

Научная статья
УДК 372.881.111.1
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1229-1245

Формирование иноязычной письменно-речевой компетенции студентов лингвистических направлений в условиях обучения в сотрудничестве

Александра Игоревна ДАШКИНА

ФГАОУ ВО «Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого»
195251, Российская Федерация, г. Санкт-Петербург, ул. Политехническая, 29
wildroverprodigy@yandex.ru

Аннотация. Приведено определение письменно-речевой компетенции, и предложены критерии ее сформированности, такие как умение полностью раскрыть тему; последовательность, аргументированность и логичность изложения; разнообразие лексики и правильность ее использования, а также правильность, сложность и многообразие грамматических конструкций. Рассмотрены различные формы совместной аудиторной и внеаудиторной учебно-познавательной деятельности при подготовке задания по письменной практике, такие как обсуждение темы эссе, взаимная проверка и взаимные орфографические и пунктуационные диктанты, подготовка презентаций по новому материалу. Разработана, описана и апробирована схема организации совместной аудиторной и внеаудиторной деятельности студентов при подготовке заданий по письменной практике. Согласно указанной схеме, студенты работают в малых группах в MS Teams, подготавливая презентации, объясняющие различные аспекты написания эссе, разрабатывая по ним контрольные вопросы и практические задания для других студентов, а также обсуждая возможные идеи для следующего эссе. Описан эксперимент, демонстрирующий более высокую эффективность формирования письменно-речевой компетенции студентов лингвистических направлений в условиях обучения в сотрудничестве. Студенты экспериментальной группы подготавливали задания в малых группах, ведущих обсуждение в MS Teams, тогда в как контрольной группе учащиеся работали индивидуально, выполняя те же задания, что в экспериментальной группе. Более высокие баллы за финальные эссе в экспериментальной группе объясняются более глубоким изучением материала благодаря его обсуждению с другими членами малой группы и выработке четкой аргументации за счет дискуссий по темам предстоящих эссе, а также благодаря взаимной проверке письменных произведений, позволяющей студентам критически подходить к собственным сочинениям.

Ключевые слова: письменно-речевая компетенция, письменная практика, эссе, совместная учебно-познавательная деятельность, грамматические конструкции, орфография, пунктуация, структура эссе, студенты лингвистических направлений, обсуждение темы, типичные ошибки, аудиторная и внеаудиторная работа

Для цитирования: *Дашкина А.И.* Формирование иноязычной письменно-речевой компетенции студентов лингвистических направлений в условиях обучения в сотрудничестве //

Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. 2022. Т. 27, № 5. С. 1229-1245. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1229-1245>

Original article
DOI 10.20310/1810-0201-2022-27-5-1229-1245

Formation of foreign language written and speech competence of students of linguistic directions in the conditions of learning in cooperation

Alexandra I. DASHKINA

Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University
29 Politekhnicheskaya St., St. Petersburg 195251, Russian Federation
wildroverprodigy@yandex.ru



Content of the journal is licensed under a [Creative Commons Attribution 4.0 International License](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)
Материалы статьи доступны по лицензии [Creative Commons Attribution \(«Атрибуция»\) 4.0 Всемирная](https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/)



© Дашкина А.И., 2022

Abstract. The definition of written and speech competence is given, and criteria for its formation, such as the ability to fully disclose the topic; consistency, reasonableness and consistency of presentation; the variety of vocabulary and the correctness of its use, as well as the correctness, complexity and variety of grammatical structures are proposed. Various forms of joint classroom and extracurricular educational and cognitive activities in the preparation of a writing practice are considered, such as discussion of the essay topic, mutual verification and mutual spelling and punctuation dictation, preparation of presentations on new material. The scheme of organization of joint classroom and extracurricular activities of students in the preparation of assignments for written practice has been developed, described and tested. According to given scheme, students work in small groups in MS Teams, preparing presentations explaining various aspects of essay writing, developing control questions and practical tasks for other students, as well as discussing possible ideas for the next essay. An experiment that demonstrates a higher efficiency of the formation of written-speech competence of students of linguistic directions in the conditions of learning in cooperation is described. Students of the experimental group prepared tasks in small groups leading discussions in MS Teams, while in the control group, students worked individually, performing the same tasks as in the experimental group. Higher scores for final essays in the experimental group are explained by a deeper study of the material due to its discussion with other members of the small group and the development of a clear argument through discussions on the topics of upcoming essays, as well as through mutual verification of written works, allowing students to critically approach their own works.

Keywords: written and speech competence, written practice, essay, joint educational and cognitive activity, grammatical constructions, orthography, punctuation, essay structure, students of linguistic directions, discussion of the topic, typical mistakes, classroom and extracurricular work

For citation: Dashkina A.I. Formirovaniye inoyazychnoy pis'menno-rechevoy kompetentsii studentov lingvisticheskikh napravleniy v usloviyakh obucheniya v sotrudnichestve [Formation of foreign language written and speech competence of students of linguistic directions in the conditions of learning in cooperation]. *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki – Tambov University Review. Series: Humanities*, 2022, vol. 27, no. 5, pp. 1229-1245. <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2022-27-5-1229-1245> (In Russian, Abstr. in Engl.)

ВВЕДЕНИЕ

Обучение студентов навыкам иноязычной письменной речи является одной из важнейших задач, стоящих перед педагогами вузов. Учащиеся постоянно сталкиваются с необходимостью создавать письменные произведения на иностранном языке, такие как эссе, рефераты, курсовые работы, статьи и тезисы в международных научных журналах, поскольку в условиях как очного, так и дистанционного обучения они являются основной формой отчетности студентов. В настоящее время, в связи с развитием науки и необходимостью для специалистов присоединиться к мировому научному сообществу, все большее внимание уделяется обучению академическому письму на иностранном языке. [1]. Именно поэтому формирование письменной-речевой компетенции студентов лингвистических направлений следует рассматривать как не менее важную задачу, чем обучение устной речи.

Одной из проблем обучения письму является недостаточное количество часов, выделяемое в учебных планах на его освоение, несмотря на то, что овладение письменной формой речи требует большого количества времени [2]. В условиях постоянно сокращающегося количества часов, отводимых на занятия по письменной практике, разработка эффективных моделей обучения письменной речи представляется весьма актуальной. В качестве такой модели может рассматриваться обучение в сотрудничестве.

Хотя любые письменные произведения обычно создаются студентами самостоятельно и традиционно рассматриваются как продукт индивидуального творчества, некоторые части работы, такие как изучение теоретического материала, мозговой штурм и взаимный диктант на орфографию и пунктуацию могут выполняться в парах или малых группах. Современные дистанционные платформы дают учащимся возможность выполнять часть домашних заданий в ходе группового обсуждения, что помогает высвободить время на аудиторном занятии для других видов деятельности, например, для обсуждения ти-

пичных ошибок, презентации нового материала или выполнения наиболее сложных упражнений, подготавливающих учащихся к написанию эссе.

