

**Эссе как многофакторный феномен развития
иноязычной коммуникативной компетенции
и комплекса метапредметных навыков
у обучающихся неязыковых вузов**

**Essay as a multifactor phenomenon
of foreign language competency
and metasubject skills development
in students of non-linguistic universities**

Автор статьи

Дмитриева Наталия Константиновна,
кандидат педагогических наук, заведующая кафедрой иностранных языков естественно-технических направлений и специальностей Института иностранных языков ФГБОУ ВО «Петрозаводский государственный университет», г. Петрозаводск, Российская Федерация
nataliadmitrie@yandex.ru
ORCID:0000-0003-4610-3462

Author of the article

Natalia K. Dmitrieva,
Candidate of Pedagogical Sciences, Head of the Department of Foreign Languages in Natural and Technical Fields and Specialties, Institute of Foreign Languages, Petrozavodsk State University, Petrozavodsk, Russian Federation
nataliadmitrie@yandex.ru
ORCID:0000-0003-4610-3462

Конфликт интересов

Конфликт интересов не указан

Conflict of interest statement

Conflict of interest is not declared

Для цитирования

Дмитриева Н. К. Эссе как многофакторный феномен развития иноязычной коммуникативной компетенции и комплекса метапредметных навыков у обучающихся неязыковых вузов // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2026. – № 07. – С. 162–180. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261185.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11185

For citation

N. K. Dmitrieva, Essay as a multifactor phenomenon of foreign language competency and metasubject skills development in students of non-linguistic universities // Scientific-methodological electronic journal "Koncept". – 2026. – No. 07. – P. 162–180. – URL: <https://e-koncept.ru/2026/261185.htm> – DOI: 10.24412/2304-120X-2026-11185

Поступила в редакцию <i>Received</i>	25.04.26	Получена положительная рецензия <i>Received a positive review</i>	30.05.26
Принята к публикации <i>Accepted for publication</i>	30.05.26	Опубликована <i>Published</i>	31.07.26



Аннотация

В условиях реализации компетентностной парадигмы и требований ФГОС 3++ к формированию у выпускников неязыковых вузов универсальной компетенции УК-4 (иноязычная коммуникативная компетенция) выявляется противоречие между необходимостью развития целостной компетенции, включающей навыки письменной речи, и доминирующей практикой предметно-языкового интегрированного обучения, в условиях которого письменная деятельность подвержена редукции. Недостаточная разработанность методик целенаправленного развития иноязычных письменных навыков у студентов очно-заочной формы обучения, а также наличие психологических барьеров у обучающихся обуславливают актуальность настоящего исследования. Цель нашего исследования состоит в теоретическом обосновании и разработке модели обучения иноязычному академическому эссе, ориентированной на развитие тагетированной компетенции и метапредметных умений (критическое мышление, анализ, самооценка) у студентов бакалавриата неязыковых направлений очно-заочной формы обучения. Методологическая база исследования включала комплекс взаимодополняющих методов: теоретический анализ отечественной и зарубежной научной литературы по исследуемой проблеме; педагогическое тестирование для определения уровня сформированности ИКК; анкетирование обучающихся на платформе Yandex Forms; статистическую обработку полученных данных; педагогическое моделирование. Разработана и апробирована четырехуровневая модель обучения академическому эссе (мотивационно-ориентировочный, аналитико-познавательный, продуктивно-тренировочный, рефлексивно-оценочный этапы). Пост-экспериментальная оценка показала овладение структурой эссе 98% обучающихся, лексико-грамматическую корректность – в 83% работ. Теоретическая значимость исследования состоит в уточнении понятия академического эссе как полифункционального методического приема; в расширении теоретического представления о содержании иноязычного образования в неязыковом вузе. Практическая значимость заключается в разработке и апробации спроектированной модели обучения академическому эссе, которая может быть внедрена в процесс иноязычной подготовки студентов неязыковых направлений бакалавриата. Разработанные критерии оценки эссе, а также выявленная последовательность педагогических действий («Лестница успеха») могут служить методическим ориентиром для преподавателей иностранного языка с целью снятия психологических барьеров и развития навыков академического письма.

Ключевые слова

академическое эссе, письменная компетенция, типы эссе, личностное качество

Благодарности

Автор выражает благодарность преподавателям ПетрГУ: доктору педагогических наук Е. В. Борзовой и кандидату педагогических наук О. Л. Добрыниной за их вклад в развитие теоретико-методологической базы в области развития личностных качеств обучающихся в процессе обучения профессионально ориентированному иностранному языку.

Abstract

In the context of competency-based approach and the requirements of the Federal State Educational Standard 3++ for developing universal competence UK-4 (foreign language communicative competence) in graduates of non-linguistic universities, a contradiction is revealed between the need to establish a holistic competence, including written communication skills, and the dominant practice of subject-language integrated learning, in which written activity frequently becomes a subject to reduction. The insufficient development of methods for the targeted development of foreign language writing skills in full-time and part-time students, as well as the presence of psychological barriers in students, determine the relevance of this study. The purpose of our work is to theoretically substantiate and elaborate a model for teaching foreign language academic essays, focused on developing the targeted competence and meta-subject skills (critical thinking, analysis, self-assessment) in bachelor's degree students of non-linguistic full-time and part-time programs. The methodological base of the study included a set of mutually complementary methods: theoretical analysis of domestic and foreign scientific literature on the problem in focus; pedagogical testing to determine the level of FLCC development; student questionnaires on the Yandex Forms platform; statistical processing of the obtained data; pedagogical modeling. A four-level model of teaching academic essays was developed and tested (motivational-orientational, analytical-cognitive, productive-training, reflective-evaluation stages). Post-experimental assessment showed that 98% of students mastered the essay structure, and lexical and grammatical correctness – in 83% of works. The theoretical significance of the study lies in clarifying the concept of the academic essay as a multifunctional methodological technique; in expanding the theoretical understanding of the content of foreign language education in a non-linguistic university. The practical significance lies in the development and testing of a proposed model for teaching academic essays, which can be integrated into the foreign language training of undergraduate students in non-linguistic programs. The developed essay evaluation criteria, as well as the identified sequence of pedagogical actions ("Ladder of Success"), can serve as a methodological guide for foreign language teachers to remove psychological barriers and develop academic writing skills.

Key words

academic essay, writing competence, essay types, personal quality

Acknowledgements

The author expresses her gratitude to the teachers of PetrSU: Dr. Borzova E.V. and Candidate of Pedagogical Sciences Dobrynina O.L. for their contribution to the development of the theoretical and methodological framework for the development of students' personal qualities in the process of teaching a professionally oriented foreign language.

Введение / Introduction

В условиях повышения требований к современным выпускникам вузов отечественное образование ориентировано на развитие у обучающихся не только предметных, но и метапредметных компетенций, одной из которых является иноязычная коммуникативная компетенция (далее – ИКК), представленная комплексом взаимосвязанных компонентов, включающих как лексический, так и дискурсивный, прагматический, социокультурный и стратегический компоненты [1], что, в свою очередь, означает владение метапредметными знаниями, умениями и навыками.

Согласно утверждению Г. Д. Гутуровой, «метапредметные компетенции представляют собой интегративные умения обучающегося применять предметные и метапредметные знания, способы метапредметной познавательной деятельности и универсальные учебные действия в одной или в нескольких предметных областях, а также в реальных жизненных ситуациях» [2], из чего следует, что сформированная ИКК может быть как целью иноязычного образовательного процесса, так и средством овладения предметными и метапредметными знаниями, умениями и навыками.

Потребности общества нашли свое отражение в требованиях ФГОС 3++, которые указывают на то, что каждый обучающийся в вузах Российской Федерации обязан овладеть целым комплексом универсальных компетенций. Одной из тагетизируемых компетенций выпускника вуза является УК-4, иноязычная коммуникативная компетенция, которая рассматривается в государственных документах РФ как «способность и готовность осуществлять деловую коммуникацию в устной и письменной формах на государственном языке Российской Федерации и иностранном(ых) языке(ах)» [3]. Данное требование относится ко всем выпускникам отечественных вузов, включая тех, которые обучаются на неязыковых направлениях подготовки очной и очно-заочной форм обучения. ИИК – это многокомпонентный феномен, рассматриваемый в нашем исследовании как интегративное личностное качество, каждый компонент которого ориентирован на овладение коммуникативными навыками, включая навыки письменной речи. Как показывает практика, с появлением информационных технологий и искусственного интеллекта, доминированием коммуникативного и предметно-интегрированного подходов в иноязычном образовании, как в Российской Федерации [4] так и за рубежом, все большее внимание уделяется развитию навыков говорения и восприятия на слух с выходом в интерактивное взаимодействие, и меньшее – устойчивому становлению навыков письменной речи [5].

