

- Popova, L.V. (2016). *Linguistic term: quality problem = Linguistic term: quality problem. Experience in compiling a "Comprehensive Dictionary of Functional Grammar Terms*. Moscow: FLINT.
- Superanskaya, A.V., Podolskaya, N.V., & Vasiliev, NV. (2012). *General terminology: theory questions*. Moscow: Librokom.
- Zakirova, E.S. (2014). *Cognitive foundations of the formation of the language for special purposes (on the material of English and Russian automotive terminology)*. Moscow: ИО МГОУ.
- Zakirova, E.S., Lebedev, D.I., Reva, A.R., & Tsibizova, E.V. (2012). *English-Russian Dictionary of Legal Terms*. Moscow: Scientific Center of Legal Information at the Ministry of Justice of the Russian Federation.
- Zyablova, O.A. (2005). Definition of the term in the cognitive-discursive paradigm of knowledge. In *Problems and methods of modern linguistics: collection of scientific works*. Issue 1. Russian Academy of sciences (pp. 43-54). Moscow: Institute of Linguistics, RAS.

УДК 378+811.111

<https://doi.org/10.25076/vpl.33.04>

Н.В. Иванова-Славянская

Санкт-Петербургский Государственный Университет

**К ВОПРОСУ О НЕОБХОДИМОСТИ ОБУЧЕНИЯ
АКАДЕМИЧЕСКОМУ ПИСЬМУ НА АНГЛИЙСКОМ
ЯЗЫКЕ СТУДЕНТОВ РОССИЙСКИХ ВУЗОВ:
КУЛЬТУРНЫЙ АСПЕКТ**

Данная статья посвящена проблеме преподавания академического письма на английском языке в российском ВУЗе. В статье рассматривается вопрос о различиях культуры преподавания академического письма в России и на западе, о разнице в логике русского и английского письма. В статье также затрагивается проблема самостоятельной регуляции студентами процесса своего обучения письму на английском языке как факт методической культуры преподавания английского языка. На основе данных, полученных в результате исследования, проведенного на факультете международных отношений в

Санкт-Петербургском государственном университете, в статье делаются выводы о необходимости «эксплицитного развития письменных компетенций» (Короткина, 2018, с. 108) у студентов Российских ВУЗов, а также о необходимости учета при этом методической культуры обучения англоязычному письменному высказыванию (в частности, самостоятельной регуляции студентами своего обучения иноязычному письму), сложившейся на западе и, в силу тех или иных причин, не сформированных еще в контексте Российского высшего образования.

Ключевые слова: академическое письмо, саморегуляция, письменные стратегии саморегуляции, культура обучения иностранному языку, методическая культура, обучение письму, высшее образование,

UDC 378+811.111

<https://doi.org/10.25076/vpl.33.04>

N. V. Ivanova-Slavianskaia

Saint-Petersburg State University

TOWARDS THE AGENDA OF ENGLISH (L2) ACADEMIC WRITING TEACHING AT RUSSIAN UNIVERSITIES: CULTURAL ASPECT

This paper addresses the issue of teaching English academic writing at the university level in Russia. The article reviews the research literature dedicated to the problem of the differences in the culture of English (L2) writing teaching and learning both in Russian and in Western countries; it then goes on to touch upon the difference in rhetoric of writing in English and in Russian. The issue of students' self-regulation of writing is also explored in the paper as an aspect of the methodological culture of teaching English. Drawing on the study conducted at the School of International Relations of St. Petersburg State University, conclusions are formulated on the necessity to explicitly develop Russian students' writing competences. It is also considered vital to take into account the methodological culture of teaching English L2 writing (with special attention to the problem of students' self-regulation of L2 writing), which has developed in western countries and, due to various reasons, was neglected in the context of the System of Russian Higher Education.

Key words: academic writing, self-regulation, self-regulated writing strategies, culture of language teaching, methodological culture, teaching L2 writing, higher education.

Введение

Преподавание иностранного языка включает в себя культурный аспект, так как язык и культура неразрывно связаны между собой (Vygotsky, 1978). Поэтому при обучении письму (в том числе и академическому) на иностранном языке безусловно важно учитывать культурные факторы, которые могут влиять на то, какие традиции преподавания письма устанавливаются в той или иной стране, или в той или иной культуре соответственно (LoCastro, 1994). Понятие культуры как части содержания обучения иностранным языкам рассматривается в данной статье как знания, нормы, ценности и отношения, определяющие взаимодействие в различных (больших или малых) социальных группах. При этом в статье упоминается термин «факты культуры», определяемый как культурные характеристики, присутствующие в коллективной ментальности того или иного народа. Важным для данной статьи является также понятие методической культуры, которая будет пониматься как набор норм, компетенций и отношений, закрепленных в том или ином педагогическом сообществе, определяющих разницу между «своими» и «чужими» в профессии и также способствующих «сопротивлению чуждым педагогическим инновациям» (Мильруд, 2012, с. 141).

Культура преподавания академического письма в России и других странах формировалась по-разному, во многом, в силу политических и идеологических причин, но, во многом, и в силу менталитета и особенностей мышления русскоязычных и иноязычных студентов. Вопрос о преподавании академического письма в России, хоть и обсуждается более активно, чем когда либо, но все-таки, его разработка находится еще в самом зачатке. Между тем, современные процессы интернационализации образования, глобализации научных исследований, а также развитие проекта академической мобильности студентов и преподавателей Российских вузов определяют острейшую необходимость обращения к вопросу о преподавании

академического письма на английском языке в Российских вузах как отдельной дисциплины.

Разрабатывая программы для обучения академическому письму на английском языке, нельзя не учитывать методическую культуру преподавания письма, сложившуюся в других странах. Являясь языком культурного, бизнес и научного взаимодействия (English as lingua franca), английский язык определяет в настоящее время нормы, по которым осуществляется устная и письменная коммуникация в академической среде. Соответственно, обучая студентов письменному высказыванию на английском языке, важно обращать их внимание не только на грамматические и структурные особенности английского академического текста, но и на то, каким образом этот текст строится, а также какие стратегии использует автор (субъект академической англоязычной коммуникации) при формировании текста. Рассматривая вопрос о стратегическом планировании работы по формированию англоязычного письменного высказывания, необходимо рассмотреть вопрос о том, каким образом студенты регулируют процесс обучения англоязычному письму, так как понятия автономии студентов в обучении письму и самостоятельной регуляции процесса письма является важной составляющей англоязычной методической культуры преподавания английского языка. Определяя процесс саморегуляции обучения, данная статья опирается на концепцию, разработанную исследователем Барри Циммерманом в 1990-х годах, который описывал саморегулируемое обучение как процесс «само-наблюдения, самооценки и само-совершенствования, который достигается путем установки новых целей и получения пользы от учебной деятельности» (Zimmerman, 1990, p. 5) (*перевод мой – Н.Иванова-Славянская*). В последние десятилетия в научной литературе, посвященной преподаванию иностранных языков, активно разрабатывается проблема саморегуляции студентами освоения различных видов речевой деятельности – говорения, формирования лексических навыков и письма (Boekaerts, Pintrich, & Zeidner, 2001). Работы, посвященные саморегуляции обучения письменного высказывания, а также описанию стратегий саморегуляции письма, однако, еще не столько многочисленны (Petrić, & Czár, 2003; Teng, & Zhan, 2016; Zimmerman, & Bandura,

1994; Zimmerman, & Risemberg, 1997). В российской науке о преподавании иностранных языков данная проблема еще только начинает разрабатываться (Кладова, 2007).

