



<http://LLL21.petrSU.ru>

<http://petrsu.ru>

Издатель

Федеральное государственное бюджетное образовательное учреждение
высшего образования «Петрозаводский государственный университет»,
Российская Федерация, г. Петрозаводск, пр. Ленина, 33

**Научный электронный ежеквартальный журнал
НЕПРЕРЫВНОЕ ОБРАЗОВАНИЕ: XXI ВЕК**

Выпуск 3 (39).
Autumn 2022

Главный редактор
Т. А. Бабакова

Редакционная коллегия

Э. Ванхемпинг
О. Грауманн
С. А. Дочкин
З. Б. Ефлова
М. В. Иванова
А. В. Москвина
Е. А. Раевская
Э. Рангелова
В. В. Сериков
И. З. Сковородкина
А. П. Сманцер
И. И. Сулима
И. В. Филимоненко

Редакционный совет

А. Г. Бермус
Е. В. Борзова
А. Виегерова
Е. В. Игнатович
А. Клим-Климашевска
А. И. Назаров
Е. И. Соколова

Служба поддержки

С. А. Кадетова
Т. А. Каракан
А. Г. Марахтанов
Е. В. Петрова
Е. И. Соколова

ISSN 2308-7234

Свидетельство о регистрации СМИ Эл. № **ФС77-57767** от 18.04.2014

Решением Президиума ВАК журнал включен
в Перечень рецензируемых научных изданий (с 09.08.2018 г., «Педагогические науки»)

Журнал зарегистрирован в информационных системах РИНЦ (договор 473-08/2013)
и ERIH PLUS (18.06.15)

Адрес редакции

185910 Республика Карелия, г. Петрозаводск, ул. Анохина, д. 20, каб. 208
Электронная почта: LLL21@petrsu.ru

© ФГБОУ ВО «ПетрГУ»
© авторы статей

ДОБРЫНИНА Оксана Леонидовна
кандидат педагогических наук, доцент кафедры иностранных языков естественно-технических направлений и специальностей
Петрозаводский государственный университет
(г. Петрозаводск, Российская Федерация)
oksdobr@mail.ru

ОБУЧЕНИЕ СТУДЕНТОВ ОСНОВАМ АКАДЕМИЧЕСКОГО ПИСЬМА: ФОКУС И СТРУКТУРА ТЕКСТА

Аннотация: формирование универсальных компетенций студентов естественно-технических направлений и специальностей подразумевает развитие способностей к восприятию и анализу информации и умения логически и аргументированно строить устную и письменную речь. Эта задача осложняется распространением функциональной неграмотности российских школьников и студентов, отмечаемой многими исследователями. Описываемый в статье опыт обучения магистрантов и аспирантов негуманитарных специальностей написанию академического эссе и аннотаций к научной статье позволяет формировать умение формулировать основной тезис (фокус) текста и структурировать текст в соответствии со стандартами академического дискурса. Использование в процессе обучения билингвального подхода позволяет студентам одновременно изучать иностранный язык и совершенствовать знание и умение владеть родным языком; совершенствовать навыки анализа при сопоставлении языковых явлений в родном и изучаемом языках. При обучении написанию эссе автор основное внимание уделяет навыкам формулирования основной идеи (фокуса, тезиса) и планированию (структурированию) текста. Обучение магистрантов и аспирантов написанию аннотации на русском и английском языках включало этапы предварительного знакомства со структурой и логикой изложения материала в аннотациях на русском и английском языках и их сравнение; написание текста аннотации на русском языке и его предпереводческое редактирование; перевод аннотации на английский язык с помощью систем машинного перевода и постпереводческое редактирование полученного текста.

Ключевые слова: академическое письмо, билингвальный подход, академический дискурс, тезис и структура текста, машинный перевод.

Дата поступления: 15.07.2022

Дата публикации: 26.09.2022

Для цитирования: Добрынина, О. Л. Обучение студентов основам академического письма: фокус и структура текста / О. Л. Добрынина // Непрерывное образование: XXI век. – 2022. – Вып. 3 (39). – DOI: 10.15393/j5.art.2022.7847.

Oksana L. DOBRININA

PhD in Pedagogy, Associate Professor at the Department of Foreign Languages for natural-technical specialties and areas, Institute of Foreign Languages
Petrozavodsk State University
(Petrozavodsk, Russian Federation)

oksdobr@mail.ru

INTRODUCTION STUDENTS TO ACADEMIC WRITING PRACTICE: TEXT FOCUS AND STRUCTURE

Abstract: to form universal competencies of students of non-humanitarian specialties means to develop their abilities to perceive and analyze information and write logically and reasonably structured texts. However, this task is complicated because of functional illiteracy among some Russian schoolchildren and students, which is noted by many researchers. The author's experience in teaching undergraduates and graduate students to write an academic essay and abstracts to a scientific article allowed her to form the students' ability to formulate the main thesis (focus) of the text and to structure the text in accordance with the standards of academic discourse. The use of a bilingual approach in the learning process enabled students to simultaneously learn a foreign language and improve their knowledge of native language while comparing linguistic phenomena in the native and studied languages. When teaching essay writing, the author focused on encouraging students to formulate the main idea (focus, thesis) of the essay and to plan (structure) the text. Teaching undergraduates and graduate students to write abstracts in Russian and English included familiarizing with the structure and logic of abstracts in Russian and English and their comparison; writing an abstract in Russian and editing it before translation; translation of the abstract into English using machine translation systems and post-translation editing of the target text.

Keywords: academic writing, bilingual approach, academic discourse, text thesis and structure, machine translation.

