



© Н. В. Смирнова, Н. В. Баграмова

DOI: [10.15293/2226-3365.1806.13](https://doi.org/10.15293/2226-3365.1806.13)

УДК 372.811+ 811.111

ИССЛЕДОВАНИЕ СФОРМИРОВАННОСТИ УМЕНИЙ ИНОЯЗЫЧНОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ КАК СОЦИАЛЬНОЙ ПРАКТИКИ У СТУДЕНТОВ НЕЯЗЫКОВОГО ВУЗА НА НАЧАЛЬНОЙ СТУПЕНИ ОБРАЗОВАНИЯ

Н. В. Смирнова, Н. В. Баграмова (Санкт-Петербург, Россия)

Проблема и цель. Статья представляет собой первый этап исследования: постановка проблемы обучения иноязычной письменной речи как социальной практике в вузе в современных условиях изменяющегося образовательного контекста России. Цель нашего исследования – проанализировать ценностные установки и уровень мотивации, сформированность умений самостоятельности и (само)рефлексии, умений письменной речи, которые в совокупности характеризуют письменную речь как вид социальной практики у студентов неязыкового вуза на начальной ступени обучения.

Методология. Методологической основой исследования стали теории деятельностного подхода и коммуникативного подхода в обучении иностранному языку, а также идеи социолингвистики, на основе которых были разработаны три инструмента: анкета самооценки студентами их ценностных установок и мотивации к созданию письменного текста, анкета самооценки степени самостоятельности в процессе создания текста и умений (само)рефлексии, письменный тест.

Результаты. Авторы исследовали проблему содержания понятия письменной речи как социальной практики в вузе, которая характеризуется наличием ценностно-смыслового, мотивационного, когнитивного и поведенческого аспектов. На основе анализа эмпирических данных, выявлено отсутствие важных ценностных установок и мотивации к созданию текста, которые влияют, насколько идентичность автора текста транслируется в создаваемом письменном тексте в процессе порождения смысла. Выявлен низкий уровень самостоятельности и (само)рефлексии при создании письменного текста. На основании данных письменного тестирования сделан вывод о том, что даже при наличии способности корректно лексически и грамматически оформить мысли в тексте, наименее сформированными являются умения начинающих авторов логично излагать мысли с опорой на контраргументы, организовать текст на макро- и микроуровнях как единое целое, использовать средства когезии и формулировать авторскую позицию с учетом специфики дисциплины.

Смирнова Наталья Викторовна – кандидат педагогических наук, старший преподаватель, заместитель руководителя департамента иностранных языков, Национальный исследовательский университет «Высшая школа Экономики».

E-mail: smirnovan@hse.ru

Баграмова Нина Витальевна – доктор педагогических наук, профессор, руководитель кафедры второго иностранного языка, Российский государственный педагогический университет имени А. И. Герцена.

E-mail: nvbagramova@mail.ru



***Заключение.** Делается вывод, что у студентов неязыкового вуза на начальной ступени обучения не сформированы важные ценностные установки и мотивация, самостоятельность и (само)рефлексия в процессе создания письменного текста, а также умения иноязычной академической письменной речи, которые составляют содержание письменной речи как социальной практики с учетом ее ценностно-смыслового, мотивационного, когнитивного и поведенческого аспектов.*

***Ключевые слова:** иноязычная письменная речь; социальная практика; академическое письмо; идентичность автора; ценностные установки; критическое мышление; мотивация письменной речи; самостоятельность; (само)рефлексия; начинающий автор.*

Постановка проблемы

Обучение иноязычной письменной речи в неязыковом вузе традиционно рассматривается как сопутствующая задача, так как основное внимание уделяется формированию умений иноязычного чтения и устной речи. Письменная речь рассматривается как вид речевой деятельности, цель которой состоит в успешной межкультурной коммуникации, т. е. передаче сообщения. Однако существует ряд исследований в области социолингвистики и прикладной лингвистики, которые свидетельствуют о том, что письменная речь имеет социальную природу [1], а успешность письменной коммуникации зависит не только от точной передачи смысла сообщения, но и от учета социального контекста, в котором она создается¹. Письменная речь является видом социальной практики и способствует формированию академической грамотности студентов².

Различие в подходах к пониманию письма (как вида речевой деятельности и как вида социальной практики) можно объяснить различиями в понимании того, что такое «язык»³. В основе исследований по межкультурной коммуникации лежит традиционное для лингвистики понимание языка как универсальной знаковой системы, инструмента для

передачи информации [2; 3]. Исследования социальной природы письменной речи рассматривают язык как один из семиотических ресурсов для порождения смысла, а выбор языковых ресурсов участниками коммуникации зависит от разных социальных факторов и контекста коммуникации (социального статуса участников, статуса жанра) [1].

В современной теории и практике лингводидактики и методики обучения иностранным языкам, на наш взгляд, не нашла освещения проблема определения содержания понятия иноязычной письменной речи в вузе как социальной практики. Статья представляет собой первый этап исследования, а именно: постановку проблемы обучения письменной речи как социальной практике в вузе в современных условиях изменяющегося образовательного контекста в мире и в России [4; 5]. Цель нашего исследования – на основе анализа эмпирических данных, полученных в ходе анкетирования и тестирования, проанализировать ценностные установки и уровень мотивации, сформированность умений самостоятельности и (само)рефлексии, умений письменной речи, которые в совокупности характеризуют письменную речь как вид социальной практики у студентов неязыкового

¹ Lillis T. Student writing. Access, regulation, desire. – London: Routledge, 2001. – 220 p.