Материалы, обзор литературы и методы

Обучение письму в России, методическая традиция, история вопроса, особенности менталитета

Обучение письму – это культурно обусловленное поведение изучающего язык (Brown, 2001, p. 334). Исследуя влияние культуры на обучение академическому письму и опираясь на социально-семиотическую теорию Майкла Хэллидея и Рукайи Хасана, Р.Кларк и Р.Иваник утверждали, что жанры, отношения власти, ценности, верования и языковые компетенции, принятые в конкретном социально-культурном контексте влияют на коммуникативную ситуацию и текст, который строят студенты (Clark, Ivanic, 2013). Идея влияния социально-культурного контекста и того, как изучающий язык строит свое письменное высказывание, разрабатывается в научной литературе уже несколько десятков лет. Чаще всего, исследователи исходят из традиционного разделения на западную и восточную методическую культуры преподавания иноязычного письма и, в соответствии с этими методическими традициями, делают выводы об особенностях письменного высказывания студентов. В научной литературе сравниваются такие факторы, как риторика письма, логика, обучение критическому мышлению и письму, а также стадии написания текста и подход к преподаванию письма (например, подход, ориентированный на процесс написания текста – process-based approach, или на жанрово-стилистические особенности текста – genre-based approach, и другие подходы) (Hyland, 2003; Chuikova, 2015; Denisova-Schmidt, Leontyeva, 2014; Hyland, 2007; McKinley, 2013; Короткина, 2018; Чуйкова, 2016).

Рамки данной статьи не позволяют рассмотреть все факты культуры, определяющие различные подходы к преподаванию письма в России и других странах, однако представляется необходимым коснуться кратко некоторых из них для иллюстрации вопроса взаимосвязи культуры и преподавания языка.

В 80-е годы Р.Каплан предпринял попытку сравнить Западную, Восточную и Русскую традиции письма и обучения письму.

Ученый утверждал, что письмо на английском языке отличается прямой и ясной логикой, а также обилием критики, направленной в адрес исследований, о которых пишет автор письменной работы или эссе. Логика же азиатских и русского языков, согласно исследователю, менее прямая, предполагающая, что выводы делаются в самом конце повествования. Свои заключения Каплан иллюстрировал графически, изображая логику, скажем, арабского языка с помощью взаимосвязанных и взаимопересекающихся кругов, а логику русского языка – с помощью зигзагов, имея в виду, что развитие аргумента в русском языке предполагает уход от темы, многочисленные лирические отступления, приведения различных идей в начале и выводов в конце сочинения (Kaplan, 1987).

Строение русского академического эссе или сочинения бесспорно имеет менее прямую аргументацию, чем английский академический текст, но насколько интересными ни казались бы выводы Каплана, их надо воспринимать с определенной долей критики. Во-первых, пример текста на русском языке, доступный исследователю в 1987 году, был взят им из советского журнала *Socialist Courier*, публикуемого русскими эмигрантами (представителями партии меньшевиков) сначала в Берлине, Париже, а потом в Нью Йорке. Соответственно, текст, представленный для анализа, является типичным примером политического дискурса советского времени, текст, характеризующийся большой долей политической пропаганды, лишенный информативности и логической аргументации, что призвано препятствовать рациональному и реалистичному осмыслению аргументов статьи. Множество распространенных синтаксических конструкций и тавтология придают тексту особый ритм, который больше воздействует на эмоции читателя, что позволяет проще манипулировать его сознанием и мнением (Славянская, 2009). Поэтому, чтобы судить о стиле русского академического (научного) письма, исследователю нужно было рассматривать научный текст. Во-вторых, несмотря на то, что Каплану удалось обозначить важные проблемы восточно-азиатской методологии преподавания письма, которая строилась на грамматико-переводном методе (как и советская система) и не предполагала обучение риторике, логике и аргументации в

письменной речи, классификация видов письма на основе нескольких текстов, написанных на языке, принадлежащих той или иной культуре, представляется несколько обобщённой.

Теория Роберта Каплана была подвергнута критике со стороны многих ученых (Kubota, Lehner, 2004), да и сам ученый позже во многом пересмотрел свои взгляды. Но все же, некоторые его идеи не потеряли своей актуальности и сегодня. Например, британский исследователь Джим МакКинли, изучавший особенности академического письма японских и английских студентов, рассматривает две модели аргументации студентами своих идей, индуктивную и дедуктивную. Такую модель аргументации, где аргументация строится в направлении от тезисов и аргументов к выводам, можно назвать «индуктивной» (inductive), в противопоставление ей, дедуктивная манера изложения мыслей характеризуется изложением самых главных выводов вначале и дальнейшим развитием их и подтверждением аргументами и примерами. В то время как индуктивная традиция письма, согласно исследователю, более типична для восточных стран, дедуктивная модель характеризует западную культуру письма (McKinley, 2013). Принимая во внимание подобные выводы, логично задаться вопросом о необходимости эксплицитного обучения студентов логике иноязычного письма, помимо других его аспектов (грамматика, синтаксис, пунктуация и т.д.). Нельзя не согласиться с Р.Капланом в том, что студент может понять весь контекст эссе, только если он понимает логику, на которой этот контекст основывается: «изучающий иностранный язык студент, прекрасно отточивший знания синтаксиса и грамматики языка, по-прежнему может написать плохой параграф или эссе, не отточив его логику» (*аргументацию – курсив мой – Н.В.Иванова-Славянская*) (Kaplan, 1987, p. 21).