Received: July 15, 2022

Date of publication: September 26, 2022

For citation: Dobrinina O. L. Introduction students to academic writing practice: text focus and structure. In: *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Lifelong education: the 21st century]*. 2022. № 3 (39). DOI: 10.15393/j5.art.2022.7847.

Студенты естественно-технических направлений и специальностей, обучающиеся по программам бакалавриата, магистратуры и аспирантуры, в процессе обучения должны писать учебные, учебно-исследовательские работы, научные статьи и диссертации. Написание этих работ требует от обучающегося владения русским литературным языком, умения излагать свои мысли с использованием языка научного стиля, принятого в соответствующей специальности, логически выстраивать текст, аргументировать выдвигаемые положения своей работы.

В основе универсальных компетенций, которые, согласно стандартам высшего образования, должны быть сформированы у студентов в процессе обучения в вузе, лежит функциональная грамотность, которая подразумевает способность обучающегося к восприятию, обобщению, анализу информации, постановке цели и выбору путей ее достижения, а также умение логически верно, аргументированно и ясно строить устную и письменную речь. Однако в настоящее время в учебных планах российской средней школы, бакалавриата и

магистратуры отсутствуют программы обучения логике, риторике и академическому письму, изучение которых могло бы способствовать формированию указанных компетенций. Более того, в школе, по мнению учителей, наблюдается падение уровня владения русским языком: сегодняшние школьники – будущие студенты – неспособны извлекать смысл из прочитанного текста, не понимают смысла инструкций и заданий [11]. Направленность школьного образования на проверку знаний в виде тестов не только не способствует проверке ментальных и вербальных умений и навыков порождения и восприятия связной речи, а практически препятствует их формированию [10]. У современных школьников фактически отсутствует подготовка к изложению собственных мыслей в письменных работах, которая замещается усвоением и использованием определенных письменных клише при написании работы.

Явлением функциональной неграмотности абитуриентов озабочены и преподаватели вузов. По мнению Е. Ю. Мягковой [2], функциональная неграмотность проявляется в неумении понимать прочитанный текст, что ведет к искажению смысла при восприятии чужих мыслей и к нечеткой передаче собственных идей. К сожалению, распространение информации в виде редупликаций, которыми в последнее время все чаще пользуются студенты при написании учебных и учебно-исследовательских работ, приводит к разрушению механизма порождения вербального текста. При этом потоки несистематизированной информации, предлагаемой в цифровом пространстве, с которыми ежедневно сталкиваются обучающиеся, приводят к формированию дефрагментированного, клипового мышления, при котором информация воспринимается с высокой скоростью в виде отдельных изображений и фрагментов, однако при этом не формируется цельное и системное знание. Следовательно, далеко не все обучающиеся могут не только адекватно воспринимать вербальный текст, осмысливать и оценивать его, но и порождать собственные содержательные аналитические тексты.

Здесь необходимо отметить, что не все преподаватели вуза в должной мере владеют родным русским языком. Например, профессор А. С. Роботова [16] проанализировала статьи и диссертационные работы по педагогике и пришла к выводу о низком уровне грамотности авторов, о недостаточном владении терминологией в своей научной области и неумении авторов четко и ясно, на синтаксически и лексически грамотном русском языке выражать свои мысли. Возникает вопрос: если такие преподаватели не владеют научным стилем, то как они могут научить своих студентов писать квалификационные выпускные работы в соответствии с принятыми стандартами академического дискурса?

Формирование универсальных компетенций студентов, в частности умение создавать связные, структурированные и аргументированные письменные тексты на родном и иностранном языках, должно происходить в процессе обучения различным дисциплинам, одной из которых является академическое письмо. В отличие от многих стран мира, где преподавание академического письма систематизировано и начинается еще в школе, а студенты вузов только совершенствуют свои умения писать творческие работы, в России этому направлению образования не уделяется должного внимания. В ведущих вузах страны создаются

Центры академического письма, однако основной задачей они ставят обучение преподавателей академическому письму для публикационных целей. К сожалению, в настоящее время не существует учебных программ академического письма, обязательных для изучения в рамках бакалавриата и магистратуры, в отдельных вузах обучение этой дисциплине происходит в виде элективных, факультативных занятий или в рамках дополнительных курсов.

Преподаватели иностранных языков, разрабатывающие и читающие такие курсы академического письма, основное внимание уделяют лексическим, грамматическим и стилистическим аспектам написания текста на иностранном языке. Однако задача обучения академическому письму значительно шире: «...научить думать, выдвигать и обосновывать собственную мысль, обсуждать ее с другими, понимать и критически оценивать мнения других, делать выводы из таких обсуждений, снова писать, и таким образом выходить на аргументированный законченный текст» [1]. Написанный текст оценивается по трем параметрам: фокус – основная идея, тезис, доказываемый в тексте (*focus*), организация – композиция, структурирование текста (*organization*) и механика – синтаксические, лексические и стилистические языковые средства (*mechanics*) [7]. Обучение механике письма на иностранном языке, заключающейся в грамотном использовании синтаксических, лексических и стилистических средств языка, для преподавателей иностранного языка является известной и методически понятной задачей. Статьи, раскрывающие средства, подходы и методы обучения механике академического письма, активно публикуются, в частности, на страницах журнала «Высшее образование в России» в рубрике «Академическое письмо», в том числе и работы автора данной статьи. Однако задача научить студента четко и сжато сформулировать основную идею (найти фокус, тезис, вокруг которого выстраивается весь текст) и выстроить (организовать) текст, доказывающий выдвинутую идею, представляется более трудной.

