

УДК 372.881.111.1
DOI 10.17513/snt.40912



CC BY 4.0

АРХИТЕКТОНИКА АДАПТИВНОЙ МОДЕЛИ ОБУЧЕНИЯ ИНОСТРАННЫМ ЯЗЫКАМ НА НЕЯЗЫКОВЫХ НАПРАВЛЕНИЯХ ПОДГОТОВКИ В ВУЗЕ

Кондратьева И. Г. ORCID ID 0000-0002-5829-8888

*Федеральное государственное автономное образовательное учреждение высшего образования
«Казанский (Приволжский) федеральный университет», Казань, Российская Федерация,
e-mail: irina.kondrateva.67@mail.ru*

Статья посвящена проблемам обучения иностранным языкам на неязыковых направлениях в вузе. Трансформации в образовательном процессе вуза, изменение сетки часов, появление новых дисциплин, а также технологический требуют пересмотра организации обучения в вузе. Цель статьи – проанализировать ключевые изменения, происходящие в методике преподавания иностранных языков в вузе и предложить адаптивную модель обучения иностранному языку студентов неязыковых направлений подготовки. В задачи исследования входил поиск и обоснование теоретико-методологической основы разрабатываемой адаптивной модели обучения иностранным языкам в вузе. В ходе исследования применялись теоретические и эмпирические методы: анализ научной литературы по проблеме, моделирование, наблюдение, опрос. Результатом исследования стало создание архитектуры адаптивной модели обучения иностранным языкам на неязыковых направлениях подготовки в Казанском (Приволжском) федеральном университете, которая имеет многокомпонентный состав и включает целевой, нормативный, теоретико-методологический, технологический, процессуальный и результативный компоненты. Апробация адаптивной модели обучения иностранным языкам на неязыковых направлениях подготовки показала положительные результаты в ходе опытно-экспериментальной проверки в двух институтах Казанского (Приволжского) федерального университета. Адаптивная модель имеет гибкий характер и позволяет корректировать структуру и механизм реализации при меняющихся условиях внутренней и внешней среды.

Ключевые слова: иностранный язык, обучение в вузе, методология и технологии обучения иностранным языкам, ИИ-инструменты

THE ARCHITECTURE OF AN ADAPTIVE MODEL FOR TEACHING FOREIGN LANGUAGES IN NON-LINGUISTIC UNIVERSITY PROGRAMS

Kondrateva I. G. ORCID ID 0000-0002-5829-8888

*Federal State Autonomous Educational Institution of Higher Education
“Kazan (Volga) Region Federal University”, Kazan, Russian Federation,
e-mail: irina.kondrateva.67@mail.ru*

The article addresses the challenges of teaching foreign languages in non-linguistic university programs. Transformations in higher education, changes in the number of contact hours, and the emergence of new courses and technologies call for a revision of how university education is organized. The aim of the article is to analyze the key changes occurring in foreign language teaching methodology in higher education and to propose an adaptive model for teaching foreign languages to students enrolled in non-linguistic degree programs. The objectives of the study included identifying and substantiating the theoretical and methodological foundations of the proposed adaptive model of foreign language teaching at university level. The study employed both theoretical and empirical methods, including a review of the relevant academic literature, modelling, observation, and surveys. The study resulted in the development of the architecture of an adaptive model for teaching foreign languages in non-linguistic degree programs at Kazan (Volga Region) Federal University. The model has a multicomponent structure comprising target, regulatory, theoretical and methodological, technological, procedural, and outcome-related components. A pilot implementation of the adaptive model produced positive results during an experimental evaluation conducted at two institutes of Kazan (Volga Region) Federal University. The model is flexible and allows its structure and implementation mechanisms to be adjusted in response to changing internal and external conditions.