Практика проведения занятий с обучающимися неязыковых направлений подготовки и понимание того, что все умения и навыки, включая навыки письменной речи, развиваются в активной и самостоятельной деятельности [6], указывают на необходимость внедрения методов, включающих письменную деятельность. Имплементация академического эссе в иноязычный образовательный процесс как методического приема развития навыков письменной речи является одним из способов развития как отдельных компонентов, так и целостного личностного качества ИИК, включающего ориентацию на совершенствование метапредметных умений и навыков.

Недостаточная разработка методик, нацеленных на развитие навыков иноязычной письменной речи на основе иноязычного академического эссе, подтверждает необходимость в проектировании специальной модели обучения. Целенаправленно разработанная модель иноязычного обучения, ориентированная на имплементацию академического эссе как методического приема, содействует не только развитию ИИК как личностного качества обучающегося, но и становлению таких метапредметных

навыков, как критическое мышление, анализ и способность к оценке собственной деятельности и полученного продукта [7, 8].

Цель нашего исследования состоит в теоретическом обосновании, разработке и практической имплементации модели обучения академическому эссе в качестве методического приема, направленного на развитие ИКК и ряда метапредметных умений и навыков (критическое мышление, анализ, самооценка) у студентов неязыковых направлений подготовки уровня бакалавриат очно-заочной формы обучения.

Обзор литературы / Literature review

В современной методике обучения иностранным языкам, по утверждению М. Н. Татариной, содержание иноязычного образования (далее – СИО) трактуется не как статичный набор правил и слов, а как интегративная, развивающаяся категория [9], компонентный состав которой, согласно исследованиям М. Р. Ванягиной [10], на дидактическом уровне традиционно раскладывается на четыре взаимосвязанных элемента, включающих:

- знания о языке, о мире, о культуре, о способах деятельности;
- способы деятельности (навыки и умения): речевые умения (говорение, аудирование, чтение, письмо) и компенсаторные умения;
- опыт творческой деятельности: способность применять знания в новых, нестандартных ситуациях;
- опыт эмоционально-ценностного отношения: воспитание нравственности, толерантности, уважения к себе и другим.

Компонентная структура СИО, включающая в себя владение навыками письменной речи, ориентированная на достижение требуемого обществом и самим обучающимся целевого уровня развития ИКК, нуждается во внедрении образовательных практик, нацеленных на совершенствование как отдельных компонентов ИКК, так и целостного личностного качества, которые в процессе реализации содействуют развитию метапредметных умений и навыков.

По мнению отечественного исследователя М. А. Нефедовой [11], основными подходами к формированию содержания иноязычного образования являются широко реализуемые личностно ориентированный, компетентностный и межкультурный.

Базовыми целями перечисленных подходов являются:

- в компетентностном подходе – создание условий, необходимых для формирования не просто знаний о языке, но и способности и готовности эффективно использовать иностранный язык в ситуациях реального как устного, так и письменного взаимодействия;
- в личностно ориентированном подходе – создание условий для развития личности обучающихся, ее индивидуальных способностей и потребностей в процессе обучения иностранному языку;
- в межкультурном подходе – формирование межкультурного фасилитатора, способного понимать и принимать иную картину мира и эффективно взаимодействовать с ее носителями.

Как следует из анализа исследований Н. И. Алмазовой [12] по проблеме СИО в неязыковых вузах РФ, на сегодняшнем этапе развития отечественной методологии актуальным подходом к его «наполнению» и реализации является предметно-интегрированный подход (Content and Language Integrated Learning– CLIL), в котором язык

выступает средством овладения профильными дисциплинами. Основной целью данного подхода является одновременное изучение иностранного языка и неязыкового предмета направления подготовки. При этом, согласно утверждению исследователя М. Р. Ванягиной, под содержанием иноязычного образования подразумевается «наполнение учебными материалами и другими необходимыми компонентами программы обучения иностранному языку, отвечающей современным требованиям и позволяющей достигнуть заданных образовательных целей» [13].

По мнению белорусского исследователя Л. В. Хведченя, содержание иноязычного образования – это «совокупность того, что обучаемый должен усвоить, чтобы эффективно владеть иностранным языком в рамках программных требований. Прежде всего, это минимум языкового материала и умения оперирования им в различных видах речевой деятельности» [14].

Отечественный исследователь Н. В. Каннуникова [15] также указывает на необходимость выстраивания курса обучения иностранному языку в неязыковом вузе на основе предметно-языковой интеграции, в котором язык является не столько предметом изучения, сколько инструментом достижения предметных знаний. По утверждению автора Н. В. Каннуниковой [16], особенность предметно-языкового интегрированного обучения (далее – CLIL) иностранному языку состоит в том, что ведущими компонентами считаются не языковые аспекты обучения, а профессионально-содержательные, из чего следует, что развитию навыков иноязычной письменной речи не всегда уделяется необходимое внимание.

Такого же мнения придерживаются исследователи В. Ю. Потапова [17] и О. О. Амерханова [18], которые указывают на то, что в неязыковых вузах в рамках CLIL иностранный язык рассматривается не столько как отдельная дисциплина, сколько как средство, направленное на внутрипрофильную специализацию. Иностранный язык выступает в данном качестве не целью, а инструментом. Это подтверждает наше заключение о том, что при таком подходе развитию навыков письменной деятельности уделяется если не второстепенное, то недостаточное внимание. Таким образом, CLIL вступает в определенное противоречие с целями иноязычного образования, ориентированного на развитие ИКК, составляющим компонентом которой, являются умения и навыки письменной речи. Один из способов решения данного противоречия, на наш взгляд, – это интеграция педагогических подходов и методов, включающих имплементацию академического эссе, в процесс иноязычного обучения.

Письмо, согласно выводам исследователя С. Ситу [19], можно определить как процесс коммуникации, в котором различные идеи и чувства автора находят отражение в письменной форме. По утверждению Е. Вула [20], письмо является отражением нашей индивидуальности. В случае, когда обучающиеся получают задание написать текст, им необходимо помнить о трех критически важных элементах: о предмете внимания (исследования или обсуждения), цели письменной работы и аудитории, для которой составлен текст. В понимании зарубежного исследователя М. Торренса [21] владение письменной речью является самым сложным и трудоемким навыком по сравнению с тремя другими речевыми аспектами (аудирование, говорение и чтение) ИКК.

Согласно видению исследователей Дж. Квин и Ю. Лиу [22], объясняется это тем, что навыки письменной речи не развиваются спонтанно, им необходимо обучать последовательно и системно.

Сложность овладения навыками письменной речи, по мнению К. Райт, обусловлена также тем, что письмо требует наличия таких конвенциональных навыков, как

организация (текста) и способность раскрывать идеи в соответствии с целью, логикой и жанром текста [23]. Б. Нахдипур указывает на необходимость уметь правильно подбирать лексические единицы, чтобы избежать двойной или искаженной трактовки, и, конечно, текст должен быть грамматически корректным [24]. Устойчивое владение навыками письменной речи достигается посредством системного вовлечения в письменную практику, что на практике может подразумевать ежедневное заполнение дневника, написание постов, раскрытие тезисов и т. д. При этом большая часть обучающихся редко обращается к иноязычному письму как к одному из приемов овладения иностранным языком, что обусловлено редуцированной иноязычной средой взаимодействия, в которой письменная иноязычная коммуникация осуществляется преимущественно в условиях учебного процесса, что, в свою очередь, приводит к ограничению количества коммуникантов.

Овладение навыками письменной речи представляет собой комплексный и многоуровневый процесс мобилизации множественных ресурсов обучающегося и наличия способности эффективно транслировать идеи автора будущему читателю, включая академическое сообщество. Итоговым продуктом письменной деятельности, которая инкорпорирует подготовку (preparation), составление (drafting), пересмотр (revision) и доработку (correction), является, как указывает А. Воланин, логически и структурно связанный текст, соответствующий выбранному (тагетизируемому) жанру [25].

Мы разделяем утверждение отечественных исследователей Т. Б. Чернухиной и А. Ю. Чернухина [26] о том, что одним из педагогических приемов и средством развития ИКК в целом и навыков письменной речи в частности является академическое эссе.