Важной отличительной особенностью западной и русской методической культуры обучения письменному высказыванию на английском языке является также различие в акцентах, которые делаются при написании академических текстов (например, текстов эссе). В то время как в западной культуре большее внимание уделяется отражению в письменной коммуникации критического мышления студента, то есть его способности размышлять и критически подходить к анализу научной

литературы, формулируя при этом обоснованные аргументы. Люк Стронмэн в книге об академическом письме пишет о важности идеи мышления, которая заложена в процессе письма: «фундаментальная основа написания эссе – это процесс мышления. Эссе отражает мысль, сознание и идеи. Соответственно, процесс письма делает мысль видимой, а качественно обдуманную мысль еще более видимой. Таким образом, формируются новые когнитивные связи» (Strongman, 2013, p. 2).

В российской системе образования (в школе и в университетах) написание англоязычного эссе в настоящий момент во многом сводится к более прагматическим целям написания эссе как письменной части экзамена текстов по английскому языку (например, ЕГЭ или тесты, которые студенты сдают в университетах). Критерии оценки таких эссе очень четко определяются каждый год и требуют от студентов беспрекословного следования определенному шаблону, который дается как образец удачного эссе. При проверке уделяется больше внимание орфографическим и грамматическим ошибкам, которые делают студенты.

Подобная разница в содержании обучения письму вполне закономерна, если проследить то, каким образом формировалась советская, а затем российская система обучения письму. В бывшем советском союзе преподавание письма на английском языке основывалось на идеях С.Ф. Шатилова, который считал, что письмо (writing) не должно быть целью преподавания, а является лишь средством для обучения другим аспектам иностранного языка, таким, как грамматика, лексика или чтение (Chaikova, 2011). Что касается самого термина «академическое письмо», он был введен в научный оборот и стал употребляться применительно к проблемам среднего и высшего образования в России только в 1990. Проникнув в область научных исследований, этот термин, однако, не подразумевал обучение исследователей способам и стратегиям изложения результатов своего исследования на английском языке. Комментируя отсутствие преподавания дисциплины академического письма, Короткина И.Б. (Korotkina, 2014, p. 6) замечает, что возможная причина данной ситуации заключалась в том, что студентам чаще всего запрещалось

выражать свои собственные взгляды, а публикации о достижениях в области науки и техники не была необходимой, так как, во многом, они воспринимались секретной информацией, которая предполагалась быть доступной только узкому кругу специалистов. В отсутствие обучения тому, как писать статьи на английском языке, те из них, которые все-таки публиковались, казались многословными и не имеющими достаточно логичной структуры и аргументации (Korotkina, 2014) (примечательно, что проблема отражения логики и ясности выражения мысли на английском языке является до сих пор актуальной, как показывает исследование Теренина А.В. (Terenin, 2015)).

После перестройки с появлением в стране аутентичных западных учебников по английскому языку, которые также принесли определенные стандарты письма на иностранном языке, ситуация с преподаванием академического письма на английском языке в России начала меняться. Оригинальные стили письма (эссе, отзыв на книгу и тд.) стали преподаваться российским студентам. Введение в 2005 году единого государственного экзамена по английскому языку также повлияло на развитие процесса обучения академическому письму. Будучи основанным на системе тестирования общеевропейской шкалы оценки знания иностранных языков (Common European Framework testing system), экзамен ЕГЭ по английскому языку включал обязательный письменный компонент, что обязывало российских школьников изучать структуру англоязычного эссе и понимать шкалу оценки и критерии, по которым это эссе оценивалось (Denisova-Schmidt, & Leontyeva, 2014).

Термин «академическое письмо» был введен в научный оборот И.Б. Короткиной, с ее защитой кандидатской диссертации в 2009 году, посвященной преподаванию академического письма и, таким образом, было положено начало научным дискуссиям, инициированным научным журналом Высшее образование в России. Наряду с понятием «академическое письмо» по-прежнему, однако, употреблялись такие термины, как «академическая работа», «научная работа», «академическая культура», «научный текст». Реферат, курсовая работа, впускная квалификационная работа (диплом) по-прежнему находятся в употреблении в

современном российском образовательном контексте (Kostrova, & Kulinich, 2015).

В 2010 году Министерство Образования России поставило целью среднего и высшего образования вывести обучение английскому языку на международный уровень и сделать его соответствующим международным стандартам, в том числе, стандартам письма на английском языке. Несмотря на то, что были определены основные жанры письменных текстов, которые студенты должны были освоить в рамках данного распоряжения (эссе, краткое изложение текста – summary), многие преподаватели английского языка не могли предоставить квалифицированных консультаций относительно того, как писать эти тексты, так как сами они не изучали их и не проходили обучения англоязычному письму (Chaikova, 2011).

Указ президента РФ «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» (Указ Президента РФ, 2012), подписанный в 2012 году, в ряду других целей предписал повысить количество публикаций российских исследователей в зарубежных научных журналах, индексируемых в базе данных WEB of Science и других научных базах данных. Для большинства государственных университетов ставится задача к 2020 попасть в рейтинг ста лучших университетов, который составляется британской консалтинговой компанией Quacquarelli Symonds (Quacquarelli Symonds World University Ranking - QS WUR) (Butler и др., 2014). Для реализации этих целей университетам нужно соответствовать не только Российским стандартам образования, но также студентам придется соответствовать требованиям, предъявляемыми западными университетами к уровню владению английским языком (обычно это результат эквивалентный 7 - 7.5 за экзамен IELTS) (Rasskazova, Guzikova, & Green, 2017). Безусловно, это потребует введение курсов по письменному английскому в программы университетов, а также открытия центров академического письма, которые бы могли помочь российским исследователям подготавливать статьи к публикациям в западных научных журналах.

В Росси уже работают несколько центров академического письма. Независимо друг от друга в 2011 году в Москве были открыты два таких центра: центр академического письма

(*Academic Writing Center, AWC*) ВШЭ и центр письменной и устной коммуникации РЭШ. Через два года появился третий центр академического письма, открывшийся в Томском Государственном Университете. Примерно в это же время в Екатеринбурге был основан первый коммерческий центр академического письма, работающий не с преподавателями и студентами ВУЗов, а с публикующимися учеными институтов РАН. Акцент в деятельности центра делается не на разработку методики обучения академическому письму, а на перевод и редактирование научных статей. Один из последних центров, открытых в России, можно считать центр академического письма и коммуникации (ЦАПК), открытый И.Б.Короткиной, а также важно упомянуть национальный консорциум центров письма, также основанный при непосредственном участии Ирины Борисовны.

В Санкт-Петербурге пока нет своего центра академического письма, однако на факультете социологии Санкт-Петербургского государственного университета предлагается курс по академическому письму для студентов-магистров.