Keywords: foreign language, university education, methodology and technologies for teaching foreign languages, AI tools

Введение

Методика обучения и способы усвоения иностранных языков динамично развиваются с появлением новейших технологий в разных сферах жизни. Существующие классические подходы обучения иностранным языкам с акцентом на изучение грамматики и заучивание терминологии, пере-

воды текстов с иностранного на родной и обратно (грамматико-переводной метод), повторение и автоматизация речевых структур, устное опережение (аудиолингвальный метод), усвоение лексики и грамматики в контексте, устная речь и восприятие на слух (прямой метод) были эффективны в прошлом. Возможно, комбинирование вы-

шеперечисленных методов сегодня могло бы повлиять на эффективность обучения иностранным языкам, но количество отведенных часов на дисциплину не позволяет это осуществить. В современной системе высшего образования при наличии четких рамок компетенций (ФГОС, профессиональные стандарты) способы достижения результатов могут быть различными, наблюдается переход на персонализацию и мотивацию. Обучение все чаще строится под индивидуальные траектории: разный темп обучения, гибкое сочетание форматов обучения под разные потребности. Мотивационные механизмы строятся на прозрачности целей, прогрессе студента и учебной автономии. Более того, современный студент перегружен информацией цифровой среды. В условиях огромного потока информации существует проблема «клипового мышления»: любой материал, включая учебный, усваивается отдельными частями, часто поверхностно и фрагментарно. Вышесказанное требует адаптации учебного процесса к цифровой среде, в которой лаконизм и визуальная яркость являются нормой, а с концентрацией внимания и долговременной памятью, способностью к глубокому анализу и системному мышлению возникают трудности.

Следует отметить, что современное состояние обучения иностранным языкам в вузе тоже переживает трансформацию парадигмы от накопления знаний к формированию навыков:

- переход акцента с грамматической корректности на умение решать задачи общения (когнитивно-коммуникативная компетенция), смена фокуса с языка на личность студента;

- изменение линейности изучения языка (уровень A1 → A2 → B1) к обучению под конкретные цели (иностранному языку для медиков, физиков и т. д.; академических, научных целей, для личностного роста и т. д.);

- приоритет практико-ориентированных навыков, продуктивных навыков (говорение, письмо) над пассивными с использованием цифрового общения;

- значимость индивидуализации обучения в вузе, построение индивидуальной траектории обучения с помощью ИИ-инструментов;

- изменение роли преподавателя, создание среды общения, консультирования и поддержки в постановке целей обучения каждого студента, учет его интересов и планов.

Существует ряд проблем, который влияет на ощутимый разрыв между необходимым уровнем навыков профессионального иностранного языка и тем, что дает суще-

ствующая система иноязычного обучения в вузе. Рассмотрим некоторые из них:

- Малое количество часов на дисциплину «Иностранный язык» в учебных планах – от 36 до 72 (редко до 144) ч. Этого количества часов критически не хватает для системного формирования коммуникативных иноязычных навыков, также недостаточно для создания связи языка с будущей профессией. Отметим, что обучение иностранному языку на этапе высшего образования направлено на профессионально-ориентированное владение языком.

- Разный базовый уровень студентов. Необходим минимальный коррективный модуль для выравнивания фундамента обучения и подбора профессионального учебника. Существующая система в этих условиях работает и против «сильных» и против «слабых» студентов, одним обучение не приносит интенсивность и развитие, другим – достаточного времени для адаптации после школьного курса.

- Ограниченная объективная национальная система оценки языковых компетенций («Лингвотест», разработанный ВШЭ, является платным).

- Дисбаланс между аудиторной и самостоятельной работой. Малое количество часов аудиторной работы смещает курс в сторону самостоятельной работы, что, в свою очередь, требует от студентов наличия гибких навыков: самоорганизации, самоконтроля и рефлексии, а также разработки комплексного дополнительного материала преподавателями.

- Непонимание студентами продолжительности курса и низкая мотивация, стресс преподавателей от увеличения профессиональных задач, интенсивности курса и дополнительной ответственности за качественный результат обучения, потому что работодатель ожидает от выпускников как минимум уровня владения иностранным языком не ниже B2.

