовой мобильности в современном мире. Такой подход позволяет также сформировать устойчивую языковую личность, способную эффективно функционировать в многоязычном профессиональном и культурном пространстве [43, 44]. Однако А.С. Лазарева уточняет, что плюрилингвальный подход в большей степени применим в условиях дополнительного профессионального образования, где спектр предлагаемых к изучению иностранных языков, подходов и технологий их преподавания шире, чем в вузах. По словам автора, «дополнительное образование обеспечивает развитие не только *плюрилингвальной коммуникативной компетенции*, но и в условиях цифровизации становится универсальной платформой для формирования *плюрилингвальной цифровой личности*, способной мягко переключаться между языковыми кодами и коммуникативными ролями в различных сферах деятельности» [45].

Анализ потребностей отрасли и опрос студентов. Сделанный выше вывод подкрепляет наше предположение о том, что сам по себе выбор методического подхода к обучению иностранным языкам в неязыковом вузе не является решающим фактором выполнения задачи по повышению качества языковой подготовки студентов нелингвистических специальностей, как инженерных, так и аграрных. Комплексный характер проблемной ситуации заставил нас дополнительно обратиться к анализу таких источников данных, как потребности аграрной отрасли в иноязычной коммуникативной компетенции выпускников профильных вузов, предпочтения студентов в выборе изучаемых иностранных языков и определении их количества, а также влияющие на такой выбор причины.

Мы убеждены, что на современном этапе развития высшего образования невозможно игнорировать запрос обучающихся в отношении выбора изучаемых иностранных языков, а также их количества. Предпочтения студентов, на наш взгляд, не менее важны, чем объективная оценка потребности отрасли и конкретной рабочей специальности во владении выпускниками вуза теми или иными иностранными языками, так как это напрямую влияет на внутреннюю мотивацию, вовлеченность в учебный процесс и достижение образовательного результата со стороны обучающихся.

Для сбора и анализа данных мы задействовали несколько эмпирических методов: 1) тематический запрос (промпт) к поисковой системе *Perplexity.AI* (<https://www.perplexity.ai/>), которая является вариантом генеративного предварительно обученного трансформера (*generative pre-trained transformer, GPT*), использующего искусственный интеллект для предоставления пользователю мгновенных ответов на запросы на естественном языке с функцией глубокого исследования (*Deep Think*); 2) экспресс опрос студентов первого курса института цифровой экономики и инноваций (направление подготовки 38.03.01 Экономика), обучающихся на программах бакалавриата «Цифровая экономика» (Кубанский ГАУ) и «Цифровая экономика и мировые аграрные рынки» (сетевая программа Кубанского ГАУ и МГИМО (У) МИД РФ), посредством одного из популярных мессенджеров; 3) контент-анализ собранных в ходе опроса студентов данных с помощью чат-бота с генеративным искусственным интеллектом *DeepSeek* (<https://www.deepseek.com/>), который предназначен для выполнения задач по поиску, обработке и генерации различных данных на естественном языке с функцией глубокого исследования (*Deep Think*).

Запрос к поисковой системе *Perplexity.AI* включал следующие вопросы: «Какие иностранные языки сегодня наиболее популярны для изучения среди студентов российских вузов вообще и российских аграрных вузов в частности? Запрос на какие иностранные языки у выпускников есть со стороны отрасли сельского хозяйства? Какие причины и факторы влияют на выбор изучаемых иностранных языков студентами аграрных университетов в России сегодня? Создай интерактивный дашборд с результатами исследования и ссылками на источники данных». Система проанализировала 69 тематических источников, включая научные, научно-популярные и публицистические статьи, и составила отчет на основе 25 наиболее релевантных из них. С полным отчетом можно ознакомиться по ссылке [46]. Мы представим только самые важные количественные и качественные данные, которые позволят нам провести содержательное сравнение с результатами опроса студентов.

Со ссылкой на данные ВЦИОМ, *Perplexity.AI* выделила пять наиболее популярных иностранных языков, преподающихся и изучающихся се-

годня в российских вузах: английский (72,6%), немецкий (12,8%), французский (6,84%), китайский (4,27%), испанский (3,42%). Специфика аграрных вузов в этом отношении проявилась в том, что испанский язык не попал в общий перечень при сохранении своих позиций другими четырьмя языками. Отдельно была отмечена растущая популярность китайского языка в контексте усиления экономического сотрудничества России с Китаем. Среди факторов, влияющих на выбор изучаемых иностранных языков студентами российских вузов, выделяются следующие: международная востребованность языка, профессиональные перспективы, научная коммуникация, требования работодателей, возможность дальнейшего обучения за рубежом. При этом личный интерес студентов к изучаемому языку и транслируемой им культуре занял последнее место в списке, что свидетельствует о прагматической ориентации обучающихся в выборе иностранного языка для изучения в университете.

Потребности аграрной отрасли в иноязычной коммуникативной компетенции выпускников профильных вузов во многом обусловлены такими факторами, как цифровизация предприятий агропромышленного комплекса, развитие экспортных отношений России с азиатскими и арабскими странами, а также странами Магриба и Глобального Юга. Кроме этого на выбор изучаемого иностранного языка влияет специфика вакансий на конкретные рабочие специальности, такие как агроном-консультант, специалист по экспорту, менеджер агрохолдинга, исследователь агротехнологий, специалист по цифровизации АПК. Работа в каждой должности требует от выпускника знания английского языка на уровне свободного владения (B2–C1 по шкале CEFR), а также знания второго языка (китайского, немецкого, арабского) не ниже, чем на пороговом уровне (B1 по шкале CEFR). При этом особенности преподавания и изучения данных языков должны учитывать такие аспекты будущей профессиональной деятельности выпускников, как оперирование специализированной терминологией, сочетание языковых и предметных знаний, работа с международными партнерами в различных культурных контекстах и другие.