Целью данной статьи является обоснование и описание подходов и методов обучения студентов-магистрантов и аспирантов естественно-технических специальностей и направлений выявлению и формулировке основного тезиса и построению связного и аргументированного текста. В процессе обучения студенты и аспиранты пишут эссе на английском языке на различные темы и учатся писать аннотацию на английском языке к бакалаврской работе (магистранты) и аннотацию к научной статье (аспиранты).

Материалы и методы

В исследовании принимали участие студенты первого курса магистратуры Института биологии, экологии и агротехнологии (52 человека) и аспиранты (41 человек) естественно-технических направлений и специальностей Петрозаводского государственного университета. Обучение проводилось в рамках программы «Иностранный язык в профессиональной деятельности» в 2020–2022 гг. К сожалению, в настоящее время организация учебного процесса по иностранному языку в ПетрГУ не позволяет магистрантам и аспирантам овладевать навыками составления научных текстов на иностранном языке, т. к. специализированного курса академического письма не предусмотрено. Уровень владения письменным английским языком в начале первого семестра маги-

странтов соответствовал А1–А2, аспирантов – А1–В1 по международной шкале оценки владения иностранным языком. В данной статье мы не будем останавливаться на описании обучения студентов англоязычной устной речи, основам грамматики и лексики. Наше внимание сосредоточено на проблемах обучения таким характеристикам письменной речи, как ее структурированность, логичность и лаконичность.

В первом семестре студенты и аспиранты писали эссе на тему «Long-life learning» («Учение через всю жизнь»). В задании определялась структура пятиабзачного эссе (введение, основная часть, состоящая из трех абзацев, и заключение), а также объем текста: не менее 500 слов для студентов и 700 слов – для аспирантов. На занятии обучающиеся обсуждали возможные варианты рассмотрения темы, например, для чего необходимо учиться в течение всей жизни; стоит ли тратить свое драгоценное время на обучение; где и каким образом можно получать новые знания. Во втором семестре магистранты аргументировали свою точку зрения в эссе на тему «Does the climate change?» «Global warming: a myth or a fact?» и писали аннотацию к бакалаврской выпускной работе. Аспиранты оформляли аннотацию к научной статье.

В процессе обучения мы использовали билингвальный подход при объяснении необходимости четкого выражения своей позиции и формулировки основной идеи текста, особенностей структурирования текста, логики его построения, подбора аргументов, т. е. всех тех принятых в мировом научном сообществе академических правил и конвенций, о существовании которых российские студенты (да и многие преподаватели) не знают.

Билингвальное обучение часто понимается как обучение второму иностранному языку [3] или как обучение иностранному языку в процессе овладения определенным предметным знанием за счет взаимосвязанного использования двух языков [6]. Вопросам билингвального образования посвящены статьи многих исследователей за рубежом. В частности, в статье [4] авторы рассматривают взаимовлияние родного и иностранного языков в процессе обучения. Разрабатываемая в настоящее время теория «трансязычия» (translanguaging) ставит под сомнение метод монолингвального обучения иностранным языкам. Основная идея данной теории состоит в том, чтобы наиболее полно использовать знание родного языка обучающегося для поддержки его усилий при овладении другим языком [14]. Как отмечают исследователи [13], билингвальное обучение имеет положительное влияние на достижения обучающихся: оно помогает не только изучать иностранный язык, но и совершенствовать знание и умение владеть родным языком; оно расширяет границы мышления, учит искусству анализа при сопоставлении языковых явлений в родном и изучаемом языках.

В своей работе мы используем русский язык для объяснения студентам и аспирантам особенностей написания академического эссе и аннотации к научной статье; сравниваем известную им со школы структуру сочинения по литературным произведениям и академического эссе, анализируем аннотации к научным статьям, написанным на русском языке, и сравниваем их с аннотациями на английском языке.

По нашему мнению, работу по перестройке мышления студентов-негуманитариев возможно проводить только на родном языке. Эта работа требует больших затрат как со стороны преподавателя, так и студента. Школьные программы по подготовке обучающихся к написанию сочинений по литературным произведениям не предполагают творческого подхода к осмыслению произведений, а требуют от школьника следования общеизвестным истинам и правилам. В вузе студенты пишут рефераты, эта работа также не предполагает творческого подхода, хотя полезна для выработки умения находить основные мысли автора и сжато их формулировать. Однако при создании работ в рамках академического письма обучающиеся должны совместить две как будто несовместимые вещи: творчески выражать собственные мысли по теме работы, при этом соблюдать достаточно жесткие правила изложения этих мыслей. Знакомство студентов с такими базовыми понятиями академического письма, как тезис (thesis statement), абзац и его структура (paragraph structure), главное предложение абзаца (topic sentence), происходит на русском языке и сопровождается примерами на английском языке.

Мы согласны с мнением И. Б. Короткиной [9], что обучение основам академического письма вполне возможно на русском языке с использованием четких и ясных моделей, общепринятых в англоязычной методологии обучения академическому письму. Язык современного академического дискурса является универсальным и трансдисциплинарным и обладает четкими риторическими, синтаксическими и лексическими характеристиками. Этот стандартизированный письменный язык (графолект) понятен глобальному академическому сообществу и позволяет ученым эффективно обмениваться научными результатами независимо от того, каков их родной язык. Наша задача – научить студентов выражать свои мысли ясно и сжато, четко и экономно аргументируя выдвигаемые положения, создавая текст, который будет понятен читателю.

Еще одним аргументом в обоснование использования билингвального подхода является повсеместное использование систем машинного перевода как студентами, так и преподавателями, в частности при написании аннотаций к научным статьям на английском языке. Наш опыт показал [7], что написанный на русском языке текст с соблюдением риторических и синтаксических требований англоязычных моделей академического письма является не только хорошо организованным и понятным русскоязычному читателю, но и может быть переведен с помощью систем машинного перевода с минимальной послепереводческой правкой.