Решение возникших проблем стало **целью комплексного научного исследования** и поиска эффективных моделей обучения иностранным языкам на неязыковых направлениях подготовки в вузе.

Материалы и методы исследования

Теоретико-методологическую базу исследования составили: системный подход, учитывающий все потенциальные образовательные возможности; персонализированный подход, акцентирующий индивидуальные способности и потребности студентов; комплексный подход, отражающий реальность и определяющий перспективы профессионально-ориентированного обучения

иностранным языкам; когнитивный подход, учитывающий общие познавательные способности и восприятие языков; вопросы дидактики и процесса обучения в высшей школе в работах А. Г. Бермуса [1], Г. И. Ибрагимова [2], И. Г. Кондратьевой [3] и др.

В ходе исследования применялись теоретические и эмпирические методы: анализ и синтез, сопоставление, моделирование процессов и результатов, опрос, консультирование, наблюдение, анкетирование, беседа, графическая и табличная интерпретация результатов исследования. Исследование проводилось в несколько этапов с 2024 по 2026 г.: разработка теоретико-методологического аспекта исследования, обоснование основных идей создания и апробации адаптивной модели, описание результатов, формулирование выводов. Разработанная адаптивная модель обучения иностранным языкам на неязыковых направлениях обучения в Казанском (Приволжском) федеральном университете (далее КФУ) позволяет достичь значимых результатов в создавшейся ситуации небольших аудиторных часов на дисциплину «Иностранный язык» и перейти студентам на новый уровень языковой компетенции. Методологическая основа модели базируется на системном, персонализированном, комплексном и когнитивном подходах. Непосредственным механизмом реализации модели является комбинирование комплексного и персонализированного подходов. Архитектура модели включает комплекс взаимосвязанных компонентов: целевой, нормативный, методологический, технологический, процессуальный и результативный (рис. 1).

Целевой компонент модели включает цели обучения иностранному языку в вузе – совершенствование уровня владения иностранным языком для профессиональных и академических целей, интересы и ожидания студентов от изучения иностранных языков.

Нормативный компонент опирается на Основную профессиональную образовательную программу Высшего образования (ОПОП) по направлениям подготовки и рабочую программу дисциплины «Иностранный язык», которая относится к обязательной части ОПОП ВО. Осваивается дисциплина «Иностранный язык» на первом курсе. Общая трудоемкость дисциплины составляет в среднем от 72 до 216 ч, из них практические занятия от 36 до 72 (редко 144 ч). Форма промежуточного контроля дисциплины: в основном зачет, на некоторых направлениях – экзамен.

Теоретико-методологический компонент модели основывается на определении сущности адаптивной модели обучения; системном, персонализированном, комплексном и когнитивном подходах реализации модели.

Сущность и ключевые характеристики адаптивной модели обучения определяют теоретическую основу данного компонента. Адаптивная модель обучения иностранным языкам подразумевает динамическую корректировку компонентов в ответ на изменение контингента студентов, уровень владения иностранным языком, количества учебных часов и других условий внутренней и внешней среды. Ежегодный анализ эффективности модели, динамики прогресса студентов позволяет сохранять актуальность и эффективность модели в меняющихся условиях.



Рис. 1. Архитектура адаптивной модели обучения ИЯ в КФУ
Примечание: составлен автором по результатам данного исследования

Выделим основные особенности адаптивной модели обучения иностранным языкам на неязыковых направлениях подготовки в вузе:

- корректировка и регулирование компонентов модели;
- изменение условий реализации модели при необходимости;
- учет информационной ценности данных прогресса студентов в обучении иностранным языкам;
- итерация процесса обучения иностранным языкам: планирование, выполнение, демонстрация результата и ретроспектива;
- гибкость в изменении компонентов, структуры и механизмов реализации модели.