Одновременное изучение нескольких иностранных языков в аграрных вузах России все еще ориентировано на билингвальную модель, когда в качестве первого языка в абсолютном большинстве случаев изучается английский (90%), а в качестве второго – немецкий (12%), французский (6%) или китайский (5%) язык. Примеры того, что в российских аграрных вузах преподаются и изучаются сразу три или четыре иностранных языка (мультилингвальная модель), не были представлены в отчете, подготовленном поисковой системой с генеративным искусственным интеллектом.

Опрос бакалавров первого курса экономического направления подготовки с опорой на полученные данные включал в себя четыре коротких вопроса: «Ты хотел(а) бы изучать больше чем 1 иностранный

язык? Какой иностранный язык ты хотел(а) бы изучать как второй? Какой иностранный язык ты хотел(а) бы изучать как третий? Ты хотел(а) бы изучать одновременно 4 иностранных языка?». В опросе приняли участие 93 человека, что составляет 72% от общего числа русскоязычных обучающихся на двух смежных программах бакалавриата (всего 130 человек). Учитывая, что в качестве первого (и пока единственного) иностранного языка студенты-экономисты изучают английский, то для ответа на второй и третий вопросы анкеты им были предложены на выбор четыре других иностранных языка: немецкий, французский, китайский и испанский – те же самые языки, которые были отмечены *Perplexity.AI* в качестве приоритетных при преподавании и изучении в (аграрных) вузах России. Результаты проведенного опроса представлены в табл. 2.

Таблица 2

Результаты опроса студентов Кубанского ГАУ

Вопрос анкеты	«Цифровая экономика»	«Цифровая экономика и мировые аграрные рынки»	Обобщенные данные
Ты хотел(а) бы изучать больше чем 1 иностранный язык?			
Да	45	48	93
Нет	0	0	0
Какой иностранный язык ты хотел(а) бы изучать как второй?			
Французский	20	23	43
Китайский	5	18	23
Испанский	10	2	12
Немецкий	8	3	11
Какой иностранный язык ты хотел(а) бы изучать как третий?			
Китайский	16	14	30
Французский	11	14	25
Испанский	9	14	23
Немецкий	3	5	8
Ты хотел(а) бы изучать одновременно 4 иностранных языка?			
Да	1	10	11
Нет	37	24	61

Интерпретация полученных количественных данных позволяет наглядно оценить отношение обучающихся к идее одновременного изучения нескольких иностранных языков и к выбору их состава: 100%

опрошенных дали однозначно утвердительный ответ на вопрос, хотели ли бы они изучать больше чем один иностранный язык; однако только 12% ответили, что хотели бы одновременно изучать четыре иностранных языка; 66% ответили на этот вопрос отрицательно, остальные 22% не высказали четкой позиции.

В качестве второго иностранного языка 46% опрошенных выбрали бы французский язык, 25% – китайский, 13% – испанский, 12% – немецкий. В качестве третьего иностранного языка 32% опрошенных выбрали бы китайский язык, 27% – французский, 25% – испанский, 9% – немецкий. Примечательно, что в большинстве случаев именно французский и китайский языки вызвали у студентов наибольший интерес к изучению в качестве второго и третьего иностранных языков; при этом испанский и немецкий языки явно проигрывают в приоритетном списке. В целом полученные данные коррелируют с результатами анализа языковой ситуации в российских вузах, проведенного с помощью поисковой системы *Perplexity.AI*, а также подкрепляют тезис о росте интереса современных российских студентов именно к китайскому языку.

Для выявления причин, мотивирующих студентов изучать иностранные языки в университете и определяющих их выбор, мы проанализировали данные, полученные в ходе комплексного тестирования бакалавров, проведенного в начале первого года обучения (2024/25 учебный год), в части индивидуального целеполагания. Для этого студентам была предложена модель постановки «умных» целей изучения иностранного языка *SMART goal* (*Specific* – конкретная, *Measurable* – измеримая, *Achievable* – достижимая, *Relevant* – актуальная, *Time-bound* – ограниченная по времени). Всего было опрошено 117 человек, что составляет 90% от общего числа русскоязычных обучающихся на двух смежных программах бакалавриата (всего 130 человек). В рамках настоящего исследования нам интересен блок данных из раздела *Relevant*, поскольку предложенные формулировки позволяют оценить собственное понимание студентами практической значимости и личностной ценности владения иностранным языком, прежде всего английским. Результаты целеполагания представлены в табл. 3.

Интерпретация полученных количественных данных позволяет оценить отношение обучающихся к необходимости изучения как минимум одного иностранного языка (английского) и выявить аспекты его ценностного восприятия. Очевидно, что современные студенты-экономисты воспринимают английский язык в качестве инструмента профессионального развития, повышения уровня профессиональной мобильности и отчасти личностного роста. На наш взгляд, это говорит о здоровом прагматизме, об отношении к английскому уже не лишь как к одному из иностранных языков, а скорее как к неотъемлемому навыку в глобальной профессиональной экосистеме, который обеспечивает конкурентные

преимущества, доступ к международным рынкам труда и беспрепятственной интеграции в мировое бизнес пространство.