² Barton D., Hamilton M., Ivanic R. Situated literacies. Reading and writing in context. – London: Routledge, 2000. – 240 p.

³ Lillis T. Student writing. Access, regulation, desire. – London: Routledge, 2001. – 220 p.

вуза, начинающих авторов, на начальной ступени обучения.

Методология исследования

Иноязычная письменная речь как социальная практика. В лингводидактике и методике обучения иностранным языкам письменная речь традиционно понимается как вид речевой деятельности, как процесс, в основе которого лежит универсальный механизм внутренней речи⁴. Однако существуют исследования, согласно которым процесс порождения письменного текста не является универсальным, идентичным для каждого человека⁵. Исследователи говорят о новом, пост-процессуальном (так называемом *post-process writing*) этапе изучения письменной речи⁶.

Интерес к социальной природе языка повлиял на понимание того, что такое письменный текст. На смену пониманию письменного текста как сложного речевого высказывания, которое обладает определенной логико-композиционной и смысловой структурой, предметным содержанием, языковыми и коммуникативными характеристиками и признания диалогичной природы текста, пришло понимание того, что при создании текста важны его социальные характеристики⁷. Например, анализ более ранних исследований показал, что английский текст ориентирован на формальную сторону речевого высказывания, и ему

присуща линейная структура, логичность изложения, связность, эксплицитность, ориентация на читателя [6]. Однако повышение статуса английского языка в научной и профессиональных сферах коммуникации и интернационализация высшего образования в мире привели к тому, что риторические традиции в национальных языках претерпевают существенные изменения и требуют изучения [7].

Согласно современной теории дискурса, язык существует в социальной реальности, а язык и его употребление (контекст) взаимосвязаны и взаимодействуют [1; 8]. Письменная речь в вузе является не только способом решения коммуникативных задач, но и важной социальной практикой⁸. Понятие «социальная практика» означает устоявшийся способ осуществления вида деятельности в конкретном социальном сообществе, а письмо как социальная практика является неотъемлемой частью ежедневной деятельности людей и социальных институтов.

Письменная речь в вузе тесно связана с ценностями конкретного академического сообщества, а принятие этих ценностей лежит в основе формируемых черт идентичности, которые транслируются в создаваемых письменных текстах⁹. Студенты должны осуществлять письменную коммуникацию на английском языке: общаться с профессорско-преподавательским составом, создавать письменные

⁴ Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

⁵ Barton D., Hamilton M., Ivanic R. *Situated literacies. Reading and writing in context.* – London: Routledge, 2000, – 240 p.

⁶ Lillis T. *The Sociolinguistics of writing.* – Edinburgh: Edinburgh University Press, 2013. – 220 p.

⁷ Гарнаева Л. П. Обучение будущих переводчиков трансляции культурно-специфических смыслов институционального дискурса: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02. – СПб., 2011. – 545 с.

⁸ Lillis T. *Student writing. Access, regulation, desire.* – London: Routledge, 2001. – 220 p.

⁹ Lillis T., Tuck J. *Academic Literacies: a critical lens on writing and reading in the academy* // Hyland K. and Shaw P. eds. *The Routledge Handbook of English for Academic Purposes.* – Routledge Handbooks: Routledge, 2016. – P. 30–43.



тексты различных жанров (эссе, квалификационная работа, научная статья). Помимо знания жанровых особенностей создаваемых текстов [9], им необходимо знать, понимать и принимать ценности академического сообщества: стремление к знаниям, честность и добросовестность, значимость научного знания. Важной представляется способность выражать свое мнение, убедительно и доказательно излагать свою точку зрения с учетом специфики конкретной дисциплинарной области знаний [10].

Таким образом, создание письменного текста в вузе является не только актом коммуникации, но и социальным актом. Это означает, что созданный текст влияет на академическую успеваемость студента, так как он оценивается и дает (или не дает) возможность дальнейшего обучения. Студент является социальным субъектом, активным участником процесса порождения смысла, в котором язык является инструментом для конструирования смысла. Владение английским языком при этом влияет на успешность письменной речи, но не определяет ее, так как в ситуации межкультурного общения способность создавать письменные тексты на английском языке тесно связана с формированием черт академической идентичности и конструированием смысла на базе имеющихся языковых ресурсов. Например, неспособность студента создать текст эссе на английском языке не свидетельствует о низком уровне владения иностранным языком или о низком уровне когнитивного развития¹⁰. Напротив, создание текста

эссе основано на сложившихся социально-исторических понятиях «грамотность» и «знание» в конкретной культуре, конкретном социальном институте, конкретной области знаний¹¹.

Можно сделать вывод, что необходим пересмотр подхода к обучению иноязычной письменной речи в вузе, и существует необходимость определения содержания понятия «письменная речь как социальная практика» для его дальнейшего внедрения в теорию лингводидактики [11]. На основании изученных теорий мы определяем письменную речь в качестве социальной практики как способность эффективно осуществлять письменную коммуникацию в билингвальной академической среде, а именно: 1) понимать и принимать ценности академического сообщества, 2) уметь транслировать и трансформировать знания в изучаемой области знаний, 3) уметь создавать тексты разных жанров на английском языке на базе сформированных общих и профессиональных умений письменной речи, критического мышления, самостоятельности и (само)рефлексии¹².

Нами выделены четыре аспекта обучения письменной речи, которые определяют содержание обучения письменной речи как социальной практике. *Ценностно-смысловой аспект* письменной речи как социальной практики связан с идентичностью автора в процессе порождения письменного текста¹³. Важно создавать условия для формирования новых черт идентичности студентов через осознание и принятие студентами следующих

¹⁰ Lillis T. Student writing. Access, regulation, desire. – London: Routledge, 2001. – 220 p.