Вопрос о самостоятельной регуляции студентами процесса обучения письму на английском языке

Одной из особенностей обучения академическому письму на иностранном языке, присущей западной методической культуре, с которой сталкиваются российские студенты, является понятие саморегуляции процесса письма, то есть то, как студент самостоятельно осуществляет постановку целей для написания академического текста (эссе, статья), планирование его содержания и контроль над употреблением грамматических, лексических и языковых средств, а также средств связности и аргументации. Процесс саморегуляции подразумевает также использование студентами стратегий, направленных на то, чтобы мотивировать себя на написание того или иного текста, сформировать у себя интерес к теме эссе, а также чтобы преодолеть стресс, которые многие писатели и студенты испытывают при необходимости выполнить задание по написанию эссе (*writing block, writing anxiety*) (Zimmerman, & Risemberg, 1997).

Обучение письму представляется одним из самых сложных аспектов преподавания английского языка в точки зрения саморегуляции. Письмо требует творческих усилий, процесс написания эссе растянут во времени, и многим студентам психологически трудно справиться с ощущением, что они не знают, какой будет результат этого процесса, смогут ли они написать тот текст, который задумали. Часто текст, который студенты формируют с первой попытки оказывается недостаточно четким и логичным, нуждаясь в многократном редактировании, что может отразиться на мотивации студентов. Написание академического эссе является также серьезным испытанием для самодисциплины, так как этот вид деятельности осуществляется наедине с собой, и должен быть самостоятельно спланирован, самостоятельно инициирован и самостоятельно выполнен («self-planned, self-initiated, and self-sustained» (Zimmerman, & Risemberg, 1997, p. 73) – перевод мой. – Н.Иванова-Славянская). Действительно, «письмо — это сложный когнитивный процесс, требующий интеллектуального усилия, которое нужно поддерживать в течение определенного периода времени» (Nunan, 1999, p. 273) (перевод мой – Н.Иванова-Славянская). Помимо необходимости регулировать процесс письма с точки зрения поведения, контроля над окружающими условиями работы, временем и когнитивными процессами, процесс письма также сложен с точки зрения выбора лингвистических средств, который студент должен сделать во время письма. Успех в этом виде деятельности зависит во многом от сформированности других языковых навыков (Weigle, 2005), чтобы передать точный смысл с в стиле, соответствующем академической коммуникации. Именно поэтому развитие способности управлять и направлять процессы формирования текста являются важнейшим аспектом в преподавании иностранного языка (Flower & Hayes, 1981). Процесс саморегуляции письменной деятельности осуществляется с помощью применения стратегий саморегуляции обучения письму (Teng, & Zhan, 2016; Zimmerman & Risemberg, 1997).

Метод и процедура исследования

Прежде, чем разрабатывать программу обучения письму и стратегиям саморегуляции письменной речи, представляется необходимым исследовать, каким образом студенты на сегодня

регулируют процесс обучения академическому письму на английском языке, какие стратегии регуляции письменной речи используют или не используют в контексте русской методической культуры преподавания английского языка.

Для реализации обозначенных выше целей на факультете международных отношений Санкт-Петербургского Государственного Университета было проведено социологическое исследование. Исследование было выполнено с помощью методов количественного анализа (quantitative method) с дополнениями методов качественного анализа (5 студентов прошло устные интервью – qualitative method).

В исследовании приняли участие студенты первого и второго курсов бакалавриата (N=231), обучающихся по программе международные отношения. Студенты первого и второго курсов посещают занятия по общему английскому языку (General English) два раза в неделю. Программа не позволяет проводить обучение письму в виду ограниченных временных рамок, но выделяются несколько занятий в семестр на разбор основных жанров академического письма (эссе, письмо, описание графика).

Инструментами исследования выступили разработанный и апробированный учеными Софией Тен и Лоуренсом Жаном опросник (Teng, & Zhan, 2016), письменный тест и интервью.

Письменный тест заключался в написании студентами эссе. Вопросы письменного задания и формат полностью соответствовали второму письменному заданию академического экзамена IELTS. Темы были сформулированы в соответствие с актуальной программой по английскому языку, которую проходили студенты. Студентам было дано 45 минут, чтобы написать эссе объемом в 250-280 слов. После этого студенты ответили на вопросы анкеты.

Анкета - *The writing strategies for self-regulated learning questionnaire (WSSRLQ) (стратегии письма для саморегулируемого обучения)* - состоял из 40 вопросов, каждый из которых соответствовал стратегии саморегуляции, которую студент может использовать во время обучения письму на английском языке. Отвечая на каждый вопрос, студент должен был выбрать ответ, соответствующий степени того, насколько студент согласен с каждым высказыванием. Оценить свой ответ

опрашиваемый мог по шкале от 1 до 7 (психометрическая шкала Ликерта), где 1 имело значение «абсолютно не согласен», а 7 – «абсолютно согласен», соответственно, 4 же имело значение «затрудняюсь ответить».

Сорок высказываний, соответствующих стратегиям саморегуляции письма, подразделялись на четыре больших группы: когнитивные стратегии, метакогнитивные, стратегии социального взаимодействия и стратегии мотивации.

Когнитивные стратегии включают в себя 6 вопросов, относящихся к стратегиям когнитивной анализа текста (text-processing). К этой группе были отнесены вопросы об использовании студентами образных средств для того, чтобы сделать аргументы эссе более наглядными, вопросы о том, проверяет ли студент грамматические ошибки во время написания эссе, а также орфографию и пунктуацию. Сюда же относятся вопросы о том, пытается ли студент сделать текст своего эссе более связным и логичным, используя средства связности, а также проверяет ли ясность изложения мысли и соответствие темы эссе его содержанию. Ко второй подгруппе стратегий, относящейся к когнитивным стратегиям, относятся так называемые стратегии запоминания единиц языка, пройденных студентами во время курса по обучению письменному высказыванию (course memory), эти стратегии были отражены в трех вопросах: выписывание студентом слов и выражений, встречающихся во время обучения, проговаривание новых слов, перечитывание материалов обучения.

Группа метакогнитивных стратегий включала в себя стратегии по планированию содержания эссе (чтение статей, интернет ресурсов, планирование структуры эссе), стратегии по постановке целей и контролю над их достижением, а также по оценке результатов достижения цели (слежу за прогрессом, оцениваю навыки и умения, которые приобрел).

Стратегии социального взаимодействия студентов включали такие понятия, как обмен опытом с одногруппниками, взаимообучение (peer-learning) и реакция на комментарии преподавателя («открыт для комментариев и преподавателя и одногруппников», «стараюсь улучшить результат, основываясь на комментариях преподавателя и одногруппников»).