Таблица 3

Актуальность изучения иностранного языка по мнению студентов

Причина изучения английского языка	«Цифровая экономика»	«Цифровая экономика и мировые аграрные рынки»	Обобщенные данные
Профессиональное развитие (работа в международной компании, развитие бизнеса, конкурентоспособность на рынке труда)	44%	51%	47,5%
Мобильность и коммуникация (отсутствие языкового барьера, свободное общение за рубежом, знакомство с культурой)	43%	27%	35%
Когнитивно-личностный рост (расширение кругозора, доступ к информации, интеллектуальное развитие)	13%	10%	11,5%
Уверенность и комфорт (избегание трудностей в общении, преодоление дискомфорта в среде языка)	2%	3%	2,5%
Глобальная актуальность языка (международный статус языка, необходимость навыка в современном мире)	2%	1%	1,5%

Подавляющее большинство мотивов (более 80%) связано с конвертацией иноязычной коммуникативной компетенции в ресурс для карьерного роста, трансграничной мобильности и деловой коммуникации. Это может свидетельствовать о стратегическом видении иностранного (английского) языка студентами как условия успеха в цифровой экономике без границ. Кроме прочего, такое восприятие демонстрирует трансформацию самого статуса английского языка в глазах обучающихся – из простой учебной дисциплины в базовый профессиональный навык.

В целом полученные данные также коррелируют с результатами анализа языковой ситуации в российских вузах, проведенного с помощью поисковой системы *Perplexity.AI*. Главное отличие заключается в минимизации абстрактного восприятия студентами иностранного языка (английского) и конкретизации его утилитарной ценности. Несомненно, собранные нами данные и сделанные на основе их интерпретации выводы должны быть учтены в решении проблемы выбора релевантного методического подхода к разработке перспективной технологии обучения иностранному(-ым) языку(-ам) студентов неязыковых направлений подготовки аграрных и смежных специальностей на базе Кубанского ГАУ. Одним из главных методологических ориентиров в данном случае выступает прагматическая ориентация самих обучающихся, их нацеленность на применение приобретенных лингвистических знаний, развитых коммуникативных умений и сформированной иноязычной коммуникативной компетенции в целом в сугубо прикладном ключе и с целью становления в качестве широко востребованных высококвалифицированных специалистов международного класса.

Заключение

Актуализация нормативно-правового регулирования высшего образования в Российской Федерации, несомненно, способствует повышению эффективности функционирования российских вузов. В то же время высокие требования к выпускникам неязыковых специальностей (в том числе аграрных) в отношении их языковой подготовки в условиях многочисленных проблем и противоречий организационно-педагогического характера, выявленных сразу на нескольких уровнях образовательной системы, поднимают проблему выбора подхода к разработке перспективной технологии обучения профессионально ориентированному иностранному языку студентов аграрного вуза.

Комплексное исследование, нацеленное на выявление оптимальных путей и шагов по преодолению системных ограничений в том, что касается качества языковой подготовки и уровня сформированности профессионально ориентированной иноязычной коммуникативной компетенции студентов аграрных и смежных специальностей, охватило такие аспекты, как нормативно-правовое регулирование и дидактико-методическое сопровождение образовательного процесса вуза. Также были проанализированы данные об актуальных отраслевых потребностях агропромышленного комплекса в иноязычной коммуникативной компетенции выпускников профильных вузов и предпочтения самих обучающихся в том, что касается выбора изучаемых иностранных языков, их количества и регулирующих этот выбор причин.

Сравнительно-сопоставительное изучение нормативных источников Российской Федерации и Европейского союза выявило комплекс

противоречий в организации процесса языковой подготовки студентов российских аграрных вузов (на примере Кубанского ГАУ), среди которых: 1) неопределенный правовой статус иностранного языка; 2) отсутствие преемственности в языковой подготовке на этапах школа–вуз и бакалавриат–магистратура; 3) завышенные требования к уровню овладения иностранным языком выпускниками неязыкового университета; 4) заниженная трудоемкость дисциплины «Иностранный язык» в учебных планах вуза; 5) отсутствие рабочих механизмов для стандартизации оценивания уровня владения иностранным языком; 6) отсутствие обязательной сертификации выпускников по общепризнанным международным стандартам.

Экспертный анализ уже существующих и только разрабатываемых методических подходов к обучению иностранным языкам студентов неязыковых направлений подготовки (инженерных, технических, аграрных) продемонстрировал наличие большого количества единообразных проблемных зон, препятствующих повышению качества их языковой подготовки вне зависимости от количества изучаемых иностранных языков, среди которых: 1) низкий уровень начальной языковой подготовки студентов; 2) дефицит квалифицированных педагогических кадров; 3) недостаток специализированных адаптированных учебных и оценочных материалов; 4) ограниченность временных ресурсов и институциональная инертность; 5) низкий уровень мотивации участников образовательного процесса.

Экспериментальное изучение данных, демонстрирующих потребности аграрной отрасли в иноязычной коммуникативной компетенции выпускников профильных вузов, показало, что к современным профессиям в области сельского хозяйства и агробιοтехнологий предъявляются требования владения двумя и более иностранными языками на уровне от порогового до свободного. При этом чем большим количеством языков владеют такие специалисты, тем больше карьерных перспектив перед ними открывается в сфере международного сотрудничества. В приоритете находятся языки стран Азии, Ближнего Востока и Глобального Юга (китайский, арабский, испанский, французский); английский язык позиционируется как обязательный рабочий инструмент для деловых и академических коммуникаций.