Актуальность исследования обусловлена необходимостью организовать аудиторную и внеаудиторную деятельность студентов таким образом, чтобы при ограниченном времени, отводимом в учебных планах на занятия по письменной практике, у студентов успешно формировалась письменная-речевая компетенция. Новизна исследования заключается в том, что был разработан формат контролируемой педагогом совместной подготовки домашнего задания на дистанционной платформе, которая позволила высвободить аудиторное время для обсуждения и закрепления материала, с которым студенты заранее ознакомились в ходе групповой работы.

Цель исследования состояла в разработке алгоритма обучения в сотрудничестве, способствующего формированию письменной-речевой компетенции у студентов лингвистических направлений. Для достижения указанной цели в начале исследования были поставлены следующие задачи:

- дать определение письменной-речевой компетенции;
- предложить критерии ее сформированности для оценки эссе;
- разработать схемы аудиторной и внеаудиторной работы в контрольной группе и экспериментальной группе;
- провести эксперимент по выявлению эффективности формирования иноязычной письменной-речевой компетенции в условиях обучения в сотрудничестве;
- проанализировать результаты эксперимента и сделать выводы о целесообразности применения обучения в сотрудничестве при обучении студентов лингвистических направлений письменной практике.

Для того чтобы дать определение письменной-речевой компетенции, были исследованы научные труды российских и зарубежных ученых, посвященные обучению студентов письменной речи.

РЕЗУЛЬТАТЫ ИССЛЕДОВАНИЯ

Определение письменной-речевой компетенции и критерии ее сформированности. При формировании письменной-речевой компетенции следует учесть, что умения устной речи не могут автоматически переноситься в письменную речь. В процессе письма автор выбирает средства, характерные для письменной речи, чтобы в связной, логической и понятной реципиенту форме изложить свои мысли в виде структурно-семантически организованного текста [3]. Именно поэтому, наряду с обучением студентов устной речи, существует необходимость формирования у них иноязычной письменной-речевой компетенции, что может быть достигнуто посредством выбора оптимальной формы организации учебного процесса.

Для овладения письменной речью учащимся необходимо использовать механизмы осмысления, умения воспроизводить и преобразовывать высказывания, а также создавать новые речевые единицы [4]. Таким образом, задания, способствующие формированию письменной-речевой компетенции, должны обучать студентов использованию указанных механизмов. Примером указанных заданий могут быть упражнения на выведение тезисных предложений на основе содержания абзаца, нахождение аргументов, подкрепляющих тезисное предложение, а также перефразирование формулировки задания. Ниже приведен пример перефразированной студентом формулировки задания к эссе в формате IELTS Writing, Task:

Формулировка задания: "The bar chart shows the divorce rate in two European countries from 2011 to 2015. Summarize the information by selecting and reporting the main features and make comparisons where relevant."

Перефразированная формулировка: "The bar chart provides information about the percentages of divorces in Finland and Sweden between 2011 and 2015."

Развитие у студентов умения преобразовывать высказывания и создавать новые ре-

чевые единицы требует объяснений педагога с последующей контролируемой практикой как на аудиторных занятиях, так и в процессе выполнения домашних заданий. Для того чтобы у учащихся формировались навыки письменной речи, недостаточно предложить им задание написать эссе на определенную тему. Не все студенты могут справиться с заданием, если их не инструктировать и не обеспечивать необходимым опорным материалом [5]. Помимо базового пособия по письменной практике, опорным материалом могут служить видео из YouTube, в которых объясняется, как писать различные виды сочинений, а также доступные в Интернете ресурсы, касающиеся пунктуации, орфографии, построения абзацев, написания вступления и заключения.

Учебно-научный базовый текст следует рассматривать как единицу обучения письменной речи. В содержательном, языковом и композиционном планах текст должен являться неотъемлемой частью целостной методической системы [4]. В процессе обучения студентов созданию текстов академической направленности происходит формирование иноязычной письменной-речевой компетенции.

Иноязычная письменная-речевая компетенция определяется как способность в письменном высказывании на иностранном языке выдвигать и обосновывать тезис, приводя необходимую аргументацию [6]. Действительно, приведение необходимой аргументации для обоснования своего мнения является важным критерием при оценивании эссе, но письменная-речевая компетенция включает в себя ряд других компонентов, которые необходимо учитывать при ее формировании и при оценивании письменных произведений.

Помимо способности обосновывать тезис с помощью необходимой аргументации, письменная речевая компетенция также включает в себя лингвистический компонент (умение правильно выбирать и применять лексико-грамматические средства); дискурсивный компонент (умение создавать пись-

менные произведения разных видов и целей), а также стратегический компонент (применение стратегий работы с текстом в зависимости от целей коммуникации) [7]. Все указанные компоненты письменно-речевой компетенции должны формироваться в едином комплексе и выступать в качестве критериев оценивания письменного произведения. Например, на занятиях по письменной практике студенты лингвистических направлений СПбГПУ Петра Великого обучаются не только правильному выбору лексики, построению грамматических конструкций, орфографии и пунктуации, но также таким аспектам, как выдвижение тезиса, приведение подкрепляющих его аргументов, деление текста на абзацы и написание введения и заключения.

Еще одним компонентом письменно-речевой компетенции являются языковые средства, обеспечивающие связность эссе, такие как союзы, местоимения, а также синонимы, позволяющие избегать повторения лексических единиц. Экспериментальные исследования показывают, что часто учащиеся недостаточно или неправильно их употребляют, а иногда, напротив, чрезмерно их используют [8]. Такие ошибки указывают на необходимость как дополнительных тренировочных заданий, закрепляющих языковые средства, служащие для связности эссе, так и написания сочинений, в которых студенты могли бы применить полученные навыки на практике.

Таким образом, на основе приведенных выше компонентов письменно-речевой компетенции она может быть определена как способность излагать свою мысль в письменной форме в соответствии с целью высказывания и подкреплять ее необходимой аргументацией, соблюдая при этом правила оформления письменного произведения и правильно используя лексико-грамматические языковые средства.

Академическое эссе пишется в едином формате: оно состоит из пяти или более абзацев, первый из которых – вступление, а последний – заключение. Тезисное предложение в начале абзаца должно подкрепляться аргументами [9]. При оценке эссе учитывает-

ся, насколько полно раскрыта тема, и ответил ли учащийся на все вопросы, содержащиеся в задании, а также насколько последовательно, аргументированно и логично в нем излагались мысли. Еще одним критерием оценки является разнообразие словарного запаса, использование синонимов и правильная лексическая сочетаемость. В качестве четвертого критерия выступает грамматика, при оценке которой учитывалась правильность, сложность и многообразие грамматических конструкций. Если оценивать каждый критерий по пятибалльной системе, студент максимально может набрать 20 баллов за эссе.

