

**КОРОТКИНА Ирина Борисовна**

доктор педагогических наук, доцент, руководитель  
Центра академического письма

Российская академия народного хозяйства и государственного управления при Президенте Российской Федерации

(г. Москва, Российская Федерация)

*irina.korotkina@gmail.com*

## **ОБУЧЕНИЕ ПИСЬМУ ДЛЯ НАУЧНО-ПУБЛИКАЦИОННЫХ ЦЕЛЕЙ ОНЛАЙН**

**Аннотация:** развитие академического письма в России сосредоточено сегодня не столько на обучении студентов, сколько на повышении качества научных публикаций ученых. Для этой цели особенно удобен формат онлайн, который позволяет работающему специалисту самостоятельно организовать свое время и темп обучения. В статье представлен онлайн-курс повышения квалификации «Письмо для научно-публикационных целей», разработанный руководителем Центра академического письма РАНХиГС И. Б. Короткиной для научных сотрудников, преподавателей и аспирантов. Курс опирается на металингвистический подход, при котором трансдисциплинарные модели англоязычного академического письма используются в русскоязычном контексте, что позволяет (а) сократить время обучения относительно курсов на английском языке, традиционно предлагаемых центрами письма; (б) существенно расширить аудиторию обучаемых; (в) повысить качество научных текстов на русском языке. Курс последовательно развивает компетенции обучающихся от моделей построения текста и его элементов к научному синтаксису и публикационным конвенциям; он включает краткие интерактивные видеолекции по 5–12 минут, контролируемые задания с рекомендуемыми ответами и работу над собственным исследованием, результатом которой становятся заголовок и аннотация будущего текста, соответствующие международным требованиям. Далее текст отправляется на «слепое» рецензирование трем другим участникам курса, что позволяет каждому лучше понять процесс рецензирования. Оценка основывается на детализированной 100-балльной шкале критериев, которая гарантирует ее объективность и проверку знаний, усвоенных при прохождении курса. Таким образом, подход, основанный на обучении научному письму на русском языке, позволяет поднять качество российских публикаций не только в зарубежных, но и в отечественных журналах и эффективен в повышении компетентности российских редакторов и рецензентов.

**Ключевые слова:** академическое письмо, письмо для научно-публикационных целей, обучение онлайн, качество научных публикаций, повышение квалификации.

**Дата поступления:** 15.08.2024

**Дата публикации:** 26.09.2024

**Для цитирования:** Короткина И. Б. Обучение письму для научно-публикационных целей онлайн // Непрерывное образование: XXI век. 2024. Вып. 3 (47). DOI: 10.15393/j5.art.2024.9604

**KOROTKINA Irina B.**

Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor,  
Head of the Center for Academic Writing  
Russian Academy of National Economy and Public Ad-  
ministration under the President of the Russian Federation  
(Moscow, Russian Federation)

*irina.korotkina@gmail.com*

## **TEACHING WRITING FOR RESEARCH PUBLICATION PURPOSES ONLINE**

**Abstract:** academic writing in Russia has been focused on helping researchers improve the quality of their publications rather than on teaching students. The online format seems to suit this purpose best, enabling busy academics and researchers to arrange their own time and pace of learning. The paper presents the online professional training course «Writing for research-publication purposes» designed by Irina Korotkina, Academic Writing Center Director at the Russian Presidential Academy of National Economy and Public Administration, for researchers, academics, and graduate students. The course applies a metalinguistic approach whereby transdisciplinary models of English academic writing are used in Russian context, which allows to (a) reduce the learning time compared to courses traditionally delivered in English by other writing centers; (b) significantly expand the audience; (c) improve the quality of scientific texts in Russian. The course starts with rhetorical models of text building and proceeds step by step towards rhetorical and publishing conventions; it includes brief interactive video lectures of 5–12 minutes, controlled practice with recommended answers, and participants' own research, the result of which is the title and abstract of their text written according to international requirements. The text is then submitted for three «blind» reviews by other course participants, which enables each to better understand the review process. The assessment is based on a detailed 100-point scale of criteria, which guarantees its objectivity and verifies the knowledge acquired in the course. Teaching writing academically literate papers in Russian, the approach contributes to the quality of not only international but also national publications and helps raise the competences of Russian editors and reviewers.