¹¹ Barton D., Hamilton M., Ivanic R. Situated literacies. Reading and writing in context. – London: Routledge, 2000. – 240 p.

¹² Смирнова Н. В. Обучение иноязычной письменной речи как социальной практике в условиях билинг-

вального образования (социальноэкономические специальности) (на материале английского языка): дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2018. – 223 с.

¹³ Wodak R., Chilton P. New agenda in (critical) discourse analysis: Theory, methodology and interdisciplinarity. – Benjamins, 2005.



ценностных установок: 1) понимание центральной роли автора в создании текста; 2) понимание письменной речи как социальной практики и важного компонента академической грамотности; 3) адресность текста в процессе порождения смысла; 4) особый статус жанра эссе в вузе¹⁴. *Когнитивный аспект* обучения письменной речи связан с формированием умений критического мышления [12], которое играет важную роль в порождении смысла при создании письменного текста и означает понимание того, что есть знание и как оно конструируется в конкретной дисциплине [13]. Таксономия когнитивных умений¹⁵ выбрана нами как оптимальная основа для формирования умений критического мышления.

Мотивационный аспект связан с тем, что письменная речевая деятельность задается коммуникативно-познавательной потребностью учащегося, которая входит в общую систему его мотивации¹⁶. Формирование и создание потребности в иноязычном письменном общении связано с познанием средствами иностранного языка лично значимой и профессионально значимой действительности и с субъектно-субъектным взаимодействием преподавателя и учащихся. *Поведенческий аспект* включает способность осуществлять письменную межкультурную коммуникацию на базе усвоенных знаний и сформированных умений письменной речи, самостоятельности и (само)рефлексии¹⁷.

Следующим этапом нашего исследования стала задача разработки эмпирических инструментов для изучения, насколько сформированы умения иноязычной письменной речи

как социальной практики у студентов неязыкового вуза на начальной ступени обучения.

Инструменты исследования. Сбор данных проводился в 2016/2017 учебном году со студентами первого курса бакалавриата (165 человек), обучающимися по англоязычной образовательной программе «Менеджмент» в Национальном исследовательском университете «Высшая школа Экономики – Санкт-Петербург». Нами были разработаны три инструмента: 1) письменная анкета самооценки студентами их ценностных установок и мотивации к созданию письменного текста (табл. 2); 2) письменная анкета самооценки студентами степени самостоятельности в процессе создания текста и умений (само)рефлексии (табл. 3); 3) письменный тест. Тест был разработан с учетом современных теоретических положений в области лингводидактического тестирования¹⁸. Тест проверяет способности учащихся критически мыслить и излагать свои мысли на английском языке в жанре аналитического эссе на основе проблемной ситуации и соответствует когнитивной, контекстной и оценочной видам валидности языкового теста [14–16]. Тексты эссе были проанализированы по критериям наличия представленности четырех аспектов письменной речи как социальной практики (аналитическая шкала оценивания) (табл. 1). Для дальнейшего статистического анализа результатов теста каждый критерий оценивался по шкале: 0 (не сформирован), 1 (практически не сформирован), 2 (практически сформирован), 3 (сформирован).

¹⁴ Lillis T. Student writing. Access, regulation, desire. – London: Routledge, 2001. – 220 p.

¹⁵ Vosen M. Using Bloom's Taxonomy to Teach Students about Plagiarism // The English Journal. – 2008. – Vol. 97, Issue 6. – P. 43–46.

¹⁶ Зимняя И. А. Психология обучения иностранным языкам в школе. – М.: Просвещение, 1991. – 222 с.

¹⁷ Хмелидзе И. Н. Обучение иноязычной письменной речи студентов неязыковых специальностей на основе автономного подхода: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.02. – Томск, 2009. – 256 с.

¹⁸ Павловская И. Ю., Башмакова Н. И. Основы методологии обучения иностранным языкам. Тестология. – 2-е изд. – СПб.: Филол. факультет СПбГУ, 2007. – 224 с.

Таблица 1

Критерии оценки письменного текста в жанре аналитического эссе

Table 1

Analytical essay assessment criteria

Аспект		Критерий оценки письменного текста аналитического эссе
Ценностно-смысловой		Наличие обоснованной точки зрения (тезис, наличие маркера авторской позиции, тема и фокус)
Мотивационный		Наличие минимум трех источников релевантной профессиональной информации
Когнитивный	1	Логично изложенные идеи, опора на аргументацию
	2	Использованы контраргументы, альтернативные мнения
Поведенческий	1	Текст организован на макроуровне (сформулирована цель, правильно выбран жанр, учтена профессиональная аудитория)
	2	Текст организован как единое целое (выделено важное и второстепенное, определены отношения в тексте (причинно-следственные, объяснения, сопоставления, описания, аргументации), структурировано введение, основная часть, заключение)
	3	Текст организован на микроуровне (правильная структура каждого абзаца, формулировка цели абзаца)
	4	Грамотно использованы логические связки и средства когезии в тексте
	5	Авторская позиция формулируется согласно традициям в области социальных наук (хеджирование, использование местоимения «I»)
	6	Корректная орфография и пунктуация
	7	Корректное лексическое оформление мыслей в тексте
	8	Корректное грамматическое оформление мыслей в тексте

Результаты исследования

1. Самооценка ценностных установок и мотивации

Качественный анализ ответов выявил, что большинство студентов имеют низкую мотивацию к созданию письменных текстов как на родном, так и на английском языках (табл. 2). Большинство ответов на вопрос «Нравится ли Вам писать на родном языке?» содержат наиболее типичные выражения: «Это скучно», «Я больше люблю говорить о чем-то или выступать». Ответы на вопрос «Нравится ли Вам писать на английском языке?»