Совместная учебно-познавательная деятельность при формировании письменно-речевой компетенции. Традиционно обучение в сотрудничестве широко применяется на занятиях по устной практике. Составление диалогов, монологов, проведение дискуссий, игры и постановки на иностранном языке являются примерами заданий, выполняемых в парах или малых группах. Однако совместная учебно-познавательная деятельность также может применяться при обучении письменной речи. Групповая работа при подготовке эссе может стимулировать творческое воображение, способствовать развитию критического мышления. Кроме того, обучение в сотрудничестве помогает учащимся выражать и аргументировать свои идеи [10]. Зачастую при написании эссе студенты не могут обосновать свои мысли. Несмотря на то, что они владеют языком на достаточно высоком уровне, они не могут раскрыть тему, поскольку они не справляются с содержательной стороной письменного высказывания. Для того чтобы привести аргументы, необходимы примеры либо из личного опыта, либо из прочитанной литературы или просмотренных фильмов. При работе в группе студенты расширяют свой кругозор по теме эссе за счет обмена информацией, необходимой для аргументации. Таким образом, при написании эссе совместная учебно-познавательная деятельность является важным этапом.

Еще одной формой совместной учебно-познавательной деятельности при написании

эссе может быть исправление ошибок других студентов. Благодаря участию в указанном виде деятельности у них формируется умение критически оценивать письменные произведения, умение выявлять ошибки, а также сравнивать информацию в проверяемых эссе с информацией из других источников [11]. Для студентов лингвистических направлений развитие этих умений особенно актуально, поскольку они помогают им критически оценивать свои собственные письменные произведения, что, в свою очередь, способствует формированию у них письменно-речевой компетенции. Нахождение лексических и грамматических ошибок в эссе и проверка его соответствия существующим стандартам является неотъемлемой частью профессиональной деятельности лингвиста, специализирующегося в педагогике. Для студентов-лингвистов, обучающихся по переводческому направлению, взаимное оценивание также является полезным видом деятельности, помогающим избежать собственных ошибок.

Участие студентов в проверке и рецензировании письменных работ других учащихся является видом совместной учебно-познавательной деятельности, который позволяет им более объективно оценить свои сильные и слабые стороны. При этом повышается их ответственность за качество усвоения учебного материала [12]. Опыт показывает, что при традиционном подходе, заключающемся в проверке эссе преподавателем, далеко не все студенты просматривают исправления в своей работе. Во многих случаях учащиеся заинтересованы только в положительных оценках за все эссе, требуемые для получения зачета. Взаимное оценивание помогает студентам отойти от такого формального подхода и учит их более ответственно относиться к получению знаний.

Составление заданий для других студентов также помогает студентам посмотреть на учебный процесс с позиции преподавателя. Участие в разработке упражнений является примером использования деятельностного подхода в обучении, при котором студенты осваивают действия, необходимые для реше-

ния практико-ориентированных задач [13]. Например, студенты могут разработать как вопросы по проверке понимания теоретического материала, содержащегося в презентации или видео, так и практические задания на закрепление этого материала. В процессе составления заданий учащиеся более глубоко прорабатывают тему и повышают свой собственный уровень владения языком, и при этом более успешно формируется их собственная письменно-речевая компетенция.

Формирование иноязычной письменно-речевой компетенции у студентов лингвистических направлений. При формировании иноязычной письменно-речевой компетенции у студентов лингвистических направлений должны в равной степени учитываться все ее компоненты, поскольку она является неотъемлемой частью их профессионализма. Если они обучаются по переводческому направлению, в своей дальнейшей деятельности они столкнутся с необходимостью выполнять письменные переводы с соблюдением грамматических, пунктуационных и орфографических правил, безошибочно выбирать лексические единицы и правильно структурировать текст. Если студенты обучаются по педагогическому направлению, их профессиональная деятельность будет включать проверку письменных работ своих учащихся. Поскольку количество аудиторных часов, отводимых на письменную практику, незначительно (например, в СПбГПУ Петра Великого она изучается только в течение одного семестра), представляется необходимым организовать их занятия по письменной практике таким образом, чтобы как можно больший объем заданий выполнялся студентами автономно, в процессе самостоятельной работы. Совместная учебно-познавательная деятельность в малых группах может рассматриваться как способ перехода к учебной автономии.

Одним из творческих продуктивных заданий, выполняемых студентами как лингвистических, так и неязыковых направлений при изучении иностранного языка, является написание различных видов эссе. В СПбГПУ

Петра Великого студенты лингвистических направлений занимаются по базовому учебнику А. Williams “Writing for IELTS” (Harper Collins Publishers, 2011), каждый из разделов которого состоит из упражнений, помогающих учащимся освоить навыки описания графиков и схем, а также написания сочинения, в котором требуется изложить свое мнение. Хотя написание сочинений считается видом деятельности, осуществляемым автономно, некоторая часть домашней и аудиторной работы может осуществляться в условиях обучения в сотрудничестве.

Предполагается, что конечной целью обучения письменной речи является формирование навыков и умений, позволяющих создавать письменные произведения, формулируя мысли в соответствии с целью, а также правильно оформлять тексты [14]. Произведения, которые создаются студентами лингвистических направлений СПбГПУ Петра Великого в рамках занятий по письменной практике, полностью соответствуют указанной конечной цели. Согласно требованиям экзамена IELTS, в них должно быть четкое введение, содержащие аргументацию абзацы и заключение. Эссе не соответствует требованиям, если в нем не достигается цель высказывания или если учащийся не соблюдает правил оформления.

На каждом занятии по письменной практике изучается половина раздела из базового пособия, посвященная либо описанию графика или диаграммы, либо написанию эссе, целью которого является выражение своего мнения. Кроме того, преподаватель предлагает студентам выполнить дополнительные упражнения по лексике, орфографии, пунктуации или задания на построение структуры эссе, такие как составление тезисного предложения или подбор аргументации для тезисов. Учащиеся пишут эссе дома и сдают его на следующем занятии. Преподаватель проверяет их и комментирует наиболее распространенные ошибки. Занятия, как правило, проводятся во фронтальном режиме.

Хотя материал, изучаемый на занятии, охватывает все аспекты письменно-речевой компетенции, финальное эссе, которое сту-

денты пишут в рамках сдачи дифференцированного зачета по письменной практике, не соответствует международным требованиям, предъявляемым к письменным произведениям на иностранном языке. Недостаточно высокое качество эссе объясняется неглубоким усвоением материала и указывает на необходимость выбора таких организационных форм обучения, при которых студенты могли бы частично ознакомиться с новым материалом до занятия, а также участвовать в различных видах деятельности, способствующих его многократному повторению, а следовательно, лучшему усвоению. Указанной формой обучения является групповая деятельность учащихся, направленная на подготовку написания эссе.

Эксперимент по выявлению эффективности формирования иноязычной письменно-речевой компетенции в условиях обучения в сотрудничестве. Эксперимент по выявлению эффективности формирования иноязычной письменно-речевой компетенции в условиях обучения в сотрудничестве проводился на втором курсе гуманитарного института СПбГПУ. В нем участвовало 42 студента, обучающихся по лингвистическим направлениям подготовки, при этом контрольная группа состояла из 20 студентов, а экспериментальная группа включала в себя 22 студента. Эксперимент длился в течение 14 занятий. Перед началом эксперимента учащиеся контрольной и экспериментальной групп написали два диагностических эссе: одно – на описание схемы или графика, а другое – на выражение своего мнения. Согласно приведенным выше критериям оценки, студент мог максимально набрать 20 баллов за эссе. Ниже приведены баллы за диагностические эссе в контрольной и экспериментальной группах: в верхней строке указан порядковый номер учащегося, а внизу – количество баллов.