Также теоретической основой являются выделенные условия реализации адаптивной модели:

- входная диагностика уровня владения иностранным языком;
- гибкость учебного процесса (корректировка сложности материала, формата и скорости его подачи, последовательности изучения тем и т. д.);
- смешанный формат обучения;
- изменение роли преподавателя (фасилитатор), который консультирует, выстраивает индивидуальную траекторию обучения, отслеживает прогресс студента, его «сильные» и «слабые» стороны, использует интерактивные методы, подстраивает учебный процесс под потребности и цели студента.

Методологической базой адаптивной модели стали подходы. Системный подход определяет процесс обучения как некую систему, подразумевая проектирование и корректировку аудиторной и внеаудиторной деятельности студента под общей целью. Данный подход стал предметом изучения многих ученых: В. Г. Афанасьева [4], И. Г. Кондратьевой [5], В. Н. Кузьминой [6] и др. М. В. Николаева [7], Л. О. Свирина [8], В. В. Сериков [9] и др. отмечали, что персонализированный подход учитывает индивидуальные особенности обучающихся, уровень языковой подготовки, цели, мотивацию и интересы студентов. Нельзя не отметить, что многие ученые считают комплексный подход в обучении иностранному языку важным, потому что он охватывает все аспекты и виды речевой деятельности, одновременно развивая аудирование, говорение, чтение и письмо (М. А. Богатырева [10], Л. И. Темракова [11], И. В. Харламенко [12]). В реальных коммуникативных ситуациях отрабатываются лексические, грамматические и фонетические навыки студентов. Комплексный подход – это также соче-

тание акцентов на общение (коммуникативный подход), развитие мышления и памяти (когнитивный подход), механическое заучивание (аудиолингвальный подход). Использование данного подхода в адаптивной модели обучения дает определенную гибкость, учитывает интересы и цели студентов. Когнитивный подход учитывает познавательные стратегии и активную роль студентов, а также способствует осмысленному усвоению языка, развивает аналитическое мышление и креативность (И. А. Зимняя [13], А. С. Павлова [14], Б. В. Сапрыгин [15] и др.).

Технологический компонент включает адаптивную модель обучения иностранным языкам на неязыковых направлениях подготовки КФУ, опирающуюся на интерактивные формы работы – тренинги и использование ИИ-инструментов в ходе аудиторной и самостоятельной работы. Такая синергия позволяет использовать язык для достижения конкретных целей, развивать не только языковые, но и когнитивные навыки (табл. 1).

Процессуальный компонент включает этапы обучения иностранному языку на неязыковых направлениях КФУ, в данной статье рассматривается обучение иностранному языку на уровне бакалавриата. Обучение иностранным языкам в вузе начинается со знакомства с контингентом, процедуры онлайн-тестирования на определение исходного уровня владения иностранным языком. После обобщения и анализа знаний студентов в области иностранных языков определяется календарный учебный план и объем материала для каждого направления подготовки согласно аудиторным часам в учебном плане.

Следующим этапом проходит обзор существующих в электронном доступе профессионально-ориентированных учебников английского языка. Учебная литература подбирается с учетом интересов студентов, уровня владения иностранным языком не ниже В1 и профессиональной направленности. Дополнительная учебная литература включает электронные словари, дополнительные программы обучения в Центре развития компетенций КФУ “Universum+”, нейросети и искусственный интеллект, платформу Moodle, цифровые образовательные ресурсы и онлайн-курсы.

Обучение иностранным языкам начинается с коррективного модуля, который необходим для выравнивания фундамента обучения. Общий уровень владения языком в группе выбирается по принципу S. Krashen [16, с. 2] чуть выше реального.