содержат следующие наиболее распространенные варианты: «У меня плохой английский язык и мне сложно писать тексты на английском языке», «Я не знаю, как научиться хорошо писать на английском». Полученные ответы свидетельствуют о том, что учащиеся воспринимают письменную речь как умение, в основе которого лежит владение лексикой и грамматикой. Письменная речь воспринимается как некая необходимость, не вызывающая интереса, не имеющая отношения к профессиональной деятельности.



Таблица 2

Результаты самооценки ценностных установок и мотивации

Table 2

Self-evaluation of values and motivation results

Вопрос анкеты самооценки ценностных установок и мотивации	Ответ		
	Да	Нет	Не уверен(а)
	% ответов		
1. Вы хорошо пишете на английском языке? (Почему?)	31	48	21
2. Нравится ли Вам писать на английском языке? (Почему?)	19	33	48
3. Вы хорошо пишете на русском языке? (Почему?)	27	52	31
4. Нравится ли Вам писать на русском языке? (Почему?)	22	36	42
5. Вам необходимо обучение письму на английском языке? (Почему?)	45	25	30
6. Важно ли для Вас уметь писать на английском языке? (Почему?)	79	12	9
7. Важно ли Вам «высказать свое мнение» в эссе? (Почему?)	26	26	58
8. Вы мыслите критически, когда пишете эссе? (Почему?)	74	3	23
9. Вы часто и много пишете, обучаясь в университете? (Почему?)	79	4	17
10. Вы должны писать в основном на английском языке? (Почему?)	57	19	24

Ответы на вопрос анкеты «*Вам необходимо обучение письму на английском языке?*» содержат типичные варианты о необходимости, так как это требование образовательной программы в университете. Данные анкетирования свидетельствуют о том, что наиболее типичным подходом является написание текста непосредственно перед финальной датой сдачи, отсутствие мотивации поиска обратной связи, отсутствие работы до и после текстового этапа создания текста. Понимание студентами сути критического мышления поверхностно. Большинство ответов на вопрос «*Вы мыслите критически, когда пишете эссе?*» содержат положительный вариант ответа, однако мыслить критически в понимании студентов означает лишь «понимать» вопрос, текст и т. п. Вопрос анкеты о том, что значит выразить свое мнение, также содержит общие ответы: «*сказать, что ты думаешь*», «*ответить на вопрос по проблеме*», «*доказать, что ты думаешь*», но

только 26 % студентов полагают, что это важно. Большинство студентов ответили, что часто выполняют письменные работы, однако не знают, почему должны настолько часто писать тексты в вузе. Большинство студентов положительно ответили на вопрос «*Вы должны писать в основном на английском языке?*» и отметили общие процессы глобализации в мире и тот факт, что ведущая роль в коммуникации принадлежит английскому языку.

Количественный анализ ответов при анкетировании выявил, что способность создавать письменные тексты на английском языке является приоритетной для студентов (79 % учащихся), обучающихся по англоязычной программе и 45 % студентов считают, что им необходимо обучение иноязычной письменной речи. Половина опрошенных студентов полагает, что достаточно плохо пишут на родном (52 %) и на английском (48 %) языках. Результаты свидетельствуют о том, что у студентов не



сформировано ценностно-смысловое отношение и мотивация к порождению письменного текста.

2. Самооценка самостоятельности и (само)рефлексии

На вопрос «Оцените успешность своей письменной речевой деятельности на английском языке» большинство студентов (95 %) ответили «скорее не успешно», 3 % студентов

ответили, что не знают, и 2 % учащихся ответили, что «совершенно неуспешно» (табл. 3). Учащиеся при ответе на вопрос «Оцените способность самостоятельно организовать письменный текст, согласно жанру аналитического эссе?» отвечали: «скорее не успешно» (50 %), «не знаю» (35 %), «совершенно неуспешно» (12 %), «успешно» (3 %).

Таблица 3

Результаты самооценки самостоятельности и (само)рефлексии

Table 3

Self-regulation and self-reflection results

Вопрос анкеты самооценки самостоятельности и (само)рефлексии	очень успешно	успешно	не знаю	скорее не успешно	совершенно неуспешно
1. Оцените способность писать на английском языке	0	0	3	95	2
2. Оцените способность написать аналитическое эссе	0	3	35	50	12
3. Оцените способность поставить цели и спланировать письменную деятельность	0	0	9	91	0
4. Оцените способность найти информацию для создания текста	10	75	15	0	0
5. Оцените способность делать записи и корректировать свою письменную деятельность в ходе работы над текстом	13	69	18	0	0
6. Оцените способность организовать свое пространство для письма (найти тихое место, заниматься без музыки)	0	3	0	95	2
7. Оцените способность к самомотивации при написании текста	0	0	11	65	24
8. Оцените способность запоминать, учить информацию	8	57	21	10	4
9. Оцените способность найти помощь в процессе создания текста	0	1	38	59	2
10. Оцените способность обращаться к своим записям в ходе написания текста	6	32	24	28	10

Учащиеся в целом низко оценивают свою способность поставить цели и спланировать письменную деятельность. Большинство студентов (91 %) полагают, что они скорее не успешны и 9 % опрошенных считают, что не могут оценить свою способность (ответ «не знаю»). Напротив, студенты положительно

оценивают свою способность найти нужную информацию для создания письменного текста эссе: 75 % опрошенных ответили «успешно» и 10 % ответили «очень успешно», 15 % студентов ответили, что затрудняются оценить это умение. Большинство опрошенных оценили положительно свои умения вести



записи в ходе работы над письменным текстом, однако комментарии к ответу на этот вопрос показывают, что лишь малое количество студентов используют записи для дальнейшей корректировки своей письменной деятельности и письменных текстов.