Средний балл за диагностические эссе в контрольной группе составил 10,35 балла (51,75 %) за эссе на выражение своего мнения и 8,25 балла (41,25 %) за описание схемы или графика (табл. 1).

Таблица 1

Результаты диагностических эссе в контрольной группе

Table 1

Results of diagnostic essays in the control group

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Opinion essay	11	10	13	9	7	12	10	10	8	11	14	9	9	12	7	11	8	12	13	11
Describing graphs	7	10	9	4	10	9	8	6	7	9	11	7	6	11	5	9	7	9	12	9

Таблица 2

Результаты диагностических эссе в экспериментальной группе

Table 2

Results of diagnostic essays in the experimental group

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Opinion essay	13	8	8	10	12	11	11	12	7	6	13	9	14	9	8	10	7	12	11	11	8	10
Describing graphs	11	7	6	7	10	9	7	9	5	5	11	7	12	9	6	8	6	10	9	8	6	9

Таблица 3

Список видов аудиторной и внеаудиторной деятельности в контрольной группе

Table 3

List of types of classroom and extracurricular activities in the control group

№ п/п	Виды аудиторной деятельности	Отводимое время, минуты
1	Объяснения педагога дополнительного материала, не содержащегося в базовом пособии; устное выполнение заданий на его закрепление	40
2	Ответы на вопросы по просмотренному видео	10
3	Проверка и обсуждение заданий по базовому учебному пособию	25
4	Диктант, проводимый преподавателем, и его фронтальная проверка	10
5	Комментарии преподавателя о наиболее распространенных ошибках, допущенных в предыдущем эссе	5
№ п/п	Виды внеаудиторной деятельности	
1	Выполнение дополнительных заданий, предложенных преподавателем, на исправление ошибок в эссе	
2	Написание эссе по заданию из базового пособия	
3	Предварительное ознакомление с интернет-ресурсами по теме следующего занятия	
4	Выполнение заданий на закрепление дополнительного материала, объясненного педагогом на предыдущем занятии	
5	Подготовка ответов на теоретические вопросы по новому материалу, заданные преподавателем	
6	Просмотр видео и ответы на вопросы по его содержанию	
7	Выполнение заданий из базового пособия	
8	Подготовка к диктанту по заданному педагогом материалу	
9	Работа над ошибками в предыдущем эссе	
10	Запись идей по теме следующего эссе	

Средний балл за диагностические эссе в экспериментальной группе составил ровно 10 баллов (50 %) за эссе на выражение своего мнения и 8,045 балла (40,2 %) за описание схемы или графика (табл. 2). Сравнение средних результатов в контрольной и экспериментальной группах показывает, что уровень сформированности письменно-речевой компетенции у всех учащихся был приблизительно одинаков. Необходимо отметить, что в начале эксперимента в обеих группах балл за описание схемы или графика (табл. 2) был ниже, чем за эссе, в котором студенты выражали свое мнение. Это объясняется тем, что большинство студентов не сталкивались ранее с необходимостью описывать изменения показателей, отображенных в виде рисунка, вследствие чего изначально они не владели необходимыми для этого приемами.

Согласно гипотезе, выдвинутой в начале эксперимента, при выполнении заданий по письменной практике в условиях обучения в сотрудничестве студенты смогут достигнуть более высокого уровня сформированности письменно-речевой компетенции, чем при индивидуальном выполнении домашнего задания и его фронтальной проверке на последующем занятии. В табл. 3 приведены виды аудиторной и внеаудиторной деятельности, выполняемой в контрольных группах.

Как видно из табл. 3, в контрольных группах занятия велись во фронтальном режиме, и новый материал объяснялся педагогом. Помимо базового пособия А. Williams "Writing for IELTS", преподаватель вводил не содержащийся в нем дополнительный материал, который необходим для формирования письменно-речевой компетенции, касающийся, например, пунктуации, лексики, орфографии, написания тезисных предложений и построения абзаца. Введенный материал закреплялся с помощью теоретических вопросов и практических заданий, предлагаемых преподавателем. Введение нового материала, выполнение упражнений и ответы на вопросы занимали 40 минут. После этого в течение 10 минут проверялись ответы на вопросы по просмотренному дома видео из YouTube, содержащему объяснения и инструкции по на-

писанию эссе. Еще один вид аудиторной деятельности во фронтальном режиме заключался в последовательной проверке упражнений из базового учебника, выполненных дома в течение 25 минут. На каждом занятии изучалась половина раздела базового пособия, в которой рассматривалось либо описание графического изображения (схемы, графика или диаграммы), либо написание эссе, в котором студент должен был высказать свое мнение. Далее в течение 10 минут преподаватель проводил диктант на пунктуацию или орфографию, после чего выписывал на доске правильные варианты, с которыми студенты сверяли свои диктанты и исправляли ошибки. В завершение занятия в течение 5 минут преподаватель комментировал ошибки, допущенные учащимися в предыдущем эссе.

В качестве домашнего задания студенты выполняли составленное преподавателем задание на исправление ошибок в эссе. Для этого преподаватель предлагал написанные студентами предыдущего курса эссе, либо содержащие пунктуационные, орфографические или грамматические ошибки, либо сочинения без убедительной аргументации или с неправильной структурой. После этого они писали эссе по теме, предлагаемой в базовом пособии, а также предварительно изучали интернет-ресурсы по заранее указанной педагогом теме следующего занятия. Материалы, самостоятельно изучаемые студентами контрольной группы, полностью соответствовали темам, совместно изучаемым в MS Teams экспериментальной группой. Далее студенты выполняли предложенные педагогом задания для закрепления пройденного на предыдущем занятии материала и отвечали на составленные преподавателем теоретические вопросы по новому материалу. Это могли быть задания на подстановку запятых, выбор правильного союза или местоимения, написание тезисного предложения или разделение текста на абзацы. Теоретические вопросы могли, например, быть связаны со структурой эссе: What should be included in the overview in IELTS Writing Task 1? Задания и вопросы по предыдущему материалу также были аналогичны тем, которые обсуж-

дались студентами экспериментальных групп в MS Teams. Шестым этапом домашнего задания в контрольных группах был просмотр видео из YouTube по теме следующего занятия и подготовка ответов на вопросы по его содержанию. Вопросы составлялись педагогом и пересылались на корпоративную почту группы наряду с видео. После этого студенты должны были выполнить задания по следующей теме из базового пособия (то есть по половине раздела), которые обсуждались во фронтальном режиме на следующем занятии. Кроме того, студенты должны были подготовиться к диктанту на орфографию и пунктуацию, материалы для которого предоставлялись преподавателем на предыдущем занятии. Они также должны были изучить исправленные педагогом ошибки в предыдущем эссе, выписать в тетрадь правильные варианты слов, предложений или абзацев и сдать тетрадь на проверку педагогу. Последним пунктом являлось планирование преды-

дущего эссе: студенты должны были прочесть тему и предварительно записать возможные идеи и аргументацию. Все домашнее задание в контрольных группах выполнялось в индивидуальном формате.