Таблица 1

Формы организации процесса обучения иностранным языкам

Формирующие	Диагностические
Тренинг самоопределения – усвоение лингвистического материала, страноведческой и профессиональной информации, осознание и оценка своего отношения к проблеме	наблюдение, анкетирование, беседа, метод экспертной оценки
Когнитивно-аналитический тренинг – поиск и отбор информации: анализ, сопоставление, сравнение, классификация, систематизация. Обобщение, оценка, фиксация основного содержания, формулировка основной идеи, аннотация	
Тренинг практических умений – планирование деятельности для достижения цели, рефлексия, передача информации, работа в команде, критическое мышление, реализация коммуникативного намерения	
Использование ИИ-инструментов Для студентов: Чат-боты и языковые модели (ChatGPT, GigaChat, YandexGPT) – объяснения грамматики, генерирование упражнений для отработки практических навыков, моделирование диалогов для разговорной практики; ReText.AI – проверка на ошибки, перефразирование для улучшения стиля; ReWord – тематические подборки слов и фраз, адаптированные под уровень; Duolingo AI, Elsa Speak – тренировка произношения и аудирования, примеры употребления слов и фраз в реальных подборках видео Для преподавателей: GoGrader – оценка аннотаций и эссе; Google Forms / Quizizz – создание тестов и опросов с обратной связью; ИИ-ассистенты для педагогов – генерирование планов, подбор материалов, анализ прогресса, корректировка программы; чат-боты и языковые модели – создание текстов для аудирования, упражнений на перевод и перефразирование; SUNO AI – генерирование музыкальных треков с текстами для отработки навыков аудирования; TTS-сервисы (Text-to-Speech) – преобразование текста в речь для создания учебных материалов	мгновенная обратная связь

Примечание: составлена автором на основе полученных данных в ходе исследования.

Длительность коррективного модуля зависит от количества часов на дисциплину «Иностранный язык» и варьируется от 2 до 8 ч, при минимальном количестве часов преподаватель выстраивает индивидуальный план восполнения пробелов соответствующего усредненного уровня группы обучающихся и предлагает дополнительные средства обучения для повышения уровня языковой компетенции: нейросети, чат-боты, платформы языкового обучения, дополнительные курсы обучения в Центре развития компетенций КФУ «Universum+», цифровые образовательные ресурсы, разработанные кафедрой иностранных языков КФУ на платформе Moodle <https://edu.kpfu.ru/>, онлайн-курсы на платформе <https://online.kpfu.ru/>, учебно-методическую литературу для самообучения. Таким образом, происходит персонализация обучения, построение индивидуальной траектории развития обучающегося, а также за счет применения ИИ-инструментов – симуляция разговорной речи, преодоление языкового барьера, получение мгновенной обратной связи, развитие гибких компетенций студента:

навыков самоорганизации и саморазвития, ответственности и достижения целей.

Профессионально-ориентированный модуль подразумевает переход обучения по профессионально-ориентированному учебнику, например: Английский язык в сфере информационных систем и технологий (С. И. Гарагуля), Профессиональный английский язык для специалистов горного дела, геологии и геологоразведки, Discover Law worldwide, часть I и II (И. Н. Айнутдинова), Professional English for Medical students (И. С. Налимова, М. В. Асмоловская, К. А. Сахибуллина), English for students of Mathematics (Г. Р. Еремеева, Н. А. Сигачева, Ф. Б. Ситдикова), English for Graphic Design students (Е. А. Жежера, И. Н. Дмитрусенко), Английский язык для технических направлений (Е. Ю. Лаптева) и т. д. Заканчивается данный модуль итоговым онлайн-тестированием для исследования динамики повышения уровня владения иностранным языком. Обучение на последующих этапах обучения иностранным языкам носит преемственный характер, в магистратуре и аспирантуре является профильно-ориентированным на основе научного дискурса (рис. 2).

Входное онлайн тестирование, коррективный модуль (2-8 часов)

- поддержка студентов: дополнительные программы, ЦОРы, онлайн курсы

Профессионально-ориентированный курс ИЯ, уровни В1-С1 (16-144 часов)

- поддержка студентов: мероприятия кафедры для студентов: образовательный марафон (Всероссийский диктант по английскому языку), научная студенческая онлайн конференция, творческий видеоконкурс "Шекспириада"

Финальное онлайн тестирование, мониторинг динамики прогресса студентов, корректировка содержания курса

- поддержка студентов: дополнительные программы, онлайн курсы

*Рис. 2. Поэтапный план обучения иностранным языкам на бакалавриате КФУ
Примечание: составлен автором по результатам данного исследования*

Результативный компонент подразумевает развитие универсальных компетенций (УК-4) на бакалавриате и совершенствование уровня владения иностранным языком студентов для академических, профессиональных и научных целей.