Следует отметить, обучение основам академического письма является чрезвычайно трудозатратным для преподавателя, поскольку для достижения положительных результатов в обучении необходим индивидуальный подход к каждому автору. Преподаватель не просто отмечает грамматические и лексические ошибки в тексте эссе, исправление которых является самой простой частью работы с текстом, но пишет комментарии по стилю и организации текста студента. Редактирование первоначального варианта текста, как правило, требует создания нескольких его вариантов, каждый из которых преподаватель должен проверить и прокомментировать.

Результаты и обсуждение

Обучение студентов написанию академического эссе. Для студентов естественно-технических специальностей написание академического аргументативного эссе на английском языке является новой и трудной задачей, поскольку требует от них не только объективно и доказательно излагать собственные мысли на поставленную тему, но и следовать в процессе написания эссе определенному плану по структурированию текста. При обучении студентов технических специальностей, для которых написание творческих работ не является приоритетной задачей ни на русском, ни на английском языке, преподавателю приходится сочетать два методических подхода: продукт-ориентированный и процесс-ориентированный [1]. Процесс-ориентированный подход включает следующие этапы: обдумывание (определение темы, выделение основной мысли – тезиса); планирование (составление плана эссе), написание эссе и его редактирование. В результате работы по написанию эссе студенты получают готовый продукт – текст, который может быть интересен и понятен читателю.

План эссе обычно включает введение (introduction), в котором автор заявляет о важности темы и формулирует основной тезис, доказываемый в тексте эссе. Основная часть эссе (body) содержит аргументы для доказательства заявляемого тезиса. В заключение (conclusion) автор обычно напоминает читателю о своей позиции и кратко суммирует основные доказательства в ее пользу.

Для студентов-негуманитариев первый этап работы (обдумывание темы и выделение тезиса будущего эссе) является довольно трудной задачей. Как правило, студенты формулируют тезис в виде общеизвестного факта («Long-life learning is necessary to build up a successful career»), в виде вопроса («Is it necessary to study through your whole life?»), в виде альтернатив («long-life learning has both positive and negative aspects»). Наиболее частым вариантом во введении является простое утверждение о цели написания работы («In my essay I will talk about benefits of long-life learning»). Задача преподавателя объяснить значение и функцию тезиса, утверждения, заявляемой позиции автора (thesis, statement, claim, stance) для логичного построения всего текста. Для автора правильно сформулированный тезис является неким стержнем (фокусом), организующим весь текст (organizing device), для читателя – это тот якорь (anchor), который помогает ориентироваться в тексте и следить за аргументацией автора [17].

При выборе формулировки своего утверждения, которое обязательно должно быть спорным (debatable), студентам рекомендуется обдумать следующие моменты: чем мне лично интересна эта тема, что следует узнать и обсудить в рамках этой темы, каковы ожидания моих читателей, для которых (а не для преподавателя!) я пишу свое эссе.

Следующий этап работы (планирование эссе) также является достаточно сложным для студентов. В процессе работы они должны выдвинуть 2–3 аспекта, рассмотрение которых может служить доказательством выдвинутого тезиса. Основная задача преподавателя – научить студентов не просто формулировать первые приходящие в голову мысли в пользу своего тезиса, а выдвигать убедительные и достоверные аргументы. При этом автору следует оценить свои ар-

гументы с точки зрения достоверности (насколько достоверным является источник), являются ли приводимые аргументы достаточными для доказательства точки зрения автора, являются ли ссылки, цитаты, статистические данные точными и полными, а также решить, в каком порядке следует приводить аргументы [15].

Написание заключения также представляет трудности для студентов. Довольно часто оно состоит из одного или нескольких предложений, содержащих тривиальные мысли и никак не связанные с текстом эссе. В советах по написанию заключения преподавателю следует напомнить студентам о том, что заключение, как и вся основная часть текста, должно быть логически связано единой нитью с основным тезисом (фокусом), который автор доказывает. Следовательно, в заключении автор может напомнить читателю об основной мысли эссе, слегка ее перефразировав («заякорить» читателя), и сжато суммировать те аргументы, которые были приведены в основной части текста.

Еще одним аспектом процесса создания текста академического эссе является деление текста на абзацы и соблюдение структуры абзаца. Каждый абзац должен содержательно быть связан с заявленным во введении тезисом и содержать заглавное предложение (topical sentence), вводящее главную мысль, рассматриваемую в абзаце, и предложения, поддерживающие эту мысль. Заглавное (топикальное) предложение не должно быть слишком общим, поскольку в этом случае автору нечего доказывать и невозможно развивать тему заглавного предложения. Поддерживающие предложения развивают тему; здесь можно конкретизировать рассматриваемое понятие, приводить факты, примеры, статистические данные.

Практика показала, что далеко не все студенты естественных и технических специальностей способны логически выстраивать и структурировать абзацы. В своих первых черновых вариантах эссе они просто перечисляют мысли или факты в виде одного предложения, не развивая их в полноценный абзац. Возможно, в этом случае сказывается дефрагментированность или клиповость их мышления. С помощью преподавателя такие студенты учатся развивать сформулированную мысль, находя при этом различные варианты, вплоть до примеров из личного опыта.