Детальный анализ предпочтений обучающихся – бакалавров экономического направления подготовки аграрного вуза (Кубанского ГАУ) – подкрепил сделанные нами ранее выводы о прагматическом разрыве в системе российского иноязычного образования. Желание и готовность студентов изучать одновременно несколько иностранных языков (от двух до четырех), восприятие английского языка как неотъемлемого профессионального навыка в глобальной цифровой экосистеме и как инструмента интеграции в мировое бизнес-пространство, прагматический взгляд на

овладение вторым и последующими иностранными языками для повышения собственной ценности как высококлассного специалиста – все это, с одной стороны, говорит о стремлении современных студентов к карьерному росту и конвертации иноязычной коммуникативной компетенции в ресурс для профессиональной мобильности. С другой стороны, это свидетельствует о критическом состоянии наличествующей системы языковой подготовки в аграрном вузе, со всеми ее проблемами и ограничениями организационно-педагогического характера, неспособной удовлетворить одновременно высоким нормативным требованиям образовательной программы и амбициозным запросам студентов.

С опорой на сделанные выводы мы считаем нашу гипотезу состоятельной и утверждаем, что разработка перспективной технологии обучения иностранному(-ым) языку(-ам) в аграрном вузе требует не столько выбора «идеального» методического подхода, сколько системного устранения выявленных стоп-факторов посредством гармонизации нормативно-правовой базы, усиления ресурсного обеспечения, а также ориентации на прагматические профессионально-коммуникативные цели обучающихся. Только комплексный подход к решению стоящей перед нами задачи позволит подготовить по-настоящему конкурентоспособных профессионалов для достижения технологического лидерства России на мировой агропромышленной арене.

Список источников

1. *Бушueva М.А.* Оценка уровня сформированности иноязычной коммуникативной компетенции в неязыковом вузе // Вестник Череповецкого государственного университета. 2011. № 4-3 (35). С. 75–78.
2. *Тарабарина Ю.А.* Оценивание сформированности иноязычной коммуникативной компетенции студентов бакалавриата неязыковых направлений подготовки // Балтийский гуманитарный журнал. 2021. Т. 10, № 1 (34). С. 274–280.
3. *Предметные* рейтинги вузов: сельское хозяйство (2024 год). URL: https://gaex-gr.com/education/subject_ranking/agriculture/2024/ (дата обращения: 21.07.2025).
4. *Анисимова А.Т.* Проблемы реализации предметно-языкового интегрированного курса в неязыковом вузе // Эпомен: филологические науки. 2022. № 2. С. 8–16.
5. *Федоров И.Е.* Низкая трудоемкость иностранного языка как фактор неэффективной языковой подготовки в неязыковом вузе // Focus on Language Education and Research, 2023. Т. 4, № 3. С. 84–108.
6. *Позребняк Н.В., Федоров И.Е.* Проблемы организации учебного процесса в рамках дисциплины «Профессиональный иностранный язык» для магистрантов неязыкового вуза // Наука. Образование. Профессия. Science. Education. Profession : материалы III Всерос. науч.-метод. конф. с междунар. участием, Уфа, 12 марта 2024 г. Уфа : Башкирский государственный аграрный университет, 2024. С. 129–133.
7. *Программа* развития университета на 2021–2030 годы в рамках реализации программы стратегического академического лидерства «Приоритет 2030». Краснодар : Кубанский ГАУ им. И.Т. Трубилина, 2021. 184 с.
8. *Федоров И.Е., Прохорова А.А., Лазарева А.С.* Аналитический подход к типологии проблем обучения иностранному языку студентов аграрного вуза // Язык и культура. 2025. № 69. С. 247–274.

9. **Высшее** аграрное образование: состояние, проблемы и перспективы : сб. ст. по материалам учеб.-метод. конф. / отв. за вып. Е.В. Кудинова, О.И. Федосеева. Краснодар : КубГАУ, 2024. 452 с.
10. **Marsh D.** Bilingual education and content and language integrated learning. Paris : University of Sorbonne, 1994.
11. **Coyle D., Hood P., Marsh D.** CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press, 2010. 173 p.
12. **Klewitz B.** Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Methodology of Bilingual Teaching. Ibidem Press, 2021. 320 p.
13. **Салехова Л.Л., Григорьева К.С., Лукьянова М.А.** Педагогическая технология двуязычного обучения CLIL : учеб.-метод. пособие. Казань : КФУ, 2020. 101 с.
14. **Зорина Е.М.** Методика преподавания иностранных языков и культур – предметно-языковое интегрированное обучение : учеб. пособие для вузов. СПб. : Лань, 2023. 144 с.
15. **Григорьева К.С.** Формирование у студентов технического вуза иноязычной компетенции в сфере профессиональной коммуникации на основе технологии CLIL (на примере направления «Техническая эксплуатация транспортного радиооборудования») : дис. ... канд. пед. наук. 2016. 223 с.
16. **Байдикова Т.В.** Методика обучения иноязычному профессиональному общению студентов направления подготовки «агроинженерия» на основе реализации модели интегрированного предметно-языкового обучения : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2021. 226 с.
17. **Токмакова Ю.В.** Методика интегрированного предметно-языкового обучения профессиональному иностранному языку студентов направления подготовки «Технология производства и переработки сельскохозяйственной продукции» : дис. ... канд. пед. наук. Тамбов, 2021. 245 с.
18. **Аликина Е.В.** Концепция обучения устной переводческой деятельности в системе высшего лингвистического образования на основе интегративного подхода : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2017. 432 с.
19. **Обдалова О.А.** Когнитивно-дискурсивная система обучения иноязычной межкультурной коммуникации студентов бакалавриата естественно-научных направлений : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2017. 468 с.
20. **Прохорова А.А.** Методическая система мультилингвального обучения студентов технического вуза : дис. ... д-ра пед. наук. Н. Новгород, 2020. 512 с.
21. **Алмазова Н.И., Баранова Т.А., Халяпина Л.П.** Педагогические подходы и модели интегрированного обучения иностранным языкам и профессиональным дисциплинам в зарубежной и российской лингводидактике // Язык и культура. 2017. № 39. С. 116–134.
22. **Крылов Э.Г.** Речемыслительная контекстно обусловленная деятельность как основа предметно-языкового обучения в неязыковом вузе // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 20–29.
23. **Сысоев П.В.** Дискуссионные вопросы внедрения предметно-языкового интегрированного обучения студентов профессиональному общению в России // Язык и культура. 2019. № 48. С. 349–371.
24. **Дубских А.И.** Предметно-языковое интегрированное обучение иностранному языку студентов неязыковых направлений: преимущества и проблемы внедрения // Актуальные вопросы современной филологии и журналистики. 2020. № 4 (39). С. 44–51.
25. **Завьялов В.В.** Педагогические условия предметно-языкового интегрированного обучения студентов нелингвистических направлений подготовки (на примере направления подготовки «Юриспруденция») // Общество. Коммуникация. Образование. 2021. Т. 12, № 2. С. 63–74.