Стратегии мотивации включали в себя вопросы относительно того, каким образом студент заинтересовывает себя процессом написания письма (4 вопроса: выбор интересных тем, поиск связи между реальными событиями и темой эссе, связь между темой и интересами студента, поиск путей, который сделают написание эссе более интересным и веселым занятием). К стратегиям мотивации также относится мотивационный внутренний диалог (8 вопросов: убеждения себя продолжать писать, убеждение себя в необходимости в изучать то, как писать на английском языке, а также убеждение себя в необходимости усовершенствования уровня владения языком), контроль эмоционального состояния (3 вопроса: нахождение способов управлять настроением, когда хочется бросить писать, убеждение себя не волноваться когда студент пишет на английском языке, убеждение себя не волноваться, когда нужно выполнить письменное контрольное задание).

Опросник был переведен на русский язык, чтобы удостовериться в том, что все студенты поняли вопросы анкеты одинаково хорошо.

Все эссе (N=231) были проверены автором статьи и оценивались по шкале, разработанной для письменного экзамена IELTS. Помимо этого, в начале проверки пять эссе было оценено повторно вторым преподавателем, являющимся также сертифицированным экзаменатором для письменной части экзамена IELTS, чтобы установить взаимную достоверность (inter-rater reliability) результатов оценивания. Результаты обеих сессий проверки практически полностью совпали. Результаты анкеты были обработаны с помощью статистической программы SPSS и R.

Результаты и обсуждение

Результаты эссе показали, что 58% студентов (18, % - 6 баллов и 40,7 % - 6,5 баллов по шкале, в соответствии со шкалой оценивания экзамена IELTS) написали письменный тест (эссе) на уровне upper-intermediate (B1-B2), 17% студентов (17, 3 % - 7 баллов и 10 % - 7,5 баллов) написали эссе на уровне advanced (C1) и 8 человек (3%) написали на уровне proficiency. Интересно, что результаты эссе практически не зависели от подготовки студентов и их изначального уровня владения языком. Так, группы,

обучающиеся на траектории В1-В2 получили средний балл 6,4, что соответствует их уровню, однако группы С1, в общем, написали эссе на оценку ниже своего уровня, их средний бал составил 6,9.

Анализ дескриптивной статистики показал, что наиболее частотными в использовании студентами-международниками являются когнитивные стратегии анализа текста. 60% опрошенных подтвердили использование стратегии проверки текста на грамматические ошибки, стратегии проверки текста на логическую связность и на использование средств связности. Помимо этого, студенты достаточно активно использовали стратегию проверки соответствия темы эссе его содержанию, стратегию выписывания слов и выражений в качестве подготовки к написанию эссе. Стоит отметить, однако, что результат использования стратегий анализа, когнитивной работы с текстом не столь абсолютен, как хотелось бы. Средний показатель ответов на вопрос об использовании данных стратегий – 5.20 ($M=5.20$, $SD=.803$), что соответствует значению «частично согласен». При существовании возможных вариантов ответа «согласен» и «полностью согласен», результат, равный 5 («частично согласен») представляется не очень высоким.

Средний показатель использования остальных стратегий обучения письму составил 4 балла, что соответствует значению «затрудняюсь ответить» (метакогнитивные стратегии $M=4.66$, $SD=.926$; стратегии социального взаимодействия - $M=4.22$, $SD=1.056$ и стратегии регуляции мотивации - $M=4.94$, $SD=.901$).

Одной из целей исследования было выявить возможные корреляции между использованием студентами тех или иных стратегий и результатами их письменных заданий. То есть необходимо было узнать, влияет ли использование стратегий регуляции письма на результаты эссе. Корреляционный анализ, проведенный по методу Спирмена, показал, что *только* использование когнитивных стратегий анализа текста значительно отражается на результатах письменных работ студентов (при этом корреляция сильно значима при $r=0.272$, $p<0.001$). Это значит, что с вероятностью 99% результаты письменных работ зависят от того, что студент проверяет текст на грамматические ошибки ($r=0.211$, $p=0.002$), на логическую структуру текста ($r=0.252$, $p<0.001$), на соответствие темы содержанию ($r=0.204$, $p=0.002$) и

на связность и употребление средств связи ($r=0.290$, $p<0.001$). При преобразовании переменных, был также произведен анализ корреляции между 4 аспектами саморегуляции (когниция, метакогниция, социальное взаимодействие и регуляция мотивации), результатом чего стало выявление достаточно значимой зависимости только между процессом работы над грамматическими и содержательными особенностями эссе студентов и результатом их письменных работ. Результаты письменного задания не зависели от взаимообучения студентов, от их само-мотивации и метакогниции.

Итак, результаты исследования показали, что при написании эссе студенты-международники (студенты неязыковых программ), обучающиеся по программе общего английского два раза в неделю, обращают внимание только на базовые операции, связанные с формированием письменного высказывания, а именно, они проверяют свой текст на наличие/отсутствие грамматических ошибок, на наличие/отсутствие средств связности и на соответствие содержания эссе его теме. Студенты также формируют лексические навыки, необходимые для написания письменных работ посредством выписывания слов, перечитывания материалов и записей с занятий по английскому языку. Такие результаты показывают, что, несмотря на то, что после окончания школы и сдачи экзамена ЕГЭ по английскому языку в одиннадцатом классе, студенты проходят обучение в университете в течение года или двух, программе по английскому в университете не удается развить у студентов новые письменные компетенции, и поэтому, даже про шествии времени, студенты все еще опираются на навыки и умения, заложенные в них школьной системой подготовки к письменной части ЕГЭ.

Между тем, навыки метакогниции, способность обмениваться опытом с коллегами и учиться друг и друга, способность мотивировать себя на осуществление учебной деятельности (навыки, которые, как показало исследование, не сформированы у современных студентов) отличают ученика школы, учащегося часто «из-под палки, потому что родители, учитель или система заставляют», от студента университета, где принципы автономии, самостоятельности и ответственности за свое образование должны быть главенствующими

Проявленное в результате исследование отсутствие у студентов навыков метакогниции означает, что студент не научен контролировать и успешно управлять процессом своего мышления, ему не привита способность анализировать и оценивать то, каким образом он осуществляет свою учебную деятельность. Метакогниция отвечает за умение ставить цели и определять задачи, планировать свою деятельность, устанавливать стандарты, которым должны соответствовать результаты этой деятельности, а также контролировать, насколько достигнутые результаты соответствуют этим стандартам, критически оценивая результаты своей работы (Baker & Brown, 1984; Flavell, 1971; Nelson, Leonesio, & Eagle, 1992). Не эти ли стратегии являются ключевыми при формировании исследовательских навыков и навыков академического письма – навыков, главенствующих при обучении на университетском уровне?..