Как видно из табл. 4, в экспериментальной группе изучался тот же материал и выполнялись те же виды заданий, что и в контрольной группе. Отличие состояло в том, что в экспериментальной группе задания выполнялись в условиях обучения в сотрудничестве.

В табл. 4 описываются виды аудиторной и внеаудиторной деятельности, выполняемые в экспериментальной группе. В экспериментальных группах студенты с разным уровнем языковой подготовки объединялись в небольшие команды по 4–5 человек. Для совместного выполнения домашнего задания они проводили собрание в MS Teams, повестка которого включала подготовку презентации, разработку контрольных вопросов и

Таблица 4
Список видов аудиторной и внеаудиторной деятельности в экспериментальной группе
Table 4
List of types of classroom and extracurricular activities in the experimental group

№ п/п	Виды аудиторной деятельности	Отводимое время в случае эссе на описание схемы или графика, минуты
1	Проведение малыми группами презентаций по изученному в MS Teams материалу и устная проверка его понимания	40
2	Ответы на вопросы по просмотренному видео	10
3	Проверка и обсуждение выполненных в команде заданий по базовому учебному пособию	25
4	Диктант, проводимый одной из команд, и его взаимная проверка	10
5	Комментарии преподавателя о наиболее распространенных ошибках, допущенных в эссе, ранее проверенных студентами	5
№ п/п	Виды внеаудиторной деятельности	Режим выполнения
1	Проверка эссе других членов малой группы (1 раз в 4–5 недель)	индивидуально
2	Написание эссе по заданию из базового пособия	индивидуально
3	Предварительное ознакомление с интернет-ресурсами по заданной теме	индивидуально
4	Подготовка презентации совместно с партнерами по команде	MS Teams
5	Разработка вопросов и заданий по презентации	MS Teams
6	Просмотр видео и ответы на вопросы по его содержанию	MS Teams
7	Выполнение заданий из базового пособия	MS Teams
8	Разработка диктанта (1 раз в 5 недель)	MS Teams
9	Обсуждение ошибок в предыдущем эссе	MS Teams
10	Обмен идеями по теме следующего эссе	MS Teams

упражнений по ее тематике, ответы на вопросы по просмотренному видео, работу над заданиями из базового пособия, разработку диктанта, а также обсуждение ошибок из предыдущих эссе. Собрание велось на английском языке, что давало студентам возможность получить дополнительную практику. Преподаватель добавлялся в команду, и каждое собрание записывалось для того, чтобы он мог либо участвовать в собрании в MS Teams, либо проверить работу учащихся, прослушав его запись.

Каждая малая группа получала задание подготовить презентацию по одному из аспектов письменной речи, например, пунктуации, структуре эссе или лексике, обеспечивающей связность и согласованность между различными частями эссе. Изучаемые в малых группах аспекты либо соответствовали темам из базового пособия, либо не были в нем охвачены, но были необходимы для формирования письменно-речевой компетенции. Например, перед одним из занятий при прохождении темы “Multiple infographics” (описание нескольких связанных между собой схем) одна малая группа готовила презентацию по основным правилам, необходимым для описания нескольких связанных между собой рисунков. Другая группа подготавливала материал по устойчивым сочетаниям глаголов и наречий, а также существительных и прилагательных, применяемых при описании тенденций к возрастанию и убыванию (a sharp increase, fall dramatically и т. д.). Третья малая группа подготавливала презентацию по правилам пунктуации в придаточных определительных и придаточных дополнительной информации или вводила материал по сочинительным и подчинительным союзам.

Перед тем как провести обсуждение презентации в MS Teams, студенты должны были самостоятельно провести небольшое исследование для предварительного ознакомления с заданной темой. Для этого студенты могли использовать интернет-ресурсы или другие источники, указанные педагогом. Они должны были подробно изучить подготавливаемую тему, сформулировать по ней кон-

трольные вопросы и подготовить практическое задание, включающее 10 предложений. Для подготовки презентации студенты собирались в MS Teams и обсуждали, какие материалы, примеры и наглядные опоры включить в презентацию, а также совместно разрабатывали контрольные вопросы и задания по своей теме для того, чтобы предложить их остальным учащимся на следующем занятии. Ниже приведен пример (А) вопросов по правилам, необходимым для описания нескольких связанных между собой рисунков и задания по теме пунктуации в придаточных определительных и придаточных дополнительной информации.

А

1. What combinations of elements can IELTS multiple graph essay include?
2. What features should you look for when your assignment involves describing more than one graphs or charts?

Б

Содержат ли предложения ошибку в пунктуации?

1. The bar chart illustrates the most popular sights, which people visited on their tour of the city.
2. The town's only club which attracts local residents closes later at weekends.

Еще одной частью домашнего задания было предлагаемое преподавателем видео, связанное с обучением письменной речи, к которому прилагались вопросы. Ниже приведены некоторые вопросы к видео [IELTS Academic Writing Task 1 – How to Approach Multiple Infographics – YouTube \(https://www.youtube.com/watch?v=KVQmbVmdKOE\)](https://www.youtube.com/watch?v=KVQmbVmdKOE):

1. How do you distribute information between the two paragraphs if there is definite difference between the two charts?
2. What should be done in the overview?
3. What parameters are shown in the sample combination of a bar chart and a line graph?

Видео демонстрировалось одним из партнеров по команде, который включал демонстрацию экрана и звук компьютера. Все члены малых групп просматривали видео и отвечали на вопросы в ходе самостоятельной

работы, после чего они проверяли правильность ответов, собравшись в MS Teams. Помимо подготовки презентаций и работы с видео, на собрании в MS Teams все малые группы совместно выполняли задания по следующей теме из базового пособия, причем студенты с высоким уровнем языковой подготовки при необходимости оказывали помощь и объясняли материал студентам с более низким уровнем владения языком. Кроме того, малые группы подготавливали поочередно диктант на орфографию (7 слов) и пунктуацию (3 предложения) для остальных студентов. Ниже приведены примеры А. заданий на пунктуацию; Б. орфографический диктант на тему «Образование»:

“We need to take urgent measures”, the boss said, “before it is too late!” (Пунктуация в цитатах)

I wonder what you are getting at. (В косвенном вопросе не ставится вопросительный знак)

curriculum/syllabus – программа обучения, учебный план; conservatoire – консерватория; bachelor – бакалавр; thesis – theses – диссертация – диссертации

Поскольку экспериментальная группа делилась на 5 команд по 4–5 человек, диктант проводился каждой из них поочередно один раз в 5 недель. Следующей частью собрания являлись комментарии и обсуждение ошибок в эссе, проверяемых поочередно одним из членов команды, который собирал их на занятии, после чего он сдавал проверенные им эссе преподавателю для исправления незамеченных им ошибок. По аналогии с контрольной группой, каждый студент экспериментальной группы должен был выполнить работу над ошибками в специальной тетради и сдать ее на проверку преподавателю. Последним этапом собрания было обсуждение следующей темы эссе из базового пособия, в процессе которого все члены команды предлагали свои идеи для использования их в сочинении и записывали их в чате собрания.