26. **Федоров И.Е.** Факторы снижения результативности обучения иностранным языкам и пути их преодоления // Focus on Language Education and Research, 2022. Т. 3, № 4. С. 34–45.
27. **Азимов Э.Г., Щукин А.Н.** Современный словарь методических терминов и понятий: Теория и практика обучения языкам. 2-е изд., стер. М. : Русский язык. Курсы, 2019. 496 с.
28. **Титова С.В.** Иерархия современных теорий, методов и подходов к обучению иностранным языкам // Вестник Московского университета. Сер. 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2023. № 4. С. 85–102.
29. **Сысоев П.В., Завьялов В.В.** Методические принципы предметно-языкового интегрированного обучения // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 30–39.
30. **Завьялов В.В.** Модели обучения иностранному языку для профессиональных целей студентов нелингвистических направлений подготовки // Державинский форум. 2018. Т. 2, № 6. С. 175–184.
31. **Сысоев П.В., Тьердохлебова И.П.** Предметно-языковое интегрированное обучение в России: история вопроса и современные исследования // Иностранные языки в школе. 2021. № 5. С. 2–9.
32. **Siemund P., Bonnet A.** Foreign Language Education in Multilingual Classrooms. John Benjamins Publishing Company, 2018. 423 p.
33. **Pitkanen-Huhta A.** Multilingualism in (Foreign) Language Teaching and Learning // Qualitative Research Topics in Language Teacher Education. Routledge, 2019. P. 137–142.
34. **Kholmuratov J.** The Role of Multilingualism in Foreign Language Teaching // Modern Science and Research. Zenodo, 2024. P. 1180–1183.
35. **Евдокимова Н.В.** Концепция формирования многоязычной компетенции студентов неязыковых специальностей : дис. ... д-ра пед. наук. Ставрополь, 2009. 504 с.
36. **Обучение** иностранным языкам в мультилингвальном мире / А.П. Миньяр-Белоручева, П.И. Сергиенко, О.М. Бредихина [и др.]. М. : ООО «Издательство Прометей», 2024. 284 с.
37. **Барышников Н.В.** Формирование основ многоязычной личности в условиях средней школы // Обучение иностранным языкам: традиции инновации : сб. науч. ст. Пятигорск, 2001. С. 3–11.
38. **Барышников Н.В.** Дидактика многоязычия // Вестник Пятигорского государственного лингвистического университета. 2003. № 3. С. 10–12.
39. **Барышников Н.В., Бодоньи М.А.** Концепции доминантного языка в обучении многоязычию // Обучение иностранным языкам и культурам: дискуссионные и нерешенные вопросы – Лемпертовские чтения – VIII : материалы Междунар. науч.-метод. симп., Пятигорск, 25–26 мая 2006 г. Пятигорск : Пятигорский государственный лингвистический университет, 2006. С. 3–11.
40. **Барышников Н.В., Бодоньи М.А.** Дидактика многоязычия: теория и факты // Иностранные языки в школе. 2008. № 2. С. 22–24.
41. **Барышников Н.В.** Мультилингводидактика // Иностранные языки в школе. 2004. № 5. С. 19–27.
42. **Прохорова А.А., Безукладников К.Э.** Мультилингвальный инженер: миф или реальность? // Иностранные языки в школе. 2021. № 8. С. 11–19.
43. **Лазарева А.С.** Психолого-педагогический профиль взрослого, изучающего иностранные языки в плюрилингвальной корпоративной среде // Гуманитарные исследования. Педагогика и психология. 2025. № 21. С. 15–22.
44. **Лазарева А.С.** Основные компоненты методической системы плюрилингвального корпоративного обучения взрослых // Мир науки. Педагогика и психология. 2025. Т. 13, № 1. URL: <https://mir-nauki.com/PDF/43PDMN125.pdf> (дата обращения: 04.05.2025).

45. Прохорова А.А., Лазарева А.С., Безукладников К.Э. Непрерывное образование: обучение иностранным языкам в плюрилингвальной парадигме. М. : Мир науки, 2025. Сетевое издание. URL: <https://izd-mn.com/PDF/28MNNPM25.pdf>
46. **Иностранные** языки в российских аграрных вузах: комплексное исследование и интерактивный дашборд. URL: <https://www.perplexity.ai/search/kakie-inostrannye-izyuki-segod-ANfn9sfvT.e3gV7YrcjhRg?0=d> (дата обращения: 21.07.2025).