Результаты самооценки способности организовать свое пространство для работы с письменным текстом показывают, что большинство учащихся испытывают сложности с организацией своего пространства (95 %). Комментарии к ответу также показывают, что организация пространства не рассматривается студентами как важный фактор успешной письменной речевой деятельности. Большинство студентов низко оценивают свою способность к самомотивации при написании текста эссе («скорее не успешно», «совершенно неуспешно»), а их комментарии демонстрируют, что многие студенты не задумывались над подобным вопросом ранее.

Опрошенные учащиеся положительно оценивают свою способность запоминать и учить информацию (8 % – «очень успешно», 57 % – «успешно», 21 % – «не знаю», 10 % – «скорее не успешно», 4 % – «совершенно неуспешно»). Результаты также свидетельствуют о том, что студенты низко оценивают свою способность найти помощь в процессе создания письменного текста эссе. Комментарии к вопросу показывают, что опрошенные не обращаются за помощью в создании письменного текста ни на одном этапе (до, в процессе, после) и не уверены нужно ли (можно ли) обращаться к кому-либо за помощью. Данные анкетирования свидетельствуют о том, что самостоятельность и (само)рефлексия почти не сформированы.

3. Письменный тест: создание текста в жанре аналитического эссе

Тексты в жанре эссе [17–19] были проанализированы по критериям, где каждый

критерий оценивался по шкале: 0 (не сформирован), 1 (практически не сформирован), 2 (практически сформирован), 3 (сформирован) (табл. 1) и обработаны статистически. Большинство работ не содержат сформулированную точку зрения по проблеме, или точка зрения представлена фрагментарно (среднее = 0,45, ст. откл. = 0,512). Тексты не содержат основной тезис во вступительной части эссе, а содержат лишь общее заключение.

Показатель поиска дополнительной профессиональной информации по исследуемой проблеме равен 0,4 (ст. откл. = 0,491). Этот показатель означает, что больше половины студентов демонстрировали низкую мотивацию и вовлеченность в анализ проблемной ситуации. Умение использования контраргументов при построении логичного высказывания = 0,33 (ст. откл. = 0,473). Показатель организации текста эссе на макроуровне (формулировка цели, учет характеристик жанра) = 0,42 (ст. откл. = 0,496). Большинство студентов (110 человек) структурируют текст эссе, однако допускают многочисленные ошибки: на уровне общей организации эссе (введения, основной части, заключения), на уровне структуры абзаца (вводного предложения, развития идеи в абзаце), на уровне структуры отдельных предложений. Показатель использования средств когезии оказался на минимальном уровне (среднее = 0,18, ст. откл. = 0,382). Тексты содержат ошибки в использовании средства логической связи, и наиболее частотными логическими связками были: *firstly*, *secondly*, *finally*. Такие средства когезии как параллельные структуры (parallel structures), местоимения (proforms), синонимы, антонимы, причинно-следственные связки, связки отношений проблема – решение, иллюстрации и объяснения почти отсутствуют. Такой результат связан с низкими данными по показателю использования контраргументов.



Согласно результатам письменного теста лингвистические средства хеджирования [20] (например, *seem, might*) не используются (среднее = 0,37, ст. откл. = 0,484). Например, авторская позиция [10] формулируется не через применение местоимения «I», что характерно для социальных наук (в нашем случае дисциплина «Менеджмент»), а используется авторское «we» или нейтральные конструкции (например, использование пассивных конструкций). Показатели по корректности употребления грамматики (среднее = 1,41, ст. откл. = 0,518), лексики (среднее = 1,52, ст. откл. = 0,502), орфографии и пунктуации (среднее = 1,48, ст. откл. = 0,483) оказались самыми высокими и оцениваются как «практически сформированы» по нашей шкале оценивания.

Средний суммарный балл за письменный тест составил 7 баллов (165 человек, ср. откл. = 3,04) при максимуме в 36 баллов. Средний балл был также подсчитан с учетом пола испытуемых и уровня владения английским языком. Результаты анализа свидетельствуют о том, что суммарный балл у юношей (80 человек, среднее = 8, ст. откл. = 3,246) несколько выше чем у девушек (85 человек, среднее = 7, ст. откл. = 2,85). Студенты с уровнем B1 имеют средний балл 6 (6 человек, ст. откл. = 3,97), с уровнем B1+ – балл 8 (30 человек, ст. откл. = 3,103), с уровнем B2 – балл 7 (113 человек, ст. откл. = 2,89), с уровнем B2+ – балл 10 (6 человек, ст. откл. = 3,97).

Заключение

В условиях интернационализации высшего образования¹⁹ письменная речь в вузе яв-

ляется видом социальной практики. Это означает, что при обучении письменной речи необходимо уделять внимание формированию не только умений иноязычной письменной речи²⁰, но и формировать у учащихся ценностно-смысловое отношение к письменной речи. Важными становятся умения критического мышления, самостоятельности и (само)рефлексии в обучении профессионально ориентированной письменной речи²¹.