Например, если в пособии предлагалась тема «Одним из аспектов жизни взрослого человека является умение обращаться с день-

гами. Как, по вашему мнению, можно научиться распоряжаться своими деньгами?», студенты предлагали такие способы приобретения финансовой грамотности, как посещение тренингов и мастер-классов, изучение как положительного, так и отрицательного опыта других людей, чтение литературы и просмотр видео по указанной теме. Если задание заключалось в описании схемы или графика, учащиеся обсуждали, какие из отображаемых на них тенденций являются наиболее значимыми. Например, они отмечали наиболее высокие или наиболее низкие показатели, периоды резкого или устойчивого возрастания и убывания, значительный перевес одних показателей по сравнению с другими и т. д.

На аудиторных занятиях малые группы выступали с презентациями по подготовленному в процессе работы в MS Teams материалу. Каждый участник выступал по очереди со своей частью презентации и демонстрировал соответствующие слайды. После презентации малой группой, подготовившей ее, проводилась проверка усвоения материала презентации, в процессе которой остальные студенты должны были ответить на контрольные вопросы и выполнить задания. Каждая из пяти малых групп выступала с презентацией и проверяла усвоение содержащегося в ней материала в течение 8 минут, таким образом, первый этап аудиторной работы занимал 40 минут. В течение следующих 10 минут студенты отвечали на вопросы по видео, которое они просматривали в команде в ходе выполнения домашнего задания. После этого в течение 25 минут проводилась проверка и обсуждение ранее выполненных в условиях обучения в сотрудничестве заданий из базового учебного пособия. Диктант проводился представителем одной из команд, подготовившей его на собрании в MS Teams в порядке ранее определенной очередности. Студенты, сидящие рядом, обменивались диктантами для взаимной проверки. Диктант и его проверка занимали в общей сложности 10 минут. В конце занятия педагог комментировал наиболее распространенные ошибки

в эссе, которые он корректировал после взаимной проверки партнерами по группе.

РЕЗУЛЬТАТЫ ЭКСПЕРИМЕНТА

Для выявления уровня сформированности письменной-речевой компетенции в конце эксперимента были проведены финальные эссе по аналогии с диагностическими эссе в формате IELTS Writing Task 1 (описание схемы или графика) и IELTS Writing Task 2 (выражение мнения по заданной теме). Ниже приведены баллы за финальные эссе в контрольной и экспериментальной группах: в верхней строке указан порядковый номер учащегося, а внизу – количество баллов.

Средний балл за финальные эссе в контрольной группе составил 12,1 балла (60,5 %) за эссе на выражение своего мнения и 11,45 балла (57,25 %) за описание схемы или графика (табл. 5).

Средний балл за диагностические эссе в экспериментальной группе составил 15,14 балла (75,7 %) за эссе на выражение своего мнения и 16,32 балла (81,6 %) за описание схемы или графика (табл. 6). Сравнение ре-

зультатов диагностического и финального тестов показывает, что в контрольной группе результаты возросли на 1,75 балла (8,75 %) за эссе на выражение своего мнения, и на 3,2 балла (16 %) за описание схемы или графика, тогда как в экспериментальной группе результаты возросли на 5,14 балла (25,7 %) за эссе на выражение своего мнения, и на 8,275 балла (41,4 %) за описание схемы или графика. Таким образом, в экспериментальной группе результаты за эссе на выражение своего мнения повысились на 3,39 балла (16,95 %), а за описание схемы или графика на 5,075 балла (25,4 %) больше, чем в контрольной группе.

Значительно более высокие результаты в экспериментальной группе объясняются тем, что студенты более глубоко прорабатывали материал в процессе его отбора и подготовки его объяснения своим партнерам, учитывая возможные вопросы и затруднения. В некоторых случаях им приходилось использовать различные источники в ходе своего исследования, что способствовало приобретению дополнительных знаний.

Результаты финальных эссе в контрольной группе

Таблица 5

Results of the final essays in the control group

Table 5

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
Opinion essay	13	10	14	10	9	15	12	13	10	14	16	9	10	13	9	14	10	14	15	12
Describing graphs	10	13	9	8	12	13	12	10	10	12	12	11	10	15	10	12	11	11	17	11

Результаты финального эссе на выражение мнения в экспериментальной группе

Таблица 6

Results of the final opinion essay in the experimental group

Table 6

№	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22
Opinion essay	18	14	13	17	15	17	16	17	13	14	16	13	20	14	11	15	13	17	17	16	13	14
Describing graphs	19	15	13	19	16	20	18	17	15	15	16	15	20	15	13	16	14	17	19	17	14	16

Еще одним фактором, способствующим лучшему усвоению материала в экспериментальной группе, была более непринужденная атмосфера, наблюдавшаяся при обучении в сотрудничестве. Отсутствие постоянного контроля и боязни получить низкую оценку и критику со стороны педагога побуждает учащихся экспериментировать с новыми идеями и стремиться к самовыражению [15]. В экспериментальных группах студенты обсуждали презентации, ошибки в предыдущих эссе и идеи последующих письменных произведений со своими партнерами по группе, ощущая больше свободы при выражении своих мыслей, поскольку они сотрудничали со своими сверстниками. В контрольных группах работа велась во фронтальном режиме, что могло вызывать скованность учащихся в процессе самовыражения.

Групповые обсуждения и мозговой штурм перед написанием эссе развивают критическое мышление учащихся, тем самым помогая им улучшить свои письменноречевые навыки [16]. Более высокие результаты в экспериментальных группах объясняются тем, что одним из этапов работы было обсуждение темы следующего эссе, тогда как в контрольных группах студенты самостоятельно обдумывали идеи, которые они могли бы в него включить.

Анализ ошибок дает проверяющему возможность выявить их основные категории и разработать приемы, которые целесообразно применять в письменной речи [17]. Действительно, вовлечение студентов экспериментальных групп во взаимное оценивание эссе партнеров по команде также способствовало более эффективному формированию их письменноречевой компетенции. Проверая эссе, они целенаправленно искали ошибки в работах других учащихся, в результате чего они становились более внимательными к недочетам в своих собственных письменных работах.

Взаимное оценивание позволяет учащимся выступать в роли преподавателя и дает им возможность рассматривать как свои эссе, так и письменные произведения своих партнеров более объективно [18]. Однако,

несмотря на объективность, студенты не всегда замечают ошибки в эссе других учащихся, поскольку в некоторых случаях они сами не обладают необходимыми для этого знаниями. Именно поэтому эссе в экспериментальных группах проходили повторную проверку преподавателем, который на следующем занятии комментировал ошибки, незамеченные проверяющими студентами. Комментарии преподавателя воспринимались студентами с большим вниманием, чем в контрольных группах, поскольку они были заинтересованы в том, чтобы при следующей проверке не пропустить аналогичные ошибки в работах других учащихся.