**Keywords:** academic writing, writing for research publication purposes, online learning, academic publishing, professional training.

**Received:** August 15, 2024

**Date of publication:** September 26, 2024

**For citation:** Korotkina I. B. Teaching writing for research publication purposes online. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Lifelong education: the 21st century]*. 2024. No. 3 (47). DOI: 10.15393/j5.art.2024.9604

Несмотря на относительно недолгую историю академического письма в России [1], в стране успешно функционирует ряд университетских центров письма (например, НИУ ВШЭ в Москве, ИТМО в Санкт-Петербурге и ТюмГУ в Тюмени) и Ассоциация экспертов академического письма «Национальный консорциум центров письма», объединяющая не только центры, но и конкретных преподавателей письма. Рынок образовательных услуг пополняется курсами и учебниками по академическому письму, а в научных журналах публикуются исследования в этой области (как, например, данное издание). Однако, хотя «точка невозврата» пройдена, у нас остается еще много методологических вопросов, требующих осмысления, и задач, ждущих решения.

В статье будет представлен онлайн-курс повышения квалификации «Письмо для научно-публикационных целей»<sup>1</sup>, разработанный в Центре академического письма РАНХиГС в 2018–2019 гг., апробированный на различных аудиториях от редакторов научных журналов до аспирантов и успешно работающий сегодня как на внутреннюю аудиторию Академии, так и на внешних участников.

Поскольку курс обладает целым рядом особенностей, имеющих прямое отношение к методологии академического письма и специфике онлайн-обучения, то эти аспекты будут рассмотрены в его описании.

### **Металингвистический подход и обучение на русском языке**

Главной характеристикой курса является русский язык. Все учебные материалы курса, задания и видеолекции записаны на русском языке, хотя его методологическую основу составляет наука об академическом письме, модели и понятийный аппарат которой сформировались в англоязычной среде, равно как и используемые в курсе методические подходы и технологии обучения.

Русский язык позволяет решить сразу несколько проблем. Прежде всего, многократно расширить аудиторию обучающихся, поскольку английским языком владеет не так много российских специалистов. Согласно глобальному исследованию EF EPI, в 2023 г. Россия заняла 41-е место из 113 по уровню владения английским языком [2], при этом уровень B1 CEFR, минимальный для обучения на английском языке (но не для грамотного письма на нем), имеет в основном молодое поколение, а не публикующиеся ученые. Более того, современные системы автоматического перевода, в том числе такие общедоступные, как Reverso, позволяют перевести текст на английский практически без ошибок – при условии, что оригинал написан внятно и грамотно на русском. Развитие искусственного интеллекта, похоже, может решить и эту проблему, но и он вряд ли исправит текст, написанный бюрократическим языком, очистит его от избыточной информации и упорядочит логически. Знание английского необходимо специалисту на уровне чтения, чтобы работать с международными источниками и базами данных, и знания терминологии своей дисциплины, чтобы проверять ее после перевода. Остальное – дело техники. Мы приходим к тому, что учить нужно, как это ни парадоксально, правильно писать на русском языке.

Наиболее важным аргументом в пользу такого обучения является металингвистический характер самого научного письма. Обучение ему начинается с этических установок, характеристик научного письма и его адресации, а работа над исследованием – с генерации идей и их логической последовательности, отбора необходимого эмпирического материала и формулировки рабочего тезиса. На этом этапе язык, на котором думает и строит карту будущего текста автор, не имеет значения. Даже если российский автор работает и публикуется на русском языке, он не обязательно на нем думает; его родным языком может быть, например, татарский, ингушский или идиш. Для понимания цели и сути

---

<sup>1</sup> База данных учебно-методических материалов по дисциплине «Письмо для научно-публикационных целей». Свидетельство о государственной регистрации базы данных № 2019622174 в реестре баз данных от 26 ноября 2019 г.

исследования это не имеет значения (как и для технологий, которые ему помогут выстроить текст как целое).

Кроме того, и сам язык научного текста имеет особый характер, это своего рода «графолект» [3], который не является ничьим родным языком. Как утверждает профессор Кен Хайлэнд [4], сам факт, что носителям языка легче публиковать научные тексты, чем неносителям, неверен. В основе успешного научного письма лежит опыт проведения исследований, развитие научного мышления и опыт написания научных текстов. В отличие от устного слова, освоение письменной речи происходит в процессе обучения, а не социализации в раннем детстве. Научный же письменный язык – это «специфический языковой код науки», на овладение которым требуется достаточно долгое время и немалые усилия, поэтому многие носители английского языка уступают в публикационном успехе неносителям.