С другой стороны, при делении текста на абзацы студенты совершают еще одну ошибку: в одном абзаце они рассматривают несколько мыслей, не связанных друг с другом. Преподавателю следует напомнить в таком случае, что студенты должны соблюдать еще одно правило: один абзац = одна мысль. Следовательно, автор должен внимательно перечитать абзац, выделить мысли, которые он заложил в абзац, и развернуть каждую из них в отдельный полноценный абзац.

Обучение студентов выполнению сложных этапов создания письменного текста должно сопровождаться помощью со стороны преподавателя (обучение от простого к сложному, в зоне ближайшего развития, по Л. С. Выготскому), со стороны других студентов и с помощью технических средств (teacher-, peer- and technology-led scaffolds). Преподаватель помогает и объясняет студентам сложные аспекты написания академического эссе, выполняет роль фасилитато-

ра, проводя мозговой штурм, помогая сформулировать тезис, консультируя студентов индивидуально и комментируя тексты. В помощь студентам преподаватель также создает учебные пособия для организации их самостоятельной работы [12]. Обсуждение возможных вариантов тезисов и аргументов на занятии в парах и группах помогает раскрепостить и стимулировать процесс мышления студентов, позволяет сопоставить собственные позиции с мнением сокурсников и выработать стратегию написания собственного текста. Используя технические средства, студенты находят источники информации для доказательства своей точки зрения, сохраняют их в памяти компьютера, пишут и редактируют текст эссе.

Продукт работы студента – окончательный текст эссе – оценивается преподавателем по нескольким критериям: структурированность текста, наличие четко сформулированного тезиса (фокуса своего текста), наличие аспектов, позволяющих обосновать заявляемую точку зрения, выдержанная структура абзаца, наличие заключения, логически связанного с основным тезисом работы. Помимо организационной составляющей текста, оценивается язык, которым написано эссе, культурная и критическая составляющие академического эссе [1].

Поскольку в данной статье мы рассматриваем обучение студентов выявлению и формулировке основного тезиса эссе и его структурированности, то в приводимой ниже таблице ограничимся анализом этих двух аспектов.

Оценка наличия фокуса и структуры эссе

Assessment of the essay focus and structure

Аспекты	Магистранты (1) N = 52		Магистранты (2) N = 52		Аспиранты N = 41	
	да	нет	да	нет	да	нет
Наличие фокуса – четко сформулированного тезиса	29 %	71 %	64 %	36 %	74 %	26 %
Наличие аспектов	31 %	69 %	42 %	58 %	73 %	27 %
Структурированность абзацев	15 %	85 %	38 %	62 %	58 %	42 %
Логическая связь между абзацами и тезисом	18 %	82 %	47 %	53 %	69 %	31 %
Связь заключения с основным тезисом	18 %	82 %	57 %	43 %	71 %	29 %

Как видно из таблицы, в первом эссе на тему «Учение через всю жизнь» (магистранты 1) магистранты испытывали большие трудности с формулированием основного тезиса, связностью и структурированием как всего текста, так и отдельных абзацев. При написании второго эссе (магистранты 2) на тему об изменении климата магистранты намного лучше справились с формулированием

спорного тезиса, верность которого они доказывали в тексте. Если в первом эссе тезисы были достаточно тривиальны (например: «Учиться всю жизнь необходимо, чтобы удачно построить свою карьеру»), то к формулировке тезиса во втором эссе студенты подошли более творчески: «Our generation is the last to fight global crisis», «The theory of biotic regulation may save our planet», «Scientists believe that people are innocent of climate change». Те аспиранты, которые уже имели опыт написания академического эссе в магистратуре, справились с этим заданием намного лучше. Однако аспиранты инженерных специальностей, для которых уровень владения родным и иностранным языками традиционно является недостаточным, испытывали затруднения по всем оцениваемым аспектам представленного к оценке текста.

Обучение магистрантов и аспирантов написанию аннотации на английском языке. При поступлении в магистратуру и аспирантуру обучающимся необходимо осознать, что теперь их роль изменилась: вместо «потребления» знания их задача состоит в «порождении» нового знания в ходе исследовательской научной работы. Для магистрантов это означает написание магистерской диссертации по итогам учебной и исследовательской работы в рамках обучения в магистратуре, результаты которой могут быть изложены в статьях, написанных, как правило, в соавторстве с научным руководителем. Аспиранты пишут статьи, раскрывающие этапы научного исследования и полученные результаты, эти тексты затем обобщаются и являются их основным научным вкладом в виде диссертационного исследования.

Аннотация на русском и английском языках является обязательным элементом пакета документов, представляемым в редакцию научного журнала. В зависимости от требований журнала структура аннотации может включать различные элементы, которые могут либо составлять целый неделимый на абзацы текст, либо иметь подразделы с указанием названий этих подразделов в так называемой «структурированной аннотации». Структура аннотации обычно повторяет структуру эмпирической научной статьи: актуальность и постановка задачи (введение), описание объекта и процесса исследования (материалы и методы), решение задачи (результаты), научное и практическое значение исследования (выводы). Основное отличие аннотации состоит в том, что обычно каждому из этих разделов статьи в аннотации уделяется 1–2 предложения. При этом не допускается прямое копирование предложений из статьи в текст аннотации.

Текст аннотации начинается с вводного предложения, в котором отмечается актуальности исследования и обозначается пробел в научном знании, что позволяет обосновать проведение описываемого в статье исследования и сформулировать его цель. Методология исследования и используемые автором методы и процедуры описываются кратко, без деталей, как правило, в одном или двух предложениях. При описании результатов исследования следует выделить самые значимые и привлекательные для читателя и научного сообщества результаты. Этот раздел аннотации может быть самым объемным. Здесь приводятся основные экспериментальные результаты, фактические данные, обнаруженные связи и

закономерности. В заключительных предложениях аннотации автор отмечает значимость и практическое применение полученных результатов.