Таким образом, результаты эксперимента подтверждают гипотезу, выдвинутую в начале эксперимента, согласно которой применение обучения в сотрудничестве при выполнении заданий по письменной практике позволяет достигнуть более высокого уровня сформированности письменноречевой компетенции, чем при индивидуальном формате работы и фронтальной проверке домашнего задания на последующем занятии.

ВЫВОДЫ

Хотя эксперимент носил пилотный характер, поскольку проводился с небольшими группами студентов в течение непродолжительного периода времени, его результаты все же позволяют прийти к заключению о целесообразности применения обучения в сотрудничестве для более успешного формирования письменноречевой компетенции. Опережающее изучение материалов при подготовке к предстоящему занятию и выполнение студентами роли педагога при разработке заданий и выступлении с презентацией рекомендуется применять в процессе преподавания не только иностранного языка, но и других дисциплин, даже если речь идет о творческих задачах, традиционно решаемых учащимися индивидуально. Студенты имеют возможность выслушать мнения своих партнеров, на базе которых они могут выстроить свои идеи.

Совместная учебно-познавательная деятельность может вестись на современных цифровых платформах, таких как MS Teams, которые позволяют педагогу контролировать деятельность студентов как в реальном времени, так и в опосредованном режиме. Дополнительным преимуществом обучения в сотрудничестве на цифровых платформах при подготовке к занятиям по иностранному языку является дополнительная языковая практика, которую студенты получают в процессе обсуждения выполняемых заданий. Если в процессе индивидуальной работы студенты приобретают репродуктивные навыки (чтения и аудирования), то групповая

работа способствует формированию продуктивного навыка (устной речи).

В целом формирование письменно-речевой компетенции в условиях обучения в сотрудничестве предъявляет к педагогу новые требования, такие как изучение интернет-ресурсов, составление дополнительных заданий и вопросов, подбор видеоматериалов и прослушивание собраний в MS Teams. С другой стороны, частично исключаются некоторые рутинные процедуры, такие как проверка диктантов, что делает работу преподавателя более творческой и высвобождает время для создания новых дидактических материалов и более эффективных форм организации аудиторной и домашней работы.

Список источников

1. *Кацеева А.В.* Развитие подходов к обучению письму на иностранном языке // Проблемы современного образования. 2017. № 6. С. 127-137.
2. *Северова Н.В.* Значение письма в обучении иностранному языку // Вестник Донецкого педагогического института. 2017. № 2. С. 227-231.
3. *Воронова Л.В.* Современная письменная коммуникация: Лингвометодические основы обучения и контроля: автореф. дис. ... канд. пед. наук. М., 2006. 15 с.
4. *Константинова Л.А.* Лингводидактическая модель обучения студентов-нефилологов письменной научной речи: автореф. дис. ... д-ра пед. наук. Тула, 2004. 41 с.
5. *Allagui B.* Facilitating Creativity through Multimodal Writing: An Examination of Students' Choices and Perceptions // Creativity. Theories – Research – Applications, 2022. Vol. 9. Issue 1. P. 108-129. <https://doi.org/10.2478/ctra-2022-0006>
6. *Гаврилова А.Н.* Формирование письменно-речевой аргументативной компетенции у студентов гуманитарных специальностей: английский язык: автореф. дис. ... канд. пед. наук. СПб., 2011. 25 с.
7. *Овечкина Ю.Р.* Содержательный компонент оценивания коммуникативной компетенции в иноязычной письменной речи студентов языкового вуза // Педагогическое образование в России. 2012. № 6. С. 104-108.
8. *Kashiha H.* An Investigation of the Use of Cohesive Devices in ESL Students' Essay Writing // Journal of Education and Practice. 2022. Vol. 13. № 18. P. 11-19. <https://doi.org/10.7176/JEP/13-18-02>
9. *Asari S., Maruf N.* Organizational Method of EFL Undergraduate Students' Academic Essay Writing with and Without Pre-Determined Topic // Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal). 2022. Vol. 5. № 3. August. P. 25637-25648. <https://doi.org/10.33258/birci.v5i3.6610>
10. *Dhananjala K.* Improving French Language Essay Writing Skills Using Strategies of the 21 st Century Core Skills // National Conference on Dissemination of Research Findings 2020 – National Institute of Education. At: Sri Lanka. URL: https://www.researchgate.net/publication/363270073_Improving_French_Language_Essay_Writing_Skills_Using_Strategies_of_the_21_st_Century_Core_Skills (accessed: 23.09.2022.)
11. *Тимова С.В., Харламенко И.В.* Метод совместного написания эссе и их взаимного оценивания при обучении письменно-речевым умениям // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 3. С. 26-40.
12. *Сысоев П.В., Мерзляков К.А.* Использование метода рецензирования при обучении письменной речи обучающихся на основе блог-технологии // Вестник Московского университета. Серия 19: Лингвистика и межкультурная коммуникация. 2017. № 1. С. 36-46.

13. Перевощикова Е.Н., Бычков А.В. Методические аспекты формирования у студентов новых компетенций по разработке заданий для учащихся в рамках модульного подхода // Вестник Мининского университета. 2021. Т. 9. № 1 (34). Ст. 6. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-1-6>
14. Черкес Т.В., Флянтикова Е.В. Формирование письменной коммуникативной компетенции на начальном этапе обучения РКИ // Вестник науки и образования. 2017. № 4 (28). С. 90-93.
15. Piršl D., Piršl T., Kesic D. Writing skills at university level // SportLogia. 2011. Vol. 7. Issue 1. P. 69-72. <https://doi.org/10.5550/sgia.110701.en.069P>
16. Thi Lu S.N., Nguyen H.B. University students' critical thinking skills: teachers' perceptions and practices in argumentative essays // European Journal of English Language Teaching. 2022. Vol. 7. Issue 4. P. 69-87. <https://doi.org/10.46827/ejel.v7i4.4417>
17. Abdelmohsen M.M. Arab EFL Learners' Writing Errors: A Contrastive Error Analysis Study // British Journal of English Linguistics. 2022. Vol. 10. Issue 4. P. 1-17. <https://doi.org/10.37745/bjel.2013/vol10n4117>
18. Melekhina E.A., Levitan K.M. Assessment system in writing essays by graduate students // Procedia Social and Behavioral Sciences. The XXVI Annual International Academic Conference, Language and Culture. 2015. Vol. 200. P. 482-489. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.099>