Не менее существенным фактором, нивелирующим значение владения академическим английским языком, являются образовательные, финансовые и административные барьеры, к которым относятся недостаток профессионального обучения научному письму и опыта его использования, специфика местных исследований, мало знакомых международному сообществу, и уже упомянутое выше незнание очевидных для международных авторов неписаных «правил игры» публикационного мейнстрима [4; 5]. К сожалению, многие из этих требований – риторических и публикационных конвенций – попросту неизвестны российским и другим неанглоязычным авторам, поэтому донести суть данных «неписаных правил» до обучающихся значительно легче и быстрее на родном языке.

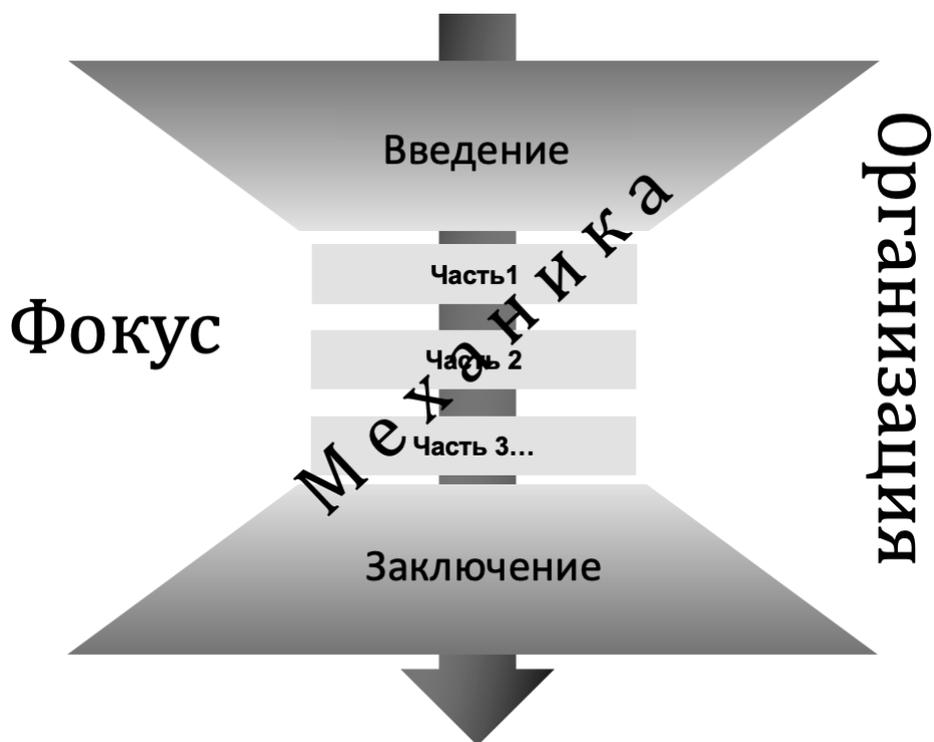
Таким образом, построение курса на русском языке в русскоязычном контексте решает ряд проблем. Обучение научному языку как специфическому научному коду достигается за счет применения универсальных моделей логической организации текста последовательно и поэтапно, от выдвижения центральной гипотезы и формулировки тезиса, организации информации и структуры элементов и метаэлементов текста до редактирования языка. Ключевую роль здесь играют параллельная работа над собственным текстом и выполнение контролируемых заданий на редактирование, поиск и устранение ошибок.

В этой логике строится содержание курса, организованное в четыре части:

1. Письмо в 3D: модели для сборки.
2. Аннотация и заголовок научной статьи в международном журнале.
3. Механика: язык научного текста.
4. Полный текст.