Возможно, погоня за высокими результатами тестирования в школе определила концентрацию студентов и преподавателей именно на грамматических, пунктуационных и синтаксических аспектах письма, не давая студентам возможности научиться навыкам критического мышления, метакогниции и проявить их. Между тем, выпускники школ, сдающие ЕГЭ по английскому языку, вскоре становятся студентами, желающими принимать участие в программах студенческой мобильности, участвуя в международных конференциях и программах студенческого обмена. Приезжая в университеты других стран на несколько месяцев, семестр или год, русские студенты сталкиваются с другой культурой написания академического эссе. Это эссе, которое требует от студентов, во-первых, навыков критического мышления и письма, навыков высокой организации процесса написания письменной работы, так как в западной системе действует жесточайшая система дедлайнов, и студенты должны уметь планировать время и силы, которые им придется затратить на выполнение задания, на сбор материала, его анализ, написание черновика, и его редактирование. Соответственно, при разработке программ по академическому письму для студентов необходимо включать занятия по формированию стратегий метакогниции.

Несформированность умения мотивировать себя на выполнение письменной учебной деятельности, находить интерес в

выполняемой работе, возможно, является отражением еще одной особенности русской методической культуры, которая во многом основывалась на подходе, ориентирующимся на значимость фигуры преподавателя в развитии навыков и умений студента (teacher-centred learning). Учитель английского языка воспринимался как источник лингвистической и культурной информации, а также основная лингвистическая модель для подражания для студента (Ter-Minasova, 2005). Соответственно, в рамках этого подхода студентам не нужно было мотивировать себя на выполнения задания, так как все задания исходили от преподавателя, и студенту не нужно было самостоятельно ставить учебные цели и достигать их. В настоящее время культура преподавания иностранных языков постепенно меняется, и подход, основанный на внимание к студенту, его личности, запросам и нуждам (student-centred approach), постепенно начинает определять то, как преподаются иностранные языки. Данный подход предполагает, что студент сам отвечает за свое образование, развивая свою автономию и мотивацию. Наше исследование показало, что несмотря на постепенное внедрение подхода, ориентированного на студента, студенты не имеют еще достаточного представления о том, каким образом они могут определять вектор своего обучения письму на английском языке, мотивировать себя, самостоятельно заинтересовывать себя вопросами, которые даются для изучения в рамках программы, а также находить и использовать способы, которые могут помочь справиться с состоянием тревоги, которую испытывают многие студенты до или во время выполнения письменных заданий по английскому языку. Соответственно, представляется необходимым эксплицитно объяснять студентам, какие стратегии мотивации и контроля над эмоциональным состоянием студенты могут использовать во время работы над письменным заданием, выполняемом на иностранном языке.

Исследование также показало, что в работе над написанием и редактированием текста студенты полагаются только на мнение преподавателя по английскому языку, не умея и пока не испытывая желания делиться опытом друг с другом. В условиях сокращения аудиторных часов, когда преподаватель физически имеет возможность дать студентам обратную связь относительно

того, как они написали то или иное письменное задание, студенты могли бы улучшать качество своего письма, ориентируясь на опыт друг друга в использовании стратегий социального взаимодействия, что могло бы поднять уровень письменных работ студентов. Несформированность навыков социального взаимодействия во время работы над письменными работами, возможно, также происходит из все еще активной модели взаимодействия учитель-ученик (teacher-pupil), характерной для подхода, ориентирующегося на личность учителя в преподавании языка.

Выводы

Проведенное исследование показало, что на современном этапе студенты российских ВУЗов не готовы к осуществлению учебной деятельности по формированию навыков академического письма. Выполняя задания по написанию академического эссе в ВУЗе студенты пользуются базовыми стратегиями, которые они освоили еще в школе, что свидетельствует о том, что современная программа по английскому языку в ВУЗе не обеспечивает студентов необходимыми условиями для формирования письменных компетенций.

Решение этих проблем требует формирования определенных методологических направлений в сфере преподавания английского языка на университетском уровне, что предполагает изменение методической культуры преподавания английского языка в ВУЗах, в частности, преподавания академического письма на английском языке. Представляется необходимым активное внедрение подхода, ориентированного на нужды студентов, что включает в себя также использование модели взаимодействия студент-студент. Необходимо обучать студентов не просто лексическим, грамматическим и синтаксическим особенностям английского академического дискурса и текста, не просто формировать их знания о риторике академического текста и особенностях аргументации англоязычного текста, но также необходимо эксплицитно формировать метакогнитивные, социальные и мотивационные компетенции. Необходимо эксплицитное обучение стратегиям саморегуляции при обучении академическому письму.

. Многие могут сказать, что акцент на стратегиях саморегуляции письма – это «чуждая [нам] педагогическ[ая] инноваци[я]» (Мильруд) и попытка внедрить чужеродную культуру обучения. С одной стороны, с этим нельзя не согласиться, российская методическая культура основывается на других принципах, и, безусловно, эти принципы надо учитывать при анализе того, как студенты обучаются. Е.Фокс еще в 1994 году, размышляя об особенностях и традициях обучения письму на западе и в других странах, а также анализируя различные стили работы над академическим письмом, присущим англоязычным студентам, и международным студентам, приезжающим из других культур, предупреждала об опасности навязывания традиций «академического письма», «аналитического письма» и критического мышления, сформированные в Западной культуре, студентам, принадлежащим к другим культурным традициям: «нам надо признать, что наши студенты воспитаны так, что они думают и выражают себя совсем по-другому, и способы, которыми они выражают себя, должны заслужить нашего внимания и понимания» (Фокс, 1994, р. ххi). В рамках интернализации высшего образования во многом пересматриваются и стандарты академического письма, предъявляемые студентам и в западных университетах. Но все же, пока английский язык выходит на первое место как язык, на котором говорит наука, важно научить студентов этому языку и культуре, присущей этому языку для того, чтобы они могли вносить вклад в развитие науки не только в нашей стране, но и во всем мире, комфортно себя чувствуя в условиях усложняющегося глобального образовательного контекста.

Исследование проведено с использованием оборудования ресурсного центра Научного парка СПбГУ «Социологические и интернет исследования» / The study was conducted with help of the Research park of St.Petersburg State University «Center for Sociological and Internet Research».