Целью нашего исследования стал анализ сформированности ценностных установок и мотивации, умений самостоятельности и (само)рефлексии, умений письменной речи, которые в совокупности характеризуют письменную речь как вид социальной практики у студентов неязыкового вуза на начальной ступени обучения. На основе анализа эмпирических данных, полученных в ходе анкетирования студентов, мы обнаружили, что у начинающих авторов отсутствуют важные ценностные установки и мотивация к созданию письменного текста на иностранном языке, которые влияют, насколько идентичность автора текста транслируется в создаваемом письменном тексте в процессе порождения смысла. У студентов выявлен низкий уровень самостоятельности и (само)рефлексии при создании письменного текста. На основании данных письменного тестирования, мы пришли к выводу, что даже при наличии способности грамотно оформлять мысли в тексте (на уровне лексики и грамматики), наименее сформированными являются способности студентов логично из-

¹⁹ Altbach Ph., Reisberg L., Yudkevich M., Androushchak G., Kuzminov Y. The global future of higher education and the academic profession: the BRICs and the United States. – New York: Palgrave Macmillan, 2013. – 224 p.

²⁰ Coffin C., Curry M., Goodman S., Hewings A. Lillis T., Swann J. Teaching academic writing: a toolkit for higher education. – London, New York: Routledge, 2003. – 175 p.

²¹ Björk L., Bräuer G., Rienecker L., Jørgensen P. S. Teaching academic writing in European higher education. Studies in writing (Volume 12). – Springer Science & Business Media, 2006. – 234 p.



лагать мысли с опорой на контраргументы, организовать текст на макро- и микроуровнях как единое целое, использовать средства когезии и формулировать авторскую позицию с учетом специфики дисциплины.

На основе анализа эмпирических данных, полученных в ходе анкетирования и тестирования, мы делаем вывод, что у студентов неязыкового вуза на начальной ступени обучения не сформированы важные ценностные установки и мотивация, самостоятельность и (само)рефлексия в процессе создания

письменного текста, а также умения иноязычной академической письменной речи, которые составляют содержание письменной речи как социальной практики с учетом ее ценностно-смыслового, мотивационного, когнитивного и поведенческого аспектов. Мы также делаем вывод о важности применения данных анкетирования при изучении опыта студентов в сочетании с данными письменного тестирования [21–23] для изучения сложной природы письменной речи как социальной практики [24; 25].

СПИСОК ЛИТЕРАТУРЫ

1. **Чернявская В. Е.** Методологические возможности дискурсивного анализа в корпусной лингвистике // Вестник Томского государственного университета. Филология. – 2017. – № 50. – С. 135–148. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32684551>
2. **Cánovas Guirao J., Roca de Larios J., Coyle Y.** The use of models as a written feedback technique with young EFL learners // System. – 2015. – Vol. 52. – P. 63–77. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.002>
3. **García Mayo M. d. P., Labandibar U. L.** The use of models as written corrective feedback in English as a Foreign Language (EFL) Writing // Annual Review of Applied Linguistics. – 2017. – Vol. 37. – P. 110–127. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190517000071>
4. **Altbach P. G., de Wit H.** Internationalization and Global Tension: Lessons from history // Journal of Studies in International Education. – 2015. – Vol. 19, Issue 1. – P. 4–10. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315314564734>
5. Смирнова Н. В. Академическая грамотность как фактор иноязычной профессиональной подготовки // Вестник Воронежского государственного университета. Серия: Лингвистика и межкультурная коммуникация. – 2017. – № 1. – С. 140–147. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29027794>
6. **Kaplan R. B.** Cultural thought patterns in intercultural education // Language learning. – 1966. – Vol. 16, Issue 1-2. – P. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1966.tb00804.x>
7. **Liu X., Furneaux C.** A multidimensional comparison of discourse organization in English and Chinese university students' argumentative writing // International Journal of Applied Linguistics. – 2014. – Vol. 24, Issue 1. – P. 74–96. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijal.12013>
8. **Ivanic R.** Writing and identity: The discursual construction of identity in academic writing. – Amsterdam: Benjamins, 1998. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/swll.5>
9. **Neiderhiser J. A., Kelley P., Kennedy K. M., Swales J. M., Vergaro C.** 'Notice the similarities between the two sets ...': Imperative usage in a corpus of upper-level student papers // Applied Linguistics. – 2016. – Vol. 37, Issue 2. – P. 198–218. DOI: <https://doi.org.libezproxy.open.ac.uk/10.1093/applin/amu017>
10. **Hyland K.** Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing // Journal of Pragmatics. – 2002. – Vol. 34, Issue 8. – P. 1091–1112. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8)