Часть 1 знакомит участников с двумя важными моделями, которые будут сопровождать их на всем протяжении курса: модель риторики и композиции (см. рис.) и 3D-модель академической грамотности австралийского ученого Б. Грина [6]. Термины «риторика и композиция» [7] используются в американских университетах и позволяют видеть текст в трех аспектах: *фокус* удерживает научное рассуждение в рамках темы от тезиса к выводу, давая возможность избежать ненужных отступлений; *организация* помогает выстраивать текст удобно для писателя и читателя – от входа в исследование из общей дискуссии

до выхода в ее продолжение (Введение и Заключение как две «воронки»); *механика* охватывает язык текста, его синтаксис, лексику, связность и убедительность. В этой части студенты учатся применять полезные технологии генерации идей, строить карту текста, проверять ключевые термины на внедренность в международных исследованиях и оценивать свой и чужой текст на основе системы критериев, отражающих «правила игры» и требования «хранителей врат» (gatekeepers) – редакторов и рецензентов международных журналов [4; 5].



Модель риторики и композиции

Model of rhetoric and composition

Часть 2 реализует модель риторики и композиции в формате аннотации и заголовка – главного результата работы над курсом. Выбор заголовка и аннотации к своему исследованию в качестве итоговой аттестации объясняется двумя причинами. С одной стороны, они отражают в сжатом виде все исследование и, соответственно, дают возможность применить технологии и модели, изученные в части 1, и приемы редактирования текста, изучаемые в части 3, в обозримом тексте объемом 200–250 слов; с другой – эти элементы имеют приоритет над полным текстом, поскольку именно заголовок и аннотация доступны читателю в международных базах данных, а редакторы зарубежных журналов изучают их в первую очередь. Немногие наши авторы знают одно из главных «правил игры»: аннотация пишется до текста, а не после него, а полный текст создается на основе хорошо организованной информативной аннотации. Таким образом, уже в первых двух частях курса обучающиеся знакомятся с секретами «хранителей врат», учатся на практике следовать их «правилам игры», а на выходе имеют хорошую заготовку к полному тексту исследования.

В части 3 мы переходим к работе над языком текста. Аннотация, как никакой другой текст, не допускает ни одного лишнего слова. Ее информативность должна быть стопроцентной. Редактирование и вычитку текста нельзя недооценивать, поскольку именно многословие, номинализация и невнятность чаще всего ведут к возврату статьи на доработку или отказу в публикации редакторами международных журналов. Неинформативная аннотация означает, по сути, научный суицид: намеки на основной текст или обещание попытки что-то исследовать вместо конкретных результатов не побуждают ни редактора, ни читателя загружать и читать статью. Здесь коренятся два заблуждения российских авторов, вызванных отсутствием обучения «специфическому языковому коду науки». Первое касается ложного академизма; многие думают, что академический текст должен быть написан сложным, не всем понятным языком. Второе состоит в убеждении, что русский синтаксис совершенно не похож на английский, что верно с точки зрения грамматики, однако глубоко ошибочно с точки зрения академической грамотности. Эмоционально нейтральная, краткая и точная формулировка всегда строится на основе правильно выбранного глагола и прямой логической последовательности от субъекта к объекту. Если текст написан академически грамотно, то любой переводчик переведет его на такой же ясный и информативный английский, французский или испанский. Правда, термины и ключевые слова придется проверить автору.

И, наконец, часть 4 учит писать полный текст. Разумеется, полный текст статьи, диссертации или проекта останется за пределами курса ввиду временных рамок, однако у участника есть его основа – аннотация, написанная в формате IMRaD на основе модели риторики и композиции и содержащая основные результаты исследования, а ее автор уже овладел приемами исправления логических и риторических ошибок научного текста. Пока участники дорабатывают свои итоговые работы, задания последней части знакомят их с принципами построения полного текста, порядком и содержанием элементов Введения и Заключения, организацией информации в абзаце и тем, как из абзацев собирается полный текст. Здесь мы переходим от риторических конвенций к публикационным, обращаемся к использованию источников и учимся понимать, как и, главное, с какой целью используются источники, почему прямое цитирование со ссылкой на источник может обернуться свидетельством академической неграмотности или даже плагиатом, каким образом в международных публикациях книга (сборник глав разных авторов) занимает более важное место, чем журнал, и какие метаэлементы книги возвращают нас к адресации текста и уважению к другим исследователям.

