

УДК 378.02:37.016

DOI 10.23951/2307-6127-2018-1-128-134

## ДИАГНОСТИКА СФОРМИРОВАННОСТИ КУЛЬТУРЫ АКАДЕМИЧЕСКОЙ ПИСЬМЕННОЙ РЕЧИ

Э. С. Чуйкова

*Московский городской педагогический университет, Самарский филиал, Самара*

Рассматриваются различные подходы к диагностике результатов обучения академической письменной речи. Для этого выделяются этапы формирования культуры академического письма, конкретизируются цели и содержание обучения на каждом из этапов. Вся система предполагает движение от осознания студентом статуса и возможных сфер функционирования академического письма в России через усвоение требований к этому виду речевой деятельности в учебных условиях в заданных учебных форматах текста до применения изученных средств в презентации результатов своего исследования. Приводятся примеры отечественного и зарубежного опыта диагностики, а именно жанровый и таксономический подходы. В предлагаемой диагностике формулируются когнитивные цели каждого этапа формирования академической культуры мышления. Содержание диагностируемого этапа конкретизируется в соответствии со спецификой обучения в российском вузе. Диагностика осуществляется посредством создания текстов различных академических жанров с разной степенью самостоятельности. При таксономическом подходе требование к созданию текстов различных жанров является не самоцелью, а средством развития академического стиля мышления, формирования академической культуры.

**Ключевые слова:** *культура академического письма, академическая культура, диагностика, когнитивные цели обучения.*

Существуют различные подходы к обучению академическому письму. Востребованность умений представлять результаты своих исследований на международном уровне обязывает развивать методику обучения академической письменной речи, ставит вопрос о поиске более эффективных подходов. В то же время вне поля внимания оказывается проблема диагностики и оценивания результатов обучения академическому письму.

Пока исследователи не разграничили четко различия между «письменной академической компетентностью», «письменной академической грамотностью», «культурной грамотностью» как аспектом «академической грамотности» и «академической культурой письма». Следовательно, конечный результат обучения у различных авторов является разным. Логично, что и оценивание должно происходить по-разному. Однако анализ отечественных учебных пособий показывает, что оценивается прежде всего грамотность создания академического текста конкретного жанра, соблюдение формальных структурных требований.

В данной работе представлена система оценки уровня сформированности культуры академического письма, что позволяет оценить не столько грамотность создания академического текста конкретного жанра, сколько уровень академической грамотности в целом. Такая стратегия оценивания дает панорамное видение навыков и умений обучающегося, позволяет выстраивать для него траекторию развития культуры академического письма на перспективу. Фокусом оценки не будет конкретный жанр текста, владение его спецификой. В центре внимания оказываются требования английской риторики к академическому стилю мышления и изложения идей в сопоставлении с требованиями, которые предъявляются к академическим текстам в родной культуре.

Под культурой английской академической письменной речи (АПР) понимается культура создания авторского текста академического жанра с учетом специфических требований к стилю академического письма, с одной стороны, и с учетом норм культуры письма на английском языке, с другой стороны.

Данное понимание культуры академического английского письма определяет логику ее диагностики, которая должна описывать путь от знания и понимания статуса и сфер применения АПР в России в целом до нахождения своей ниши в науке и публикации результатов собственной работы в этой сфере. Конечной точкой должно быть создание нового знания, в то время как промежуточный этап может включать практику переработки готовой информации. Эту мысль развивает и Н. В. Горденко, полагая, что «...смысл образовательной деятельности наиболее полно отражается в понятии „академическая культура“, понимаемой как способность познающего человека не только свободно ориентироваться в информационных потоках, но и уметь превращать информацию в знание, находить ему практическое применение» [1, с. 2].

В преподавании академической иноязычной письменной речи необходимо учитывать три группы факторов. Факторы, как показывает практика, взаимосвязаны.

Первый фактор можно обозначить как фактор профессиональной направленности курса. До тех пор пока четко не определены не только конечные цели, но и цели каждого этапа обучения, сложно корректно подобрать адекватное содержание курса. Представленная модель обучения предполагает выделение трех основных этапов в процессе формирования культуры академического письма на иностранном языке: базового, продвинутого и профессионально ориентированного. Выделение данных этапов соответствует первым трем уровням усвоения содержания обучения: ученический, исполнительский и экспертный (термины В. П. Беспалько [2]). Творческий (четвертый) уровень выходит за пределы системы высшего образования и реализуется уже непосредственно в процессе исследовательской деятельности сформировавшегося ученого. Выделенные этапы формирования культуры АПР необходимо адаптировать под предмет обучения. В результате данные этапы можно охарактеризовать применительно к дисциплине «Академическое письмо».