Литература

1. Кладова И.С. Развитие саморегулируемого обучения в процессе обучения аисьменного высказывания на уроках

- английского языка // Педагогическое образование в России. 2007. № 7. С. 89–94.
2. Короткина И.Б. Классическая риторика как основа современного академического письма // Философия образования. 2018. Т. № 75. № вып. 2. С. 106–123.
 3. Мильруд Р.П. Обучение культуре и культура обучения языку // Вестник ТГУ. 2012. Т. 108. № 4. С. 136–143.
 4. Славянская Н.В. Реализация функции воздействия в тексте эссе: автореф. дисс. на соискание уч. степени канд. филол. наук: спец. 10.02.04 – “Германские языки”. // 2009.
 5. Указ Президента РФ. «О мерах по реализации государственной политики в области образования и науки» от 7 мая 2012 г. № 599 // Собрание законодательства РФ. 2012. Т. 19. № 7 мая. С. 2336.
 6. Чуйкова Е. Академическое письмо: какое содержание актуально для России? // High. Educ. Russ. 2016. Т. 12. № 207. Pp. 59–67.
 7. Baker L., Brown A.L. Metacognitive skills and reading // Handbook of reading research / под ред. P.D. Pearson. New York: Longman, 1984.
 8. Boekaerts M., Pintrich P., Zeidner M. Handbook of self-regulation. California: Academic Press, 2001.
 9. Brown D. Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy, Second Edition. New York: Pearson Education, 2001.
 10. Butler D. и др. Student and Teacher Perceptions of Academic English Writing in Russia // J. Teach. English Specif. Acad. Purp. 2014. Т. 2. № 2. Pp. 203–227.
 11. Chuikova E. Designing Academic Writing Course in Russia: Focus on Content // Educ. Sci. J. 2015. Т. 9. № 9. С. 171–183.
 12. Chuikova E. Teaching EFL Writing in Russia: Traditional and Current Approaches in Teaching Writing Methodology // Abstracts of 4th International Online Language Conference, 2011.
 13. Clark R., Ivancic R. The politics of writing. 2013.
 14. Denisova-Schmidt E., Leontyeva E. The Unified State Exam in Russia: Problems and Perspectives // Int. High. Educ. 2014. № 76. Pp. 22–23.
 15. Flavell J.H. Stage-Related Properties of Cognitive Development //

- Cogn. Psychol. 1971. № 2. Pp. 421–453.
16. Flower L., Hayes J. A cognitive process theory of writing // Coll. Compos. Commun. 1981. T. 32. № 4. Pp. 365–387.
 17. Fox H. Listening to the world: Cultural Issues in Academic Writing. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English, 1994. 180 p.
 18. Hedge T. Writing. Oxford University Press, 2005. 168 p.
 19. Hyland K. Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction // J. Second Lang. Writ. 2007. T. 16. № 3. Pp. 148–164.
 20. Hyland K. Second language writing. New York: Cambridge University Press, 2003. 299 p.
 21. Kaplan R.B. Cultural thought patterns in inter-cultural education // Lang. Learn. 1987. T. XVI. № 1&2. Pp. 1–20.
 22. Korotkina I. Academic Writing in Russia: Evolution or Revolution // SSRN Electron. J. 2014. № January. Pp. 1–18.
 23. Kostrova O., Kulinich M. Text Genre ‘Academic Writing’: Intercultural View // Procedia - Soc. Behav. Sci. 2015. T. 206. Pp. 85–89.
 24. Kubota R., Lehner A. Toward critical contrastive rhetoric // J. Second Lang. Writ. 2004. T. 13. № 1. Pp. 7–27.
 25. LoCastro V. Learning strategies and learning environments // TESOL Q. 1994. T. 28. № 2. Pp. 409–414.
 26. McKinley J. Displaying critical thinking in EFL academic writing: A discussion of Japanese to English contrastive rhetoric // RELC J. 2013. T. 44. № 2. Pp. 195–208.
 27. Nelson T.O., Leonesio R.J., Eagle M.N. Metacognitive control // Metacognition: Core readings / ed. T. Nelson. Needham Heights, MA: Allyn & Bacon, 1992. Pp. 233–279.
 28. Nunan D. Second Language Teaching & Learning. Boston: Heinle & Heinle, 1999.
 29. Petrić B., Czár B. Validating a writing strategy questionnaire // System. 2003. T. 31. № 2. Pp. 187–215.
 30. Rasskazova T., Guzikova M., Green A. English language teacher development in a Russian university: Context, problems and implications // Ampersand. 2017. T. 4. Pp. 1–9.
 31. Strongman L. Academic Writing. Newcastle-upon-Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing, 2013.

32. Teng S., Zhan L.J. A Questionnaire-Based Validation of Multidimensional Models of Self-Regulated Learning Strategies // *Mod. Lang. J.* 2016. T. 100. № 0. Pp. 1–28.
33. Terenin A. Clear writing as a problem of Russian learners of English // *Middle East J. Sci. Res.* 2013. T. 16. № 11. Pp. 1512–1519.
34. Terenin A. Unity of Writing as the Problem of Russian Learners of English // *Procedia - Soc. Behav. Sci.* 2015. Vol. 191. Pp. 2735–2739.
35. Ter-Minasova S.G. Traditions and innovations: English language teaching in Russia // *World Englishes.* 2005. T. 24. № 4. Pp. 445–454.
36. Vygotsky L. *Mind in society: Development of higher psychological processes.* Cambridge, MA: Harvard University Press, 1978.
37. Weigle S.C. *Second Language Writing Expertise* // *Expertise in Second Language Learning and Teaching* / ed. K. Johnson. : Palgrave Macmillan UK, 2005. Pp. 128–149.
38. Zimmerman B.J. Self-regulated learning and academic achievement: an overview // *Educ. Psychol.* 1990. Vol. 25. № 1. Pp. 3–17.
39. Zimmerman B.J., Bandura A. Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment // *Am. Educ. Res. J.* 1994. Vol. 31. № 4. Pp. 845–862.
40. Zimmerman B.J., Risemberg R. Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective // *Contemp. Educ. Psychology.* 1997. № 22. C. 73–101.