**Результаты исследования
и их обсуждение**

Архитектоника адаптивной модели обучения иностранным языкам на неязыковых направлениях подготовки в вузе обсуждалась во время проведения городских научно-методических семинаров Высшей школы иностранных языков и перевода Института международных отношений, истории и востоковедения КФУ в течение 2024–2026 гг., международной научно-практической конференции «Иностранные языки в современном мире» (29–30.04.2024, 30.04.2025) на базе КФУ, заседаний кафедры иностранных языков КФУ. После рекомендаций и корректировки теоретико-методологической основы разработанной адаптивной модели, кафедра иностранных языков КФУ приступила к ограниченной апробации модели и опытно-экспериментальной проверке эффективности разработанной модели в 2025–2026 гг. в двух Институтах КФУ: Институт психологии и образования (далее ИПиО), Институт международных отношений, истории и востоковедения (далее ИМОИ-иВ). В эксперименте участвовали студенты первого курса направления подготовки «Психология» и «Педагогическое образование с двумя профилями подготовки». Количество часов на дисциплину «Иностранный язык» на этих направлениях: 144 аудиторных часа (ИПиО) и 136 ч. (ИМОИиВ),

реализовывалось в течение первого и второго семестров 2025–2026 учебного года. Было задействовано 120 студентов, 60 чел. в контрольной группе (КГ), которая обучалась по традиционной методике обучения иностранным языкам в вузе, и 60 чел. в экспериментальной группе (ЭГ), где велось обучение в течение года согласно разработанной адаптивной модели обучения иностранным языкам. В эксперименте также принимали участие 4 преподавателя кафедры иностранных языков КФУ.

На начальном этапе все студенты КГ и ЭГ проходили входное онлайн-тестирование на уровень владения иностранным языком. Результаты показали незначительные расхождения в показателях КГ и ЭГ. Это показывает, что контингент, поступивший на непрофильные направления подготовки, примерно одинаково владеет иностранным языком на начало обучения в вузе. Средние показатели распределились следующим образом: около 70 % всех студентов владеют уровнем В1, не более 10 % – уровнем В2 и около 20 % – уровнем А2.

На следующем этапе учебные материалы для обеих групп были подобраны с учетом принципа *Comprehensible input* Стивена Крашена [16], суть которого заключается в содержании уровня обучения чуть выше текущего уровня, то есть можно читать и слушать то, что интересно студентам: смотреть видео, фильмы с субтитрами, слушать подкасты, читать книги. Именно незнакомое новое, смысл которого в целом понятен, запускает прогресс в обучении [16, с. 27]. В КГ обучение происходило по традиционной методике, в ЭГ – с использованием адаптивной модели с применением ИИ-инструментов.

Таблица 2

Сводные данные уровней владения ИЯ на начало и конец обучения

	ЭГ (60 чел.)		КГ (60 чел.)	
	1 сем	2 сем	1 сем	2 сем
Уровень В2	7 чел – 12 %	19 чел – 32 %	5 чел – 8 %	6 чел – 10 %
Уровень В1	39 чел – 65 %	30 чел – 50 %	45 чел – 75 %	49 чел – 81 %
Уровень А2	14 чел – 23 %	8 чел – 13 %	10 чел – 17 %	8 чел – 9 %
Уровень С1	–	3 чел – 5 %	–	–

Примечание: составлена автором на основе полученных данных в ходе исследования.

Финальное тестирование в конце второго семестра обучения на бакалавриате показало повышение уровня языковой компетенции студентов ЭГ. Будем условно считать уровни С1 и В2 высоким уровнем владения иностранным языком на уровне бакалавриата, в этом случае обучение в ЭГ на 27 % результативнее, чем в КГ (табл. 2).