Базовый этап – этап формирования азов академического письма. Под азами академического письма понимается формирование представлений о функционировании АПР в мировом сообществе и в России, формирование базовых навыков и умений в области академического письма, английской риторики: интерпретировать целевые установки, придерживаться стиля академического произведения, применять риторические образцы в построении базовых типов текстов.

Продвинутый этап – этап расширения жанрового репертуара и развития навыков и умений академической письменной речи. На этом этапе большее внимание уделяется нормам письменной речи, шлифуется стиль письма, анализируется большое количество моделей, которые создают представление о культурной обусловленности норм и культурной специфике жанров письменной речи.

Профессионально ориентированный этап – этап реализации полученных умений в ходе становления специалиста, непосредственно в профессиональной деятельности. Академическая речь совершенствуется и переходит в профессиональную.

Базовый и продвинутый этапы соответствуют обучению на уровне бакалавриата. Профессионально ориентированный этап рассчитан на студентов уровня магистратуры. В отдельных случаях, которые являются исключением из правил, некоторые студенты бакалавриата в силу своих способностей и особой заинтересованности могут частично изучать программу последнего этапа.

Второй фактор можно обозначить как фактор социокультурных несовпадений в обучении письменной речи. Исследователи подробно рассматривают языковые ошибки, возникающие при переходе на английский язык [3]. Необходимо уточнить, что в данном исследовании социокультурные несовпадения рассматриваются на двух исходных уровнях: уровень содержания курса и уровень методики преподавания предмета. Первый уровень подробно рассматривается в статье Э. С. Чуйкова [4]. Что касается методики преподавания, то здесь стоит отметить, что в России наблюдается большой разрыв в области академической грамотности между уровнем бакалавриата и магистратуры. Многих российских студентов характеризует отсутствие мотивации, непонимание цели изучения предмета, отсутствие опыта и видения возможных перспектив приложения полученных знаний. Самая большая трудность, с которой приходится сталкиваться преподавателям, это поиск баланса в использовании индивидуальных и групповых форм работы в ходе преподавания дисциплины «Академическое письмо». Очевидно, что ситуация в отечественной методике осложняется тем, что необходимо давать представление не только об академическом стиле, но и о другом культурно обусловленном стиле мышления.

Третий фактор можно обозначить как фактор личностной ориентации обучения. Данное положение вступает в противоречие с «неписаными» строгими предписаниями к самому объекту преподавания, т. е. к академическому письму (АП). Практика преподавания показывает перегруженность курса академическими требованиями в целом и культурными несовпадениями по многим требованиям в частности. Недостаточный уровень развития профессиональной мотивации приводит к потере интереса к предмету и к воплощению полученных знаний.

Решить данную проблему можно с помощью лично ориентированного подхода. Его реализация осуществляется на нескольких уровнях: на уровне постановки цели предмета, на уровне отбора и структурирования содержания обучения дисциплине, на уровне технологии обучения академическому письму [5].

Далее в табл. 1, 2 поясняется логика каждого модуля курса обучения АПР на базовом, продвинутом и профессионально ориентированном этапах, которая учитывает три группы перечисленных факторов.

Таблица 1

*Цели обучения на этапах узнавания/понимания и воспроизведения при формировании культуры академического письма*

Цель	Этап		
	Базовый	Продвинутый	Профессионально ориентированный
Знать и понимать	Особенности письменной речи в нашу эпоху; статус английской АПР в мире и в России. Базовые сведения по англоязычной риторике	Нормы письменной речи, их приоритетность в родной и англоязычной культурах; жанры академической письменной речи; процесс создания письменного академического текста	Свой предмет исследования, его терминологию на родном и английском языках
Воспроизводить	Аннотировать информацию о статусе письма в эпоху глобализации; аннотировать статью о глобальных проектах по обучению и использованию английской АПР в России	Искать информацию по заданной теме (аннотировать, перефразировать, цитировать); планировать и писать различные типы эссе; редактировать с разной степенью самостоятельности; возвращаться на различные этапы создания академического текста несколько раз по необходимости	Искать информацию по теме исследования (аннотировать, перефразировать, цитировать), планировать и писать заявку на конференцию (аннотацию своей статьи)

К. Хайлэнд [6] упоминает, что в определении понятия «культура АПР» существует три основных подхода. В данной работе используется подход, который рассматривает АПР как одно из основных действенных средств становления специалиста, помогающее организовать практику общения в академической среде. В фокусе этого подхода лежат не отдельные требования к стилю, языку и организации, а понимание, с какой целью общаются в академической среде и как это общение сделать более эффективным на международном уровне. В этом случае следует исходить из цели каждого этапа формирования культуры АПР, доступно объясняя студентам, зачем и как использовать различные средства для ее воплощения: While study skills and socialization approaches have largely sought to respond to changes in tertiary education by supporting students in learning the unfamiliar demands of new kinds of discourse, the third approach, that of academic literacies, addresses some of the consequences of doing so. ...this perspective frames language as discourse practices, the ways language is used in particular contexts, rather than as a set of discrete skills [6, с. 21].