В отечественной культуре эссе как литературный жанр традиционно подразделяется на три категории: художественное, публицистическое и научно-публицистическое. Цель эссе – трансформация представлений читателя о рассматриваемом объекте, явлении, событии или целом процессе. Способом осуществления намерения является оригинальная позиция автора, обновленный подход или неожиданный угол зрения. Эссе, как указывает исследователь Р. П. Мильруд, легко отличить от других письменных жанров, так как обобщающие признаки эссе – его «малая форма, исходный тезис, его разработка и аргументация» [27].

Согласно мнению Е. В. Бузальской [28], академическое эссе представляет собой производную от публицистического варианта эссе и определяется исследователями как учебный жанр.

Требования к оформлению, структуре и содержанию академического эссе (по сравнению с публицистическим эссе) можно рассматривать как упрощенные или редуцированные, при этом оно должно соответствовать трем канонам: краткость, полное раскрытие темы, аргументация представленных тезисов. Редукция требований к академическому эссе обусловлена его ориентацией как на проверку и оценку конкретных знаний, полученных ранее в учебном процессе, так и на становление и выявление уровня сформированной коммуникативной компетенции и метапредметных умений и навыков.

Мы разделяем точку зрения исследователя Г. Г. Аземко [29] в том, что академическое письмо может рассматриваться как методический (обучающий) прием и способ развития иноязычной коммуникативной компетенции в процессе обучения иностранному языку в вузе, где под приемом обучения, согласно исследованию Е. Н. Овчинниковой [30], понимаются конкретные действия и операции, реализуемые в отдельном методе обучения для формирования тагетизируемых навыков. Под способами

обучения мы вместе с исследователем С. А. Леоновым понимаем взаимосвязанные и структурированные системы приемов, определяющих модель взаимодействия субъектов образовательного процесса, ориентированного на достижение комплексных образовательных целей [31]. Как методический прием и способ обучения академическое письмо направлено на реализацию комплексной цели, так как иноязычная коммуникативная компетенция, согласно утверждению Г. А. Кутыевой [32], – это интегративное личностное качество, представленное взаимосвязанным комплексом компетенций (лексическо-грамматическая, дискурсивная, прагматическая и социокультурная компетенции) и выраженное в способности и готовности взаимодействовать на иностранном языке в устной и письменной формах.

В академическом эссе как в одном из продуктов образовательной деятельности представлены результаты иноязычного обучения: владение лексико-грамматическим материалом, умение логически и последовательно отображать на письме свои мысли, умение структурировать письменную речь в соответствии с классическими требованиями к академическому эссе, умение критически мыслить, умение аргументировать и отстаивать свою позицию. Еще одним достоинством академического эссе является его творческий характер и самостоятельность мышления. Как утверждает казахский исследователь Г. Н. Мырзатаева [33], именно академическое эссе – один из эффективных инструментов развития критического мышления.

Поскольку интенцией автора является трансформация позиции читающего, основной адресат письменного «послания» – читатель, и именно его роль – определяющая при классификации эссе. При реализации академического эссе как методического приема и средства развития ИКК традиционно используются его следующие типы:

- descriptive essay – ориентировано на формирование отношения читателя к описываемому предмету, явлению, событию или процессу;
- narrative essay – представляет авторскую версию событий;
- cause and effect (expository) essay – предлагает разъяснения причинно-следственного характера рассматриваемого явления или события;
- problem – solution essay – предоставляет читателю решение создавшейся проблемной ситуации;
- persuasive (argumentative essay) – убеждает читателя в правильности или ошибочности обсуждаемого мнения/тезиса.

Необходимо добавить, что на второй ступени обучения (магистратура) обучающиеся овладевают еще одним академическим жанром, который в исследовательских работах О. Л. Добрыниной [34] определяется как «академическое письмо для исследовательских и публикационных целей». Несмотря на ригидность структуры (IMRaD: introduction, methods, results and discussions) продуктов академического письма (научная статья, аннотация и т. д.), такие характеристики письменной речи, как краткость, последовательность, аргументация, логика изложения, умозаключение (выводы), дискуссия, по утверждению Л. М. Зиннатулиной, являются неотъемлемыми особенностями этого жанра [35]. Логично предположить, что основы ориентированного на развитие иноязычной коммуникативной компетенции «академического письма для публикационных целей» были заложены и развиты на базовом уровне обучения (бакалавриат) в вузе.

На первой ступени высшего образования академическое эссе может быть реализовано как один из способов контроля, сопровождения и оценки уровня сформированности навыков письменной речи и междисциплинарных умений и навыков. Этот факт

также свидетельствует об актуальности и востребованности академического эссе как методического приема и средства иноязычного обучения, как инструмента педагогического измерения. Владение навыками оформления академического эссе является основой для дальнейшего развития навыков письменной речи, в частности для оформления таких работ, как научная статья и аннотация к ней.

Методологическая база исследования / Methodological base of the research

Методологическая база нашего исследования – комплекс взаимодополняющих методов: теоретический анализ отечественной и зарубежной литературы по проблематике академического письма, комплекс научно обоснованных педагогических подходов, педагогическое тестирование и анкетирование обучающихся. Тестирование и последующее анкетирование проводились на базе Петрозаводского государственного университета, в Институте лесных, горных и строительных наук, среди обучающихся первого курса очно-заочной формы обучения направлений подготовки «Строительство», «Лесное дело», «Автомобильные дороги», «Технологические машины и оборудование» в 2025 и 2026 годах. В тестировании приняли участие 63 обучающихся. Анкетирование было проведено на платформе Yandex forms: на выявление отношения обучающихся к овладению навыками письменной речи, предпочтительных способов овладения иностранным языком в целом, овладения структурой и приемами написания академического эссе, в частности предпочтительных типов и тем эссе. Полученные данные были обработаны статистически. Разработана и апробирована педагогическая модель обучения иноязычному академическому эссе.

Результаты исследования / Research results

С учетом целевых установок современных подходов в иноязычном образовании (компетентностного, личностно ориентированного, межкультурного и предметно-интегрированного) имплементации цифровых инструментов (Yandex docs – редактор, совместная работа с преподавателем в реальном времени, Grammarly – ассистент письма, Turnitin – проверка на плагиат) и интеграции междисциплинарного контента для достижения нашей цели мы разработали четырехуровневую модель обучения академическому эссе, включающую следующие этапы:

1. Мотивационно-ориентировочный – знакомство с целями, структурой и жанровыми особенностями эссе.
2. Аналитико-познавательный – разбор образцовых текстов, определение жанров, выделение дискурсивных маркеров, обозначение стратегий аргументации.
3. Продуктивно-тренировочный – написание драфтов (черновиков), логическое аргументирование, консультации с преподавателем (обратная связь), редактирование.
4. Рефлексивно-оценочный – самоанализ собственного текста, сравнение с критериями академического письма, формирование метаязыковой осведомленности.

Перед внедрением академического эссе как методического приема и способа развития письменных навыков мы провели тестирование обучающихся первого курса уровня бакалавриат очно-заочного отделений направления подготовки «Строительство», «Лесное дело», «Автомобильные дороги», «Технологические машины и оборудование» на выявление уровня сформированности ИКК.

Результаты тестирования в соответствии с «Общеввропейской шкалой оценки уровня сформированности языковых компетенций» (Common European Framework of

References for Languages) показали следующее: из 63 обучающихся очно-заочного отделения уровня бакалавриат (на момент поступления) уровень владения ИКК: А1 – шесть человек, А2 – 46 человек, В1 – 10 человек, В2 – один человек. Это довольно низкие показатели, при этом объективным условием для них является большой перерыв в обучении и отсутствие как языковой практики в академических условиях, так и возможности погружения в аутентичную языковую среду в социокультурных условиях.

Мы также провели анкетирование обучающихся на платформе Yandex forms на выявление предпочтительных способов овладения иностранным языком: лексикой, устойчивыми выражениями, грамматикой и структурой эссе – посредством ранжирования предложенных ответов. В результате мы выявили, что для овладения лексикой, устойчивыми выражениями и грамматикой большинству обучающихся необходимо (в порядке ранжирования):

- записать и услышать (эти две опции имеют одинаковый количественный выбор);
- повторить вслух;
- «погрузить» в конкретную ситуацию;
- использовать в игровой обстановке;
- реализовать в личном сообщении.