Завершив курс, участник выкладывает свою работу на платформу, и она отправляется на «слепое» рецензирование трем другим участникам. Объективность оценки гарантируется детализированной 100-балльной шкалой критериев (см. табл.), которая не только ограничивает произвольность оценивания, но и позволяет каждому участнику в новом качестве и в трех различных контекстах проверить усвоенные в курсе знания, поскольку любой критерий требует правильной интерпретации. Так каждый участник имеет возможность не только получить три независимые оценки своего текста и возможность довести его до

совершенства, но и выступить в роли рецензента, что позволит лучше понять работу самих «хранителей врат» и предвидеть возможную критику с их стороны при направлении статьи в журнал.

### Критерии оценки итоговой работы

### Criteria for evaluating the final work

<b>Критерии оценки заголовка</b>	<b>до 20 баллов</b>
Ключевые элементы: переменная, результат, выборка (наличие, релевантность и качество каждого элемента)	1–10
Наличие ключевых слов, краткость и информативность	1–5
Отсутствие nereкомендуемых элементов (вопросов, описания методов, сокращений и метафор)	1–5
<b>Критерии оценки аннотации</b>	<b>до 80 баллов</b>
<i>Структура IMRaD:</i>	
фокус, цель	1–8
методы	1–8
результаты и выводы	1–8
импликации	1–8
соотношение элементов в тексте	1–8
<i>Экономичность и информативность</i>	
ключевые слова	1–5
лексическая точность	1–5
отсутствие лишних слов и повторов	1–5
отсутствие многословных конструкций	1–5
<i>Механика</i>	
связность и последовательность	1–5
параллелизм	1–5
отсутствие номинализации	1–5
минимальная пунктуация и союзы	1–5
<b>Итоговая оценка</b>	<b>до 100 баллов</b>

### Формат онлайн и индивидуализация обучения

Разработка и реализация курса письма для научно-публикационных целей в онлайн-формате имеют ряд сложностей, обусловленных общими проблемами подобных курсов.

Взрывное распространение дистанционных, смешанных и онлайн-форматов обучения, вызванное к жизни COVID-19, породило бурные дебаты среди исследователей относительно их концептуализации [8; 9] и целесообразности использования в различных образовательных контекстах [10; 11; 12]. Пока категоризация таких курсов все еще дебатруется, отметим, что наш курс создавался по образцу курсов MOOC (массовые открытые онлайн-курсы) как полностью автономный, однако поскольку технические ресурсы РАНХиГС несопоставимы с такими международными системами, как, например, Coursera, то в его реализации участвуют сотрудники Академии: запись на курс ведется сотрудником Центра академического письма, технические проблемы решают специалисты IT-отдела, а в случае затруднений в освоении курса (например, не-

адекватное рецензирование или задержка итоговой работы) к проверке текста подключается преподаватель. Кроме того, поскольку права на курс принадлежат Академии, ее сотрудники, аспиранты и магистры могут пройти его бесплатно, а внешние участники оплачивают сами или проходят за счет своей организации. Таким образом, программа сочетает в себе элементы онлайн-курса и МООК.

Значение имеет и аудитория курса. Использование онлайн-формата и МООК признается оптимальным в системе повышения квалификации, поскольку обеспечивает гибкость, вариативность и непрерывность этого процесса без необходимости менять график работы специалиста [13]. Кроме того, несмотря на трудности разработки, онлайн-курсы отвечают тенденции к дифференциации и индивидуализации непрерывного образования [14]. Эти преимущества как нельзя лучше отвечают целям нашего курса: повышению квалификации ученых и их работе над собственным исследованием.

Исследователи эффективности онлайн-курсов отмечают, что их введение в образовательный процесс вызывает резонные опасения у преподавателей вузов, поскольку лишает аудиторию живого контакта, мотивации и вовлеченности [15; 16]. Дистанционное обучение действительно имеет меньший эффект в обучении студентов, которым трудно учиться в изоляции от сверстников и долго сидеть перед экраном; оно также сопряжено с ослаблением контроля за усвоением материала и создает проблемы в аттестации. В нашем случае на курс записываются взрослые мотивированные исследователи, для которых ценность имеет его содержание, а индивидуальная работа привычна.

Ряд исследователей полагает также, что МООК и онлайн-курсы ведут к коммодификации образования и утрате его ценности [10; 11; 12]. Нельзя не признать, что курсы повышения квалификации нередко воспринимаются как формальная необходимость и участники записываются на них с единственной целью получить удостоверение. Такое отношение оправдано, когда сам курс не несет в себе ничего нового и читается «для галочки». При записи на наш курс участники предупреждаются о специфике его итоговой аттестации. Профанация минимизируется, поскольку сданный участником текст должен удовлетворять требованиям курса, а сам участник обязан квалифицированно оценить три другие работы. Можно допустить, что специалист пришел ради знаний, а не ради сертификата, но тот, кто пришел ради сертификата и не получил его, зря потратил деньги – свои или работодателя.