11. **Hyland K.** Methods and methodologies in second language writing research // System. – 2016. – Vol. 59. – P. 116–125. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.002>
12. **Коржуев А., Попков В., Рязанова Е.** Как формировать критическое мышление? // Высшее образование в России. – 2001. – № 5. – С. 55–58. URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9568864>
13. **Mitchell T. D., Pessoa S.** Scaffolding the writing development of the argument genre in history: the case of two novice writers // Journal of English for Academic Purposes. – 2017. – Vol. 30. – P. 26–37. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.10.002>
14. **Shintani N., Aubrey S., Donnellan M.** The effects of pre-task and post-task metalinguistic explanations on accuracy in second language writing // TESOL Quarterly. – 2016. – Vol. 50, Issue 4. – P. 945–955. DOI: <https://doi-org.libezproxy.open.ac.uk/10.1002/tesq.323>
15. **Hayes J. R., Hatch J. A., Silk Ch. M.** Does holistic assessment predict writing performance?: Estimating the consistency of student performance on holistically scored writing assignments // Written Communication. – 2000. – Vol. 17, Issue 1. – P. 3–26. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088300017001001>
16. **Yang W., Lu X., Weigle C. S.** Different topics, different discourse: Relationships among writing topic, measures of syntactic complexity, and judgments of writing quality // Journal of Second Language Writing. – 2015. – Vol. 28. – P. 53–67. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.02.002>
17. **Schall-Leckrone L.** Genre Pedagogy: A framework to prepare history teachers to teach language // TESOL Quarterly. – 2017. – Vol. 51, Issue 2. – P. 358–382. DOI: <https://doi-org.libezproxy.open.ac.uk/10.1002/tesq.322>
18. **Lavelle E.** The Quality of university writing: A preliminary analysis of undergraduate portfolios // Quality in Higher Education. – 2003. – Vol. 9, Issue 1. – P. 87–93. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538320308159>
19. **Humphrey S., Macnaught L.** Functional language instruction and the writing growth of English language learners in the middle years // TESOL Quarterly. – 2016. – Vol. 50, Issue 4. – P. 792–816. DOI: <https://doi-org.libezproxy.open.ac.uk/10.1002/tesq.247>
20. **Jiang F. K., Hyland K.** Nouns and academic interactions: a neglected feature of metadiscourse // Applied linguistics. – 2018. – Vol. 39, Issue 4. – P. 508–531. DOI: <https://doi-org.libezproxy.open.ac.uk/10.1093/applin/amw023>
21. **Miller R. T., Mitchell T. D., Pessoa S.** Impact of source texts and prompts on students' genre uptake // Journal of Second Language Writing. – 2016. – Vol. 31. – P. 11–24. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.001>
22. **Lee H.-K., Anderson C.** Validity and topic generality of a writing performance test // Language Testing. – 2007. – Vol. 24, Issue 3. – P. 307–330. DOI: <https://doi-org.libezproxy.open.ac.uk/10.1177/0265532207077200>
23. **Huang H. J.** Essay topic writablity examined through a statistical approach form the college writer's perspective // English Language Teaching. – 2008. – Vol. 1, № 2. – P. 79–85. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v1n2p79>
24. **Hinkel E.** The effects of essay topics on modal verb uses in L1 and L2 academic writing // Journal of Pragmatics. – 2009. – Vol. 41, Issue 4. – P. 667–683. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.09.029>
25. **Llinares A., Pascual Peña I.** A genre approach to the effects of academic questions on CLIL students' language production // Language and Education. – 2015. – Vol. 29, Issue 1. – P. 15–30. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.924964>



Natalia Viktorovna Smirnova

Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Lecturer, Deputy Head,
Department of Foreign Languages,
National Research University Higher School of Economics, St. Petersburg,
Russian Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0003-4464-2470>

E-mail: smirnovan@hse.ru

Nina Vitalievna Bagramova

Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head,
Second Foreign Language Department,
Herzen State Pedagogical University of Russia, St. Petersburg, Russian
Federation.

ORCID ID: <http://orcid.org/0000-0001-6599-0285>

E-mail: nvbagramova@mail.ru

An empirical investigation on undergraduate students' writing skills in a foreign language as a social practice within a non-linguistic university

Abstract

Introduction. *This study represents the first stage in a larger study where we address the problem of teaching writing in a foreign language as a social practice within changing higher education context in Russia. The aim of the study is to identify core values and levels of motivation, self-regulation and self-reflection skills, as well as core writing skills, which together characterize writing as a type of social practice, with first-year undergraduate students at a non-linguistic university.*

Materials and Methods. *The study is based on activity theory and the communicative approach to foreign language acquisition as well as on the ideas from the field of Sociolinguistics. Three empirical instruments have been developed: a self-evaluation questionnaire (students' values and incentives for writing), a self-evaluation questionnaire (self-regulation and self-reflection on writing), and a written test.*

Results. *The authors have studied the notion of writing as a social practice and defined its values and meaning, motivation, cognition and behavior aspects in order to develop the empirical tools for the study. Drawing on the questionnaire and written test data sets, we have revealed the absence of core values and motivation, which influence how an author represents his/her identity in a written text during the process of meaning making. A low level of self-regulation and self-reflection within a text production cycle among the students have also been revealed. The written test data indicate that even if students meet grammar and vocabulary accuracy criteria, they still have poor skills of reasoning and applying counter arguments, structuring the text as a single unity at micro and macro levels, using cohesion devices and expressing the their stance according to the field of knowledge.*

Conclusions. *The authors conclude that first-year students at a non-linguistic university fail to demonstrate the core values, motivation, self-regulation and self-reflection as well as academic writing skills, which characterize writing as a type of social practice, based on certain values and meaning making process, motivation, cognition and behavior.*

Keywords

Foreign language writing; Social practice; Academic writing; Writer's identity; Values; Critical thinking; Written speech motivation; Self-regulation; Self-reflection; Novice writer.