Таблица 1

Ранжирование способов по овладению ИКК, по мнению обучающихся

Номер	Способы	Процент
1	Записать (увидеть) и услышать	100
2	Повторить вслух	98
3	«Погрузить» в конкретную ситуацию	98
4	Использовать в игровой обстановке	95
5	Реализовать в личном сообщении	62

Полученные данные свидетельствуют о том, что большинство обучающихся осознают необходимость поэтапного освоения языка: от первичного получения и фиксации информации (через письмо и слушание) к тренировке (через проговаривание) и далее к осмысленному применению в контексте, игре и, наконец, в личной коммуникации. Приоритет отдается четкому сочетанию классических учебных действий (запись, повторение) с интерактивными методами (игры, ситуации), в то время как непосредственная практика в личных сообщениях рассматривается как завершающая.

Для овладения структурой эссе большинству обучающихся необходимо (в порядке ранжирования):

- рассмотреть и проанализировать примеры совместно с педагогом и в малых группах – 95%;
- поиграть hands on activity (структурировать визуально или распределить физически разрезанные части текста в соответствии со структурой эссе) – 98%;
- поиграть hands on activity с соединительными словами: к структурным частям эссе; к предложениям (supporting sentences), логически развивающим тезис, – 98%;
- обсудить и составить план на занятии – 95%;
- написать эссе на свободную тему – 62%;
- написать эссе по заданной теме – 38%.

На основе результатов ранжирования можно утверждать, что для эффективного овладения структурой эссе необходимо делать акцент на деятельностный компонент компетентностного подхода (games/hands on activity). Обучающиеся предпочитают сначала «поиграть» в структуру и «поговорить» о ней, чем сразу приступить к письменной деятельности.

Таблица 2

Ранжирование приемов по овладению структурой эссе, по мнению обучающихся

Номер	Приемы	Процент
1	Рассмотрение и анализ примеров совместно с педагогом и в малых группах	95
2	Игра hands on activity (структурировать визуально или распределить физически разрезанные части текста в соответствии со структурой эссе)	98
3	Игра hands on activity с соединительными словами: к структурным частям эссе; к предложениям (supporting sentences), логически развивающим тезис	98
4	Обсуждение и составление плана на занятии	95
5	Написание эссе на свободную тему	62
6	Написание эссе по заданной теме	38

Низкий процент готовности к написанию (особенно по «шаблонной» теме) сигнализирует о наличии психологического барьера или недостаточной сформированности навыка на этапе перехода от теории к практике. Написание эссе следует реализовать как завершающий, но постепенный этап после многократного выполнения интерактивных упражнений, начиная со свободных тем для снижения тревожности.

Опираясь на полученные данные, можно визуализировать «Лестницу успеха» обучающихся в иноязычном образовательном процессе, одним из способов реализации которого является академическое эссе.

Ступень 1: Чужой текст (анализируем).

Ступень 2: Чужой текст (собираем руками).

Ступень 3: чужой текст + связки (играем).

Ступень 4: Мои мысли (рисуем карту/план).

Ступень 5: Мой текст (пишем с опорой).

Ступень 6: Мой текст (пишем свободно).

Данное ранжирование наглядно показывает постепенный переход от сопровождения педагогом работы обучающихся к их самостоятельной деятельности. Выявленная последовательность выстроена по принципу от теории через практику к самостоятельной работе.

В своей практической деятельности, ориентированной на развитие умения раскрытия тезиса, мы придерживались этого же принципа и получили такую последовательность:

- 1) изучение примеров раскрытия тезисов;
- 2) совместное обсуждение логических построений, развивающих тезис;
- 3) озвучивание предложений (supporting sentences), раскрывающих тезис;
- 4) самостоятельное письменное раскрытие тезиса (не менее трех предложений на один тезис).

При выборе типа эссе предпочтения обучающихся ранжировались следующим образом: 1) problem – solution essay, 2) cause and effect essay, 3) persuasive assay, 4) narrative assay, 5) descriptive essay. Такая последовательность, на наш взгляд, свидетельствует о наличии социокультурного и профессионального опыта у обучающихся и ориентации на личностное развитие в области профессиональной деятельности.

Используя возможности платформы Yandex forms, мы также провели анкетирование обучающихся на выявление их отношения к владению умениями и навыками письменной речи. Всего было задано десять вопросов с возможностью выбрать один из вариантов ответа: «да», «нет», «иногда», «не уверен».

- Вопросы 1, 6, 9 выявляют общую мотивацию обучающихся и их интерес к письменному творчеству.
- Вопросы 3, 4, 10 идентифицируют основные трудности и существующие психологические барьеры, такие как страх ошибки, нехватка лексики, «боязнь чистого листа».
- Вопрос 2 раскрывает, что студентам дается легче: письменная или устная речь.
- Вопрос 5 дает понимание о том, используют ли студенты неформальное общение (переписку на иностранном языке) в учебных целях.
- Вопрос 8 выявляет стратегию мышления обучающихся: пытаются ли они осмыслить содержание, планирование и логику изложения темы сразу на иностранном языке или прибегают к родному языку и затем пользуются переводом.

Таблица 3

Отношение к письменной речи на иностранном языке

Но- мер	Ответы на вопросы в %			
	Да	Нет	Иногда	Не уверен
1	Любите ли Вы выполнять письменные задания на иностранном языке: письма, эссе, сообщения?			
	15	57	16	12
2	Легче ли Вам написать текст на иностранном языке, чем говорить на этом языке?			
	10	65	9	16
3	Бойтесь ли Вы допустить лексико-грамматические ошибки, выполняя письменные задания?			
	74	12	12	2
4	Хватает ли Вам словарного запаса, чтобы выразить свою мысль в письме?			
	59	9	21	11
5	Помогает ли Вам написание личных сообщений (в социальных сетях, мессенджерах, платформах) на иностранном языке овладеть иностранным языком?			
	78	10	11	21
6	Нравится ли Вам, когда преподаватель проверяет ваши письменные работы и объясняет ошибки?			
	79	5	16	2
7	Считаете ли Вы, что умение писать на иностранном языке пригодится мне в будущей профессии?			
	79	4	12	5
8	При написании текста на иностранном языке Вы сначала составляете его на русском, а потом переводите?			
	86	4	8	2
9	Хотели бы Вы выполнять больше творческих письменных работ (рассказы, посты, отзывы), а не только работать по упражнениям из пособия или учебника?			
	51	2	45	2
10	Мне трудно начать писать текст, потому что долго думаю над первой фразой			
	89	3	5	3

Полученные результаты опроса относительно мотивации к выполнению письменных заданий и творчеству (вопросы 1, 6, 9) свидетельствуют о том, что у исследуемой группы низкая текущая мотивация к оформлению письменных заданий, так как только 15% респондентов заинтересованы в выполнении письменных работ (вопрос 1). 57% опрошенных дали однозначно отрицательный ответ. Это указывает на то, что текущий формат заданий или сам процесс вызывает неуверенность и, как следствие, неприятие академического поручения.

В то же время полученные данные говорят о высокой ценности обратной связи с педагогом. Несмотря на «нелюбовь» к письменным заданиям, 78% опрошенных нравится, когда преподаватель проверяет их работы и объясняет ошибки (вопрос 6). Это

констатирует наличие как высокого уровня доверия к преподавателю, так и искреннего желания учиться, понимать и корректировать допущенные недочеты.

Можно также утверждать, что у обучающихся наблюдается устойчивая потребность в творческой деятельности. Половина респондентов (51%) хотели бы выполнять больше творческих работ. Еще 45% выбрали вариант «иногда», и этот результат можно рассматривать как огромный потенциал. У студентов наблюдается усталость от строгих упражнений из учебников, и они нуждаются в самовыражении на письме, хотя и не уверены в своих силах.

Основная причина неприятия письменных заданий (вопросы 3, 4, 10) кроется в психологических вызовах, так как цифры показывают критический уровень тревожности. Так, например, страх ошибки (вопрос 3) широко распространен у респондентов. 74% студентов боятся допустить лексико-грамматические промахи. Подобная фобия сковывает мысли и приводит либо к примитивному письму, либо к полному отказу от него.

Страх нехватки лексики (вопрос 4) испытывают 59%. Это объективная трудность, которая обусловлена как большим перерывом в иноязычном образовании, так и недостаточным количеством часов, выделяемых для овладения ИИК в группах очно-заочного отделения. Боязнь «чистого листа» (вопрос 10) является одним из самых высоких показателей, так как это состояние «фиксируют» 89% респондентов. Данное явление можно назвать классическим «ступором», вызванным перфекционизмом и страхом ошибки.