Безусловно, большой проблемой является сложность разработки и реализации онлайн-курсов, порождая проблемы как для разработчиков, так и для потребителей. Немецкие ученые [17] провели обширное исследование и выделили две основные категории барьеров в использовании МООК: система оценки и стоимость курсов. Первая категория барьеров связана с трудностью выработки критериев усвоения некоторых важных понятий; этот недостаток был выявлен в большинстве исследованных ими курсов. Вторая категория сопряжена со стоимостью сертификатов, что проявилось почти в половине выборки.

Преодоление первой категории барьеров потребовало нескольких решений, первым из которых стал уже описанный подход к итоговой аттестации с взаимным рецензированием и детализированной шкалой критериев. Однако пройти

аттестацию без выполнения заданий курса сложно, поэтому было решено открывать доступ к каждому следующему блоку только при условии выполнения заданий предыдущего. Такая система не только удерживает любителей сразу просмотреть все видеолекции без выполнения заданий, но и ведет обучающегося шаг за шагом в работе над своим текстом, в котором на каждом этапе учитываются новые требования, проверенные им через практику контролируемых заданий.

Вторая категория барьеров, выделенная в исследовании [17], может быть сопряжена с трудозатратами разработчиков, и такие трудности хорошо иллюстрирует наш опыт, который я опишу с точки зрения автора курса.

Первой проблемой, с которой мы столкнулись в 2018 г. на начальном этапе работы, был наш конфликт с IT-специалистами относительно видеозаписи лекций. Их требования основаны на уже имеющемся опыте российских и зарубежных коллег и заключались в том, что видеоблоки должны быть очень короткими (5–10 минут) и записывать их нужно по готовому тексту. Доводом в пользу такого подхода стало то, что мало кто из преподавателей способен говорить живым голосом на камеру без аудитории, не оговариваясь, не отвлекаясь, стоя неподвижно в одной точке и не имея возможности даже жестикулировать («Стоп! Перезапись: вы коснулись рукой лица!»).

Против краткости блоков возражений у меня не было, однако говорить по писаному означало тройную работу: сначала наговаривать воображаемой аудитории живую речь, потом транслитерировать ее, затем редактировать, не поддаваясь искушению превратить устную речь в письменную (что невероятно сложно человеку, привыкшему работать с текстом), и, наконец, зачитывать текст перед камерой именно так, как он написан. Очевидно, что никакие актерские способности не способны заставить дважды повторить *собственную* живую мысль одинаково. Поэтому, когда в этом году перед нами встала задача перезаписать видеоблоки, я сразу выставила требование говорить *вживую*. Конечно, каждый «стоп!» сбивал меня с мысли, а некоторые блестящие высказывания, заранее отполированные в предыдущей версии, потерялись или упростились, зато видеоролики наполнились живым контактом с аудиторией.

Еще одной пыткой оказалось уложить десятки разнообразных заданий работы с текстами в прокрустово ложе технических возможностей системы. Пресловутый выбор из набора ответов, соотнесение позиций, выпадающий список и вписывание слова – вот и весь арсенал. Сравнить такое ограничение можно разве что с перемещением из парка аттракционов в тюремный двор. А если учесть характер курса с его аналитикой и индивидуальными формулировками, то задача оказалась не из легких. Первая же апробация выявила сложности в его прохождении. В заданиях на редактирование трудно было ожидать, что любой участник даст один из заложенных в систему оптимальных вариантов ответа. Решением стало открывать после трех неудачных попыток опцию «Посмотреть рекомендуемые ответы», обучающийся может увидеть, насколько близок был его ответ к одному из оптимальных. Разумеется, в заданиях с однозначными ответами участникам предоставляется три попытки, как в других онлайн-курсах.