Таблица 2

*Цели обучения на этапах применения и творчества при формировании культуры академического письма*

Цель	Этап		
	Базовый	Продвинутый	Профессионально ориентированный
Применять	Формулировать для себя личные цели в использовании АПР в письменной форме (в формате параграфа-рассуждения); применять базовые сведения по англоязычной риторике на уровне параграфа-рассуждения	Письменно анализировать свои достижения в области АПР (отчет); уметь делать доклад с презентацией по интересующей теме, выбранной студентом самостоятельно (по найденным источникам) в академическом стиле изложения	Письменно презентовать результаты своего исследования (как правило, магистерской работы) в форме доклада на конференцию или статьи для публикации
Творить	–	–	Умение «писать науку», создавать новое знание (на данном этапе встречается редко, как исключение)

В отечественной науке существуют и другие классификации целей обучения АПР на различных этапах обучения. Так, М. А. Лытаева и Е. В. Талалакина выделяют три уровня академической грамотности (нулевой – пропедевтический) и 10 подцелей, которые «находятся в отношении количественного и качественного усложнения» [7, с. 193]. Однако для личностно ориентированного обучения больше характерен таксономический подход [8–10]. Таксономический подход является «инструментом планирования, систематизации и управления процессом осмысленного обучения» [8, с. 136]. По сравнению с жанровым подходом он позволяет видеть и оценивать уровень осознания и достижения целей обучения. Применительно к АПР критериями диагностики в этом случае являются общие требования к академической грамотности: умения критически мыслить, сопоставлять, оценивать примеры социокультурных различий в элементах текста, излагать мысли доступно и аргументированно в письменном виде в разных форматах и в конечном итоге создавать новое знание. Оценивание вовлеченности студента в процесс написания, оценивание самостоятельности прохождения по этапам создания текста (поиск, анализ, планирование, написание, редакция) оказывается более плодотворным для мотивации обучения, чем оценивание только конкретного продукта – текста [11].

Таксономический подход в обучении письменной речи используется и в зарубежной методике [10]. Однако классическая таксономия Блума переосмысливается, так как выделенные им шесть целей когнитивного развития иногда реализуются не в той четкой последовательности, как они были сформулированы [12, 13]. Поэтому в табл. 1, 2 с опорой на систему В. П. Беспалько [14, с. 65] описан вариант постановки целей обучения, который представляется более диагностичным. В таблицах кратко указано, что и как из полученных знаний можно проверить через воспроизведение и применение. Частично логика данной модели подтверждается и другими исследованиями. Так, прямую взаимосвязь между высокой оценкой за стиль текста и предварительным чтением с анализом образцов доказывают, например, А. Гебрил и Л. Плаканс [15]. В свою очередь, знания социокультурной специфики конструирования текстов требуют, по мнению Дж. М. Лим, обращения к английской риторике, к построению различных элементов текста, к четкой постановке тезиса и к развитию аргументов [16]. Новым элементом в представленной системе диагностики является введение теоретического блока, посвященного особенностям письменной речи в нашу эпоху, статусу английской АПР в мире и в России. Как показывает практика, без объяснения данной информации значительно снижается мотивация и результативность обучения АПР российских студентов.

Таким образом, при таксономическом подходе диагностика уровня сформированности культуры АПР возможна с помощью жанров академического письма. Однако овладение спецификой жанров является не самоцелью, а средством развития определенного стиля мышления, конструирования мыслей и мотивации к исследовательской деятельности в своей стране с выходом на международный уровень.