Согласно полученным результатам, обучающиеся предпочитают устную речь письменной (вопрос 2). Подавляющее большинство (65%) уверено, что говорить на иностранном языке легче, чем писать. На наш взгляд, это очень важный показатель, так как он развенчивает миф о том, что письмо дается легче из-за наличия времени на обдумывание. Для этих студентов письменная речь представляет собой более сложный и ответственный процесс.

Неформальное общение на иностранном языке в учебных целях (вопрос 5) 78% респондентов рассматривают как полезный вид деятельности, так как написание личных сообщений (в соцсетях/мессенджерах) содействует овладению иностранным языком. На наш взгляд, данный вид письменной деятельности представляет собой колоссальный ресурс, так как студенты уже используют неформальную письменную речь (где страх ошибки часто ниже, чем в официальном эссе) и сами видят в этом пользу. Задача педагога состоит в «легализации» этого опыта и перенесении навыков письменной речи из неформальной переписки в академическое письмо.

Отвечая на вопрос относительно стратегии мышления (вопрос 8), 86% респондентов признали, что сначала составляют текст на русском языке, а потом переводят его на иностранный язык. Это, возможно, самый важный диагностический показатель, так как именно эта стратегия является причиной большинства проблем.

Данное утверждение основано на том, что она (стратегия):

- порождает неестественные, «калькированные» предложения;
- требует огромных временных затрат;
- создает лексические трудности (обучающийся ищет перевод сложного русского слова, вместо того чтобы подумать, как эту же мысль можно выразить более простыми средствами английского языка);
- усиливает фобию (нужно сделать «красивый» перевод, что почти невозможно).

Результаты опроса предоставили возможность спроектировать «портрет студента» с высокой внешней мотивацией, выраженной в осознании важности владения навыком письменной речи для будущей профессии, но крайне низкой внутренней уверенностью в себе. Основная проблема состоит не столько в нежелании обучающихся оформлять мысли в письменной форме, сколько в психологических и лексических барьерах. Студенты признают ценность обратной связи с преподавателем (переписки) и неформальной практики взаимодействия, однако их сдерживает страх совершения ошибок и «синдром чистого листа».

Ключевая методическая проблема состоит в том, что подавляющее большинство респондентов мыслят на русском языке, поэтому пользуются переводом (с русского на английский), что является одной из причин грамматических и стилистических ошибок. По итогам проведенного опроса мы пришли к выводу о том, что в процессе обучения ИЯ и реализации эссе как методического приема необходимо:

- бороться со страхом обучающихся, а не с ошибками: основное внимание необходимо уделить снятию психологического барьера. На начальных этапах можно практиковать free writing (свободное письмо в течение 5–10 минут без оглядки на грамматику и без последующей проверки учителем), где цель – высвобождение мысли, а не правильность ее оформления на письме;

- учить «начинать писать»: познакомить обучающихся с клише и шаблонами «начальных» фраз для разных типов текстов и показать, что первая фраза может быть простой (например, “I would like to tell you about...”), что сразу снизит процент «ступора» (вопрос 10);

- использовать «мостик» от переписки с преподавателем или одногруппниками к написанию эссе: взять за основу жанры, близкие к соцсетям: пост для блога, комментарий к фильму, отзыв на книгу. Это будет ответом на запрос из вопроса 9;

- учить думать на языке: использовать упражнения на перефраз (парафраз), обучать студентов использованию той лексики, которой они владеют устойчиво. Это снизит зависимость от переводчиков (вопрос 8) и решит проблему нехватки лексики (вопрос 4).

Реализация методического приема «академическое эссе» проводилась на основе предложенной четырехуровневой модели обучения, базирующейся на интеграции личностно ориентированного, компетентностного (деятельностного), предметно-ориентированного и межкультурного подходов и с учетом предпочтений обучающихся относительно способов овладения лексико-грамматическими навыками, структурой и логикой оформления академического эссе.

Перед поручением написать эссе как на заданную, так и на свободную тему мы разработали критерии оценки письменного продукта, которые были представлены всем обучающимся. Критерии (со шкалой оценки от 1 до 5 за каждый компонент) подразделены на два кластера: 1) структура, логика, последовательность, точность, краткость, аргументированность и наличие авторского видения (творчество и рефлексия); 2) лексико-грамматическая правильность, академичность стиля и соответствие тагетизируемому типу академического эссе. Консультации и сопровождение академической деятельности обучающихся (обратная связь) проводились на платформах Telegram, Yandex.ru и Yandex Docs, обучающиеся использовали для написания эссе платформу Grammarly – для выявления собственных лексико-грамматических ошибок – и нейролингвистическую модель Gamma для создания планов и презентаций по содержанию написанных эссе, для обсуждения их контента в аудитории.

С целью развития у обучающихся способности критического мышления, анализа и самооценки после написания эссе оценка проделанной работы была осуществлена как преподавателем, так и экспертной группой, состоящей из обучающихся, проведено сопоставление выставленных оценок и самооценок обучающихся, проанализирован академический продукт (эссе), в результате которого были выявлены как достоинства, так и недостатки письменного творчества.

Несмотря на то что контактные часы, выделенные обучающимися очно-заочного отделения на овладение иностранным языком, в несколько раз меньше, чем у обучающихся дневных отделений, нам удалось достигнуть положительных результатов, так как подавляющее число обучающихся успешно справилось с письменным заданием (написанием эссе).

В процессе реализации разработанной нами модели по развитию навыков письменной речи на основе академического письма мы получили следующие результаты. По оценке преподавателя и команды экспертной группы, целостность структуры академического эссе была соблюдена у 98% обучающихся. Наблюдалась сложность с выстраиванием логических связей посредством имплементации языковых связок в 27% работ и «развитием» тезиса в 18% работ. Лексико-грамматическая корректность соответствовала содержанию темы и типу эссе в 83% работ, что, по нашему мнению, обусловлено использованием программы Grammarly и снятием таких психологических барьеров, как «боязнь белого листа» и страх «оставить ошибки» на письме. Широкий выбор подтем как на социокультурную тему «Единство народов России» (Unity of the peoples of Russia) и профессионально ориентированную тему «Ученые планируют великие проекты, инженеры их реализуют» (Scientists dream about doing great things; engineers do them) содействовал повышению мотивации к самовыражению и способности проявить творческие способности на письме. Сравнительный анализ оценок, выставленных преподавателем и экспертной группой, выявил различия только в оценке «глубины» творческой позиции авторов.

По результатам проведенной работы можно утверждать, что академическое эссе как педагогический прием и средство развития ИКК является эффективным педагогическим инструментом, так как он ориентирован не только на выполнение государственного заказа, выраженного в правительственных документах и нормативных актах, но и способствует развитию целого комплекса тагетизируемых личностных качеств обучающихся, включая метапредметные умения и навыки.

Заключение / Conclusion

Проведенное теоретико-эмпирическое исследование, выполненное на основе компетентностного, личностно ориентированного, межкультурного и предметно-интегрированного подходов, позволяет сформулировать ряд обобщающих выводов относительно потенциала академического эссе как средства развития иноязычной коммуникативной компетенции и метапредметных умений и навыков у студентов неязыковых направлений подготовки.

Анализ научной литературы и нормативной документации (ФГОС 3++) подтвердил наличие объективного противоречия между социальным запросом на формирование у выпускников вузов целостной ИКК, включающей навыки письменной речи, и реальной образовательной практикой, где в рамках предметно-языкового интегрированного подхода письменная деятельность зачастую редуцируется либо уступает место развитию устно-речевых навыков.

По результатам анкетирования было установлено, что сложность овладения иноязычным письмом обусловлена не только лингвистическими, но и психологическими факторами (страх ошибки, «синдром чистого листа», опора на внутриязыковой перевод), что требует внедрения специальных методических приемов, нивелирующих данные барьеры.

Эмпирические данные, полученные в ходе тестирования и анкетирования студентов очно-заочной формы обучения (63 ч), выявили невысокий исходный уровень владения ИКК на момент поступления в вуз (преимущественно А2), низкую внутреннюю мотивацию к выполнению письменных заданий при парадоксально высокой ценности обратной связи и осознании значимости письма для будущей профессиональной деятельности. Ключевыми барьерами были лексическая недостаточность (59% респондентов), страх грамматических ошибок (74%) и трудность инициирования письменного высказывания (89%). При этом студенты продемонстрировали запрос на деятельностные, игровые формы освоения структуры эссе (98% предпочтение отдали *hands on activity*) и поэтапный переход от анализа образцов к свободному письму.