Итак, несмотря на все сложности разработки и реализации, онлайн-курс повышения квалификации «Письмо для научно-публикационных целей» оправдал ожидания и «успешно работает» на внутреннюю и внешнюю аудиторию. Металингвистический подход, использование универсальных моделей и русского языка позволяют существенно сократить время обучения и расширить аудиторию, обучая специалистов безотносительно их владения английским языком. Работа над собственными текстами обеспечивает индивидуальную практику письма, которая корректируется в соответствии с международными риторическими и публикационными конвенциями и вооружает автора инструментами и технологиями, которые помогут в дальнейшем строить новые тексты, не допуская логических и риторических ошибок, и предвидеть возможную критику рецензентов и редакторов.

Онлайн-формат позволяет использовать курс автономно, в индивидуальном режиме, без преподавателя, аудиторий и расписания, шаг за шагом следуя логике курса. Это не только создает условия для индивидуальной работы участников, но и позволяет использовать программу практически без ограничений в их численности и в числе стартов самого курса.

В данной статье не ставилось цели рассматривать коммерческие стороны такого проекта: оплата труда разработчиков и бесплатно обучающихся сотрудников относится к внутренним делам организации, а оплата курса внешними слушателями зависит от запросов и степени информированности академического сообщества. В любом случае, цена невелика, поскольку, в отличие от зарубежных MOOK, наша аудитория – исследователи, преподаватели и аспиранты России и ближнего зарубежья, пишущие на русском языке, и наша задача – помочь им писать научные тексты так, чтобы их приняли и международные, и отечественные журналы. Мы также открыты для российских редакторов и рецензентов, которым не менее важно знать все «правила игры», принятые их коллегами – «хранителями врат».

#### Список литературы

1. Korotkina I. Academic writing in Russia beyond zero point // Ashley Squires L. (Ed.). *Emerging writing research from the Russian Federation*. Colorado, 2021. P. 17–50. DOI: 10.37514/INT-B.2021.1428
2. Россия заняла 41 место из 113 по уровню владения английским языком [Электронный ресурс] // Inc. 13.11.2023. Электрон. дан. URL: <https://incrussia.ru/news/rossiya-41-mesto-iz-113anglijsky-yazyk/> (дата обращения 13.08.2024).
3. Bizzel P. Hybrid academic discourses: what, why, how // *Composition Studies*. 1999. Vol. 27. No. 2. P. 7–21.
4. Hyland K. Participation in publishing: The demoralising discourse of disadvantage // Habibie P., Hyland K. (Eds.). *Novice writers and scholarly publication: Authors, mentors, gatekeepers*. London, 2019. P. 13–33.
5. Macdonald S. Editorial // *Prometheus*. 2023. Vol. 39. No. 2. P. 77–78.
6. Green B., Beavis C. *Literacy in 3D: An integrated perspective in theory and practice*. Camberwell, 2012. 248 p.
7. Lynn S. *Rhetoric and composition: An introduction*. Cambridge, 2010. 330 p.
8. Deimann M. Openness // Jung I. (Ed.). *Open and distance education theory revisited. Implications for the digital era*. Singapore, 2019. P. 39–46.

9. Amrane-Cooper L. [et al.] (Eds.). Online and distance education for a connected world. London, 2023. DOI: 10.2307/j.ctv2wk7261
10. Olsson U. Open courses and MOOCs as professional development – is the openness hindrance? // *Education + Training*. 2016. Vol. 58. Is. 2. P. 229–243
11. Reich J., Ruipérez-Valiente J. A. The MOOC pivot. What happened to disruptive transformation of education? // *Science*. 2019. Vol. 363. No. 6423. P. 130–131.
12. Бермус А. Г. Академическое мошенничество и имитации в высшей школе как онтологический вызов образованию XXI века // *Непрерывное образование: XXI век*. 2023. № 1 (41). DOI: 10.15393/j5.art.2023.8244
13. Касьянов С. Н., Комиссарова С. А. Онлайн-курсы в системе подготовки и повышения квалификации педагогических кадров в условиях информатизации общего образования // *Современные проблемы науки и образования*. 2020. №. 5. С. 53–53.
14. Назаров А. И. Методика и технология разработки онлайн-курса по физике и его реализация в формате смешанного обучения // *Непрерывное образование: XXI век*. 2024. № 2 (46), DOI: 10.15393/j5.art.2024.9487
15. Лобова С. В., Понькина Е. В. Онлайн-курсы: принять нельзя игнорировать // *Высшее образование в России*. 2021. № 1 (30). С. 23–35.
16. Milligan C., Littlejohn A. Why study on a MOOC? The motives of students and professionals // *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2017. Vol. 18. No. 2. P. 92–102.
17. Kögler K., Egloffstein M., Schönberger B. Openness in MOOCs for training and professional development – an exploration of entry and participation barriers [Electronic resource] // Wuttke E., Seifried J., Niegemann H. (Eds.). *Vocational education and training in the age of digitization*. Opladen; Berlin; Toronto, 2020. P. 205–233. Electron. dan. URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv18dvv1c.13> (date of access 12.08.2024).