Написание такого логично структурированного текста не должно представлять больших затруднений. Однако магистранты и аспиранты, впервые встретившиеся с подобным текстом, совершают большое количество ошибок. Причем далеко не все научные руководители могут научить обучающихся тому, как правильно составить аннотацию к научной статье. Наша практика показала, что доктора и кандидаты наук естественно-технических направлений и специальностей пишут многословные, неструктурированные аннотации, в которых довольно часто встречаются даже синтаксические ошибки на русском языке [8]. Основные ошибки, которые совершают авторы при написании аннотаций на русском языке, возникают из-за неумения сжато сформулировать актуальность и цель исследования. Довольно часто авторы либо слишком подробно представляют методы исследования, либо подменяют их описанием результатов, которые также даны слишком детально. Как правило, выводы о значимости исследования либо отсутствуют, либо выражаются общими словами.

Характерными для магистрантов ошибками при написании аннотации к бакалаврской диссертации являются включение в раздел «результаты работы» своих учебных достижений, например: «были изучены следующие методы исследования / языки программирования». Некоторые магистранты просто копируют разделы своей бакалаврской работы, не задумываясь об объеме аннотации, о необходимости сжато и лаконично формулировать ее основные разделы.

Обучение магистрантов и аспирантов написанию аннотации проходило с использованием билингвального подхода и включало три этапа: подготовительный, написание аннотации, редактирование. На подготовительном этапе в ходе интерактивной презентации преподавателя обучающиеся знакомились с функциями аннотации на английском языке, видами и структурой аннотаций, с основными речевыми клише, используемыми при написании аннотации, с грамматическими особенностями этого вида текста. Анализ текстов аннотаций на русском языке позволил обучающимся увидеть основные структурные ошибки авторов и определить, какие из анализируемых текстов аннотаций полно и объективно представляют проведенное автором исследование, а какие требуют доработки и в чем она должна состоять. Анализ текстов аннотаций (abstract), написанных англоязычными авторами, позволил обучающимся выделить основные фразы-клише, часто употребляемые в текстах аннотации; обратить внимание на видо-временные формы сказуемого, используемые для написания различных разделов текста; познакомиться с терминологией, характерной для конкретной научной области. Анализ текстов аннотаций на английском языке, написанных русскоязычными авторами, помог студентам увидеть типичные синтаксические, лексические, стилистические и структурные ошибки, совершаемые авторами при написании такого текста.

Этап написания аннотации включал два вида работы: написание аннотации на русском языке и ее машинный перевод на английский язык с последующим редактированием перевода. Мы считаем, что в настоящее время существующие системы машинного перевода способны адекватно переводить текст аннотации

на английский язык при условии, что текст прошел предпереводческую подготовку [8; 9]. Предпереводческая подготовка заключается в выполнении следующих правил написания текста: следует писать простые предложения, состоящие из 15–20 слов и выражающие одну мысль; чаще использовать глаголы в активном залоге; выбирать существительные, выражающие конкретное понятие; избегать цепочек существительных в родительном падеже, заменяя их, если это возможно, на глаголы; исключать из текста ненужные слова, которые усложняют предложение. Обучающиеся решали задачу по написанию аннотации в следующей последовательности: создавали текст аннотации на русском языке, выполняя условия его предпереводческой подготовки, переводили текст с помощью выбранной системы машинного перевода и осуществляли постпереводческое редактирование полученного перевода.

Этап предварительного редактирования текста русскоязычной аннотации проходил на занятии, в ходе которого студенты редактировали текст, который был представлен на экранах их компьютеров и на общем экране в аудитории. Анализировались и редактировались язык и структура предложений, общая структура аннотации, наличие отдельных ее разделов, формулировки актуальности и цели исследования, а также значения выполненной работы. Совместная коллективная работа по редактированию позволила обучающимся заметить собственные языковые и содержательные ошибки и ошибки своих сокурсников, найти более приемлемые и лаконичные формулировки, увидеть и помочь исправить нарушения в логике изложения. Роль преподавателя как фасилитатора обсуждения позволяла ему направлять дискуссию в нужное русло и помогать в случаях затруднений при формулировке предложений или выборе наилучших вариантов. Предлагаемые варианты и окончательный вариант текста высвечивались на экране и сохранялись в памяти компьютера, что позволяло студентам самостоятельно еще раз обдумать собственный текст и сравнить его с вариантами сокурсников.

На следующем этапе подготовленный русскоязычный текст аннотации переводился с помощью систем машинного перевода на английский язык и выполнялось постпереводческое редактирование текста. В первую очередь студенты обращали внимание на ошибки в переводе терминологии и многозначных слов, затем исправляли синтаксические ошибки. Отредактированный текст аннотации на английском языке представлялся для оценки его преподавателем. Согласно известным студентам критериям, тексты оценивались на соблюдение структуры аннотации, ясности и лаконичности формулировок разделов, отсутствие языковых ошибок.

Поскольку многие из русскоязычных текстов аннотаций были рассмотрены и отредактированы на занятиях, результаты обучения в виде представленных к оценке текстов позволяют сделать вывод, что студенты смогли под руководством преподавателя написать аннотации к научным статьям в соответствии с принятыми в академическом обществе стандартами и правилами. Интересно отметить, что студенты и аспиранты естественных специальностей предпочитали писать структурированные аннотации, в то время как аннотации авторов

инженерных специальностей были написаны сплошным текстом при соблюдении его структуры.