Разработанная и апробированная четырехуровневая модель обучения академическому эссе (мотивационно-ориентировочный, аналитико-познавательный, продуктивно-тренировочный и рефлексивно-оценочный этапы), реализованная с применением цифровых инструментов (Yandex Docs, Grammarly, Telemost) и учетом выявленных студенческих предпочтений, доказала свою эффективность. Пост-экспериментальная оценка показала, что 98% обучающихся успешно овладели структурой академического эссе, а лексико-грамматическая корректность письменных работ составила 83%, что связано в том числе со снятием психологического напряжения посредством использования ассистентов письма и стратегий *free writing*. Положительная динамика была отмечена также в развитии метапредметных навыков: критического мышления, аргументации, рефлексии и самооценки собственного продукта.

Таким образом, посредством теоретически обоснованной и практически подтвержденной целесообразности имплементации академического эссе в процесс иноязычной подготовки студентов неязыковых направлений (бакалавриат, очно-заочная форма обучения) нам удалось достичь положительных результатов. Академическое эссе зарекомендовало себя не просто как жанр учебного письма или инструмент педагогического измерения, но и как полифункциональный методический прием, обеспечивающий интегративное развитие ИКК, преодоление психологических барьеров и формирование метапредметных умений и навыков, востребованных в академической и профессиональной коммуникации. Перспективы дальнейших исследований связаны с адаптацией предложенной модели для магистерского уровня (академическое письмо для публикационных целей), а также с изучением долгосрочного эффекта внедрения эссе-технологий в условиях смешанного и дистанционного обучения.

Ссылки на источники / References

1. Llaban J. A., Protacio A. V. Language Learning Investment and Students' Communicative Competence in English // *Phycology and Education: Multidisciplinary Journal*. – 2025. – Vol. 38, No. 8. – P. 854–860. DOI: 10.70838/pemj.380801.
2. Гутурова Г. Д. Метапредметные компетенции и оценка уровня их сформированности у обучающихся основной школы // *Филология и культура. Philology and Culture*. – 2021. – № 2(64). – С. 239. DOI: 10.26907/2074-0239-2021-64-2-239-245.
3. ФГОС – Федеральный государственный образовательный стандарт. – URL: <https://fgos.ru/>
4. Жарина О. А., Шулепова А. Д. Предметно-ориентированное интегративное обучение иностранным языкам в свете современной парадигмы высшего образования // *Балтийский гуманитарный журнал*. – 2020. – Т. 9, № 3(32). – С. 73–77. DOI: 10.26140/bgj3-2020-0903-0016.

5. Peltzer K., Siekmann L., Parr J. M. et al. What beliefs about writing guide EFL curricula? An analysis of relevant policy documents for teaching English at German secondary schools // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE). – 2022. – Vol. 25. – P. 1363–1387. – URL: <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01089-w>
6. Sagnayeva Zh. B., Aubakirova R. Zh., Sultanova N. K. et al. Formation of foreign language communicative competence among students in non-linguistic groups // Bulletin of Karaganda University: Pedagogy. – 2025. – Vol. 30, No. 3 (119). – P. 175–186. – URL: <https://doi.org/10.31489/2025ped3/175-189>
7. Брайн А., Волченкова К. Н. Смешанное обучение: определение, модели, использование в системе высшего образования // Вестник ЮУрГУ. Серия «Образование. Педагогические науки». – 2016. – Т. 8, № 2. – С. 24–30. DOI: 10.14529/ped160204.
8. Савельева Н. Н., Железнякова О. В., Лебедева Е. А. Педагогические условия внедрения «обогащающей модели обучения» в образовательный процесс школы // Современные наукоемкие технологии. – 2019. – № 12(2). – С. 371–376. – URL: <https://doi.org/10.17513/snt.37888>
9. Татарина М. Н. Структура и функции содержания современного иноязычного образования // Вестник Шадринского государственного педагогического университета. – 2022. – № 2(54). – С. 160–165. DOI: 10.52772/25420291_2022_2_160.
10. Ванягина М. Р. Влияние образовательной среды военного вуза на обучение иностранным языкам // Педагогика и психология образования. – 2021. – Т. 7, № 2. – С. 46–57. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-4.
11. Нефедова М. А. Современные подходы к обучению иностранному языку // Ученые записки Курского государственного университета. – 2023. – № 2 (66). – С. 147.
12. Алмазова Н. И., Халяпина Л. П. Конвергенция принципов контекстного и предметно-языкового обучения как методологическая основа иноязычной подготовки студентов нелингвистических вузов // Вестник Московского городского педагогического университета. Серия: Филология. Теория языка. Языковое образование. – 2024. – № 4 (56). – С. 162. – URL: <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2024-456-162-175>. DOI: 10.24412/2076-913X-2024-456-162-175.
13. Ванягина М. Р. Содержание иноязычного обучения в системе высшего образования нелингвистического профиля // Преподаватель XXI век: содержание и технологии образования. – 2020. – № 4 (1). – С. 156. DOI: 10.31862/2073-9613-2020-4-153-166.
14. Хведченя Л. В. Теоретическое представление о содержании обучения иностранным языкам в системе высшей школы // Преподавание иностранных языков в вузах нефилологического профиля: материалы Междунар. науч.-практ. конф. (г. Минск, 27–28 ноября 2009 г.) / отв. ред. Л. В. Хведченя; ред. О. И. Васючкова и др. – Минск, 2009. – С. 71.
15. Канунникова Н. В., Лебеденко О. Н. Содержание курса иноязычной подготовки с элементами предметно-языковой интеграции в неязыковом вузе // Научные известия. – 2022. – № 26. – С. 88–91.
16. Канунникова Н. В., Лебеденко О. Н. Модель подготовки студентов неязыковых специальностей к участию в неязыковых конкурсах по иностранному языку // Вестник сибирского института бизнеса и информационных технологий. – 2023. – Т. 12, № 4. – С. 26–32. – URL: <https://doi.org/10.24412/2225-8264-2023-4-26-32>
17. Потапова В. Ю. Отбор предметно-тематического содержания обучения иностранному языку для профессионального общения в медицинском вузе в рамках предметно-интегрированного обучения // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26, № 193. – С. 31. – URL: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-29-37>
18. Амерханова О. О. Особенности внедрения CLIL-курса «Иностранный язык в профессиональной сфере» для студентов неязыковых направлений подготовки // Вестник Тамбовского университета. Серия: Гуманитарные науки. – 2021. – Т. 26, № 192. – С. 33–43. – URL: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-33-43>
19. Siti S. Students' writing performance in higher education: An empirical study in English creative writing class // Cypriot Journal of Educational Science. – 2024. – No. 19(3). – P. 279–289. – URL: <https://doi.org/10.18844/cjes.v19i3.7109>
20. Vula E., Tyfekçi N., Biblekaj L. Strategies for Enhancing ESL Writing Proficiency: Insights from a Pre-University Educational Setting // Journal of Educational and Social Research. – 2024. – Vol. 14, No. 6. – P. 368. – URL: <https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0179>
21. Torrance M., Thomas G. V., Robinson E. J. Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: A longitudinal study // Higher Education. – 2020. – No. 39(2). – P. 181–200. – URL: <https://doi.org/10.1023/A:1003990432398>
22. Qin J., Liu Y. The influence of reading texts on L2 reading-to-write argumentative writing // Frontiers in Psychology. – 2021. – No. 12. – P. 1–6. – URL: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.655601/full>. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.655601
23. Wright K. L., Hodges T. S., Enright E., Abbott J. The relationship between middle and high school students' motivation to write, value of writing, writer self-beliefs, and writing outcomes // Journal of Writing Research. – 2021. – No. 12(3). – P. 601–623. – URL: <https://www.jowr.org/index.php/jowr/article/view/771>