REFERENCES

1. Chernyavskaya V. E. Towards methodological application of discourse analysis in corpus-driven linguistics. *Tomsk State University Journal of Philology*, 2017, no. 50, pp. 135–148. (In Russian). URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=32684551>
2. Cánovas Guirao J., Roca de Larios J., Coyle Y. The use of models as a written feedback technique with young EFL learners. *System*, 2015, vol. 52, pp. 63–77. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2015.04.002>
3. García Mayo M. d. P., Labandibar U. L. The use of models as written corrective feedback in English as a Foreign Language (EFL) Writing. *Annual Review of Applied Linguistics*, 2017, vol. 37, pp. 110–127. DOI: <http://dx.doi.org/10.1017/S0267190517000071>
4. Altbach P. G., de Wit H. Internationalization and global tension: Lessons from history. *Journal of Studies in International Education*, 2015, vol. 19, issue 1, pp. 4–10. DOI: <https://doi.org/10.1177/1028315314564734>
5. Smirnova N. V. Academic literacy in ESP teaching. *Proceedings of Voronezh State University. Series: Linguistics and Intercultural Communication*, 2017, no. 1, pp. 140–147. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=29027794>
6. Kaplan R. B. Cultural thought patterns in intercultural education. *Language Learning*, 1966, vol. 16, issue 1-2, pp. 1–20. DOI: <https://doi.org/10.1111/j.1467-1770.1966.tb00804.x>
7. Liu X., Furneaux C. A multidimensional comparison of discourse organization in English and Chinese university students' argumentative writing. *International Journal of Applied Linguistics*, 2014, vol. 24, issue 1, pp. 74–96. DOI: <https://doi.org/10.1111/ijal.12013>
8. Ivanic R. *Writing and identity: The discursal construction of identity in academic writing*. Amsterdam, Benjamins Publ., 1998. DOI: <http://dx.doi.org/10.1075/swll.5>
9. Neiderhiser J. A., Kelley P., Kennedy K. M., Swales J. M., Vergaro C. 'Notice the similarities between the two sets ...': Imperative usage in a corpus of upper-level student papers. *Applied Linguistics*, 2016, vol. 37, Issue 2, pp. 198–218. DOI: <https://doi-org.libezproxy.open.ac.uk/10.1093/applin/amu017>
10. Hyland K. Authority and invisibility: Authorial identity in academic writing. *Journal of Pragmatics*, 2002, vol. 34, issue 8, pp. 1091–1112. DOI: [https://doi.org/10.1016/S0378-2166\(02\)00035-8](https://doi.org/10.1016/S0378-2166(02)00035-8)
11. Hyland K. Methods and methodologies in second language writing research. *System*, 2016, vol. 59, pp. 116–125. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.system.2016.05.002>
12. Korzhuev A., Popkov V., Ryazanova E. How to develop critical thinking?. *Higher Education in Russia*, 2001, vol. 5, pp. 55–58. (In Russian) URL: <https://elibrary.ru/item.asp?id=9568864>
13. Mitchell T. D., Pessoa S. Scaffolding the writing development of the argument genre in history: the case of two novice writers. *Journal of English for Academic Purposes*, 2017, vol. 30, pp. 26–37. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jeap.2017.10.002>
14. Shintani N., Aubrey S., Donnellan M. The effects of pre-task and post-task metalinguistic explanations on accuracy in second language writing. *TESOL Quarterly*, 2016, vol. 50, issue 4, pp. 945–955. DOI: <https://doi-org.libezproxy.open.ac.uk/10.1002/tesq.323>
15. Hayes J. R., Hatch J. A., Silk Ch. M. Does holistic assessment predict writing performance?: Estimating the consistency of student performance on holistically scored writing assignments. *Written Communication*, 2000, vol. 17, issue 1, pp. 3–26. DOI: <https://doi.org/10.1177/0741088300017001001>



16. Yang W., Lu X., Weigle C. S. Different topics, different discourse: Relationships among writing topic, measures of syntactic complexity, and judgments of writing quality. *Journal of Second Language Writing*, 2015, vol. 28, pp. 53–67. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2015.02.002>
17. Schall-Leckrone L. Genre Pedagogy: A framework to prepare history teachers to teach language. *TESOL Quarterly*, 2017, vol. 51, issue 2, pp. 358–382. DOI: <https://doi-org.libezproxy.open.ac.uk/10.1002/tesq.322>
18. Lavelle E. The Quality of university writing: A preliminary analysis of undergraduate portfolios. *Quality in Higher Education*, 2003, vol. 9, issue 1, pp. 87–93. DOI: <https://doi.org/10.1080/13538320308159>
19. Humphrey S., Macnaught L. Functional language instruction and the writing growth of English language learners in the middle years. *TESOL Quarterly*, 2016, vol. 50, issue 4, pp. 792–816. DOI: <https://doi-org.libezproxy.open.ac.uk/10.1002/tesq.247>
20. Jiang F. K., Hyland K. Nouns and academic interactions: a neglected feature of metadiscourse. *Applied Linguistics*, 2018, vol. 39, issue 4, pp. 508–531. DOI: <https://doi-org.libezproxy.open.ac.uk/10.1093/applin/amw023>
21. Miller R. T., Mitchell T. D., Pessoa S. Impact of source texts and prompts on students' genre uptake. *Journal of Second Language Writing*, 2016, vol. 31, pp. 11–24. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.jslw.2016.01.001>
22. Lee H.-K., Anderson C. Validity and topic generality of a writing performance test. *Language Testing*, 2007, vol. 24, issue 3, pp. 307–330. DOI: <https://doi-org.libezproxy.open.ac.uk/10.1177/0265532207077200>
23. Huang H. J. Essay topic writablity examined through a statistical approach form the college writer's perspective. *English Language Teaching*, 2008, vol. 1, no. 2, pp. 79–85. DOI: <http://dx.doi.org/10.5539/elt.v1n2p79>
24. Hinkel E. The effects of essay topics on modal verb uses in L1 and L2 academic writing. *Journal of Pragmatics*, 2009, vol. 41, issue 4, pp. 667–683. DOI: <https://doi.org/10.1016/j.pragma.2008.09.029>
25. Llinares A., Pascual Peña I. A genre approach to the effects of academic questions on CLIL students' language production. *Language and Education*, 2015, vol. 29, issue 1, pp. 15–30. DOI: <https://doi.org/10.1080/09500782.2014.924964>

Submitted: 25 June 2018 Accepted: 09 January 2018 Published: 28 December 2018



This is an open access article distributed under the Creative Commons Attribution License which permits unrestricted use, distribution, and reproduction in any medium, provided the original work is properly cited. (CC BY 4.0).