В работе по обучению магистрантов и аспирантов естественно-технических направлений и специальностей основам академического письма мы сосредоточили свое внимание на формировании умения по написанию академического эссе на английском языке и аннотации к научной статье или учебно-исследовательской работе. При обучении письменной речи мы использовали билингвальный подход, сочетая объяснения и примеры как на русском, так и на английском языках. Использование структурных моделей, принятых в англоязычной методологии обучения академическому письму, позволило научить студентов выделять и формулировать основную идею (фокус, тезис) создаваемого текста и писать эссе или аннотацию с соблюдением требований к их структуре.

При описании процесса обучения написанию академического эссе на основе продукт- и процесс-ориентированных подходов мы сосредоточились на характеристике двух этапов работы: формулирования основной идеи (фокуса, тезиса) эссе и планирования (структурирования) текста. При работе со студентами задача преподавателя состояла в развитии навыков критического и логического мышления и аналитического самостоятельного письма. Обучение магистрантов и аспирантов написанию аннотации на русском и английском языках включало этапы предварительного знакомства со структурой и логикой изложения материала в аннотациях на русском и английском языках и их сравнение; написание текста аннотации на русском языке и его предпереводческое редактирование; перевод аннотации на английский язык с помощью систем машинного перевода и постпереводческое редактирование полученного текста.

Нельзя с полной уверенностью заявлять, что все обучающиеся научились самостоятельно, т. е. без помощи и подсказок преподавателя или научного руководителя, писать аннотации в полном соответствии с требованиями редакций русскоязычных и зарубежных научных журналов. Ограниченные временные рамки занятий и общая загруженность студентов и преподавателя не позволили в должной мере закрепить полученный опыт. Однако отзывы студентов о проделанной работе («очень полезно», «научилась структурировать свои мысли», «буду использовать полученный опыт в своей дальнейшей работе») позволяют надеяться, что опыт обучения студентов основам академического письма оказался положительным. Можно надеяться, что использование описанных методов и подходов позволило повысить уровень функциональной грамотности обучающихся.

Список литературы

1. Короткина И. Б. Академическое письмо: процесс, продукт и практика : учебное пособие для вузов / И. Б. Короткина. Москва. 2015. 215 с.
2. Мягкова Е. Ю. Навык чтения и проблемы понимания текста / Е. Ю. Мягкова // Языковое бытие человека и этноса. 2018. № 20. С. 83–94.
3. Панина Е. Ю. Билингвальный подход в обучении / Е. Ю. Панина, С. Б. Теплова // Проблемы романо-германской филологии, педагогики и методики преподавания иностранных языков. Пермь, 2014. С. 42–49.

4. Blake Turnbull. Reframing foreign language learning as bilingual education: epistemological changes towards the emergent bilingual // *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2018. Vol. 21. Is. 8. P. 1041–1048.
5. Lynn S. Rhetoric and Composition. Cambridge : Cambridge UP, 2010.
6. Абрамова Н. В. Инновационные стратегии в билингвальном обучении. [Электронный ресурс] / Н. В. Абрамова, И. Ю. Ессина // *Фундаментальные исследования*. 2014. № 6-2. С. 45–349. Электрон. дан. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34162> (дата обращения: 08.07.2022).
7. Добрынина О. Л. Академическое письмо для публикационных целей и машинный перевод: возможен ли симбиоз? [Электронный ресурс] / О. Л. Добрынина // *Высшее образование в России*. 2021. Vol. 30, № 12. P. 87–101. Электрон. дан. DOI:10.31992/0869-3617-2021-30-12-87-101 (дата обращения: 08.07.2022).
8. Добрынина О. Л. Аннотация к статье в области технических наук и ее машинный перевод [Электронный ресурс] / О. Л. Добрынина // *Resources and Technology*. 2022. № 19 (2). P. 103–117. Электрон. дан. DOI: 10.15393/j2.art.2022.6223 (дата обращения: 09.07.2022).
9. Короткина И. Б. Academic Writing in Russia Beyond Zero Point [Электронный ресурс] / И. Б. Короткина. Электрон. дан. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Beyond-Zero-Point-Korotkina/ea4df82efb98d380c33de588932e4d1760dd82c#paper-header> (дата обращения: 08.07.2022).
10. Пищальникова В. А. Функциональная неграмотность как следствие утраты доминирующей функции языкового знака в цифровом информационном пространстве [Электронный ресурс] / В. А. Пищальникова // *Вестник Воронежского государственного университета*. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2021. № 2. С. 36–45. Электрон. дан. DOI: <https://doi.org/10.17308/lic.2021.2/3413> (дата обращения: 08.07.2022).
11. Урлапова В. П. О функциональной неграмотности [Электронный ресурс] / В. П. Урлапова. Электрон. дан. URL: <https://russianclassicalschool.ru/methods/psihologiya-obrazovaniya/item/882-v-p-urlapova-o-funktsionalnoj-negramotnosti.html> (дата обращения: 08.07.2022).
12. Юсупова Л. Н. Организация самостоятельной работы студентов по выполнению академического эссе на английском языке [Электронный ресурс] / Л. Н. Юсупова // *Непрерывное образование: XXI век*. 2021. Вып. 1 (33). Электрон. дан. DOI: <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2021.6689> (дата обращения: 08.07.2022).
13. Aimee Chin Impact of bilingual education on student achievement [Электронный ресурс]. Электрон. дан. URL: <https://wol.iza.org/articles/impact-of-bilingual-education-on-student-achievement/long> (дата обращения: 08.07.2022).
14. Constant Leung, Guadalupe Valdés. Translanguaging and the Transdisciplinary Framework for Language Teaching and Learning in a Multilingual World // *The Modern Language Journal*. 2019. Vol. 103. Is. 2. P. 348–370. [Электронный ресурс]. Электрон. дан. URL: <https://doi.org/10.1111/modl.12568> (дата обращения: 09.07.2022).
15. Rex L. A., Thomas E. E., Engel S. Applying Toulmin: Teaching Logical Reasoning and Argumentative Writing [Электронный ресурс] // *English Journal*. 2010. Vol. 99. P. 56–62. Электрон. дан. URL: http://digitalcommons.wayne.edu/coe_ted/2 (дата обращения: 08.07.2022).
16. Robotova A. S. Absurdities in pedagogical texts // *Higher Education in Russia*. 2015. № 3. P. 145–152.
17. Wai Ling Lai et al. Implementing a logical thinking approach in research writing and presentation [Электронный ресурс]. Электрон. дан. URL: <https://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/publications/journal/no19/14.pdf> (дата обращения: 09.07.2022).