References

1. Bushueva M.A. (2011) Ocenka urovnja sformirovannosti inozazychnoj kommunikativnoj kompetencii v neязыkovom vuze [Assessment of the level of formation of foreign language communicative competence in a non-linguistic university] // Vestnik Cherepoveckogo gosudarstvennogo universiteta. 4-3 (35). pp. 75–78.
2. Tarabarina Ju.A. (2021) Ocenivanie sformirovannosti inozazychnoj kommunikativnoj kompetencii studentov bakalavriata neязыkovyh napravlenij podgotovki [Foreign language communicative competence assessment of undergraduate students of non-linguistic specialties] // Baltijskij gumanitarnyj zhurnal. Vol. 10. 1 (34). pp. 274–280.
3. Predmetnye rejtingi vuzov: sel'skoe hozjajstvo (2024 god) [Subject ratings of universities: agriculture (2024)]. URL: https://raex-rr.com/education/subject_ranking/agriculture/2024/ (Accessed: 21.07.2025).
4. Anisimova A.T. (2022) Problemy realizacii predmetno-языkovogo integrirovannogo kursa v neязыkovom vuze [The problems of content language integrated course at non-linguistic universities] // Jepomen: filologicheskie nauki. 2. pp. 8–16.
5. Fedorov I.E. (2023) Nizkaja trudoemkost' inostrannogo języka kak faktor nejeffektivnoj językovej podgotovki v neязыkovom vuze [Understated EFL Course Workload as a Factor of Inefficient Language Training at Non-linguistic University] // Focus on Language Education and Research. 4 (3). pp. 84–108.
6. Pogrebnjak N.V., Fedorov I.E. (2024) Problemy organizacii uchebnogo processa v ramkah discipliny 'Professional'nyj inostrannyj язык' dlja magistrantov neязыkovogo vuza [Problems in Education Process of the Subject 'Professional Foreign Language' for Master's Students of a Non-Linguistic University] // Nauka. Obrazovanie. Professija. Science. Education. Profession: materialy III Vserossijskoj nauchno-metodicheskoj konferencii s mezhdunarodnym uchastiem, Ufa, 12 marta 2024 goda. Ufa: Bashkirskij gosudarstvennyj agrarnyj universitet. pp. 129–133.
7. Programma razvitiya universiteta na 2021-2030 gody v ramkah realizacii programmy strategicheskogo akademicheskogo liderstva 'Prioritet 2030' [2021-2030 university development program as part of the federal strategic academic leadership program 'Priority 2030'] (2021). Krasnodar: FGBOU VO Kubanskij GAU im. I.T. Trubilina. 184 p.
8. Fedorov I.E., Prochorova A.A., Lazareva A.S. (2025) Analiticheskij podhod k tipologii problem obuchenija inostrannomu języku studentov agrarnogo vuza [Analytical approach to the typology of problems of teaching foreign language to agrarian university students] // Язык i kul'tura. 69. pp. 247–274.
9. Vysshee agrarnoe obrazovanie: sostojanie, problemy i perspektivy: sb. st. po materialam ucheb.-metod. konf. / otv. za vyp. E.V. Kudinova, O.I. Fedoseeva [Higher agricultural education: status, problems and prospects] (2024). Krasnodar: KubGAU. 452 p.
10. Marsh D. (1994) Bilingual education and content and language integrated learning. Paris: University of Sorbonne.
11. Coyle D., Hood P., Marsh D. (2010) CLIL: Content and Language Integrated Learning. Cambridge University Press. 173 p.
12. Klewitz B. (2021) Content and Language Integrated Learning (CLIL): A Methodology of Bilingual Teaching. Ibidem Press. 320 p.

13. Salehova L.L. Grigor'eva K.S., Lukojanova M.A. (2020) Pedagogicheskaja tehnologija dvujazychnogo obuchenija CLIL: uchebno-metodicheskoe posobie [Pedagogical Technology of Bilingual Teaching CLIL]. Kazan': KFU. 101 p.
14. Zorina E.M. (2023) Metodika prepodavaniya inostrannyh jazykov i kul'tur – predmetno-jazykovoe integrirovannoe obuchenie: Uchebnoe posobie dlja vuzov [Methods of teaching foreign languages and cultures - CLIL]. SPb. : Izdatel'stvo Lan'. 144 p.
15. Grigor'eva K.S. (2016) Formirovanie u studentov tehničeskogo vuza inojazyčnoj kompetencij v sfere professional'noj kommunikacii na osnove tehnologii CLIL (na primere napravlenija 'Tehničeskaja ekspluatacija transportnogo radiooborudovanija') [Building of foreign language competence in technical university students in the field of professional communication based on CLIL technology]. Pedagogics cand. dis. 223 p.
16. Bajdikova T.V. (2021) Metodika obuchenija inojazyčnomu professional'nomu obshheniju studentov napravlenija podgotovki "agroinzhenierija" na osnove realizacii modeli integrirovannogo predmetno-jazykovogo obuchenija [The methodology of teaching foreign-language professional communication to students of the agroengineering training course based on the implementation of CLIL]. Pedagogics cand. dis. Tambov. 226 p.
17. Tokmakova Ju.V. (2021) Metodika integrirovannogo predmetno-jazykovogo obuchenija professional'nomu inostrannomu jazyku studentov napravlenija podgotovki "Tehnologija proizvodstva i pererabotki sel'skohozjajstvennoj produkcii" [Methodology of integrated subject-language teaching of a professional foreign language to students of the field of training "Technology of production and processing of agricultural products"]. Pedagogics cand. dis. Tambov. 245 p.
18. Alikina E.V. (2017) Konceptcija obuchenija ustnoj perevodcheskoj dejatel'nosti v sisteme vysshego lingvisticheskogo obrazovanija na osnove integrativnogo podhoda [The concept of teaching interpretation in the system of higher linguistic education based on an integrative approach]. Pedagogics doc. dis. Nizhnij Novgorod. 432 p.
19. Obdalova O.A. (2017) Kognitivno-diskursivnaja sistema obuchenija inojazyčnoj mezhkul'turnoj kommunikacii studentov bakalavriata estestvenno-nauchnyh napravlenij [Cognitive-discursive system of teaching foreign-language intercultural communication to undergraduate students in natural sciences]. Pedagogics doc. dis. Nizhnij Novgorod. 468 p.
20. Prokhorova A.A. (2020) Metodicheskaja sistema multilingval'nogo obuchenija studentov tehničeskogo vuza [Methodological System of Multilingual Teaching of Students at a Technical University]. Pedagogics doc. dis. Nizhnij Novgorod. 512 p.
21. Almazova N.I., Baranova T.A., Haljapina L.P. (2017) Pedagogicheskie podhody i modeli integrirovannogo obuchenija inostrannym jazykam i professional'nym disciplinam v zarubezhnoj i rossijskoj lingvodidaktike [Pedagogical approaches and models of integrated foreign languages and professional disciplines teaching in foreign and Russian linguodidactics] // *Jazyk i kul'tura*. 39. pp. 116–134.
22. Krylov E.G. (2021) Rechemyslitel'naja kontekstno obuslovlennaja dejatel'nost' kak osnova predmetno-jazykovogo obuchenija v nejazykovom vuze [Cognitive context-related activities as a basis for content and language integrated learning at a university] // *Inostrannye jazyki v shkole*. 5. pp. 20–29.
23. Sysoev P.V. (2019) Diskussionnye voprosy vnedrenija predmetno-jazykovogo integrirovannogo obuchenija studentov professional'nomu obshheniju v Rossii [Controversial issues of the introduction of content and language integrated learning approach to teaching foreign language professional communication in russia] // *Jazyk i kul'tura*. 48. pp. 349–371.
24. Dubskih A.I. (2020) Predmetno-jazykovoe integrirovannoe obuchenie inostrannomu jazyku studentov nejazykovyh napravlenij: preimushhestva i problemy vnedrenija [Content and language integrated learning in foreign language to students of non-linguistic specialties: advantages and problems of implementation] // *Aktual'nye voprosy sovremennoj filologii i zhurnalistiki*. 4 (39). pp. 44–51.