24. Naghdipour B., Kadhimk A. Exploring Omani EFL Students' Written Linguistic Accuracy Development in Disciplinary Contexts. 3L: Language, Linguistics, Literature // The Southeast Asian Journal of English Language Studies. – 2021. – Vol. 27(3). – P. 129–144. – URL: <http://doi.org/10.17576/3L-2021-2703-08>
 25. Wolanin A. Academic writing skills in the eyes of university students of English and their teachers // Glottodidactica. – 2025. – No. 52(1). – P. 151. – URL: <https://doi.org/10.14746/gl.2025.52.1.8>
 26. Чернухина Т. Б., Чернухин А. Ю. Академическое эссе как компонент коммуникативной иноязычной компетенции: теоретические и методические аспекты // Известия высших учебных заведений. Северо-Кавказский регион. Общественные науки. – 2015. – № 3. – С. 113–115.
 27. Мильруд Р. П., Максимова И. Р. Эссе как жанр, прием обучения и инструмент педагогического измерения // Язык и культура. – 2020. – № 49. – С. 256. DOI: 10.17223/19996195/49/17.
 28. Бузальская Е. В. Тест-эссе как подвид академического эссе: характеристика // Азимут научных исследований: педагогика и психология. – 2018. – Т. 7, № 1(22). – С. 39.
 29. Аземко Г. Г. Эссе как способ развития мыслительной деятельности учащихся // Цифровая наука. – 2021. – № 9 (2). – С. 15. – URL: https://digitalnauka.ru/zhurnal_cifrovaya_nauka/
 30. Овчинникова Е. Н. Приемы обучения, способствующие повышению уровня сформированности самостоятельной работы обучающихся с учебной книгой // Известия Российского государственного университета им. А. И. Герцена. – 2008. – № 74(2). – С. 209–212.
 31. Леонов С. А. Образовательные цели обучающихся в системе многоуровневого образования // Вестник Вятского государственного университета. – 2024. – № 1 (151). – С. 70–89. DOI: 10.25730/VSU.7606.24.009.
 32. Кутыева Г. А., Лыкова Т. Р., Масленникова С. Ф. Иноязычная коммуникативная компетенция: понятие и структура // Теория и практика преподавания иностранных языков (по материалам «Недели иностранных языков УГЛУ – 2018») : сб. ст. / сост. и науч. ред. В. Б. Петров, С. Ф. Масленникова. – Екатеринбург, 2018. – С. 65.
 33. Мырзатаева Г. Н., Алметов Н. Ш. Влияние академического эссе на развитие критического мышления будущих учителей иностранного языка // Педагогика и Психология. – 2022. – № 4 (53). – С. 67. DOI: 10.51889/8090.2022.75.75.002.
 34. Добрынина О. Л. Обучение студентов-магистров неязыковых специальностей основам академического письма: проблемы и ошибки в написании эссе // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2020. – URL: <http://e-koncept.ru/2020/0.htm>. DOI: 10.24411/2304-120X-2019-15021.
 35. Зиннатуллина Л. М., Валеева Э. Э. Сравнительный анализ методов обучения академической иноязычной коммуникации магистрантов неязыковых специальностей // Научно-методический электронный журнал «Концепт». – 2025. – № 9 (сентябрь). – С. 151–163. – URL: <http://e-koncept.ru/2025/251179.htm>. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11179.
-
1. Llaban, J. A., & Protacio, A. V. (2025). "Language Learning Investment and Students' Communicative Competence in English", *Phycology and Education: Multidisciplinary Journal*, vol. 38, no. 8, pp. 854–860. DOI: 10.70838/pemj.380801 (in English).
 2. Guturova, G. D. (2021). "Metapredmetnye kompetencii i ocenka urovnya ih sformirovannosti u obuchayushchihsya osnovnoj shkoly" [Meta-subject competences and assessment of their level of development in secondary school students], *Filologiya i kul'tura. Philology and Culture*, № 2(64), p. 239. DOI: 10.26907/2074-0239-2021-64-2-239-245 (in Russian).
 3. FGOS – *Federal'nyj gosudarstvennyj obrazovatel'nyj standart*. [FSES – Federal State Educational Standard]. Available at: <https://fgos.ru/> (in Russian).
 4. Zharina, O. A., & Shulepova, A. D. (2020). "Predmetno-orientirovannoe integrativnoe obuchenie inostrannym yazykam v svete sovremennoj paradigmy vysshego obrazovaniya" [Subject-oriented integrated teaching of foreign languages in light of the modern paradigm of higher education], *Baltiiskij gumanitarnyj zhurnal*, t. 9, № 3(32), pp. 73–77. DOI: 10.26140/bgz3-2020-0903-0016 (in Russian).
 5. Peltzer, K., Siekmann, L., Parr, J. M. et al. (2022). "What beliefs about writing guide EFL curricula? An analysis of relevant policy documents for teaching English at German secondary schools", *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE)*, vol. 25, pp. 1363–1387. Available at: <https://doi.org/10.1007/s11618-022-01089-w> (in English).
 6. Sagnayeva, Zh. B., Aubakirova, R. Zh., Sultanova, N. K. et al. (2025). "Formation of foreign language communicative competence among students in non-linguistic groups", *Bulletin of Karaganda University: Pedagogy*, vol. 30, no. 3 (119), pp. 175–186. Available at: <https://doi.org/10.31489/2025ped3/175-189> (in English).
 7. Brajan, A., & Volchenkova, K. N. (2016). "Smeshannoe obuchenie: opredelenie, modeli, ispol'zovanie v sisteme vysshego obrazovaniya" [Blended learning: definition, models, and use in higher studies], *Vestnik YuUrGU. Seriya "Obrazovanie. Pedagogicheskie nauki"*, t. 8, № 2, pp. 24–30. DOI: 10.14529/ped160204 (in Russian).