### Список литературы

1. Горденко Н. В. Формирование академических компетенций у студентов вузов: автореф. дис. ... канд. пед. наук. Ставрополь, 2006. 22 с.
2. Беспалько В. П. Параметры и критерии диагностической цели // Школьные технологии. 2006. № 1. С. 118–128.
3. Khoutyz I. Engagement in written academic discourse: a cross-cultural study of Russian and English research articles. *International Journal of Russian Studies*. 2015. № 4 (2). URL: [http://www.ijors.net/issue4\\_2\\_2015/articles/khoutyz.html#\\_ftn130](http://www.ijors.net/issue4_2_2015/articles/khoutyz.html#_ftn130) (дата обращения 15.08.2017).
4. Чуйкова Э. С. Академическое письмо: какое содержание актуально для России? // Высшее образование в России. 2016. № 12 (207). С. 59–67.
5. Чуйкова Э. С. Личностно ориентированное преподавание англоязычного академического письма // Педагогика. 2017. Т. 1, № 4. С. 86–91.
6. Hyland K. *English for Academic Purposes: An advanced resource book*. NY: Routledge, 2006. 340 p.
7. Лытаева М. А., Талалакина Е. В. Academic skills: сущность, модель, практика // Вопросы образования. 2011. № 4. С. 178–201.
8. Лазарева И. Н. Таксономический подход в проектировании личностно ориентированного интеллектуально-развивающего обучения // Извест. Российского гос. пед. ун-та им. А. И. Герцена. 2009. № 94. С. 130–136.
9. Морозова С. А. К вопросу о контрольно-оценочной деятельности в условиях компетентностного подхода // Научно-педагогическое обозрение (Pedagogical Review). 2016. Вып. 3 (13). С. 48–53.
10. Miller J. Building academic literacy and research skills by contributing to Wikipedia: A case study at an Australian university. *Journal of Academic Language and Learning*. 2014. Vol. 8, no. 2. URL: <http://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/viewArticle/319> (дата обращения: 15.08.2017).
11. Seivour M. Assessing academic writing on a pre-sessional EAP course: Designing assessment which supports learning. *Journal of English for Academic Purposes*. 2015. Vol. 18. P. 84–89. DOI: 10.1016/j.jeap.2015.03.007.
12. Чошанов М. А. Обзор таксономий учебных целей в педагогике США // Педагогика. 2000. № 4. С. 86–91.
13. Krathwohl D. R. A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview. 2002. URL: <http://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf> (дата обращения: 15.08.2017).

14. Беспалько В. П. Слагаемые педагогической технологии. М.: Педагогика, 1989. 192 с.
15. Gebriel A., Plakans L. Source-based tasks in academic writing assessment: Lexical diversity, textual borrowing and proficiency // *Journal of English for Academic Purposes*. 2016. Vol. 24. P. 78–88. DOI: 10.1016/j.jeap.2016.10.001.
16. Lim J. M. H. How do writers establish research niches? A genre-based investigation into management researchers' rhetorical steps and linguistic mechanisms // *Journal of English for Academic Purposes*, 2012. Vol. 11. P. 229–245. DOI: 10.1016/j.jeap.2012.05.002.

**Элина Сергеевна Чуйкова**, кандидат педагогических наук, доцент, Московский городской педагогический университет, Самарский филиал (ул. Стара Загора, 76, Самара, Россия, 443081).  
E-mail: chuikova\_elina@mail.ru

*Материал поступил в редакцию 19.08.2017.*

DOI 10.23951/2307-6127-2018-1-128-134

## **DIAGNOSTIC ASSESSMENT OF ACADEMIC LITERACY IN WRITING**

***E. S. Chuykova***

*Moscow City University, Samara Subsidiary, Samara, Russian Federation*

The article deals with various diagnostic systems in assessing the results of teaching academic writing. The author distinguishes levels of academic writing literacy and sets objectives for each level. The levels are characterized with reference to the Russian educational context. The diagnostic system is dynamic: a student moves from stage to stage starting with comprehension of academic writing functioning in Russia, following to application of writing requirement in study at higher institutions, until (s)he is able to create and present new knowledge in an autonomous research. The article touches upon different approaches to assessing academic writing results, for instance, 'genre' approach and 'cognitive taxonomy' approach, known also as 'study skills' and 'academic literacies' approaches, respectively. The suggested diagnostic system employs cognitive objectives to assess level of critical thinking in writing. To achieve the objectives, the syllabus is designed with the focus on Russian education realia, developing intrinsic and professional motivation through the theoretical part, reference to the real-life examples and their analysis. Consequently, the diagnostic system, first, establishes students' study needs in the learning field. The genre in this system is the means, not the aims of assessment, as the focus is on the development of critical thinking in writing.