References

- Kladova, I.S. (2007). Razvitie samoreguliruemogo obucheniia v protsesse obchueniia ais'mennogo vyskazyvaniia na urokakh angliiskogo iazyka [The development of self-regulating learning in the process of learning the utterance of the utterance at the lessons of the English language]. *Pedagogicheskoe obrazovanie v Rossii*, 7, 89–94.
- Korotkina, I.B. (2018). Klassicheskaia ritorika kak osnova sovremennogo akademicheskogo pis'ma [Classical rhetoric as the

- basis of modern academic writing]. *Filosofia obrazovaniia*, 75(2), 106–123.
- Mil'rud, R.P. (2012). Obuchenie kul'ture i kul'tura obucheniia iazyku [Learning culture and culture of language learning]. *Vestnik TGU*, 108(4), 136–143.
- Slavianskaia, N.V. (2009). *Realizatsiia funktsii vozdeistviia v tekste esse [Implementation of the impact function in the text of the essay]*. (Candidade thesis abstract, Russia, Moscow).
- Decree of the President of the Russian Federation*. (2012). "On measures to implement the state policy in the field of education and science" dated May 7, 2012 No 599. Collection of the legislation of the Russian Federation. *Sobranie zakonodatel'stva RF*. Vol. 19. (p. 2336).
- Chuikova, E. (2016). Akademicheskoe pis'mo: kakoe sodержanie aktual'no dlia Rossii? [Academic writing: what content is relevant for Russia?] *Higher Education in Russia*, 12(207), 59–67.
- Hyland, K. (2003). *Second language writing*. New York: Cambridge University Press.
- Baker, L., & Brown, A.L. (1984). Metacognitive skills and reading. In P.D. Pearson (Ed.) *Handbook of reading research*. New York: Longman,
- Boekaerts, M., Pintrich, P., & Zeidner, M. (2001). *Handbook of self-regulation*. California: Academic Press.
- Brown, D. (2001). *Teaching by Principles: An Interactive Approach to Language Pedagogy*. New York: Pearson Education,
- Butler, D. et al. (2014). Student and Teacher Perceptions of Academic English Writing in Russia. In J. Teach. (Ed.) *English Specif. Acad. Purp.*, 2 (2), 203–227.
- Chuikova, E. (2011). *Teaching EFL Writing in Russia: Traditional and Current Approaches in Teaching Writing Methodology*. Abstracts of 4th International Online Language Conference.
- Chuikova, E. (2015). Designing Academic Writing Course in Russia: Focus on Content. *Education Science Journal*, 9(9), 171–183.
- Clark, R., & Ivanic, R. (2013). *The politics of writing*. London: Routledge.
- Denisova-Schmidt E., & Leontyeva, E. (2014). The Unified State Exam in Russia: Problems and Perspectives. *International Higher Education*, 76, 22–23.

- Flavell, J.H. (1971). *Stage-Related Properties of Cognitive Development*. *Cognitive Psychology*, 2, 421–453.
- Flower, L., & Hayes, J. (1981). A cognitive process theory of writing. *Coll. Compos. Commun.*, 32 (4), 365–387.
- Fox, H. (1994). *Listening to the world: Cultural Issues in Academic Writing*. Urbana, Illinois: National Council of Teachers of English.
- Hedge, T. (2005). *Writing*. Oxford University Press.
- Hyland, K. (2007). Genre pedagogy: Language, literacy and L2 writing instruction. *Journal of Second Language Writing*, 16(3), 148–164.
- Kaplan, R.B. (1987). Cultural thought patterns in inter-cultural education. *Lang. Learn.*, XVI(1&2), 1–20.
- Korotkina, I. (2014). Academic Writing in Russia: Evolution or Revolution. *SSRN Electron. J.*, January, 1–18.
- Kostrova, O., & Kulinich, M. (2015). Text Genre ‘Academic Writing’: Intercultural View. *Procedia - Soc. Behav. Sci.*, 206, 85–89.
- Kubota, R., & Lehner, A. (2004). Toward critical contrastive rhetoric. *J. Second Lang. Writ.*, 13 (1), 7–27.
- LoCastro, V. (1994). Learning strategies and learning environments. *TESOL Q.*, 28(2), 409–414.
- McKinley, J. (2013). Displaying critical thinking in EFL academic writing: A discussion of Japanese to English contrastive rhetoric. *RELC J.*, 44(2), 195–208.
- Nelson, T.O., & Leonesio, R.J., & Eagle, M.N. (1992). Metacognitive control. In T. Nelson (Ed.) *Metacognition: Core readings* (pp. 233–279). Needham Heights, MA: Allyn & Bacon.
- Nunan, D. (1999). *Second Language Teaching & Learning*. Boston: Heinle & Heinle.
- Petrić, B., & Czár, B. (2003). Validating a writing strategy questionnaire. *System*, 31(2), 187–215.
- Rasskazova, T., Guzikova, M., & Green, A. (2017). English language teacher development in a Russian university: Context, problems and implications. *Ampersand*, 4, 1–9.
- Strongman, L. (2013). *Academic Writing*. Newcastle-upon-Tyne, UK: Cambridge Scholars Publishing.
- Teng, S., & Zhan, L.J. (2016). A Questionnaire-Based Validation of Multidimensional Models of Self-Regulated Learning Strategies. *Mod. Lang. J.*, 100(0), 1–28.
- Ter-Minasova, S.G. (2005). Traditions and innovations: English

- language teaching in Russia. *World Englishes*, 24(4), 445–454.
- Terenin, A. (2013). Clear writing as a problem of Russian learners of English. *Middle East J. Sci. Res.*, 16(11), 1512–1519.
- Terenin, A. (2015). Unity of Writing as the Problem of Russian Learners of English. *Procedia - Soc. Behav. Sci.*, 191, 2735–2739.
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in society: Development of higher psychological processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Weigle, S.C. (2005). Second Language Writing Expertise. In K. Johnson *Expertise in Second Language Learning and Teaching* (pp. 128–149). Palgrave Macmillan UK.
- Zimmerman, B.J. (1990). Self-regulated learning and academic achievement: an overview. *Educ. Psychol.*, 25 (1), 3–17.
- Zimmerman, B.J., & Bandura, A. (1994). Impact of Self-Regulatory Influences on Writing Course Attainment. *Am. Educ. Res. J.*, 31(4), 845–862.
- Zimmerman, B.J., & Risemberg, R. (1997). Becoming a Self-Regulated Writer: A Social Cognitive Perspective. *Contemp. Educ. Psychology*, 22, 73–101.

УДК 372.881.111.1

<https://doi.org/10.25076/vpl.33.05>

А.А. Кузнецов

Московский государственный университет
имени М.В. Ломоносова

**МЕТОДИЧЕСКАЯ КОНЦЕПЦИЯ ПРОЕКТА
LANGTEACH-ONLINE ДЛЯ САМОСТОЯТЕЛЬНОГО
ИЗУЧЕНИЯ РУССКОГО ЯЗЫКА И КУЛЬТУРЫ РОССИИ
ИНОСТРАННЫМИ СТУДЕНТАМИ**

При работе с иностранными студентами в небольших группах в вузе было выявлено практически полное отсутствие мотивации и самостоятельной деятельности обучаемого в изучении русского языка как иностранного во внеаудиторное время. Целью данной работы является описание методической концепции проекта Langteach-online, которая позволяет адаптировать процесс обучения русскому языку индивидуально под запрос каждого