25. Zav'jalov V.V. (2021) Pedagogicheskie uslovija predmetno-jazykovogo integrirovannogo obuchenija studentov nelingvистических napravlenij podgotovki (na primere napravlenija podgotovki "Yurisprudencija") [Pedagogical conditions of content and language integrated learning of students of non-linguistic directions of training (on the example of the direction of training "Law")] // *Obshhestvo. Kommunikacija. Obrazovanie*. 12 (2). pp. 63–74.
26. Fedorov I.E. (2022) Faktory snizhenija rezul'tativnosti obuchenija inostrannym jazykam i puti ih preodolenija [Factors of Reduction in Efficiency of Teaching Foreign Languages and Ways to Avoid Them] // *Focus on Language Education and Research*. 3 (4). pp. 34–45.
27. Azimov E.G. Schukin A.N. (2019) *Sovremennyj slovar' metodicheskikh terminov i ponjatij: Teorija i praktika obuchenija jazykam*. 2-e izdanie, stereotipnoe [Modern dictionary of methodological terms and concepts: Theory and practice of language teaching]. M.: Russkij jazyk. Kursy. 496 p.
28. Titova S.V. (2023) Ierarhija sovremennyh teorij, metodov i podhodov k obucheniju inostrannym jazykam [Hierarchy of Modern Theories, Methods and Approaches to Teaching Foreign Languages] // *Vestnik Moskovskogo universiteta. Serija 19: Lingvistika i mezhkul'turnaja kommunikacija*. 4. pp. 85–102.
29. Sysoev P.V., Zav'jalov V.V. (2021) Metodicheskie principy predmetno-jazykovogo integrirovannogo obuchenija [Methodological principles of content and language integrated learning] // *Inostrannye jazyki v shkole*. 5. pp. 30–39.
30. Zav'jalov V.V. (2018) Modeli obuchenija inostrannomu jazyku dlja professional'nyh celej studentov nelingvистических napravlenij podgotovki [Models of teaching students of non-linguistic majors a foreign language for the professional purposes] // *Derzhavinskij forum*. 2 (6). pp. 175–184.
31. Sysoev P.V., Tverdokhlebova I.P. (2021) Predmetno-jazykoe integrirovannoe obuchenie v Rossii: istorija voprosa i sovremennye issledovanija [Content and language integrated learning in Russia: history and current research] // *Inostrannye jazyki v shkole*. 5. pp. 2–9.
32. Siemund P., Bonnet A. (2018) *Foreign Language Education in Multilingual Classrooms*. John Benjamins Publishing Company. 423 p.
33. Pitkanen-Huhta A. (2019) Multilingualism in (Foreign) Language Teaching and Learning // *Qualitative Research Topics in Language Teacher Education*, G. Barhuizen (Ed.). Routledge. pp. 137–142.
34. Kholmuratov J. (2024) The Role of Multilingualism in Foreign Language Teaching // *Modern Science and Research*. Zenodo. pp. 1180–1183.
35. Evdokimova N.V. (2009) Koncepcija formirovanija mnogojazyčnoj kompetencii studentov nejazykovyh special'nostej [The concept of formation of multilingual competence of students of non-linguistic specialties]. Pedagogics doc. dis. Stavropol'. 504 p.
36. Obuchenie inostrannym jazykam v mul'tilingval'nom mire / A.P. Min'jar-Beloručeva, P.I. Sergienko, O.M. Bredikhina [et al.] [Teaching foreign languages in a multilingual world] (2024). M.: Obshhestvo s ogranichennoj otvetstvennost'ju 'Izdatel'stvo Prometej'. 284 p.
37. Baryshnikov N.V. (2001) Formirovanie osnov mnogojazyčnoj lichnosti v uslovijah srednej shkoly [Formation of the foundations of a multilingual personality in secondary school] // *Obuchenie inostrannym jazykam: tradicii innovacii*. Sb. nauch. statej. Pjatigorsk. pp. 3–11.
38. Baryshnikov N.V. (2003) Didaktika mnogojazyčhija [Didactics of multilingualism] // *Vestnik Pjatigorskogo gosudarstvennogo lingvистического universiteta*. 3. pp. 10–12.
39. Baryshnikov N.V., Bodon'i M.A. (2006) Konceptii dominantnogo jazyka v obuchenii mnogojazyčhiju [Dominant language concepts in teaching multilingualism] // *Obuchenie inostrannym jazykam i kul'turam: diskussionnye i nereshennye voprosy – Lempertovskie chtenija – VIII: Materialy Mezhdunarodnogo nauchno-metodicheskogo simpoziuma*,