8. Savel'eva, N. N., Zheleznyakova, O. V., & Lebedeva, E. A. (2019). "Pedagogicheskie usloviya vnedreniya "obogashchayushchej modeli obucheniya" v obrazovatel'nyj process shkoly" [Pedagogical conditions for the implementation of the "enriching learning model" in the educational process of the school], *Sovremennye naukoemkie tekhnologii*, № 12(2), pp. 371–376. Available at: <https://doi.org/10.17513/snt.37888> (in Russian).
9. Tatarinova, M. N. (2022). "Struktura i funkcii sodержaniya sovremennogo inoyazychnogo obrazovaniya" [The structure and functions of the content of modern foreign language education], *Vestnik Shadrinskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta*, № 2(54), pp. 160–165. DOI: 10.52772/25420291_2022_2_160 (in Russian).
10. Vanyagina, M. R. (2021). "Vliyaniye obrazovatel'noj sredy voennogo vuza na obucheniye inostrannym yazykam" [The influence of the educational environment of a military university on foreign language instruction], *Pedagogika i psihologiya obrazovaniya*, t. 7, № 2, pp. 46–57. DOI: 10.18413/2313-8971-2021-7-2-0-4 (in Russian).
11. Nefedova, M. A. (2023). "Sovremennye podhody k obucheniyu inostrannomu yazyku" [Modern approaches to foreign language instruction], *Uchenye zapiski Kurskogo gosudarstvennogo universiteta*, № 2 (66), p. 147 (in Russian).
12. Almazova, N. I., & Halyapina, L. P. (2024). "Konvergenciya principov kontekstnogo i predmetno-yazykovogo obucheniya kak metodologicheskaya osnova inoyazychnoj podgotovki studentov nelingvisticheskikh vuzov" [Convergence of the contextual and subject-language instruction principles as a methodological basis for foreign language training of students at non-linguistic universities], *Vestnik Moskovskogo gorodskogo pedagogicheskogo universiteta. Seriya: Filologiya. Teoriya yazyka. Yazykovoe obrazovanie*, № 4 (56), p. 162. Available at: <https://doi.org/10.24412/2076-913X-2024-456-162-175>. DOI: 10.24412/2076-913X-2024-456-162-175 (in Russian).
13. Vanyagina, M. R. (2020). "Soderzhanie inoyazychnogo obucheniya v sisteme vysshego obrazovaniya nelingvisticheskogo profilya" [The content of foreign language education in the system of higher education of a non-linguistic profile], *Prepodavatel' HHI vek: sodержanie i tekhnologii obrazovaniya*, № 4 (1), p. 156. DOI: 10.31862/2073-9613-2020-4-153-166 (in Russian).
14. Hvedchenya, L. V. (2009). "Teoreticheskoe predstavlenie o sodержanii obucheniya inostrannym yazykam v sisteme vysshej shkoly" [Theoretical concept of the content of teaching foreign languages in the higher education system], *Prepodavanie inostrannykh yazykov v vuzakh nefilologicheskogo profilya: materialy Mezhdunar. nauch.-prakt. konf. (g. Minsk, 27–28 noyabrya 2009 g.)*, Minsk, p. 71 (in Russian).
15. Kanunnikova, N. V., & Lebedenko, O. N. (2022). "Soderzhanie kursa inoyazychnoj podgotovki s elementami predmetno-yazykovoy integracii v neyazykovom vuze" [Contents of a foreign language training course with elements of subject-language integration in a non-linguistic university], *Nauchnye izvestiya*, № 26, pp. 88–91 (in Russian).
16. Kanunnikova, N. V., & Lebedenko, O. N. (2023). "Model' podgotovki studentov neyazykovykh special'nostej k uchastiyu v neyazykovykh konkursah po inostrannomu yazyku" [Model for preparing students of non-linguistic majors for participation in non-linguistic competitions in a foreign language], *Vestnik sibirskogo instituta biznesa i informacionnykh tekhnologij*, t. 12, № 4, pp. 26–32. Available at: <https://doi.org/10.24412/2225-8264-2023-4-26-32> (in Russian).
17. Potapova, V. Yu. (2021). "Otbor predmetno-tematicheskogo sodержaniya obucheniya inostrannomu yazyku dlya professional'nogo obshcheniya v medicinskom vuze v ramkah predmetno-integrirovannogo obucheniya" [Selection of subject-specific content for teaching a foreign language for professional communication in a medical university within the framework of subject-integrated learning], *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, t. 26, № 193, p. 31. Available at: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-193-29-37> (in Russian).
18. Amerhanova, O. O. (2021). "Osobennosti vnedreniya CLIL-kursa "Inostrannyj yazyk v professional'noj sfere" dlya studentov neyazykovykh napravlenij podgotovki" [Specific aspects of the implementation of the CLIL course "Foreign Language in the Professional Sphere" for students of non-linguistic fields of study], *Vestnik Tambovskogo universiteta. Seriya: Gumanitarnye nauki*, t. 26, № 192, pp. 33–43. Available at: <https://doi.org/10.20310/1810-0201-2021-26-192-33-43> (in Russian).
19. Siti, S. (2024). "Students' writing performance in higher education: An empirical study in English creative writing class", *Cypriot Journal of Educational Science*, no. 19(3), pp. 279–289. Available at: <https://doi.org/10.18844/cjes.v19i3.7109> (in English).
20. Vula, E., Tyfekci, N., & Biblekaj, L. (2024). "Strategies for Enhancing ESL Writing Proficiency: Insights from a Pre-University Educational Setting", *Journal of Educational and Social Research*, vol. 14, no. 6, p. 368. Available at: <https://doi.org/10.36941/jesr-2024-0179> (in English).
21. Torrance, M., Thomas, G. V., & Robinson, E. J. (2020). "Individual differences in undergraduate essay-writing strategies: A longitudinal study", *Higher Education*, no. 39(2), pp. 181–200. Available at: <https://doi.org/10.1023/A:1003990432398> (in English).
22. Qin, J., & Liu, Y. (2021). "The influence of reading texts on L2 reading-to-write argumentative writing", *Frontiers in Psychology*, no. 12, pp. 1–6. Available at: <https://www.frontiersin.org/articles/10.3389/fpsyg.2021.655601/full>. DOI: 10.3389/fpsyg.2021.655601 (in English).

23. Wright, K. L., Hodges, T. S., Enright, E., & Abbott, J. (2021). "The relationship between middle and high school students' motivation to write, value of writing, writer self-beliefs, and writing outcomes", *Journal of Writing Research*, no. 12(3), pp. 601–623. Available at: <https://www.jowr.org/index.php/jowr/article/view/771> (in English).
24. Naghdipour, B., & Kadhimk, A. (2021). "Exploring Omani EFL Students' Written Linguistic Accuracy Development in Disciplinary Contexts. 3L: Language, Linguistics, Literature", *The Southeast Asian Journal of English Language Studies*, vol. 27(3), pp. 129–144. Available at: <http://doi.org/10.17576/3L-2021-2703-08> (in English).
25. Wolanin, A. (2025). "Academic writing skills in the eyes of university students of English and their teachers", *Glottodidactica*, no. 52(1), p. 151. Available at: <https://doi.org/10.14746/gl.2025.52.1.8> (in English).
26. Chernuhina, T. B., & Chernuhin, A. Yu. (2015). "Akademicheskoe esse kak komponent kommunikativnoj inoyazychnoj kompetencii: teoreticheskie i metodicheskie aspekty" [Academic essay as a component of communicative foreign language competence: theoretical and methodological aspects], *Izvestiya vysshih uchebnyh zavedenij. Severo-Kavkazskij region. Obshchestvennye nauki*, № 3, pp. 113–115 (in Russian).
27. Mil'rud, R. P., & Maksimova, I. R. (2020). "Esse kak zhanr, priem obucheniya i instrument pedagogicheskogo izmereniya" [Essay as a genre, teaching technique and instrument of pedagogical measurement], *Yazyk i kul'tura*, № 49, p. 256. DOI: 10.17223/19996195/49/17 (in Russian).
28. Buzal'skaya, E. V. (2018). "Test-esse kak podvid akademicheskogo esse: harakteristika" [Test essay as a subtype of academic essay: characteristics], *Azimut nauchnyh issledovanij: pedagogika i psihologiya*, t. 7, № 1(22), p. 39 (in Russian).
29. Azemko, G. G. (2021). "Esse kak sposob razvitiya myslitel'noj deyatel'nosti uchashchihsya" [Essays as a way to develop students' thinking], *Cifrovaya nauka*, № 9 (2), p. 15. Available at: https://digitalnauka.ru/zhurnal_cifrovaya_nauka/ (in Russian).
30. Ovchinnikova, E. N. (2008). "Priemy obucheniya, sposobstvuyushchie povysheniyu urovnya sformirovannosti samostoyatel'noj raboty obuchayushchihsya s uchebnoj knigoy" [Teaching techniques that help improve the level of students' independent work with a textbook], *Izvestiya Rossijskogo gosudarstvennogo universitet im. A. I. Gercena*, № 74(2), pp. 209–212 (in Russian).
31. Leonov, S. A. (2024). "Obrazovatel'nye celi obuchayushchihsya v sisteme mnogourovnevnogo obrazovaniya" [Educational goals of students in the multi-level education system], *Vestnik Vyatskogo gosudarstvennogo universiteta*, № 1 (151), pp. 70–89. DOI: 10.25730/VSU.7606.24.009 (in Russian).
32. Kutyeva, G. A., Lykova, T. R., & Maslennikova, S. F. (2018). "Inoyazychnaya kommunikativnaya kompetenciya: ponyatie i struktura" [Foreign language communicative competence: concept and structure], *Teoriya i praktika prepodavaniya inostrannyh yazykov (po materialam "Nedeli inostrannyh yazykov UGLTU – 2018") : sb. st.*, Ekaterinburg, p. 65 (in Russian).
33. Myrzataeva, G. N., & Almetov, N. Sh. (2022). "Vliyanie akademicheskogo esse na razvitie kriticheskogo myshleniya budushchih uchitelej inostrannogo yazyka" [The Impact of Academic Essays on the Development of Critical Thinking among Preservice Foreign Language Teachers], *Pedagogika i Psihologiya*, № 4 (53), p. 67. DOI: 10.51889/8090.2022.75.75.002 (in Russian).
34. Dobrynina, O. L. (2020). "Obuchenie studentov-magistrov neyazykovykh special'nostej osnovam akademicheskogo pis'ma: problemy i oshibki v napisanii esse" [Teaching non-linguistic graduate students the basics of academic writing: essay writing challenges and errors], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*. Available at: <http://e-koncept.ru/2020/0.htm>. DOI: 10.24411/2304-120X-2019-15021 (in Russian).
35. Zinnatullina, L. M., & Valeeva, E. E. (2025). "Sravnitel'nyj analiz metodov obucheniya akademicheskoy inoyazychnoj kommunikacii magistrantov neyazykovykh special'nostej" [Comparative analyzing methods of teaching academic foreign language communication to graduate students of non-linguistic specialties], *Nauchno-metodicheskij elektronnyj zhurnal "Koncept"*, № 9 (sentyabr'), pp. 151–163. Available at: <http://e-koncept.ru/2025/251179.htm>. DOI: 10.24412/2304-120X-2025-11179 (in Russian).