Предварительные результаты опытно-экспериментальной проверки внедрения адаптивной модели обучения иностранным языкам на неязыковых направлениях подготовки (только бакалавриат) в вузе показали положительные результаты, однако требуют продолжения исследования для доказательства достоверности результатов (расширение базы исследования, отсроченное исследование на уровне магистратуры, статистической проверки надежности полученных результатов) и эффективности внедрения адаптивной модели обучения иностранным языкам на неязыковых направлениях подготовки КФУ.

Заключение

Изменение роли преподавателя иностранного языка имеет огромное значение. Анализ реализации модели и предварительные результаты апробации показали, что требуется целенаправленная подготовка преподавателей для реализации разработанной модели в процессе обучения в КФУ. Курсы повышения квалификации преподавателей по теме исследования и разработка дорожной карты реализации адаптивной модели обучения иностранным языкам на неязыковых направлениях подготовки в КФУ для преподавателей и для студентов могли бы стать решением данной проблемы. Целью продолжения исследования также может стать объективное подтверждение уровня владения иностранным языком с разработкой онлайн-тестов на платформе edu.kpfu.

Идеальный подход обучения иностранным языкам на неязыковых направлениях подготовки в вузе сегодня – это динамиче-

ская синергия новых технологий, когнитивной науки и меняющейся роли преподавателя. ИИ-инструменты способствуют персонализации обучения, а изменение роли преподавателя в сторону архитектора индивидуальной траектории развития каждого студента перемещает фокус с транслятора знаний к качественному отбору аутентичного материала из информационного потока и умение мотивировать, давать развивающую обратную связь.

Список литературы

1. Бермус А. Г. Актуальные проблемы педагогического образования в эпоху цифровой трансформации: теоретический обзор // Педагогика. Вопросы теории и практики. 2022. Т. 7 (1). С. 1–10. URL: <https://pedagogy-journal.ru/article/ped20220003/fulltext> (дата обращения: 02.08.2026).
2. Ибрагимов Г. И. Проблемы дидактики профессионального образования: монография. Минобрнауки России. Казанский национальный исследовательский технологический университет. Казань: Изд-во КНИТУ, 2020. 173 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://cat.gpntb.ru/index.php?id=EC/ShowFull&bid=f6243b8bbb1c125b722d7a65a816d0e5&irbDb=ESVODT> (дата обращения: 02.08.2026). ISBN 978-5-7882-2872-3.
3. Кондратьева И. Г., Еремеева Г. Р. Эффективность смешанной модели профессионально-ориентированного обучения иностранному языку в Казанском федеральном университете // Педагогическое образование. 2026. Т. 7. № 2. С. 98–112. URL: <https://po-journal.ru/archives/category/publications> (дата обращения: 02.08.2026). DOI: 10.62257/2712-9950-2026-2-98-112.
4. Афанасьев В. Г. Научное управление обществом: опыт системного исследования. М.: ЛЕНАНД/Editorial URSS. 2023. 3-е изд., стереотип. 400 с. [Электронный ресурс]. URL: <http://i.uran.ru/webcab/books/nauchnoe-upravlenie-obshchestvom-opyt-sistemnogo-issledovaniya> (дата обращения: 02.08.2026). ISBN 978-5-9710-5738-3.
5. Кондратьева И. Г. Личностно-ориентированный подход для развития гибких компетенций бакалавров-лингвистов // Казанская наука. 2026. № 1. С. 176–179. URL: https://elibrary.ru/download/elibrary_89050588_74233987.pdf (дата обращения: 02.08.2026).
6. Кузьмина Н. В. Профессионализм личности преподавателя и мастера производственного обучения. М.: Высшая школа, 1990. 117 [2] с. [Электронный ресурс]. URL: https://rusneb.ru/catalog/000199_000009_001544804/ (дата обращения: 02.08.2026). ISBN 5-06-002117-3.
7. Николаева М. В. Инновационные подходы к комплексному обучению иностранным языкам в системе высшего образования // Педагогический журнал. 2023. Т. 13. № 11А. С. 682–692. URL: <http://www.publishing-vak.ru/file/>

archive-pedagogy-2023-11/c32-nikolaeva.pdf (дата обращения: 01.08.2026). DOI: 10.34670/AR.2023.72.36.092. EDN: AYFSWJ.