**Key words:** *level of writing, academic literacy, diagnostic assessment, cognitive learning objectives.*

## **References**

1. Gordenko N. V. *Formirovaniye akademicheskikh kompetentsiy u studentov vuzov*. Avtoref. dis. kand. ped. nauk [Formation of students' academic literacy. Abstract of thesis cand. of ped. sci.]. Stavropol, 2006. 22 p. (in Russian).
2. Bepalko V. P. Parametry i kriterii diagnostichnoy tseli [Parameters and criteria for assessing the objective]. *Shkol'nyye tekhnologii – Journal of School Technology*, 2006, no. 1, pp. 118–128 (in Russian).
3. Khoutyz I. Engagement in written academic discourse: a cross-cultural study of Russian and English research articles. *International Journal of Russian Studies*, 2015, no. 4 (2). URL: [http://www.ijors.net/issue4\\_2\\_2015/articles/khoutyz.html#\\_ftn130](http://www.ijors.net/issue4_2_2015/articles/khoutyz.html#_ftn130) (accessed 15 August 2017).
4. Chuikova E. S. Akademicheskoye pis'mo: kakoye sodержaniye aktual'no dlya Rossii? [Academic Writing: Relevant Content for Russia]. *Vyssheye obrazovaniye v Rossii – Higher Education in Russia*, 2016, no. 12 (207), pp. 59–67 (in Russian).
5. Chuykova E. S. *Lichnostno oriyentirovannoye prepodavaniye angloyazychnogo akademicheskogo pis'ma* [Person-oriented teaching of English academic writing]. *Pedagogika*, 2017, vol. 1, no. 4, pp. 86–91 (in Russian).

6. Hyland K. *English for Academic Purposes: An advanced resource book*. NY, Routledge, 2006. 340 p.
7. Lytaeva M. A., Talalakina E. V. Academic skills: sushchnost', model', praktika [Academic skills: notion, model, practice]. *Voprosy obrazovaniya – Educational Studies Moscow*, 2011, no. 4, pp. 178–201 (in Russian).
8. Lazareva I. N. Taksonomicheskiy podkhod v proyektirovaniy lichnostno oriyentirovannogo intellektual'no-razvivayushego obucheniya [Taxonomic approach in person-oriented intellect-developing education projecting]. *Izvestiya Rossiyskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo universiteta im. A. I. Gertsena – Izvestia Herzen University Journal of Humanities and Science*, 2009, no. 94, pp. 130–136 (in Russian).
9. Morozova S. A. K voprosu o kontrol'no-otsenochnoy deyatel'nosti v usloviyakh kompetentnostnogo podkhoda [On the question of the control and evaluative activities in a competence-based approach]. *Nauchno-pedagogicheskoye obozreniye – Pedagogical Review*, 2016, vol. 3 (13), pp. 48–53 (in Russian).
10. Miller J. Building academic literacy and research skills by contributing to Wikipedia: A case study at an Australian university. *Journal of Academic Language and Learning*. 2014, vol. 8, no. 2. URL: <http://journal.aall.org.au/index.php/jall/article/viewArticle/319> (accessed 15 August 2017).
11. Seivour M. Assessing academic writing on a pre-sessional EAP course: Designing assessment which supports learning. *Journal of English for Academic Purposes*, 2015, vol. 18, pp. 84–89. DOI: 10.1016/j.jeap.2015.03.007.
12. Choshanov M. A. Obzor taksonomiy uchebnykh tseley v pedagogike SShA [Review of study objectives in the US pedagogics]. *Pedagogika*, 2000, no. 4, pp. 86–91 (in Russian).
13. Krathwohl D. R. *A Revision of Bloom's Taxonomy: An Overview*. 2002. URL: <http://www.depauw.edu/files/resources/krathwohl.pdf> (accessed 15 August 2017).
14. Bepal'ko V. P. *Slagayemye pedagogicheskoy tekhnologii* [Components of teaching technology]. Moscow, Pedagogika Publ., 1989. 192 p. (in Russian).
15. Gebril A., Plakans L. Source-based tasks in academic writing assessment: Lexical diversity, textual borrowing and proficiency. *Journal of English for Academic Purposes*, 2016, vol. 24, pp. 78–88. DOI: 10.1016/j.jeap.2016.10.001.
16. Lim J. M. H. How do writers establish research niches? A genre-based investigation into management researchers' rhetorical steps and linguistic mechanisms. *Journal of English for Academic Purposes*, 2012, vol. 11, pp. 229–245. DOI: 10.1016/j.jeap.2012.05.002.

**Chuykova E. S.**, Moscow City University, Samara Subsidiary (ul. Stara Zagora, 76, Samara, Russian Federation, 443081). E-mail: [chuikova\\_elina@mail.ru](mailto:chuikova_elina@mail.ru)