References

1. Kashcheyeva A.V. Razvitiye podkhodov k obucheniyu pis'mu na inostrannom yazyke [The development of approaches to second language writing]. *Problemy sovremennoy obrazovaniya – Problems of Modern Education*, 2017, no. 6, pp. 127-137. (In Russian).
2. Severova N.V. Znachenie pis'ma v obuchenii inostrannomu yazyku [The importance of writing in teaching a foreign language]. *Vestnik Donetskogo pedagogicheskogo instituta* [Bulletin of the Donetsk Pedagogical Institute], 2017, no. 2, pp. 227-231. (In Russian).
3. Voronova L.V. *Sovremennaya pis'mennaya kommunikatsiya: Lingvometodicheskiye osnovy obucheniya i kontrolya: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Modern Written Communication: Linguistic and Methodological Foundations of Teaching and Control. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. Moscow, 2006, 15 p. (In Russian).
4. Konstantinova L.A. *Lingvodidakticheskaya model' obucheniya studentov-nefilologov pis'mennoy nauchnoy rechi: avtoref. dis. ... d-ra ped. nauk* [Linguodidactic Model of Teaching Non-Philological Students of Written Scientific Speech. Dr. ped. sci. diss. abstr.]. Tula, 2004, 41 p. (In Russian).
5. Allagui B. Facilitating Creativity through Multimodal Writing: An Examination of Students' Choices and Perceptions. *Creativity. Theories – Research – Applications*, 2022, vol. 9, issue 1, pp. 108-129. <https://doi.org/10.2478/ctra-2022-0006>
6. Gavrilova A.N. *Formirovaniye pis'menno-rechevoy argumentativnoy kompetentsii u studentov gumanitarnykh spetsial'nostey: angliyskiy yazyk: avtoref. dis. ... kand. ped. nauk* [Formation of Written-Speech Argumentative Competence Among Students of Humanities: English Language. Cand. ped. sci. diss. abstr.]. St. Petersburg, 2011, 25 p. (In Russian).
7. Ovechkina Y.R. Soderzhatel'nyy komponent otsenivaniya kommunikativnoy kompetentsii v inoyazychnoy pis'mennoy rechi studentov yazykovogo vuza [The content component of the assessment of communicative competence in foreign language written speech of students of a language university]. *Pedagogicheskoye obrazovaniye v Rossii – Pedagogical Education in Russia*, 2012, no. 6, pp. 104-108. (In Russian).
8. Kashiha H. An Investigation of the Use of Cohesive Devices in ESL Students' Essay Writing. *Journal of Education and Practice*, 2022, vol. 13, no. 18, pp. 11-19. <https://doi.org/10.7176/JEP/13-18-02>
9. Asari S., Maruf N. Organizational Method of EFL Undergraduate Students' Academic Essay Writing with and Without Pre-Determined Topic. *Budapest International Research and Critics Institute-Journal (BIRCI-Journal)*, 2022, vol. 5, no. 3, August, pp. 25637-25648. <https://doi.org/10.33258/birci.v5i3.6610>
10. Dhananjala K. Improving French Language Essay Writing Skills Using Strategies of the 21st Century Core Skills. *National Conference on Dissemination of Research Findings 2020 – National Institute of Education. At: Sri Lanka*. Available at: https://www.researchgate.net/publication/363270073_Improving_French_Language_Essay_Writing_Skills_Using_Strategies_of_the_21_st_Century_Core_Skills (accessed 23.09.2022).
11. Titova S.V., Kharlamenko I.V. Metod sovmestnogo napisaniya esse i ikh vzaimnogo otsenivaniya pri obuchenii pis'menno-rechevym umeniyam [The method of co-writing essays and their mutual evaluation in teaching writing and speaking skills]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezh-*

- kul'turnaya kommunikatsiya – Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, 2017, no. 3, pp. 26-40. (In Russian).
12. Sysoyev P.V., Merzlyakov K.A. Ispol'zovaniye metoda retsenzirovaniya pri obuchenii pis'mennoy rechi obuchayushchikhsya na osnove blog-tekhnologii [The use of the peer review method in teaching writing to students based on blog technology]. *Vestnik Moskovskogo universiteta. Seriya 19: Lingvistika i mezhekul'turnaya kommunikatsiya – Moscow State University Bulletin. Series 19. Linguistics and Intercultural Communication*, 2017, no. 1, pp. 36-46. (In Russian).
 13. Perevoshchikova E.N., Bychkov A.V. Metodicheskiye aspekty formirovaniya u studentov novykh kompetentsiy po razrabotke zadaniy dlya uchashchikhsya v ramkakh modul'nogo podkhoda [Methodical aspects of the formation of new competencies in students for the development of tasks for students within the framework of a modular approach]. *Vestnik Mininskogo universiteta – Vestnik of Minin University*, 2021, vol. 9, no. 1 (34), art. 6. <https://doi.org/10.26795/2307-1281-2021-9-1-6>. (In Russian).
 14. Cherkes T.V., Flyantikova E.V. Formirovaniye pis'mennoy kommunikativnoy kompetentsii na nachal'nom etape obucheniya RKI [Formation of Written Communicative Competence at the Initial Stage of Russian as a Foreign Language Training]. *Vestnik nauki i obrazovaniya [Bulletin of Science and Education]*, 2017, no. 4 (28), pp. 90-93. (In Russian).
 15. Piršl D., Piršl T., Kesić D. Writing skills at university level. *SportLogia*, 2011, vol. 7, issue 1, pp. 69-72. <https://doi.org/10.5550/sgia.110701.en.069P>
 16. Thi Lu S.N., Nguyen H.B. University students' critical thinking skills: teachers' perceptions and practices in argumentative essays. *European Journal of English Language Teaching*, 2022, vol. 7, issue 4, pp. 69-87. <https://doi.org/10.46827/ejel.v7i4.4417>
 17. Abdelmohsen, M.M. Arab EFL Learners' Writing Errors: A Contrastive Error Analysis Study. *British Journal of English Linguistics*, 2022, vol. 10, issue 4, pp. 1-17. <https://doi.org/10.37745/bjel.2013/vol10n4117>
 18. Melekhina E.A., Levitan K.M. Assessment system in writing essays by graduate students. *Procedia Social and Behavioral Sciences. The XXVI Annual International Academic Conference, Language and Culture*, 2015, vol. 200, pp. 482-489. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2015.08.099>

Информация об авторе

Дашкина Александра Игоревна, кандидат педагогических наук, доцент, доцент Высшей школы инженерной педагогики, психологии и прикладной лингвистики, Санкт-Петербургский политехнический университет Петра Великого, г. Санкт-Петербург, Российская Федерация, ORCID: 0000-0003-0081-0604, ScopusID: 57224275756, ResearcherID: AAG-9777-2020, wildroverprodigy@yandex.ru

Статья поступила в редакцию 28.09.2022
Одобрена после рецензирования 18.10.2022
Принята к публикации 20.10.2022

Information about the author

Alexandra I. Dashkina, Candidate of Pedagogy, Associate Professor, Associate Professor of Higher School of Engineering Pedagogy, Psychology and Applied Linguistics, Peter the Great Saint Petersburg State Polytechnic University, St. Petersburg, Russian Federation, ORCID: 0000-0003-0081-0604, ScopusID: 57224275756, ResearcherID: AAG-9777-2020, wildroverprodigy@yandex.ru

The article was submitted 28.09.2022
Approved after reviewing 18.10.2022
Accepted for publication 20.10.2022