8. Свирина Л. О., Ашрапова А. Х., Ратнер Ф. Л. Персонализированный контроль в обучении иностранному языку // Филология и культура. 2023. № 4. С. 240–244. URL: <https://filkult.elpub.ru/jour/article/view/463> (дата обращения: 01.08.2026). DOI: 10.26907/2782-4756-2023-74-4-240-244.

9. Пичугина В. К., Сериков В. В. Гуманитарная парадигма как перспектива преодоления методологического кризиса в педагогике // Педагогика. 2016. № 1. С. 19–30. URL: <https://elibrary.ru/contents.asp?id=34224129> (дата обращения: 01.08.2026).

10. Богатырева М. А. Профессиональная языковая подготовка в высшей школе в контексте социообразовательных реформ: монография. М.: Флинта, 2015. 104 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://e.lanbook.com/book/74698> (дата обращения: 01.08.2026). ISBN 978-5-9765-2255-8.

11. Темрокова Л. И., Абрегова А. В. Комплексный подход к реализации гуманизации образования при обучении магистрантов английскому языку для специальных целей // Universum: психология и образование. 2016. № 6 (24). URL: <https://7universum.com/ru/psy/archive/item/3272>, [https://7universum.com/pdf/psy/6\(24\)/Abregova.pdf](https://7universum.com/pdf/psy/6(24)/Abregova.pdf) (дата обращения: 02.08.2026).

12. Буримская Д. В., Харламенко И. В. Комплексный подход при обучении студентов неязыковых факультетов иностранному языку на базе информационных систем //

Вестник Московского государственного областного университета. Серия: Педагогика. 2019. № 2. С. 96–111. URL: <https://web.archive.org/web/20200306140452/https://vestnik-mgou.ru/Articles/Doc/13102> (дата обращения: 02.08.2026). DOI: 10.18384/2310-7219-2019-2-96-111.

13. Зимняя И. А., Мазаева И. А., Лаптева М. Д. Коммуникативная компетентность, речевая деятельность, вербальное общение: монография; под ред. И. А. Зимней. М.: Аспект Пресс, 2020. 400 с. [Электронный ресурс]. URL: <https://znanium.ru/catalog/product/1241359> (дата обращения: 03.08.2026). ISBN 978-5-7567-1093-9.

14. Павлова А. С. Когнитивный подход как стратегия обучения студентов иероглифической письменности // Бизнес. Образование. Право. 2024. № 1 (66). С. 496–502. URL: <https://vestnik.volbi.ru/webarchive/166/pedagogika/kognitivnyi-podhod-kak-strategiya-obuche.html> (дата обращения: 02.08.2026). DOI: 10.25683/VOLBI.2024.66.929.

15. Сапрыгин Б. В. Когнитивный подход к преподаванию иностранного языка: возможность различного понимания // Современные проблемы науки и образования. 2023. № 3. URL: <https://science-education.ru/ru/article/view?id=32672> (дата обращения: 01.08.2026). DOI: 10.17513/spno.32672.

16. Krashen S. D. The Input Hypothesis: Issues and Implications. Longman. 1985. 120 p. URL: <https://scispace.com/papers/the-input-hypothesis-issues-and-implications-2sao5j5ijj> (дата обращения: 04.08.2026). ISBN 0582553814.

Конфликт интересов: Автор заявляет об отсутствии конфликта интересов.

Conflict of interest: The author declares that there is no conflict of interest.

Финансирование: Автор заявляет об отсутствии внешнего финансирования.

Financing: The research was performed without external funding.