References

1. Korotkina I. B. Academic writing: process, product and practice. Moscow, 2015. 215 p. (In Russ.)

2. Myagkova E. Yu. Skill of reading and the problem of text understanding. In: *Yazykovoe bytie cheloveka I etnosa*. 2018 № 20. P. 83–94. (In Russ.)
3. Panina E. Yu., Teplova S. B. Bilingual approach in education. In: *Problemy romano-germanskoj filologii, pedagogiki I metodiki prepodavaniya inostrannyh yazykov*. Perm, 2014. (In Russ.)
4. Blake Turnbull. Reframing foreign language learning as bilingual education: epistemological changes towards the emergent bilingual. In: *International Journal of Bilingual Education and Bilingualism*. 2018. Vol. 21. Is. 8. P. 1041–1048.
5. Lynn S. Rhetoric and Composition. Cambridge : Cambridge UP, 2010.
6. Abramova N. V., Essina I. Yu. Innovative strategies in bilingual teaching [Electronic resource]. In: *Fundamental'nye issledovaniya*. 2014. № 6-2. P. 345–349. Electron. dan. URL: <https://fundamental-research.ru/ru/article/view?id=34162> (date of access: 08.07.2022). (In Russ.)
7. Dobrynina O. L. Academic Writing for Publication Purposes and Machine Translation: Is the Symbiosis Possible? [Electronic resource]. In: *Vysshee obrazovanie v Rossii*. 2021. Vol. 30. № 12. P. 87–101 Electron. dan. DOI: 10.31992/0869-3617-2021-30-12-87-101 (date of access: 08.07.2022). (In Russ.)
8. Dobrynina O. L. Abstract of an article in engineering sciences and its machine translation [Electronic resource]. In: *Resources and Technology*. 2022. № 19 (2). P. 103–117. Electron. dan. DOI: 10.15393/j2.art.2022.6223 (date of access: 09.07.2022). (In Russ.)
9. Korotkina I. B. Academic Writing in Russia Beyond Zero Point [Electronic resource]. Electron. dan. URL: <https://www.semanticscholar.org/paper/Beyond-Zero-Point-Korotkina/eea4df82efb98d380c33de588932e4d1760dd82c#paper-header> (date of access: 09.07.2022).
10. Pishchalnikova V. A. Functional illiteracy as a consequence of a language sign's loss of its dominant function in digital information environment [Electronic resource]. In: *Vestnik Voronezhskogo gosudarstvennogo universiteta. Seriya: Lingvistika i mezkul'turnaya kommunikaciya*. 2021. № 2. P. 36–45. Electron. dan. DOI: <https://doi.org/10.17308/lic.2021.2/3413> (date of access: 08.07.2022). (In Russ.)
11. Uralpova V. P. On functional illiteracy [Electronic resource]. Electron. dan. URL: <https://russianclassicalschool.ru/methods/psihologiya-obrazovaniya/item/882-v-p-uralpova-o-funktionalnoj-negramotnosti.html>. (date of access: 08.07.2022). (In Russ.)
12. Yusupova L. N. Experience in organizing students' independent work in academic essays writing in English [Electronic resource]. In: *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Lifelong education: The 21st century]*. 2021. Is. 1 (33). Electron. dan. DOI: <http://dx.doi.org/10.15393/j5.art.2021.66896> (date of access: 09.07.2022). (In Russ.)
13. Aimee Chin Impact of bilingual education on student achievement [Electronic resource]. Electron dan. URL: <https://wol.iza.org/articles/impact-of-bilingual-education-on-student-achievement/long> (date of access: 09.07.2022).
14. Constant Leung, Guadalupe Valdés. Translanguaging and the Transdisciplinary Framework for Language Teaching and Learning in a Multilingual World. [Electronic resource]. In: *The Modern Language Journal*. 2019. Vol. 103. Is. 2. P. 348–370. Electron. dan. URL: <https://doi.org/10.1111/modl.12568> (date of access: 09.07.2022).
15. Rex L. A., Thomas E. E., Engel S. Applying Toulmin: Teaching Logical Reasoning and Argumentative Writing [Electronic resource]. In: *Teacher Education Faculty Publications*. 2010. Electron. dan. URL: http://digitalcommons.wayne.edu/coe_ted/2 (date of access: 09.08.2022).
16. Robotova A. S. Absurdities in pedagogical texts. In: *Vysshee Obrazovanie v Rossii*. 2015. № 3. P. 145–152. (In English)
17. Wai Ling Lai et al. Implementing a logical thinking approach in research writing and presentation. [Electronic resource]. Electron. dan. URL: <https://www.cshe.nagoya-u.ac.jp/publications/journal/no19/14.pdf> (date of access: 09.07.2022).