### References

1. Korotkina I. Academic writing in Russia beyond zero point. Ashley Squires L. (Ed.). *Emerging writing research from the Russian Federation*. Colorado, 2021. P. 17–50. DOI: 10.37514/INT-B.2021.1428
2. Russia ranked 41st out of 113 in the world’s largest ranking of countries and regions by English skills. *Inc*. 13.11.2023 [Electronic resource]. Electron. dan. URL: <https://incrussia.ru/news/rossiya-41-mesto-iz-113anglijsky-yazyk/> (date of access 13.08.2024). (In Russ.)
3. Bizzel P. Hybrid academic discourses: what, why, how. *Composition Studies*. 1999. Vol. 27. No. 2. P. 7–21.
4. Hyland K. Participation in publishing: The demoralising discourse of disadvantage. *Habibie P., Hyland K. (Eds.). Novice writers and scholarly publication: Authors, mentors, gatekeepers*. London, 2019. P. 13–33.
5. Macdonald S. Editorial. *Prometheus*. 2023. Vol. 39. No. 2. P. 77–78.
6. Green B., Beavis C. Literacy in 3D: An integrated perspective in theory and practice. Camberwell, 2012. 248 p.
7. Lynn S. *Rhetoric and composition: An introduction*. Cambridge, 2010. 330 p.
8. Deimann M. Openness. *Jung I. (Ed.). Open and distance education theory revisited. Implications for the digital era*. Singapore, 2019. P. 39–46.
9. Amrane-Cooper L. et al. (Eds.). Online and distance education for a connected world. London, 2023. DOI: 10.2307/j.ctv2wk7261
10. Olsson U. Open courses and MOOCs as professional development – is the openness hindrance? *Education + Training*. 2016. Vol. 58. Is. 2. P. 229–243.
11. Reich J., Ruipérez-Valiente J. A. The MOOC pivot. What happened to disruptive transformation of education? *Science*. 2019. Vol. 363. No. 6423. P. 130–131.

12. Bermous A. G. Academic cheating and imitation at higher school as ontological challenge to the education of the XXI century. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Lifelong Education: The 21st Century]*. 2023. No. 1 (41). DOI: 10.15393/j5.art.2023.8244 (In Russ.)
13. Kasyanov S. N., Komissarova S. A. Online courses in the system of training and advanced studies of teaching staff in the conditions of informatization of general education. *Sovremennye problemy nauki i obrazovaniya [Modern problems of science and education]*. 2020. No. 5. C. 53–53. (In Russ.)
14. Nazarov A. I. Methodology and technology of developing an online physics course and its implementation in a blended learning format. *Nepreryvnoe obrazovanie: XXI vek [Lifelong Education: The 21st Century]*. 2024. No. 2 (46). DOI: 10.15393/j5.art.2024.9487 (In Russ.)
15. Lobova S. V., Ponkina E. B. Online courses: To accept impossible to ignore. *Vysshee obrazovanie v Rossii [Higher Education in Russia]*. 2021. No. 1 (30). P. 23–35. (In Russ.)
16. Milligan C., Littlejohn A. Why study on a MOOC? The motives of students and professionals. *International Review of Research in Open and Distributed Learning*. 2017. Vol. 18. No. 2. P. 92–102.
17. Kögler K., Egloffstein M., Schönberger B. Openness in MOOCs for training and professional development – an exploration of entry and participation barriers [Electronic resource]. *Wuttke E., Seifried J., Niegemann H. (Eds.) Vocational education and training in the age of digitization*. Opladen; Berlin; Toronto, 2020. P. 205–233. Electron. dan. URL: <https://www.jstor.org/stable/j.ctv18dvv1c.13> (date of access 12.08.2024).