- Pjatigorsk, 25–26 maja 2006 goda. Pjatigorsk: Pjatigorskij gosudarstvennyj lingvisticheskiy universitet. pp. 3–11.
40. Baryshnikov N.V., Bodon'i M.A. (2008) Didaktika mnogojazychija: teorija i fakty [Didactics of multilingualism: theory and facts] // Inostrannye jazyki v shkole. 2. pp. 22–24.
 41. Baryshnikov N.V. (2004) Mul'tilingvodidaktika [Multilinguadidactics] // Inostrannye jazyki v shkole. 5. pp. 19–27.
 42. Prokhorova A.A., Bezukladnikov K.E. (2021) Mul'tilingval'nyj inzhener: mif ili real'nost'? [Multilingual engineer: myth or reality?] // Inostrannye jazyki v shkole. 8. pp. 11–19.
 43. Lazareva A.S. (2025) Psihologo-pedagogicheskij profil' vzroslogo, izuchajushhego inostrannye jazyki v pljurilingval'noj korporativnoj srede [Psychological and pedagogical profile of an adult learning foreign languages in a plurilingual corporate environment] // Gumanitarnye issledovanija. Pedagogika i psihologija. 21. pp. 15–22.
 44. Lazareva A.S. (2025) Osnovnye komponenty metodicheskoy sistemy pljurilingval'nogo korporativnogo obuchenija vzroslyh [The main components of the methodological system of plurilingual corporate adult education] // Mir nauki. Pedagogika i psihologija. 13 (1). URL: <https://mir-nauki.com/PDF/43PDMN125.pdf> (Accessed: 04.05.2025).
 45. Prokhorova A.A., Lazareva A.S., Bezukladnikov K.E. (2025) Nepreryvnoe obrazovanie: obuchenie inostrannym jazykam v pljurilingval'noj paradigme [Life-long education: teaching foreign languages in a plurilingual paradigm]. Monografija. M.: Mir nauki. Setevoe izdanie. URL: <https://izd-mn.com/PDF/28MNNPM25.pdf>
 46. Inostrannye jazyki v rossijskih agrarnyh vuzakh: kompleksnoe issledovanie i interaktivnyj dashboard [Foreign languages in Russian agricultural universities: a comprehensive study and an interactive dashboard]. URL: <https://www.perplexity.ai/search/kakie-inostrannye-izyuki-segod-ANfN9sfvT.e3gV7YrcjhRg?0=d> (Accessed: 21.07.2025).

Информация об авторах

Федоров И.Е. – аспирант кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет (Иваново, Россия); руководитель Центра языковой подготовки, Кубанский государственный аграрный университет (Краснодар, Россия). E-mail: ilyaevgenjevich@gmail.com

Прохорова А.А. – доктор педагогических наук, профессор кафедры непрерывного психолого-педагогического образования, Ивановский государственный университет (Иваново, Россия); профессор кафедры методики преподавания иностранных языков, Пермский государственный гуманитарно-педагогический университет (Пермь, Россия). E-mail: prohanna@yandex.ru

Сорокоумова С.Н. – доктор психологических наук, профессор, член-корреспондент Российской академии образования; главный научный сотрудник, Научно-исследовательский институт Федеральной службы исполнения наказаний (Москва, Россия); главный научный сотрудник, Центр исследования проблем безопасности Российской академии наук (Москва, Россия). E-mail: 4013@bk.ru

Авторы заявляют об отсутствии конфликта интересов.

Information about the authors:

Fedorov I.E., Post-Graduate Student of the Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia); Head of the Center for Language Training, Kuban State Agrarian University (Krasnodar, Russia). E-mail: ilyaevgenjevich@gmail.com

Prokhorova A.A., D.Sc. (Education), Professor of the Department of Continuing Psychological and Pedagogical Education, Ivanovo State University (Ivanovo, Russia); Professor of the Department for Foreign Language Education of Perm State Humanitarian Pedagogical University (Perm, Russia). E-mail: prohanna@yandex.ru

Sorokoumova S.N., D.Sc. (Psychology), Professor, Corresponding Member of the Russian Academy of Education; Chief Researcher, Research Institute of the Federal Penitentiary Service (Moscow, Russia); Chief Researcher, Center for Security Research of the Russian Academy of Sciences (Moscow, Russia). E-mail: 4013@bk.ru

The authors declare no conflicts of interests.

Поступила в редакцию 15.09.2025; принята к публикации 31.01.2026

Received 15.09.2025; accepted for publication 31.01.2026